

VOLUME I	1
TEMA 1 NATUREZA E PROCESSOS DO TRABALHO DOCENTE	2
Mobilidade de docentes em escolas públicas brasileiras: análise dos questionários de professores da Prova Brasil 20113 <i>Lucimara Domingues de Oliveira</i>	3
Formação continuada de professores alfabetizadores e processos de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental: Uma discussão acerca da infância, escolarização e produção do conhecimento.	13
<i>Cleoni Maria Barboza Fernandes, Miriam Pires Corrêa de Lacerda.....</i>	13
A autonomia curricular no 1ºCEB: estudo de caso numa organização escolar.....	24
<i>Catarina Grangeia & Alexandre Ventura.....</i>	24
O trabalho docente: práticas de alfabetização frente às mudanças.....	37
<i>Valdiana do Bomfim Alves</i>	37
Trabalho docente na educação física: semelhanças e diferenças no espaço escolar e não escolar.....	49
<i>Franciele Roos da Silva Ilha, Andressa Aita Ivo.....</i>	49
Atividade docente: estilo e catacrese de uma professora do ensino fundamental	58
O efeito- professor nas escolas de sucesso: públicas e privadas	67
<i>Cecília Maria Marafelli</i>	67
Reflexos da identidade docente sobre as dinâmicas dos processos de ensino-aprendizagem e da comunicação nas aulas de Educação Visual no ensino básico	79
<i>Sílvia Casian, Amélia Lopes, Fátima Pereira</i>	79
O raciocínio hipotético-dedutivo e uma análise do padrão proposto por Lawson na resolução de problemas de ciências	91
<i>Moises David, João Manoel da Silva Malheiro, Marcos Guilherme Moura Silva</i>	91
Histórias de vida de ex-professoras: fatores que motivaram o abandono da profissão	104
<i>Flavinês Rebolo, Maria Aparecida de Souza Perrelli, Leny Rodrigues Martins Teixeira, Marta Regina Brostolin</i>	104
A precarização do trabalho docente: reflexos da mundialização do capital em Moju	116
<i>Raimundo Sérgio de Farias Júnior.....</i>	116
Trabalho colaborativo docente no ensino das Ciências	126
<i>Paula Borges Nogueira, Marta Abelha.....</i>	126
Contextos e estratégias de aprendizagem no trabalho docente: Um estudo com professores do 1º CEB	137
<i>Rosalinda Herdeiro & Ana Maria Costa e Silva.....</i>	137
Um estudo sobre trabalho e profissão com professores de educação básica no Brasil: práxis pedagógica em questão.	151
<i>Liliana Soares Ferreira</i>	151
Nas “geo-grafias docentes” na metrópole, os trajetos de professores	162
<i>Álida Angélica Alves Leal</i>	162
Cultura infantil e mídia na formação de professores: uma contribuição para as discussões sobre o trabalho docente..	174
<i>Saraí Patrícia Schmidt.....</i>	174
Os professores de uma escola de rede: como se veem e como são vistos.....	181
<i>Erica Nascimento e Phillipi Assis</i>	181
Outras Imagens, Planos, Sequências: O cinema na vida de professores.....	189
<i>Inês Assunção de Castro Teixeira, Álida Angélica Alves Leal, Brenda Franco Monteiro Prado, Cláudia Beatriz Lemos de Castro, Maria Jaqueline de Grammont Machado de Araújo & Natália Alves.....</i>	189
Fazer Docente: reflexões em torno da formação, do trabalho e das especificidades da área de atuação docente	202
<i>Lúcia Gracia Ferreira, Lucimar Gracia Ferreira, Adriana Guerra Ferreira.....</i>	202
Construir caminhos para a intervenção educativa pela via da participação: as questões da intencionalidade educativa na Educação Pré-escolar	210
<i>Joana Freitas Luísa</i>	210

A gestão contextualizada do currículo: considerações sobre potencialidades e constrangimentos.....	217
<i>Raquel Dinis</i>	217
O modelo de Rasch como instrumento de mensuração do relacionamento afetivo com alunos de graduação e pós-graduação	236
<i>Cleunice do Carmo Coutinho, José Manuel Brás-dos-Santos</i>	236
TEMA 2 TRABALHO DOCENTE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	254
Aderência: Da escolha possível à vocação aprendida	255
<i>Rita de Cassia Ximenes Mury</i>	255
Grupo de Estudos e Pesquisas: espaço de interlocuções com a educação básica e a formação de professores de Educação Física.....	266
<i>Silvia Christina Madrid Finck</i>	266
As dicotomias presentes no trabalho docente: análise de um processo de formação continuada em uma escola de Educação Infantil.....	276
<i>Liana Gonçalves Pontes Sodré, Jamilye Oliveira Farias, Lana Souza Fagundes</i>	276
Reflexões sobre a formação do pedagogo na contemporaneidade	283
<i>Carmem Virgínia Moraes da Silva, Isabel Cristina de Jesus Brandão</i>	283
Formação Docente: Perspectivas de Aprendizagem no Trabalho	292
<i>Jane do Carmo Machado</i>	292
O programa nacional de integração da educação profissional ao ensino médio na modalidade da educação de jovens e adultos - proeja: discutindo o trabalho docente na educação de jovens e adultos do IFRN – Câmpus Caicó.....	303
A identidade universitária e constituição de uma identidade profissional docente	314
<i>Juliana Trindade Barbaceli</i>	314
Aprendiz de contador: histórias de vida, narrativas e ficções no ensino fundamental	326
<i>Lucinete Chaves de Oliveira, Maria Antônia Ramos Coutinho</i>	326
Pesquisa, jogo, mostra... Ação!.....	338
<i>Maria Joseane de Santana Santos</i>	338
Formação e trabalho: tradição e inovação nas práticas docentes	347
<i>Elza Mesquita, João Formosinho, Joaquim Machado</i>	347
Sobre mestre e aprendizes: relação universidade-escola na formação inicial de professores	359
<i>Tatiana Leite da Silva Pessôa, Iduina Mont'Alverne Braun Chaves</i>	359
A Formação e o Trabalho do Docente do Ensino Superior no Brasil	372
<i>Olgaíses Maués</i>	372
Olhares inventados: as produções dos estagiários para além do relatório	384
<i>Dominguez, Celi Rodrigues Chaves; Viviani, Luciana Maria; Cazetta, Valéria; Gurídi, Verónica Marcela; Faht, Elen Cristina; Pioker-Hara, Fabiana Curtopassi & Bonardo, Josely Cubero</i>	384
Diversidades rurais e trabalho docente: pesquisa (auto)biográfica, multisseriação e questões de formação em escolas rurais na Bahia-Brasil.....	396
<i>Elizeu Clementino de Souza</i>	396
Políticas públicas de formação continuada: De professores: estudo de caso.....	410
<i>Simone Chaves Dias</i>	410
Problemas de Formação do Professor de Língua Inglesa: Percepções de graduandos.....	421
<i>Diógenes Cândido de Lima, Márcio Roberto Soares Dias, Almiralva Ferraz Gomes</i>	421
Profissionalismo docente no discurso da política oficial para a formação de professores no Brasil	433
<i>Maria Manuela Alves Garcia</i>	433
Crítica da constituição da psicologia como ciência: contribuições da teoria crítica da sociedade à formação de professores	445
<i>Abel Silva Borges</i>	445
Infância, escola e formação de professores: relações e práticas pedagógicas em debate.....	457

<i>Jucirema Quinteiro, Diana Carvalho de Carvalho</i>	457
O estágio e o desenvolvimento cultural nas escolas em tempo integral: uma experiência reflexiva.....	469
<i>Inalda Maria Duarte de Freitas, Maria Do Carmo Duarte de Freitas</i>	469
Trabalho docente e formação de professores: experiências no Estágio dos cursos de Letras e Artes de Universidades públicas na Bahia, Brasil	477
<i>Miriam Barreto de Almeida Passos & Ana Rita Sulz</i>	477
Formação continuada de professores no século digital: Uma experiência de partilha entre professores do Brasil e Portugal.....	485
<i>Elisabeth Gomes Pereira, Lia Raquel Oliveira</i>	485
Formação de professoras no auxiliadora de campos/rj.....	502
<i>Ivone Goulart Lopes</i>	502
Contribuições do memorial de formação <i>on-line</i> no desenvolvimento profissional da docência	514
<i>Marilce da Costa Campos Rodrigues e Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali</i>	514
Prática de Ensino e a Formação de Professores de Geografia da Universidade Federal de Alagoas: Práxis e percepções	525
<i>Jacqueline Praxedes de Almeida, Denis Rocha Calazans</i>	525
Processos criativos e suas relações com a educação e formação docente.....	537
<i>Luiz Antonio de Carvalho Valverde</i>	537
A música na vida diária e o ensino de música no curso de Pedagogia	552
<i>Leda de A Maffioletti, Luciane Costa Cuevo</i>	552
Aprendizagem da docência e investigação-ação: possibilidades na formação inicial	560
Aprendizagem autorregulada e formação docente potencializadas pela colaboração no PIBID/UFPel	570
<i>Lourdes Maria Bragagnolo Frison, Ana Margarida da Veiga Simão</i>	570
Oficinas Pedagógicas: autorregulação da aprendizagem de bolsistas de matemática do PIBID/ufpel.....	580
<i>Amanda Pranke, Lourdes Maria Bragagnolo Frison</i>	580
O Espanhol como Língua Estrangeira no Brasil contemporâneo: diretrizes e políticas de difusão e formação de professores	591
<i>Livia Tosta dos Santos; Maria Helena da Rocha Besnosik</i>	591
Mercado de formação docente: constituição e funcionamento	603
<i>Denise Trento Rebello de Souza, Flavia Medeiros Sarti</i>	603
Modos de narrar a vida: cinema e narrativas (auto)biográficas na formação docente	614
<i>Simone Santos de Oliveira</i>	614
O desejo de crescer juntos: a análise de um processo coletivo de formação docente em contexto, e as perspectivas e desafios ao trabalho colaborativo.....	625
A elaboração de pôsteres como método de iniciação à investigação na formação inicial de educadores e professores.....	638
<i>Bento Cavadas</i>	638
<i>Elisabete Linhares</i>	638
Formação do formador de formador: teorias em construção	652
<i>Sílvia Matsuoka de Oliveira</i>	652
Formação contínua: Os discursos dos professores das escolas ribeirinhas.....	663
<i>Simone do Socorro Freitas do Nascimento, Joscienne de Jesus Lima</i>	663
Formação para a implementação do programa de Português do Ensino Básico na Região Autónoma dos Açores	673
<i>Susana Mira Leal, Filomena Morais, Gabriela Rodrigues</i>	673
A política Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a formação de professores: discursos produtivos	688
<i>Mara Rejane Vieira Osório</i>	688
As contribuições do curso de pedagogia da faculdade de filosofia e ciências para formação de professores da educação básica.....	701
<i>Elieuzza Aparecida de LIMA, Rosane Michelli de CASTRO, Cristiane Regina Xavier FONSECA-JANES</i>	701
Professores da Educação Infantil no Município de Brumado: perfis e trajetórias.....	713

<i>Isabel Cristina de Jesus Brandão, Roberta Bolzan Jauris</i>	713
O estágio supervisionado sob o olhar das alunas do curso de pedagogia	726
<i>Eni de Faria Sena, Maria Das Graças Oliveira</i>	726
Formação de Professores para o Ensino de Ciências nos Anos Iniciais da Escolarização – a importância das concepções docentes	737
<i>Tereza Cristina Cavalcanti de Albuquerque, Israel Alexandria Costa, Jefferson Silva Costa</i>	737
O processo de formação docente na rede de ensino público do Estado de São Paulo: o papel e atuação do Assistente Técnico Pedagógico.....	749
<i>Valéria de Souza</i>	749
O projeto político pedagógico e o ensino superior no Brasil pós 1990: implicações históricas e políticas	761
Formação de professores e construção de conhecimento em/para educação: implicações na formação do sujeito de cultura letrada	773
<i>Deborah Orlandini Ferrocio, Maíra de Oliveira Freitas, Tatiana Bezerra Fagundes</i>	773
Necessidades e expectativas de formação de professores-estudantes da pedagogia/parfor para o ensino de música. 782	
<i>Rita Maria Gonçalves, Maria de Fátima Barbosa Abdalla</i>	782
Os Formadores de Professores e Seus Percursos Formativos: Uma análise sobre a política de formação continuada na perspectiva dos formadores do CEFAPRO.....	794
<i>Fábio Mariani, Filomena Maria de Arruda Monteiro</i>	794
Formação de Professores e Ensino da Leitura na Educação de Jovens e Adultos: Contributos à prática docente.....	805
<i>Adriana Cavalcanti dos Santos, Marinaide Lima de Queiroz Freitas, Edna Telma Fonseca e Silva Vilar</i>	805
O desafio da articulação entre o PIBID e o Estágio Supervisionado na formação docente	817
<i>Janaina de Azevedo Corenza</i>	817
O percurso da construção do pensamento algébrico nos livros didáticos de matemática e a formação do professor....	827
<i>Marcia Aguiar, Elio Carlos Ricardo</i>	827
“E a vida, o que é? Diga lá, meu irmão...”. Histórias de vidas e formação do educador social	841
A importância da reflexão na Prática de Ensino Supervisionada: uma visão de (alguns) professores de Geografia.....	851
<i>Felisbela Martins</i>	851
Formação docente na educação de jovens e adultos (EJA): entraves e desafios do sistema educacional no nordeste do Brasil.....	863
<i>Kátia Maria Santos Mota, Janine Fontes de Souza</i>	863
A atividade docente e a constituição da identidade profissional	874
<i>Marjorie Samira Ferreira Bolognani & Adair Mendes Nacarato</i>	874
Contribuições Da Formação Inicial Para Os Processos De Desenvolvimento Profissional Da Docência De Licenciandos Em Física Do IFMT	886
<i>Fábio Mariani, Filomena Maria de Arruda Monteiro, Edilsa Caetano da Trindade</i>	886
A escrita reflexiva de professores como dispositivo formativo para o desenvolvimento da autoria pedagógica	896
<i>Rosana Aparecida Ferreira Pontes</i>	896
A prática docente e o estágio supervisionado na ANPED: os sentidos construídos nas produções do GT 08 formação de professores.	908
<i>Maria Júlia C. de Melo, Lucinalva A. A. de Almeida</i>	908
O currículo vivido do curso de pedagogia: a pesquisa e prática pedagógica na formação de professores	921
Articulações entre campos de formação e atuação profissional: O que dizem os professores do ensino básico.....	933
A concepção docente para a formação de leitores	948
<i>Ana Arlinda de Oliveira, Sílvia Cristina Fernandes Paiva</i>	948
A formação dos formadores de leitores.....	959
<i>Sílvia Cristina Fernandes Paiva</i>	959
Formação de Pedagogos: dilemas e perspectivas.....	967
<i>Lisley Silva Gomes, Maria Amélia Santoro Franco,</i>	967
O espaço da alfabetização na formação do professor	976

<i>Paula da Silva Vidal Cid Lopes, Maria Letícia Cautela de Almeida Machado, Maíra de Oliveira Freitas</i>	976
Docência na universidade: sentidos e significados atribuídos pelos professores sobre processos formativos, identidade e profissionalidade docente.....	984
<i>Áurea Maria Costa Rocha, Maria da Conceição Carrilho de Aguiar</i>	984
Aproximar o trabalho e a formação de professores	996
<i>Menga Lüdke</i>	996
A música na formação do professor de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental: vivências e ausências	1007
Lembranças do Lugar: Narrativas do meio vivido - sentido na formação docente	1021
<i>Rita de Cássia Magalhães de Oliveira</i>	1021
A relação teoria e prática nos currículos de formação de professores de história no Brasil	1030
<i>Angela Ribeiro Ferreira</i>	1030
Reflexões sobre os processos de aprendizagem do adulto professor e a construção de sua identidade profissional .	1041
<i>Rafael Conde Barbosa, Rinalda Bezerra Carlos, Vera M.N. de S. Placco</i>	1041
Movimentos identitários do professor iniciante.....	1051
<i>Rafael Conde Barbosa, Eliana C. Z. Cipriano, Vera M. N. S. Placco, Selma Oliveira Alfonsi, Gabriel Veiga Catellani</i>	1051
Aprendiz de professora: constituição da identidade docente dos licenciandos de matemática em narrativas.....	1062
<i>Rosana Maria Martins, Simone Albuquerque da Rocha</i>	1062
Trabalho docente e formação de professores no instituto federal de educação da Bahia	1074
<i>Márcia Maria Gonçalves de Oliveira</i>	1074
Formação de educadores na EJA: Possibilidades e desafios na construção dos saberes de educadores de jovens e adultos.....	1083
<i>Ana Paula Ferreira Pedroso^o Leôncio José Gomes Soares</i>	1083
Núcleos de Significação: Contribuições para a investigação de sentidos e significados de egressos da licenciatura em Matemática à sua formação inicial	1095
<i>Jane Mery Richter Voigt, Wanda Maria Junqueira Aguiar, Aliciene Fusca Machado Cordeiro</i>	1095
Reflexão sobre a formação dos alunos da Licenciatura em Educação Básica e o impacto nas suas práticas	1108
<i>Adorinda Gonçalves; Maria José Rodrigues</i>	1108
Habilidades Cognitivas e a Resolução de Problemas de Biologia: Uma análise acerca da relação professor-alunos em um curso de férias no Pará-Brasil	1118
<i>João Manoel da Silva Malheiro, Moisés David das Neves, Marcos Guilherme Moura Silva, Odete Pacubi Baiarl Teixeira</i>	1118
Autoconfrontação como instrumento de análise e reflexão da atividade docente	1131
<i>Maria Emília Lima Penteadó, Vinicius Fontes, Wedja Maria Oliveira Leal, Karin Gerlach Dietz</i>	1131
Formação de professores: a voz dos coordenadores de um programa de iniciação à docência	1141
<i>Graciete Tozetto Goes, Maria Odete Vieira Tenreiro</i>	1141
Da Prática de Ensino Supervisionada à construção da identidade profissional: Articulação das Ciências de base experimental com outras áreas do saber	1151
<i>Alcina Maria Silva Mota Figueiroa; Helena Cristina Sapage Durana</i>	1151
Um ensino para chamar de seu: uma interpretação para o estilo docente	1169
<i>Ana Lúcia Pereira Baccon, Sergio de Mello Arruda</i>	1169
Trabalho docente em um município do Oeste do Pará-Brasil: dados sobre professores de escolas públicas.....	1182
<i>Lilian Cristiane Almeida dos Santos, Maria Regina Dubeux Kawamura</i>	1182
Formação de professores: a voz dos coordenadores de um programa de iniciação à docência	1191
<i>Graciete Tozetto Goes, Maria Odete Vieira Tenreiro</i>	1191
O conceito da reflexão na formação de professores: Algumas implicações para a construção da autonomia docente	1200
<i>Tatyanne Gomes Marques, Júlio Emílio Diniz-Pereira</i>	1200
Nas trilhas da docência – o pibid de pedagogia e a formação inicial e continuada de professores	1210
<i>Ennia Débora Braga Passos Pires, Talamira Taita Rodrigues Brito, Dominick do Carmo Jesus, Andressa Rocha Meira</i>	1210
O Estágio Supervisionado nos Cursos de Formação de Professores: O caso da UFAL/Campus Arapiraca	1218

<i>Tereza Cristina Cavalcanti de Albuquerque, Ana Carolina Faria Coutinho</i>	1218
O Ambiente virtual como Possibilidade de Inclusão do Professor Iniciante no Espaço Escolar	1230
<i>Rozilene de Moraes Sousa, Simone Albuquerque da Rocha</i>	1230
A formação de professores na modalidade de educação à distância: propósitos e procedimentos	1239
<i>Andreia Gomes da Cruz, Andrea Pierre dos Reis</i>	1239
Estágio supervisionado e pesquisa na licenciatura em física no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte/Brasil-Campus Santa Cruz.....	1254
<i>José Gllauco Smith Avelino de Lima, Lenina Lopes Soares Silva, Nelson Cosme de Almeida, Maria Emília Barreto Bezerra</i> ...	1254
O trabalho docente na contemporaneidade: mudanças e repercussões nas atividades dos professores da rede pública, em apodi/rn	1268
<i>Edinária Marinho da Costa, Maria Antônia Teixeira da Costa</i>	1268
Modelos Mentales de Formadores de Formadores: Estudio de Caso en el Instituto Politécnico Nacional	1278
<i>Laura Montejano Castillo; Rocío Aurora Rosas Cruz; Rebeca Flores Delgado</i>	1278
A web 2.0 na formação docente.....	1287
<i>Nuno Ricardo Oliveira</i>	1287
Metodologia da Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: O Olhar do Educador Unidocente	1300
<i>Mauricio Cravo dos Reis, Elisandro Schultz Wittizorechi</i>	1300
Um olhar sob a formação do professor para o ensino superior tecnológico.....	1313
<i>Tarsis de Carvalho Santos Lorena Bárbara da Rocha Ribeiro</i>	1313
Investigação e (Re)significação de Saberes de Professoras sobre Práticas Educativas com Bebês Construídos na Formação Docente.....	1325
<i>Tacyana Karla Gomes Ramos</i>	1325
Alteridade, dialogismo e exotopia: A formação de professores como experiência compartilhada	1337
<i>Hilda Micarello</i>	1337
Formação de professores e prática pedagógica no curso de pedagogia	1348
<i>Maria Cândida Sérgio</i>	1348
O movimento de mudança de sentido pessoal na formação inicial do professor.....	1356
<i>Flávio Rodrigo Furlanetto</i>	1356
Formação docente para a infância: perspectivas formativas na creche universitária	1369
<i>Ana Cláudia Carmo dos Reis, Denise Rangel Miranda de Oliveira</i>	1369
Ortografia e Ensino: Singularidade e subjetividade no processo de aquisição da escrita.....	1376
<i>Cristina Felipeto, Adna de Almeida Lopes</i>	1376
Trajetória, repertório de atuação e identidade rofissional de professoras de creches no Município de Cuiabá, Mato Grosso – Brasil.....	1391
<i>Waldney Jorge de Lisboa, Lurdi Haas, Edson Gomes Evangelista, Rosemeire Montanucc</i>	1391
Escolha do possível?	1399
Opção profissional, perfil do estudante do curso de Pedagogia e trabalho docente	1399
<i>Priscila Andrade Magalhães Rodrigues</i>	1399
Formação em serviço: análise de uma proposta de formação construída por e para educadores.	1411
Conversas com a creche: uma proposta de formação continuada crítico reflexiva sobre o choro das crianças.....	1423
<i>Núbia Schaper Santos, Ilka Schapper, Maritza Dessupoio de Abreu</i>	1423
Procedimentos pedagógicos para abordar a variação linguística a partir de programa assistido por alunos do ensino fundamental	1435
<i>Marta Maria Minervino dos Santos, Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante</i>	1435
A pedagogia na prática docente dos professores do ensino técnico do CEFET-AM	1447
<i>Ailton Gonçalves Reis</i>	1447
Formação e trabalho docente: uma aproximação possível?	1460
<i>Maria das Graças C. de Arruda Nascimento, Patrícia Cristina Albieri Almeida</i>	1460
(Re)significação das “dificuldades de aprendizagem” por meio da análise da atividade docente	1473

<i>Maria Fourpome Brando, Cláudia Leme Ferreira Davis</i>	1473
Desafios Contemporâneos na Educação Física: a importância do PIBID no processo de formação de professores ...	1485
<i>Miguel Archanjo de Freitas Junior</i>	1485
Pensamentos em Movimento de Professores de Educación Superior del Instituto Politécnico Nacional	1498
<i>Delgado Rebeca Flores, Aurora Rosas Cruz Rocío, Laura Montejano Castillo</i>	1498
O início da carreira e o processo de socialização profissional dos professores da rede municipal do Rio de Janeiro .	1506
<i>Maria das Graças C. de Arruda Nascimento, Rosemary Freitas dos Reis, Daianne Bastos Xavier</i>	1506
Escolha do possível? Opção profissional, perfil do estudante do curso de Pedagogia e trabalho docente	1518
<i>Priscila Andrade Magalhães Rodrigues</i>	1518
Procedimentos pedagógicos para abordar a variação linguística a partir de programa assistido por alunos do ensino fundamental	1530
<i>Marta Maria Minervino dos Santos, Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante</i>	1530
Formação inicial e formação continuada: A questão da formação em serviço.....	1542
<i>Silvio Henrique Vilela, Fátima Terezinha Spala, Débora Orlandini</i>	1542
O estágio profissional no contexto da formação inicial de professores de Educação Física: estudo em instituições universitárias públicas portuguesas	1553
<i>Teresa Silva; Paula Batista; Amândio Graça</i>	1553
Os Impactos da Formação Continuada de Conselheiros Municipais de Educação: Desdobramentos no Estado do Rio Grande do Sul - Brasil.....	1566
<i>Marilene Gabriel Dalla Corte, Joacir Marques da Costa, Janilse Fernandes Nunes</i>	1566
Formação de professores: uma experiência com docentes de Língua Portuguesa	1579
<i>Tânia Guedes Magalhães</i>	1579
A formação de professores no instituto federal do Amazonas – IFAM: um processo de reflexão enviesado	1591
<i>Ailton Gonçalves Reis</i>	1591
Rotinas na Creche	1602
<i>Maritza Dessupoio de Abreu, Ilka Schapper, Mislene Carvalhais do Nascimento, Núbia Schaper dos Santos</i>	1602
Reflexão e Mudança na Formação Inicial do Professor de Ciências	1616
A construção da profissionalidade docente de professores de geografia: Decorrências do programa institucional de bolsa de iniciação à docência	1628
<i>Carla Sílvia Pimentel</i>	1628
Práticas de iniciação à docência no Pibid/Unisinos: trabalho docente e inovação.....	1640
<i>Elí Henn Fabris, Maria Cláudia Dal'Igna</i>	1640
Formação Continuada da Docência na Educação Infantil: um estudo metodológico.....	1652
<i>Maria Inês Barreto Netto</i>	1652
Trabalho docente na abordagem da variação linguística em sala de aula.....	1665
<i>Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante, Maria Luédna Ferreira de Melo</i>	1665
O Modelo Bietápico de Formação de Professores em Blended-Learning.....	1676
<i>Maria Idalina Santos, Ana Amélia Amorim Carvalho</i>	1676
O brincar de faz de conta no universo infantil	1690
<i>Mislene Carvalhais do Nascimento, Ilka Schapper Santos, Maritza Dessupoio de Abreu, Núbia Schapper Santos</i>	1690
Limitações e possibilidades da Didática para a formação de professores de Música na perspectiva da Cidadania.....	1703
<i>Laude Erandi Brandenburg</i>	1703
A Experiência do PIBID na UFF e suas Contribuições para uma <i>Reparadigmatização</i> da Formação de Professores.	1712
<i>Roberta Lopes Alfradique Haroim, Márcia Cristina A. dos Santos, Iduina Mont'Alverne Braun Chaves</i>	1712
Formação de professores e a educação profissional para jovens e adultos: desafios e possibilidades	1722
<i>Adriana de Almeida</i>	1722
Itinerários de vida e (auto)formação docente: Sentidos da composição da professoralidade.....	1732
<i>Jussara Almeida Midlej Silva, José Jackson Reis dos Santos (UESB)</i>	1732

Contribuições da formação docente para inclusão do aluno com deficiência visual na rede regular de ensino do Município de Teresópolis	1743
<i>Aracy Cristina Kenupp Bastos Marcelino e Inês Ferreira de Souza Bragança</i>	1743
Leitura, leitor, literatura e leituras literárias: representações de professoras de língua portuguesa do ensino médio... 1754	
<i>dayb m o dos santos, Maria Helena da R Besnosik</i>	1754
Competências para o ensino das ciências nos primeiros anos de escolaridade: proposta de um quadro orientador... 1766	
<i>Patrícia Sá, Fátima Paixão ()</i>	1766
A monografia no Veredas: construindo sentidos para a produção de textos	1779
<i>Mônica da Motta Salles Barreto Henriques; Nubia Shaper Santos; Ilka Shapper; Maritza Dessupoio de Abreu</i>	1779
Trabalho docente e formação de professores: Um olhar sobre a formação, identidade e trabalho de professoras alfabetizadoras de feira de Santana – Bahia.....	1792
<i>Aline Daiane Nunes Mascarenhas, Amali de Angelis Mussi</i>	1792
Educação Matemática: como esse campo é compreendido em relação à natureza, campo de atuação, realidade de seus objetos epistemológicos e procedimentos metodológicos por pesquisadores e professores”	1805
<i>Celia Finck Brandt, Silvia Cirsitna Madrid Finck</i>	1805
Contribuições do estágio em educação infantil para a formação de professores na visão de estudantes de pedagogia	1820
<i>Rosimeire Costa de Andrade Cruz, Sinara Almeida da Costa</i>	1820
O Modelo de Conhecimentos de Professores proposto por Pamela Grossman: seus componentes e as implicações para o ensino de Química	1833
<i>Robson Macedo Novais e Carmen Fernandez</i>	1833
Formação continuada de professores das classes multisseriadas e as políticas educacionais de regulação: para além da racionalidade técnica	1846
<i>Eliete Soares Mota, Terciana Vidal Moura</i>	1846
O (des)preparo do(a) professor(a) na presença dos(as) estudantes com deficiência: os significados/sentidos da formação continuada.....	1858
<i>Walquíria Silva Lúcio, Margareth Diniz</i>	1858
A formação de professores: teoria e prática da realidade amazônica.....	1868
<i>Maria Aldecy Rodrigues de Lima</i>	1868
Por uma Pedagogia aprendida com as crianças: Diálogos entre pesquisas e narrativas sobre/na cidade educativa ..	1881
Trabalho docente e formação de professores de língua materna: os (des)caminhos pelos labirintos da escrita.....	1893
<i>Obdália Santana Ferraz Silva</i>	1893
Formar leitores no espaço escolar: desafios docentes	1906
<i>Rita de Cássia Brêda Mascarenhas Lima</i>	1906
A tutoria como um processo formativo/colaborativo de professores em contexto escolar: Da intervenção à reflexão. 1914	
<i>Manuela Ventura Santos</i>	1914
Didática, currículo e trabalho docente: aproximações, diferenças e especificidades.....	1925
<i>Lenilda Rêgo A. de Faria, Alderlândia da Silva Maciel, Tânia Mara R. Machado</i>	1925
Contribuições da pesquisa crítica de colaboração para as pesquisas sobre formação e trabalho docente.....	1935
<i>Elvira Maria Godinho Aranha, Virginia Campos Machado, Wanda Maria Junqueira Aguiar</i>	1935
O que dizem as publicações sobre o PIBID no Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE) – período 2008 a 2012?	1948
<i>Camila Itikawa Gimenesi, Selma Garrido Pimentai</i>	1948
Narrativas de professores rurais: trajetórias e fazer pedagógico	1961
<i>Natalina Assis de Carvalho</i>	1961
Importância da abordagem sobre tráfico de animais silvestres na prática dos professores de ciências.....	1971
<i>Daiana Kelli Bispo do Prado Silva, Josilene Silva da Costa</i>	1971
Saberes pedagógicos e atuação docente: as avaliações dos professores primários das escolas isoladas em São Paulo-Brasil	1983

<i>Angélica Pall Oriani, Ana Clara Bortoleto Nery</i>	1983
Além das montanhas: história de vida da professora maria teresa freitas	1990
<i>Maria Leopoldina Pereira, Carolina Caniato Portes, Cristiano José Rodrigues, Eduardo Malvacini, Inês A. Castro Teixeira, Sérgio A. Leal Medeiros</i>	1990
A docência na Educação Superior em Saúde: Constructos para a Formação Pedagógica Continuada/Permanente ..	1997
<i>Noeli Prestes Padilha Rivas; Adriana Katia Corrêa; Maria Conceição Bernardo de Mello e Souza; Glaucia Maria da Silva; Yassuko Iamamoto; Filomena Elaine Paiva Assolini; Marlene Fagundes Carvalho Gonçalves; Alma Blásida Concepcion Elizaur Benitez Catirse; Edson Garcia Soares</i>	1997
Os Sentidos e Significados constituídos por uma professora do ensino fundamental I acerca das dificuldades para a realização da atividade docente	2009
<i>Bruna B. A. Tchalekian, Julia C. C. Narvai, Marília Alves Facco, Wanda Junqueira Aguiar, Claudia Leme Ferreira Davis</i>	2009
Estágio supervisionado e trabalho docente: Enredando teias na formação de professores	2021
<i>Fabíola Silva de Oliveira Vilas Boas, Obdália Santana Ferraz Silva</i>	2021
Os cursos de licenciatura nas representações sociais de licenciandos: experiências compartilhadas, limites e contribuições para a formação docente	2035
<i>Nayara de Freitas Faria, Ana Cláudia Lopes Chequer Saraiva, Alvanize Valente Fernandes Ferenc Ferenc, Rita de Cássia de Alcântara Braúna, Rogéria Viol Ferreira Toledo</i>	2035
Competências transversais de Educadores/as e Professores/as do 1º ciclo do Ensino Básico: o futuro como razão de ser do presente	2048
<i>João Gouveia, Clara Craveiro, Brigitte Silva, Cecília Santos, Maria Isabel Brandão e Marta Martins</i>	2048
A formação continuada e a educação ambiental (EA): desafios atuais para os professores de Ciências	2063
<i>Sheila Gomes de Mélo, Maria de Fátima Barbosa Abdalla</i>	2063
A prática inclusiva de crianças com necessidades educativas especiais na escola regular: um estudo a partir dos saberes docentes	2072
<i>Adarita Souza da Silva, Solange Mary Santos Moreira</i>	2072
Analisando a atividade docente em uma escola pública paulista: a apropriação e o emprego das propostas do Programa Ler e Escrever em sala de aula.....	2081
<i>Marília Alves Facco, Claudia Leme Ferreira Davis</i>	2081
<i>YOGOTSKI, L. S. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001.</i>	2092
Por uma reflexão crítica no contexto da creche: interlocuções com a teoria sócio-histórico-cultural	2093
<i>Núbia Schaper Santos, Aretusa Santos, Ilka Schapper, Mônica da Motta Salles Barreto Henriques e Patrícia Maria Reis Cestaro</i>	2093
Formação e trabalho docente nas políticas educacionais brasileiras: como e porque profissionalizar professores	2105
<i>Lidiane Teixeira</i>	2105
Estágio reflexivo: mobilização de saberes para a construção da identidade e profissionalidade docente	2115
<i>Deuzilene Marques Salazar; Jesse Rodrigues dos Santos</i>	2115
TRADUZIR-SE: Geo(BIO)grafias de professores e formação docente	2128
<i>Jussara Fraga Portugal</i>	2128
Uma reflexão sobre o processo de didatização dos saberes escolares sob o olhar da vigilância epistemológica de chevallard.....	2140
<i>Wellington B. de Sousa, Elio C. Ricardo</i>	2140
A pesquisa sobre atividade docente na perspectiva da Psicologia Sócio Histórica Cultural: contribuições para a Formação de Professores	2151
<i>Wanda Maria Junqueira de Aguiar</i>	2151
A política de formação de professores do ensino fundamental para atender os alunos da educação especial.....	2163
Cartas de professores iniciantes em escolas rurais: histórias de vida-formação	2175
<i>Lúcia Gracia Ferreira, Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira</i>	2175
O trabalho docente dos formadores de professores em serviço: focalizando a formação continuada no Brasil e na Argentina.....	2186

<i>Marin, Alda Junqueira, Furlan, Elaine Gomes Matheus</i>	2186
Formação sindical e profissionalidade docente no magistério estadual de mato grosso-brasil	2199
<i>Eder Carlos Cardoso Diniz, Simone Albuquerque da Rocha</i>	2199
Saberes docentes e o uso das tecnologias da informação e comunicação (tic) na sala de aula	2211
<i>Solange Mary Moreira Santos, Adarita Souza da Silva, Analdino Pinheiro Silva Filho</i>	2211
A Reconfiguração da Formação dos Profissionais da Educação em Caminhos (Des) Contínuos	2221
<i>Maria Cledilma Ferreira da Silva Costa, Jailson Barbosa Costa</i>	2221
Formação continuada de educadores de matemática: Um estudo sobre o gestar ii na Bahia.....	2228
<i>Analdino Pinheiro Silva Filho, Solange Mary Moreira Santos</i>	2228
Telas do cinema nos palcos da docência.....	2240
<i>Ana Lúcia Azevedo, Marília Souza Dias, Margareth Diniz, Valeska Fortes, Alice Maia</i>	2240
A percepção do aluno sobre uma proposta de integração pedagógica de cursos de formação de professores	2252
<i>Elzira Maria Bagatin Munhoz, Marly Krüger de Pesce, Jane Mery Richter Voigt, Berenice Rocha Zabbot Garcia</i>	2252
O percurso, a pedra bruta, a poupança, o tempero e a peneira: Metáforas na Educação	2264
<i>Helenice Maia, Marcio Lemgruber</i>	2264
Discursos, formação continuada e práticas do professor alfabetizador: entrelaçamentos	2273
<i>Fernanda Izidro Monteiro</i>	2273
O Estágio Supervisionado em Química e a Formação Docente: Análises e reflexões sobre o fazer pedagógico em sala de aula	2282
<i>Dulcinéia da Silva Adorni, Daniela Marques Alexandrino, Marcos Nazareth Souza</i>	2282
Estágio supervisionado: entrelugar da construção do trabalho docente	2291
<i>Arlete Vieira da Silva</i>	2291
Percursos de formação: investigação (auto)biográfica e trabalho docente	2303
<i>Fulvia Aquino Rocha, Arlete Vieira da Silva</i>	2303
A Constituição da Identidade/atividade das(o) Professoras(es) no Cotidiano do Trabalho Docente na Educação Infantil no Município de Vitória/ES - Brasil	2312
<i>Sumika Soares De Freitas Hernandez Piloto, Danúbia Glasielle Neves Ribeiro</i>	2312
Reflexões sobre as significações da atividade docente para uma professora: possibilidades para a formação docente	2323
<i>Virgínia Campos Machado, Alessandra de Oliveira Capuchinho Gomes, Cláudia Mileu, Flávia Marques, Wanda Maria Junqueira Aguiar</i>	2323
Coordenação pedagógica: um espaço de formação de docentes?	2334
<i>Maria Amélia do Rosário Santoro Franco, Simone do Nascimento Nogueira</i>	2334
A Prática Baseada em Evidências Face à Formação do Professor de Matemática.....	2342
<i>Marcos Guilherme Moura Silva, Tadeu Oliver Gonçalves, João Manoel da Silva Malheiro, Moisés David das Neves</i>	2342
Saberes dos formadores de professores alfabetizadores no Brasil	2349
<i>Elizabeth Orofino Lucio</i>	2349
Politique curriculaire pour la formation des enseignants au Brésil	2359
<i>Clarissa Craveiro, Luis Leal</i>	2359
Educação ambiental e o ensino superior – um caminho difícil de ser percorrido	2371
<i>Clóvis Piau Santos, Deise Danielle Neves Dias Piau</i> ²	2371
A formação do professor- leitor: Entre venturas e desventuras	2383
<i>Priscila Licia de Castro Cerqueira</i>	2383
Reformas na formação de professores: analisando a proposta paulista.....	2392
<i>Ana Clara Bortoleto Nery, Elianeth Dias Kanthack Hernandes</i>	2392
Professores em formação e o início do trabalho docente	2404
<i>Renata Bernardo</i>	2404
Formação docente para a educação infantil: discutindo contribuições de cursos de formação continuada	2415
<i>Denise Maria de Carvalho Lopes, Naire Jane Capistrano</i>	2415

A avaliação na Formação Inicial de Professores: um estudo de caso	2425
<i>Maria Cecília Bento, Maria de Fátima Pereira</i>	2425
Uma análise do perfil do professor de língua inglesa das escolas públicas de educação básica do Município de Arapiraca-AL	2437
<i>Jean Marcelo Barbosa de Oliveira, Anamelea de Campos Pinto</i>	2437
A grande ausente na contemporaneidade: a possibilidade da crítica ontológica na formação docente e os processos de conhecimento	2448
<i>Patrícia Laura Torriglia, Margareth Feiten Cisne</i>	2448
A formação profissional como reflexo de uma prática docente alicerçada	2455
<i>Quele Oliveira de Jesus</i>	2455
Literatura para quê? Uma prática de diálogo com/pela literatura na uneb – xique-xique.....	2462
<i>João Evangelista do Nascimento Neto</i>	2462
Formação inicial de professores de História e consciência temporal	2469
<i>Susana Schwartz Zaslavsky</i>	2469
A formação inicial a partir do programa institucional de bolsas de iniciação à docência (PIBID) no âmbito da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN	2482
<i>Ana Maria de Carvalho, Sílvia Maria Costa Barbosa</i>	2482
Atividade docente: compromisso profissional com o seu fazer pedagógico	2489
<i>Sílvia Maria Costa Barbosa</i>	2489
O Programa Um Computador por Aluno (PROUCA) na escola municipal Jaime Câmara do município de Goiânia – GO, Brasil: um olhar sobre a formação dos professores	2501
<i>Adda Daniela Lima Figueiredo; Joana Peixoto</i>	2501
A Formação Continuada dos Professores de Inglês: Uma avaliação reflexiva	2515
<i>Diógenes Cândido de Lima, Márcio Roberto Soares Dias, Almiralva Ferraz Gomes</i>	2515
INVESTIGAÇÃO-AÇÃO E FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES: das possibilidades de construção cooperativa das dinâmicas educacionais na Escola.....	2530
<i>Antônio Alves, Fátima Pereira</i>	2530

Volume I

Tema 1

Natureza e Processos do Trabalho Docente

Mobilidade de docentes em escolas públicas brasileiras: análise dos questionários de professores da Prova Brasil 2011

Lucimara Domingues de Oliveira¹

Resumo

O fenômeno da mobilidade de professores é apontado pela literatura (Tardif e Lessard, 2005; Gatti, Barreto, André, 2011; TNTP, 2012), como um fator que tende a impactar negativamente a aprendizagem de estudantes e o trabalho desenvolvido pelas equipes escolares. De natureza quantitativa, este estudo exploratório tem como objetivo identificar eventuais relações entre condições de trabalho e mobilidade de professores em escolas públicas brasileiras, por meio dos dados referentes aos 233.971 questionários de professores das unidades participantes da Prova Brasil 2011. Além da aferição do desempenho de estudantes das redes públicas de ensino, a avaliação conhecida como Prova Brasil, em vigor no país desde 2005, recolhe informações sobre as escolas, por meio de questionários destinados a docentes, diretores e estudantes, que são disponibilizados, pelo Ministério da Educação, para consulta pública. Os questionários dos docentes abrangem aspectos pessoais – como seu perfil – e profissionais, com o levantamento sobre formação inicial e contínua, contrato de trabalho, o vínculo com a escola, percepções sobre as condições de trabalho, relacionamento com os demais profissionais e violência no estabelecimento. Neste trabalho, desenvolvido por meio de estudos de frequência e cruzamentos, interessa-nos a análise dos fatores relacionados às percepções dos docentes sobre suas condições de trabalho – como relacionamento entre a equipe de profissionais – e a inexistência de professores de algumas disciplinas na unidade educativa, tomado como indicador da mobilidade docente. Ao identificar eventuais relações entre esses fatores, além de colaborar com o debate da área, o estudo pode indicar áreas a serem consideradas por governos e equipes de profissionais das escolas para o enfrentamento do fenômeno, tal como destacado pelo estudo de TNTP (2012), que aponta quais características das escolas são importantes no momento do docente escolher se permanece ou troca de local de trabalho.

Palavras-Chave: Condições de trabalho docente; mobilidade de professores; processo de trabalho docente.

Introdução

Mobilidade de docentes em escolas de educação básica, pode ocorrer de formas variadas no Brasil. Além de ser possibilitada pelo surgimento de vagas resultantes de aposentadoria de alguns profissionais, de abertura de novos postos de trabalho, de término de contrato de trabalho², de licenças para tratamento de saúde ou outras, os professores também podem trocar de local de trabalho por sua própria vontade, pois muitas redes de ensino possuem concursos de transferência desses profissionais.

¹ Faculdade de Educação - Universidade de São Paulo, Brasil

² Apesar da legislação brasileira indicar que o ingresso na profissão docente deve ser realizado, exclusivamente, por concurso, observam-se vastos contingentes de professores contratados de forma temporária, situação que, como destacam Gatti, Barreto & André (2011), traz consigo mudanças constantes nas equipes escolares.

Apesar de ser prevista nos regimentos dos funcionários públicos, através de concursos de remoção (no caso dos professores que são efetivos em seus cargos), a mobilidade de professores nas escolas tem sido destacada como um fator a ser enfrentado por governos, dados os altos índices apresentados em algumas redes de ensino e que prejudicam o trabalho desenvolvido nas escolas e, conseqüentemente, o aprendizado dos estudantes, o que também é reiterado pela literatura educacional (Tardif e Lessard, 2005; Gatti, Barreto, André, 2011; TNTP, 2012).

Com base em 233.971 questionários de professores de língua portuguesa e matemática das escolas participantes da Prova Brasil 2011, este estudo³, de caráter exploratório, tentou identificar eventuais relações entre mobilidade de professores e algumas condições de trabalho, no que tange ao relacionamento entre professores e diretores e demais profissionais das escolas. Partimos dos resultados do estudo desenvolvido por The New Teacher Project – TNTP (2012), que destacou alguns elementos importantes na decisão de professores em trocar de local de trabalho para verificar como esses fatores podem ser considerados na análise do caso brasileiro.

O artigo está estruturado em três partes, partindo dos destaques feitos pela literatura sobre o tema (majoritariamente produzida por pesquisadores dos Estados Unidos), as pesquisas brasileiras e, finalmente, a apresentação e análise dos dados dos Microdados da Prova Brasil, banco de dados importante e ainda pouco explorado nas pesquisas no Brasil.

1. Quando os professores decidem trocar de local de trabalho: apontamentos da literatura sobre mobilidade de docentes

Segundo Pallas e Buckley (2012), mobilidade de professores é um fator inevitável e, em alguns momentos, como aposentadoria e razões pessoais dos indivíduos, não possui relações com políticas ou organização educacional. Além de ser esperado que mobilidade ocorra em até 10% das equipes escolares, pode ser, em alguns casos, um fator positivo, pois permite que professores não satisfeitos com seus locais de trabalho, pelas mais variadas razões, façam outras escolhas.

No entanto, os autores também destacam que altas taxas do fenômeno podem indicar problemas que merecem ser investigados e enfrentados por gestores dos sistemas educacionais – e também pelas equipes escolares –, pois causam ônus não apenas em relação à seleção, contratação e orientação profissional dos novos docentes, mas em relação à interrupções para a escola e estudantes, à apropriação, pelos novos docentes, das normas da escola, ao estabelecimento de relações de confiança (e apoio para resolução de dificuldades) com os demais professores e equipe escolar, à sua participação no desenvolvimento dos projetos coletivos dos estabelecimentos e ao conhecimento sobre os estudantes e suas formas de aprender.

Em pesquisa sobre a mobilidade docente (*teacher turnover*) em escolas de Nova Iorque, os pesquisadores questionaram professores sobre a possibilidade de deixarem suas escolas e as razões para isso. Relacionando as respostas dadas por esses profissionais à suas características de formação e experiências, características das escolas, percepções sobre a convivência com demais profissionais e da escola como local de trabalho, os autores destacam que algumas escolas concentravam grandes

³ Este artigo é parte de análises iniciais de pesquisa de doutorado, que está em desenvolvimento e conta com financiamento da Coordenação de Apoio ao Pessoal do Ensino Superior (CAPES).

percentuais de professores que consideravam a opção de mudança. Os resultados da pesquisa apontam para a necessidade de se olhar, separadamente, para os fatores organizacionais das escolas, como o apoio do diretor e a disciplina dos estudantes. Além disso, destacam a importância de alguns aspectos relativos à vida dos professores (como sua trajetória até o ingresso na carreira docente e dentro dela, sua posição dentro da família, o status econômico e sua percepção sobre o papel do ensino) na motivação de abandonar suas salas de aula e recomendam a implantação de iniciativas voltadas à orientação profissional, principalmente entre os professores ingressantes que encontram dificuldades em sua prática.

Kukla-Acevedo (2009) explorou se três aspectos dos locais de trabalho – apoio da direção, o controle de sala de aula e o relacionamento com a equipe escolar – apresentam relações com decisões de professores abandonarem a carreira ou mudarem de escola. Os resultados indicam que o apoio da direção e o relacionamento com os outros profissionais estão mais relacionados com as decisões de mobilidade de professores em início de carreira. O apoio do diretor, em termos de comunicar as expectativas sobre o trabalho dos professores e a manutenção da ordem na escola é um fator preditivo da mobilidade docente, independentemente da situação de ingressante ou experiente. A autora ainda destaca que a maioria das pesquisas que se dedicam a analisar o relacionamento entre os profissionais das escolas mostram seu impacto na motivação ou estresse dos professores, ao invés de sua atitude – como a decisão de mudar de local de trabalho ou abandonar a profissão – frente à sua vivência profissional. A autora destaca a importância de se identificar fatores que tendem a influenciar a rotatividade, pois permitem não só aos sistemas educacionais, mas às escolas investirem em ações para tornar o local de trabalho mais favorável à permanência de professores.

A pesquisa desenvolvida por The New Teacher Project – TNT (2012) destaca que o debate sobre a rotatividade docente aponta para altas taxas do fenômeno, mas não mostra quais professores saem e quais permanecem. O desafio a ser enfrentado, segundo os autores, é realizar uma “retenção inteligente” e evitar, assim, a saída de certo tipo de docentes: os professores “insubstituíveis”.

Professores “insubstituíveis” são aqueles que ministram aulas para turmas que ultrapassaram as metas de desempenho em avaliações externas, ou seja, os autores vinculam a qualidade e importância do professor aos resultados de estudantes em provas. Depois de terem sido identificados, com base no critério anteriormente destacado, os professores insubstituíveis foram questionados sobre suas experiências, opiniões sobre seu desempenho e o de outros docentes e se são encorajados a permanecerem em seus atuais locais de trabalho. Os professores afirmaram que reconsiderariam a decisão de mudar de escola, se os diretores tivessem insistido em sua permanência nos estabelecimentos e mostrassem que são importantes.

Segundo os autores, sistemas educacionais e escolas tratam os professores da mesma forma, independente de seus resultados e dedicação, o que, além de ser um dos responsáveis pelo baixo prestígio da profissão, faz com que muitos docentes sintam-se sem importância e dispensáveis, decidindo, muitas vezes, trocar de escola. Para tentar solucionar a perda de professores “insubstituíveis”, propõem algumas estratégias a serem desenvolvidas por diretores e também por gestores de sistemas, que vão além de melhorar salários e condições de trabalho dos docentes (para os autores, apenas a melhoria desses fatores não resolve problemas de aprendizado dos estudantes, pois permite que “maus” professores permaneçam no sistema):

- acompanhar o trabalho do professor e destacar os pontos positivos de seu trabalho;
- auxiliar na identificação de aspectos a serem melhorados;
- não fazer as críticas ao trabalho de um professor publicamente;
- reconhecer e destacar, publicamente, os aspectos positivos do trabalho dos professores;
- acompanhar e informar que o professor é de alto desempenho, para motivá-lo;
- colocar os professores cujas turmas tiveram maior desempenho em posição de liderança da equipe;
- identificar as oportunidades de crescimento para os que desejam também serem referência;
- prover acesso a recursos adicionais para as turmas dos professores de maior desempenho.

Além dessas estratégias que apontam para uma maior divisão entre os professores das escolas, uma vez que só contempla a valorização dos professores cujas turmas tiveram bom desempenho e não traz contribuições para auxiliar os demais professores – tampouco apontam para demais razões que podem influenciar no desempenho dos professores, ao longo de suas carreiras (assim como fatores relacionados à aprendizagem dos estudantes) – , os autores elencam algumas barreiras para fazer uma “retenção inteligente”, que vão desde críticas aos sistemas de avaliação de professores, que só fornecem conceitos como “bom” ou “ótimo”, sem indicar pistas do que pode ser melhorado, até sistemas de proteção de emprego para os professores “insubstituíveis” e flexibilização nas regras de demissão de professores.

2. Mobilidade docente na educação básica brasileira

A expressão mais conhecida para caracterizar a troca de local de trabalho de professores, no Brasil, é “rotatividade de professores”. Este fenômeno faz parte do cotidiano de muitas escolas públicas brasileiras e, em alguns momentos, é visto como um problema a ser combatido pelos governos. Por essa última razão, tem sido alvo de algumas iniciativas no país.

Na rede de ensino do estado de São Paulo, por exemplo, observam-se, a partir de 2008, mudanças na legislação referente à transferência de professores entre escolas (conhecido como concurso de remoção) e regras que definem períodos mínimos de permanência nas escolas para os profissionais interessados em participar de programas de ascensão na carreira e recebimento de prêmios em dinheiro por resultados de estudantes em avaliações externas.

Apesar da ocorrência do fenômeno na educação básica brasileira, a produção acadêmica sobre o tema, no país, ainda é escassa. O banco de teses da Coordenação de Apoio ao Pessoal do Ensino Superior (CAPES)⁴ aponta para três dissertações de mestrado: uma (Silva, 2007) defendida em programa de pós-graduação em Educação. As demais (Duarte, 2009; Karmirski, 2012), em programas de pós-graduação em Economia, o que demonstra o interesse dessa área pelas questões relativas aos indicadores da educação.

Jadilson Silva (2007) analisou a rotatividade de professores em uma escola da rede estadual de São Paulo, no período de 1996 e 2007. Segundo o autor, a permanência dos professores nas escolas pode depender de fatores psicossociais – em que a motivação do indivíduo e o ambiente escolar desempenham papel

⁴ O banco de teses da CAPES agrega resumos de teses e dissertações defendidas no país, desde 1987, caracterizando-se como importante ferramenta às pesquisas.

importante – , de fatores institucionais – resultantes das políticas administrativas do Estado e da escola – e também da combinação deles.

Como os resultados de sua pesquisa indicaram que, em alguns períodos, o fenômeno ocorreu com maior intensidade entre os professores efetivos (não sendo, assim, característica do grupo de professores com contrato de trabalho temporário – uma das premissas adotadas pelo autor), Silva destaca a necessidade de compreender esse fato a partir da análise das políticas de administração de recursos humanos da Secretaria de Educação do Estado, que possibilitavam maior mobilidade de professores nas escolas.

As pesquisas realizadas por economistas (Duarte, 2009; Karmirski, 2012) possuem dois pontos em comum: além de terem como objetivo identificar os determinantes da rotatividade docente, foram realizadas com base em informações de grandes bases de dados estatísticos.

Rafael Duarte (2009) utilizou, em sua pesquisa sobre a rotatividade docente no Brasil, a base nos dados de 2003 do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que contém informações referentes às escolas das redes públicas e particulares de ensino. Entre os resultados, o autor destaca similaridades na ocorrência do fenômeno em redes municipais e estaduais, além da forte relação estabelecida entre a violência nas escolas (como atentados à vida e a presença de armas) e rotatividade docente.

Paula Karmirski (2012) dedicou-se a analisar o fenômeno da rotatividade docente na maior rede de ensino do país – a rede estadual de ensino de São Paulo – , cotejando suas características estruturais e políticas institucionais com as informações sobre os docentes, coletadas pelos Censos Escolares de 2007 a 2011. Os resultados de sua pesquisa indicam que até 2010, a rotatividade docente poderia ser explicada pelas políticas de contratação e transferência de professores na rede, enquanto que, no período 2010-2011, observa-se uma redução no fenômeno, que estão, segundo a autora, relacionadas com as iniciativas implantadas pelo governo estadual para dificultar a transferência de professores na rede.

3. Mobilidade docente nas escolas brasileiras: o que revelam os questionários da Prova Brasil 2011

Utilizaram-se como base deste estudo os questionários de professores da Prova Brasil de 2011, que contêm as informações prestadas, por professores de Língua Portuguesa e Matemática sobre seu perfil, formação, carreira, suas percepções sobre seus alunos, problemas de aprendizagem, local de trabalho e violência. Estes dados se constituem, até o momento, no mais recente levantamento sobre esses elementos, coletados pelo Ministério da Educação em novembro de 2011.

Realizada desde 2005, com periodicidade bianual e divulgação de dados por escolas, a Prova Brasil fornece dados sobre o desempenho de estudantes de escolas públicas das fases finais de etapas do ensino fundamental brasileiro (5^{os} e 9^{os} anos) em provas de língua portuguesa e matemática⁵. Além das provas, aplicadores das avaliações, diretores, professores, estudantes das escolas participantes da avaliação respondem a questionários socioeconômicos, que permitem a pesquisadores e governos analisarem variáveis de contexto de escolas e redes de ensino brasileiras.

A partir da edição de 2007, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão vinculado ao Ministério da Educação e que é responsável por essa e outras avaliações

⁵ Está previsto, pelo Ministério da Educação, que a disciplina de Ciências fará parte da edição de 2013 da Prova Brasil, a ser realizada em novembro do presente ano.

nacionais, passou a disponibilizar, em seu sítio eletrônico, os bancos de dados que contêm as informações de todos os questionários da avaliação – os Microdados da Prova Brasil. Trata-se de um importante banco de dados nacional a ser explorado por pesquisas mas que, por enquanto, pouco tem sido utilizado.

Neste estudo, devido ao grande volume de dados e características das redes de ensino do país (uma rede federal, 27 redes estaduais e do distrito federal e 5564 redes municipais), com normas específicas de contratação e transferências de docentes, não abordaremos a legislação de cada uma dessas redes e as possibilidades que os docentes encontram para trocar de local de trabalho. Limitaremos-nos às percepções de docentes sobre alguns elementos de seus locais de trabalho e a ocorrência (ou não) de problema relacionado à inexistência de professores, no ano em que avaliação foi aplicada.

Como não existe, no questionário de professores, uma pergunta sobre mobilidade docente, utilizamos, neste estudo, a pergunta sobre inexistência de professores de algumas disciplinas ou séries como indicador da mobilidade docente nas escolas. A pergunta sobre inexistência de professores faz parte de um bloco de questões sobre problemas que podem ter ocorrido nas escolas no ano da avaliação. A tabela 1 permite que analisemos as situações e a gravidade com que ocorreram, segundo percepções dos professores.

Tabela 1: Problemas que podem ocorrer nas escolas, de acordo com opiniões de docentes - Brasil, 2011

Ocorreu na escola, neste ano:	Não	Sim, mas não foi um problema grave	Sim, e foi um problema grave
insuficiência de recursos financeiros?	46,1	45,2	8,8
inexistência de professores para algumas disciplinas ou séries?	51,5	32,4	16,1
carência de pessoal administrativo?	63,2	26,4	10,3
carência de pessoal de apoio pedagógico (coordenador, supervisor, orientador educacional)?	63,6	24,7	11,7
falta de recursos pedagógicos?	54,3	36,8	8,9
alto índice de faltas por parte dos professores?	71	21,8	7,3
alto índice de faltas por parte dos alunos?	54,1	34,3	11,5
problemas disciplinares causados pelos alunos?	26,1	56,8	17,1

Elaboração da autora, com base nos Microdados da Prova Brasil 2011 (BRASIL, 2011)

Os dados da tabela 1 permitem-nos verificar que, em nível nacional, os indicadores relativos à inexistência de professor nas escolas ficaram atrás apenas dos problemas disciplinares de alunos – que, geralmente, constituem as maiores queixas de docentes – evidenciando a ocorrência da mobilidade e importância no funcionamento das escolas do país. Outros problemas que se destacam são a carência de pessoal de apoio pedagógico e administrativo, o que indica que os profissionais das escolas podem, para manter as escolas

em funcionamento, estarem desempenhando funções adicionais à sua função (ou trabalhando na precariedade, sem apoio pedagógico e administrativo).

Analisamos, também, como essas questões se apresentam nas diferentes redes de ensino do país. Para este estudo, separamos os dados por dependência administrativa das escolas (rede federal, estadual e municipal). Conforme podemos observar na tabela 2, os resultados indicam que, à exceção das redes municipais de ensino, a inexistência de professores é, entre os demais fatores elencados, aquele que foi considerado, pelos docentes, como o que ocorreu – de forma grave – com maior frequência nas escolas públicas brasileiras, superando até mesmo os problemas disciplinares causados pelos alunos. Observamos, também, que a carência de pessoal de apoio pedagógico e administrativo foram problemas comuns enfrentados nas escolas das três esferas administrativas.

Tabela 2 – Problemas ocorridos, de forma grave, nas escolas brasileiras, de acordo com opiniões de docentes, por dependência administrativa - Brasil, 2011

Sim, e foi um problema grave			
Problema	Dependência Administrativa		
	Federal	Estadual	Municipal
insuficiência de recursos financeiros	11,2	9,3	8,4
inexistência de professores para algumas disciplinas ou séries	28,2	21,2	11,9
carência de pessoal administrativo	14,6	14,3	7
carência de pessoal de apoio pedagógico (coordenador, supervisor, orientador educacional)?	15,4	13,6	10,1
falta de recursos pedagógicos	8,1	8,5	9,2
alto índice de faltas por parte dos professores	3,9	9,4	5,5
alto índice de faltas por parte dos alunos	2,1	13,7	9,8
problemas disciplinares causados pelos alunos	8,1	18,9	15,6

Elaboração da autora com base nos Microdados da Prova Brasil 2011

Depois de analisar os dados sobre a inexistência de professores nas escolas brasileiras, verificamos se alguns resultados do estudo de TNTP (2012) – relativos a percepções de professores sobre atitudes dos diretores que poderiam influenciar na decisão de professores mudarem (ou não) de local de trabalho – encontram semelhanças às informações prestadas por professores brasileiros e, assim, ser incorporados nos estudos sobre a mobilidade entre docentes do país.

Como, já destacado, o único indicador de mobilidade docente no questionário da Prova Brasil refere-se à inexistência de professores nas escolas. Em relação ao relacionamento e atitudes de diretores, há um bloco de perguntas que permitem verificar as percepções dos professores sobre motivação e respeito do diretor e sobre o relacionamento com os demais professores das unidades escolares. Realizamos cruzamentos entre a concordância total de professores com as afirmações sobre os elementos de convivência nas unidades escolares com as respostas sobre a ocorrência de falta de professores nas escolas. De maneira a verificar se a situação é diferente nas escolas em que não houve mobilidade docente, consideramos essa opção na análise, o que pode ser observado na tabela 3.

Tabela 3 – Concordância de professores com alguns aspectos relativos ao clima escolar e relacionamento com a equipe e ocorrência de inexistência de professores – Brasil, 2011.

Concordo totalmente:	Não houve de inexistência professor	Sim, e foi um problema grave
respeito o(a) diretor(a)	71,1	62,2
sinto-me respeitado(a) pelo(a) diretor(a)	60,2	49,3
participo das decisões relacionadas com o meu trabalho	57,2	46,1
o diretor, os professores e os demais membros da equipe da escola colaboram para fazer esta escola funcionar bem.	52,7	32,6
o(a) diretor(a) dá atenção especial a aspectos relacionados com a manutenção da escola	49,8	36,8
tenho plena confiança no(a) diretor(a) como profissional.	49,1	34,2
o(a) diretor(a) dá atenção especial a aspectos relacionados com as normas administrativas	48,5	35,8
o(a) diretor(a) estimula as atividades inovadoras	43,1	28,1
o(a) diretor(a) dá atenção especial a aspectos relacionados com a aprendizagem dos alunos	43	26,7
eu levo em consideração as ideias de outros colegas	42,2	33,5
o(a) diretor(a) consegue que os professores se comprometam com a escola.	40,1	20,5
o(a) diretor(a) me anima e me motiva para o trabalho.	39,3	25,1
o ensino que a escola oferece aos alunos é muito	35,5	22,3

influenciado pela troca de ideias entre os professores		
a equipe de professores leva em consideração minhas ideias	34,6	26,2
os professores desta escola procuram coordenar o conteúdo das disciplinas entre as diferentes séries	33,3	20,6

Elaboração da autora com base nos Microdados da Prova Brasil 2011

Ao comparar as duas situações relativas à inexistência de professores nas escolas, observamos que alguns aspectos fornecem indícios a serem explorados nas pesquisas e que corroboram alguns destaques da literatura (Kuckla-Acevedo, 2009; TNTP, 2012).

Os resultados indicam que, enquanto nas escolas que não apresentaram o problema de inexistência de professores são maiores os percentuais de professores que concordam com a afirmação “o (a) diretor (a), os professores e os demais membros da equipe da escola colaboram para fazer esta escola funcionar bem” do que “o(a) diretor(a) dá atenção especial a aspectos relacionados com a manutenção da escola”, nas escolas em que o problema foi considerado grave, a situação é inversa.

Ao contrário das recomendações de TNTP (2012) para diretores, destacamos a necessidade de considerar o aumento na demanda por funções de gerência a esses sujeitos, na última década. Acreditamos que questões relativas à atitude de diretores em motivar professores, incentivar propostas inovadoras e sua capacidade em fazer com que todos se comprometam com o trabalho das escolas devem ser analisadas à luz do aumento de demandas e exigências burocráticas que aumentam a cada dia nas escolas e faz com que esses profissionais disponham de pouco tempo para acompanhar os professores e as questões pedagógicas.

As percepções dos professores sobre sua confiança nos diretores como profissionais e a preocupação desses profissionais com aspectos relacionados à manutenção da escola e normas administrativas corroboram nossa afirmação e apontam para pistas de investigação sobre transformações e consequências que novos modos de gestão na administração pública e a obrigação por melhoria de resultados de estudantes em provas de avaliações externas têm trazido às escolas, à qualidade no relacionamento entre os profissionais e suas decisões de sair ou permanecer em escolas.

Referências bibliográficas

- Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2011). *Microdados Prova Brasil 2011*. Retirado em Janeiro 10, 2013 de ftp://ftp.inep.gov.br/microdados/microdados_prova_brasil_2011.zip.
- Duarte, Rafael Gomes (2009). *Os Determinantes da Rotatividade de Professores no Brasil: Uma análise com base nos dados do SAEB 2003*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, Brasil.

- Gatti, Bernardete A. & Barretto, Elba S. de Sá & André, Marli E. D.de Afonso (2011). *Políticas docentes no Brasil: Um estado da arte*. Brasília: UNESCO.
- Karmirski, Paula (2012). *Mobilidade de professores na rede estadual paulista*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Kukla-Acevedo, Sharon (2009). Leavers, Movers, and Stayers: The Role of Workplace Conditions in Teacher Mobility Decisions. *The Journal of Educational Research*, 102:6, 443-452.
- Pallas, Aaron M.& Buckley, Clare K.(2012). *Thoughts of leaving: An exploration of why New York city middle school teachers consider leaving their classrooms*. Nova Iorque: Research Alliance for New York City Schools. Retirado em Março 06, 2013 de <http://media.ranycs.org/TTP-SurveyReport-PallasBuckley-final.pdf>.
- Silva, Jadilson Lourenço da (2007). *A rotatividade docente numa escola da rede estadual de ensino*. Dissertação de Mestrado, Programa de estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política e Sociedade, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, Brasil.
- Tardif, Maurice & Lessard, Claude (2005). *O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes.
- The New Teacher Project – TNTP (2012). *The irreplaceables: Understanding the real retention crisis in America's Urban Schools*. Retirado em Março 06, 2013 de http://tntp.org/assets/documents/TNTP_Irreplaceables_2012.pdf.

Formação continuada de professores alfabetizadores e processos de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental: Uma discussão acerca da infância, escolarização e produção do conhecimento.

Cleoni Maria Barboza Fernandes, Miriam Pires Corrêa de Lacerda⁶

RESUMO

Este artigo reflete sobre uma das ações de um Projeto de Pesquisa que vem sendo realizado em parceria pela Universidade e Escola Básica e que conta com o financiamento da CAPES/DEB. Tem ancoragem em ações coletivas construídas pelas pesquisadoras e professoras supervisoras, que assumem um compromisso ético para desenvolver o *Projeto de pesquisa: Formação Continuada de Professores Alfabetizadores e Processos de Alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*. O objetivo geral deste projeto envolve compreender e produzir conhecimentos sobre e com os processos educativos, especialmente os que se referem à possibilidade da ação supervisora como mediação no desenvolvimento do trabalho pedagógico na escola, neste estudo, configurado em um processo formativo contínuo que tenha como foco os professores alfabetizadores e processos de alfabetização. Para tanto investe no estudo das relações entre infância e escolarização e, com esse aporte teórico analisa as práticas pedagógicas de produção de conhecimento e de avaliação propostas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, destacando os três primeiros anos. O percurso metodológico está assentado na abordagem qualitativa da pesquisa ancorada nos referenciais da pesquisa participante (Barbier, 1996; Brandão, 2000) Entende-se que *uma perspectiva sobre a mudança para a melhoria da educação que não seja, em si mesma, capacitadora, geradora de sonho e compromisso, estimuladora de novas aprendizagens e, em suma, formativa para seus agentes que têm de desenvolver na prática as reformas* (Marcelo García, 1999, p. 28), provavelmente inviabilizará qualquer processo de mudança e inovação. Espera-se favorecer, através desta investigação, um processo de auto e hetero-conhecimento que sustente processos solidários de produção, intervenção e disseminação de conhecimentos produzidos na expectativa de contribuir, de forma concreta, para qualificação dos processos de ensinar e aprender.

Palavras Chave: Infância; escolarização; currículo; avaliação.

Introduzindo a configuração do projeto

A proposição do *Projeto de pesquisa: Formação Continuada de Professores Alfabetizadores e Processos de Alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*, em quatro anos (2011-2014), constituiu-se como um trabalho investigativo em parceria⁷, que articula Universidade e Escola Básica. Este projeto tem ancoragem em ações coletivas construídas pelas pesquisadoras da Faculdade de Educação – Programa de

⁶ PUCRS/Brasil

⁷ Aqui compreendida como uma participação gestada no coletivo, em uma instância que se constrói *não* sobre o igual, mas pelo respeito às pessoas nas suas diferenças, possibilidades e limites, reconstruindo o que é comum entre elas – suas personalidades – suas capacidades de serem humanas. Interagindo com a visão antropológica de Paulo Freire, resgato ideia de humanização em Álvaro Vieira Pinto (1979:85), de que nos construímos "produzido produtor do que o produz", num processo histórico-cultural construído através de diferenças. (Fernandes, 1999, p.18).

Pós-Graduação em Educação e Curso de Pedagogia com professoras supervisoras da Escola Básica, que assumem um compromisso ético com seu desenvolvimento.

Vivendo a ambivalência de valores de uma sociedade contraditória, marcada pelo processo individualista e competitivo, a Faculdade de Educação vem procurando atuar em uma perspectiva emancipatória de interação entre a Graduação e a Pós-Graduação, o que fortalece uma inserção, por meio da pesquisa, na Escola Básica.

Nessa perspectiva, as professoras pesquisadoras buscam compreender e produzir conhecimentos sobre e com os processos educativos, especialmente os que se referem à possibilidade da ação supervisora como mediação no desenvolvimento do trabalho pedagógico na escola, nesse projeto, configurado em um processo formativo contínuo que tenha o foco nos professores alfabetizadores e nos processos de alfabetização. O lançamento do Edital 038/2010 – Observatório de Educação, INEP/CAPES/DEB⁸ oportuniza a consolidação de iniciativas já vivenciadas, o que está favorecendo a ampliação dos processos de investigação e de formação.

Processos estes que envolvem a dimensão coletiva dos achados de pesquisa, das teorias e das práticas revisitadas, revelando a importância da produção coletiva e histórica do conhecimento. Tal como afirma Vieira Pinto (1969) “de que a ciência só pode ser agora criada pela ação convergente de grupos de pesquisadores, trabalhando conjuntamente sobre determinado problema, e com uma institucionalização de relações pessoais antes inexistentes.” (p. 225).

A temática que *catalisa* essa proposição sustenta-se em uma sólida trajetória de pesquisa em nosso Programa de Pós Graduação, nos dados do INEP, especialmente, os dados do IDEB⁹; na qualificação das pesquisadoras e na experiência que as professoras supervisoras estão fazendo nessas escolas. Nessa direção, o IDEB, em uma escala que vai de 0 a 10 (zero a dez), evidencia que o Rio Grande Sul atingiu a meta prevista para 2009¹⁰, embora o aumento tenha atingido até 0,3 nos anos iniciais, a média ainda é baixa, o que reforça a necessidade de investir na Educação Básica.

As análises feitas por especialistas *apontam o processo de alfabetização como uma etapa crucial para o bom desempenho de crianças, jovens e adultos*, conforme afirmativa do próprio Documento do Edital 038/2010 CAPES/DEB (p.1). Esta argumentação desenvolvida justifica a importância que assume a cooperação entre a Escola Básica e a Universidade, como um esforço coletivo em um processo de amadurecimento nas relações de poder e de conhecimento mútuo.

8 Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/Departamento de Educação Básica.

9 O IDEB foi criado pelo INEP em 2007, em uma escala de zero a dez. Sintetiza dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: aprovação e média de desempenho dos estudantes em língua portuguesa e matemática. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e pelas médias de desempenho nas avaliações do INEP, o SAEB e a Prova Brasil. A série histórica de resultados do IDEB se inicia em 2005, a partir de onde foram estabelecidas metas bienais de qualidade a serem atingidas não apenas pelo País, mas também por escolas, municípios e unidades da Federação. A lógica é a de que cada instância evolua de forma a contribuir, em conjunto, para que o Brasil atinja o patamar educacional da média dos países da OCDE. Em termos numéricos, isso significa progredir da média nacional 3,8, registrada em 2005 na primeira fase do ensino fundamental, para um IDEB igual a 6,0 em 2022, ano do bicentenário da Independência.

10Dados coletados na página em 23 de agosto de 2010. http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/ideb/news10_01.htm

Apresentando um recorte na travessia do projeto

Práticas e culturas educativas são produzidas e incorporadas aos desempenhos cotidianos dos professores em sua ação profissional como sínteses de condições teóricas, políticas e contextuais, tanto trazidas pelo imaginário idealizado, quanto pela condição objetiva de sua concretude de ação. O reconhecimento da diversidade de percursos trilhados pelos professores vem nos permitindo melhor compreender diferentes reações que esboçadas face ao ingresso de crianças de seis anos no Ensino Fundamental.

Uma primeira escuta, logo após a definição legal, junto a representantes de escolas públicas e particulares, permitiu identificar diferentes posicionamentos frente à chegada destas crianças ao primeiro ano. Para alguns, felizmente bem poucos, de imediato, se atualizava uma velha questão: *o quê ensinar a essas crianças?* Passando-se, de imediato, para discussão de como fazê-lo. Tal concepção entendia que se deveria simplesmente transpor as metodologias e processos anteriormente utilizados na primeira série para o novo ano.

O depoimento de uma supervisora de Escola Particular é exemplar do que acabamos de referir.

- Olha, para nós, essa lei não muda nada, uma vez que os nossos alunos não se enquadram nas razões que justificaram a ampliação do Ensino Fundamental. Quanto à sala a gente já está providenciando mudanças para que se contemplem as novas exigências quanto ao espaço físico. As nossas crianças, são muito distintas das que frequentam escolas públicas e tem um background que permite começarmos de imediato, a alfabetização, até mesmo porque eles já chegam alfabetizados em sua maioria. Quanto ao nono ano, essa é uma discussão que faremos juntos com o Ensino Médio. (depoimento ouvido por uma das pesquisadoras em reunião pedagógica semanal de uma escola particular)

O discurso da Coordenadora evidencia que a questão está na pauta das reuniões pedagógicas, no entanto a resposta não abre espaço para discussões de fundo sobre o tema, deixando, provavelmente sem solução questionamentos dos professores. Cabe aqui perguntar: Qual o sentido de ampliar a duração do Ensino Fundamental se não se opera uma efetiva mudança nas práticas dos professores e das instituições escolares?

Para além de preconceituoso, o extrato acima revela absoluto descaso ao espírito da Lei que para muito além de implicações administrativas e contradições, coloca em questão uma rica oportunidade de discutir os processos de ensino e aprendizagem de crianças desta faixa etária.

O documento legal é claro “a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos significa, também, uma possibilidade de qualificação do ensino e da aprendizagem da alfabetização e do letramento” (BRASIL, 2006, p. 8). Confrontados que estamos entre o legal e o real, imperioso se torna o esforço capaz promover mudanças no concreto vivido dos professores responsáveis pela execução de uma determinação política pública.

Uma possível abertura para essa questão encontra eco no depoimento que sinaliza com muita clareza para a necessidade de redimensionamento do trabalho até então desenvolvido

Eu acredito que a nova estrutura do ensino fundamental está em muitos casos nos assustando. Sim, assustando, pois estamos recebendo uma criança que está em tempo diferente daquele que estávamos acostumadas e não é fácil para mim, pelo menos, dar conta disto. Eu acho que a coordenação precisa nos

ajudar nesta tarefa e para isso nos precisamos fazer uma parceria, inclusive para conhecer melhor as crianças. (depoimento de uma professora de escola pública aluna do Programa de Mestrado em Educação)

O ingresso de crianças mais jovens no primeiro ano, não é apenas uma questão de conteúdos, pois passa por uma mudança na concepção acerca dos processos de ensinagem¹¹ que demandam estar sintônicos com o universo infantil. As mudanças propostas pela legislação envolvem especialmente os docentes, com a imperiosa necessidade de repensar práticas cotidianas de planejamento bem como de ensino e avaliação, em alguns casos, há muito tempo construídas.

A inserção de crianças de seis anos no Ensino Fundamental de Nove Anos, uma Política de Estado cujo propósito, conforme prevê a Lei 11274/06 é a “assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar [promover], maiores oportunidades de aprendizagem” (BRASIL, 2010, p.7), não só colocou às escolas públicas, novos desafios, mas dada complexidade das ações envolvidas nesta mudança, que “reafirma o ensino fundamental como direito público subjetivo, ao estabelecer a entrada das crianças de seis anos de idade no ensino obrigatório, garantindo-lhes vagas e infraestrutura adequada” (MEC, 2009, p. 5), está a exigir movimentos potencialmente capazes de articular distintos atores e instituições, na busca de soluções que concorram para o enfrentamento de questões, em muitos casos, não tão novas.

Nessa direção, o IDEB, em uma escala que vai de 0 a 10 (zero a dez), evidencia que o Rio Grande Sul atingiu a meta prevista para 2009¹², embora o aumento tenha atingido até 0,3 nos anos iniciais, a média ainda é baixa, o que reforça a necessidade de investir na Educação Básica.

As análises feitas por especialistas *apontam o processo de alfabetização como uma etapa crucial para o bom desempenho de crianças, jovens e adultos*, conforme afirmativa do próprio Documento do Edital 038/2010/CAPES/INEP (p.1). Esta argumentação justifica a importância que assume a cooperação entre a Escola Básica e a Universidade, como um esforço coletivo em um processo de amadurecimento e de conhecimento mútuo. Esforço possível para apontar perspectivas e alternativas que qualifiquem as instituições envolvidas, tanto no plano da Formação Continuada, quanto no plano da Formação Inicial e consequente campo de pesquisa, as quais possam aprofundar discussões e possibilidades teóricas, ampliando a inserção na prática cotidiana escolar frente aos desafios a serem enfrentados.

Nesta lógica, o recorte que fazemos discute a infância, escolarização e produção do conhecimento. Tratamos, nesse artigo, de boas práticas com os dados iniciais da pesquisa no sentido de que o trabalho pedagógico ali desenvolvido, avance ainda mais no sentido de promover a aprendizagem respeitando as singularidades e as necessidades de todas as crianças.

Da infância às infâncias: Um caminho que ainda estamos percorrendo

¹¹ Termo cunhado por Léa da Graça Camargo Anastasiou (2003, p. 15) para referir-se a “uma ação de ensino da qual resulta a aprendizagem do estudante, superando o simples dizer do conteúdo por parte do professor, pois é sabido que na aula tradicional, que se encerra numa simples exposição de tópicos, somente há garantia da citada exposição, e nada se pode afirmar acerca da apreensão do conteúdo pelo aluno. Nessa superação da exposição tradicional, como única forma de explicitar os conteúdos, é que se inserem as estratégias de ensinagem”.

¹²Dados coletados na página em 23 de agosto de 2010. http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/ideb/news10_01.htm

A contemporaneidade pode ser descrita como o tempo da perplexidade, no qual se torna visível a crise de paradigmas. Às concepções a respeito de um mundo em harmonia e estável, sustentadas pelas grandes explicações totalizantes que até recentemente orientavam e organizavam a gestão do cotidiano dos indivíduos, seguiu-se uma busca de legitimação de novas regras que passam a sustentar outras e diferentes verdades, as quais impactam, de forma radical, as nossas formas de viver e conviver. Bauman (2001) definiu com exatidão os novos tempos: Trata-se da modernidade líquida!

Em homologia aos processos de transformação que vem ocorrendo na sociedade como um todo, as ideias e as representações sobre as crianças e a infância, assim como as suas condições de vida, também se transformam radicalmente.

Áries em seu polêmico livro *História Social da Criança e da Família*, (1981) demonstra que a ideia de infância é uma construção social e histórica do Ocidente e da Modernidade Isto significa que ela não existiu desde sempre, não se apresentou de forma unívoca e, foi uma ideia gestada ao longo do tempo na Europa, quando, simultaneamente, aconteciam mudanças na constituição e concepção de família, nas noções de paternidade e de maternidade e, ainda no cotidiano da vida das crianças que irá sofrer importante transformação, pelos processos de escolarização.

A Modernidade inventou a infância dotando-lhe de qualidades que nos fizeram pensá-la sob o signo da *falta*: faltava-lhe a linguagem, ela era fraca do juízo, rude, imatura, dependente, obediente, temerosa, em sua natureza se assentavam as sementes dos vícios e das virtudes, e, por isso mesmo, demandava massiva intervenção do adulto para ensinar-lhe como ela deveria ser e, se comportar para transformar-se no adulto desejado pelos padrões sociais vigentes. Desde o seu nascedouro a infância se relacionou com os adultos delineando-se a partir da ideia de heteronomia, de dependência e de obediência em troca de proteção. Percebe-se aqui, o papel da Instituição Escolar naquele momento que, para Narodovski, (1999) seria o dispositivo responsável por capturar as crianças colocando todo o conhecimento construído sobre elas a serviço de sua educação, com o propósito de moldar o seu futuro. Deste modo a escola associa-se à construção social da infância ao operar, durante parte do dia, a separação formal das crianças para que cumprissem deveres de aprendizagem o que possibilitaria segundo Ramirez (1991 apud SARMENTO, 2004) a imposição de uma cultura escolar, de um saber homogeneizado, de uma ética e de uma disciplina mental e corporal.

Paralelamente, desenvolve-se um corpo de conhecimentos (Psicologia, Puericultura, Pediatria) sobre as crianças. A partir destas verdades - que serão instituídas pelas ciências - emergem as categorias profissionais que se encarregarão de difundir e colocar em ação saberes técnicos e científicos que definirão como se deve e o que se deve fazer em termos de conduta tanto individual quanto social, em relação aos infantes

Nikolas Rose (1999) identifica essa função de intrusão em nossas vidas por especialistas que, através de seus saberes baseados na evidência de uma realidade, se apresentam para marcar, definir nossa identidade e responder “quem somos nós” para nós mesmos e para os outros. Se bem observarmos, na atualidade, constataremos o quanto a psicologia, a psicopedagogia, a fonoaudiologia, entre outros saberes-verdades, continuam marcando o campo pedagógico com verdadeiras prescrições que, muito frequentemente, concorrem para que os saberes docentes se esvaziem e que o valor da experiência pedagógica seja questionado. Essa forma de olhar para as crianças atravessada pelos discursos dos

experts, de longa data, não somente inventam, constrói, delimita e normaliza os infantis, como compromete a possibilidade de que possamos enxergá-los em sua diversidade.

Os anos finais do século XX colocam em questão muitas das antigas formas de pensar e de educar as crianças. Postman (1994) ajuda a pensar essa questão ao dizer que a ideia de criança no sentido moderno, está passando por uma crise de decadência. Para este autor, as fronteiras entre as crianças e os adultos, tornam-se cada vez mais tênues. Considera ainda, que a mídia eletrônica, com seus inúmeros apelos, vem contribuindo para o desaparecimento da infância em sua acepção moderna.

Além disto, a vida cotidiana, as rotinas do mundo do trabalho, as dificuldades de contar com outros adultos no cuidado e proteção aos filhos, vem impondo, a muitas famílias, a necessidade de outorgar aos infantis maiores espaços de independência e autonomia. Em decorrência, as crianças mudam de lugar. A infância hoje, “é ativa, criativa, liberada do adultocentrismo, senhores de si mesmo, modificando seu campo de viver e construindo uma nova cultura infantil” (ARROYO, 2012, p.9).

Efetivamente, a infância traz consigo as marcas relacionais e culturais de seu tempo, ela não é nem natural e tampouco universal. Portanto, não estamos nos referindo a algo linear que possa ser descrito ou discutido a partir de um conjunto idêntico de características. No entanto, se por um lado reconhecemos que a infância comporta variações e mudanças na forma de vivê-la, por outro, a sociedade globalizada insiste em proclamar normas que estabelecem e difundem referências homogêneas sobre o que é “a” infância, em total desconsideração a multiplicidade dos infantis que transitam em distintos territórios. São múltiplos os modos de transitar pela infância porque são também distintas as formas como a sociedade e os adultos posicionam-se frente às crianças. Vale dizer que quando o foco se volta para a socialização/educação dos infantis, não estamos somente no terreno da absorção de práticas e valores de uma determinada cultura. Mas, será que tal compreensão orienta nossos fazeres/dizeres sobre as crianças?

Durante muito tempo a formação dos docentes centrou-se, em grande medida, em falar e estudar sobre as percepções dos adultos a respeito das crianças, a respeito de estágios evolutivos da Infância tanto do ponto de vista psíquico como epistêmico. Isso é importante, mas, atualmente, não recobre os desafios que os professores encontram no trabalho diário com as crianças, pois, não contempla o sujeito que constrói conhecimento mediado pela cultura.

Na esteira de Giddens (2002) para quem a socialização é mais do que uma “programação cultural”, é possível afirmar que as crianças, como atores sociais de pleno direito, consideradas as especificidades de um sujeito em desenvolvimento, produzem e transformam o que a sociedade e a cultura lhes entregam. Podemos mesmo afirmar que a infância comporta uma simultânea co-construção e desconstrução pelas próprias crianças, nos distintos territórios pelos quais transitam. No entanto, o reconhecimento dos infantis como atores sociais e como tal, com direito a voz, parece estar sendo pouco observado tanto na formulação de políticas públicas quanto nas instituições que se voltam para elas, como a escola, por exemplo.

A lei 11274/06 trouxe consigo novas questões a respeito de como levar avante um projeto de nação. Isso por que

[...] a ampliação do ensino fundamental para nove anos, que significa bem mais que a garantia de mais um ano de escolaridade obrigatória, é uma oportunidade histórica de a criança de seis anos pertencente às classes populares ser introduzida a conhecimentos que foram fruto de um processo sócio-histórico de construção coletiva. (Brasil, 2007, p. 61-62)

E, nessa lógica o desafio de procurar compreender as transformações acerca do que significa viver a infância hoje e como colocá-las a favor de sua educação talvez seja o que nos toque mais fortemente porque estamos tratando dos Anos Iniciais. Se quisermos privilegiar “a educação como ação complexa e colaborativa em que a intencionalidade dos atores transforma os interesses infantis em esforço reflexivo, em um processo colaborativo de aprendizagens mediante a ampliação de experiências” (FORMOSINHO, 2008, p.7), é necessário dispor-se a pensar em um projeto pedagógico que contemple a diversidade das crianças que frequentam as nossas escolas. Tal decisão exige que consideremos ouvi-las, observá-las, para que possamos apreender e aprender com elas sobre suas percepções acerca de seus particulares contextos de vida e de construção de conhecimentos.

A construção de uma parceria de trabalho

O presente trabalho traz alguns resultados da pesquisa que vem sendo realizada desde dezembro de 2010 e está sendo desenvolvido nas escolas por meio de reuniões pedagógicas e, mensalmente, na PUCRS em reuniões de estudo e de trabalho com a equipe. Nosso trabalho configura-se a partir de distintas referências; uma delas envolve o grupo de pesquisadoras e as supervisoras escolares; outra envolve o trabalho das supervisoras com as professoras na escola; outra ainda envolve as pesquisadoras com as professoras e um quarto que se concretiza nos seminários itinerantes e nos seminários integradores que congregam o grupo das escolas e pesquisadores.

O Projeto iniciou com a construção de vínculos de trabalho com as Supervisoras que atuam nas cinco escolas envolvidas, visto serem elas que fariam a mediação com as professoras. Para que formássemos uma equipe era necessário construir o que Geertz (1978) denomina “*teia de relações*” e que Fernandes, (1999, p. 23) nele ancorada, amplia para a questão pedagógica ao conceituar como “relações interativas do intelecto e do afeto tecidas entre as pessoas produtoras dos atos de ensinar e aprender, tanto na dimensão subjetiva – da consciência dos sujeitos, quanto na dimensão objetiva – da cultura [...]”. E foi com essa convicção, que pesquisadoras e supervisoras a partir daquele primeiro encontro se comprometem com um projeto que se propõem contribuir para a construção de uma escola de qualidade pedagógica e social para todos os alunos, em todos os anos do Ensino Fundamental. Vale destacar que o entendimento das supervisoras quanto a tratar-se de um projeto de investigação com a PUCRS e não “da” ou “para” a Universidade foi um importante diferencial na adesão das professoras alfabetizadoras nesta investigação.

Como primeira atividade fez-se necessário mapear as distintas realidades das instituições participantes o que favoreceu, quando dos relatos sobre a realidade sócio cultural das escolas, uma interação grupal capaz de produzir questões e *insights* que seriam difíceis de conseguir, caso não tivéssemos construído a nossa teia.

Para Brandão & Borges (2007, p.54) “é através do exercício de uma pesquisa e da interação entre os diferentes conhecimentos que uma forma partilhável de compreensão da realidade social pode ser construída”. Tal ensinamento é particularmente válido para descrever nosso acesso à realidade das escolas, tanto na sua missão cotidiana, quanto aos projetos que desenvolve, destacando a transparência e a confiança para discutir limites, dificuldades e possibilidades nas reuniões de estudo e de trabalho.

Desde o princípio foi possível observar que o trabalho construído com as supervisoras, nas reuniões mensais na nossa Universidade, reverberava nas reuniões pedagógicas semanais das escolas e consistia

em importante balizador para a continuidade do trabalho com o grupo de supervisoras e professoras. Foram essas observações que criaram as condições de possibilidade para o **desencadeamento e/ou implementação** da cultura com perspectiva interdisciplinar¹³. A priorização do afinamento das linguagens epistêmicas de cada área de conhecimento envolvida e das relações interpessoais em encontros coletivos de reflexão sobre o trabalho que está sendo desenvolvido (Alfabetização e letramento e suas interações com outras áreas do conhecimento trabalhadas na escola, por exemplo: Matemática, Estudos Sociais, Ciências, Artes e Informática) constituiu-se em possibilidade de trabalhar na dimensão do *coletivo*.

Durante o ano sentimos a necessidade de criar um espaço no qual fosse oportunizado momentos de interlocução envolvendo as distintas escolas. Tal vem acontecendo tanto no Seminário Integrador quanto nos Seminários Itinerantes cujos objetivos são :

Favorecer o debate e aprofundamento de questões, relacionados aos processos de alfabetização e letramento e seus impactos em relação à Escola Básica e Políticas Públicas.

Promover a visibilidade do trabalho cotidiano nas Escolas integrantes do Projeto.

As sessões de estudos e discussão, ocorridas ao longo do ano, envolvendo temáticas tais como alfabetização e letramento, compromisso social da escola com a construção do conhecimento, autonomia docente, entre outros, ao favorecer uma profícuo diálogo teoria /prática, geraram campos de saber capazes de permitir uma análise criteriosa das práticas cotidianas. Tal análise apontou demandas das escolas e suas equipes o que suscitou a oferta de processos de capacitação dos professores, na segunda quinzena de fevereiro. Mais uma vez o estreito diálogo permitiu que o Observatório de Educação cumprisse seu objetivo no que tange a favorecer, através das parcerias, um processo de auto e hetero-conhecimento que sustenta processos solidários de produção, intervenção e disseminação de conhecimentos produzidos nesse projeto.

A experiência das oficinas ocorridas na capacitação e as experiências compartilhadas durante o Seminário, bem como a adesão ao trabalho realizado em cada escola envolvendo questões de alfabetização em matemática, estudos sociais, ciências,. foi o disparador para que boas práticas se consolidassem e pudessem ser compartilhadas. Dessas, temos inúmeros exemplos, mas tomaremos uma em especial, pela possibilidade que nos confere para pensar a constituição de si como membro de um grupo e como sujeito do Verbo.

No último Seminário Itinerante ocorrido em 03 julho de 2013 duas professoras que trabalham com 1º ano na E.E.E.F. Prof. Aurora Peixoto de Azevedo compartilharam na Oficina “Construção de Identidade” algumas atividades realizadas com as crianças. Começaram fazendo relato a respeito de seu grupo de alunos. São crianças moradoras de um bairro da periferia de Porto Alegre que vivem em condições de extrema vulnerabilidade social. Muitos deles chegam à escola sem saber o nome de seus pais (que dizem chamar-se mãe e/ou pai , quando indagados acerca do nome) e até mesmo o próprio, pois muitas vezes, são chamados apenas de “ filho” “baby”. Receber um nome é receber um lugar na configuração sociohistórica e cultural. Quem nos dá um nome, nos concede a possibilidade de um lugar.

¹³ Perspectiva interdisciplinar, aqui colocada como a transgressão do disciplinar – aquilo que diz respeito ao conteúdo e/ou conhecimento relativo de uma disciplina, como a busca da ultrapassagem das fronteiras estabelecidas arbitrariamente num dado momento histórico – como tentativa do resgate da totalidade. (Fernandes, 1999, p.18).

Kunta Kinte foi vendido a um dono, um novo nome lhe foi dado. E isto não foi acidental. O primeiro ato de domínio exige que o dominado esqueça seu nome, perca a memória de seu passado, não se lembre mais de sua dignidade, e aceite os nomes que o senhor impõe. A perda de memória é evento escravizador. (ALVES, 1982, p. 28).

Se pensarmos que as nossas identidades e subjetividades são construídas e atravessadas por processos que estão no campo social, coletivamente elaborados e partilhados levando em conta as histórias, os contextos e os valores que os informam é possível pensar que também o olhar e o discurso do outro, nos devolve uma imagem que interfere na maneira como nós próprios nos percebemos. Quais são as histórias dos nomes dessas crianças? Quem os escolheu e por quê?

Bergson (1990) registra que a memória é a lembrança de acontecimentos vividos, sentidos e percebidos pelas pessoas, sendo muito mais do que um processo de lembrar fatos que ocorreram no passado. Assim pensada, a memória é partícipe da construção de referenciais sobre o ontem, o hoje e o amanhã mediante os quais sujeitos e grupos, narrando suas diferentes visões de mundo, constroem história.

O projeto desenvolvido pela escola foi desatando os nós das histórias de vida de crianças que estavam amarradas em um constante presente. Dar voz a pais, mães e avós permitiu em muitos casos, trazer à consciência fatos em verdade estavam tão bem guardados, que quase foram esquecidos. Dar voz permite recuperar nossa história, nossas marcas, nosso percurso e desejo. E ao fazê-lo vai desatando as ataduras imaginárias que bloqueiam os nossos acessos ao conhecimento. Saber de mim é me reconhecer em uma e na história, que outras histórias existem, para que possa vir a conhecê-las?

Sob esse aspecto, vale lembrar o que nos ensina Connel (1995) quando discute a possibilidade da construção de um currículo democrático. Para esse autor, só estaremos promovendo a Justiça Curricular, quando não só assegurarmos o acesso ao ensino e aos conhecimentos socialmente valorizados, mas, sobretudo, quando nos dispusermos a questionar o tipo de educação que estamos oferecendo aos nossos alunos de classes populares. Há que se oferecer “uma situação na qual se tem, não apenas um acesso igualitário das crianças e jovens das classes subalternas ao conhecimento dominante, mas, principalmente, a inclusão do conhecimento próprio das culturas subalternas no currículo oficial” (SILVA, 2000, p.73).

Nesta compreensão, destacamos a necessidade de trabalhar com mediações epistemológicas e pedagógicas entre os conhecimentos *dominantes* e os saberes produzidos na instância do mundo prático, ou seja, das práticas sociais trazidas pelas vivências dos alunos. Não tratamos aqui de banalização do conhecimento *dominante*, ou de sustentar o acesso dos alunos apenas na base dos saberes produzidos nas suas vivências, mas sim, de por em relação de complementaridade e de ressignificação no contexto de experiências curriculares, construídas com reflexões teórico-políticas, que a construção de um currículo democrático precisa prover.

Referências

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir, Pessate. [Processos de ensinagem na universidade pressupostos para as estratégias de trabalho em aula](#). UNIVILLE: Joinville, 2003.

- ÁRIES, Philippe. História Social da Infância e da Família, LITC Editora, Rio de Janeiro , 1981.
- ARROYO, Miguel G.& SLIVA, Maurício Roberto (org). Corpo-infância: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BAUMAN, Zygmunt. Modernidade Líquida. Rio de Janeiro, Zahar, 2001.
- BRASIL. Lei nº. 11.274. Altera a redação dos Artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. Brasília, DF, 2006. . Retirado em 20/6/2013. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2006/lei-11274-6-fevereiro-2006-540875-publicacaooriginal-42341-pl.html>
- _____. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2ª ed. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2007. Retirado em 20/6/2013. Disponível em : <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>
- _____. MEC. Diagnóstico da implantação do ensino fundamental de nove anos 2005-2009. Brasília, DF: MEC. Dezembro de 2009. Retirado em 20/6/2013. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14784].
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Corrêa. A pesquisa participante: um momento da educação Popular in: Rev. Ed. Popular, Uberlândia, v. 6, p.51-62. jan./dez. 2007.
- BERGSON, Henri. Matéria e memória: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- COELHO, Ana. Repensar o campo da educação de infância. Revista Iberoamericana de Educación.v. 44, n. 3, 2007. . Retirado em 15/6/2013 Disponível em <http://www.rieoei.org/deloslectores/1869Coelho.pdf>.
- EDITAL 038/2010/CAPES/INEP. Observatório da Educação. http://www.editais/Edital038_ObservatorioEducacao_2010.pdf. Acesso em 13 de julho de 2010.
- FERNANDES, Cleoni M. B. (1999) Sala de aula universitária – ruptura, memória educativa, territorialidade – o desafio da construção pedagógica do conhecimento. Tese de Doutorado. PPGEdU,/FACED/UFRGS.
- FORMOSINHO, Júlia Oliveira (org). A escola vista pelas crianças. Porto; Porto Editora, 2008.
- GEERTZ, Clifford. Interpretação das culturas. Rio de Janeiro, ZAHAR, 1978.
- GIDDENS, Anthony. Modernidade e Identidade. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.
- KRAMER, Sônia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Revista Educação e Sociedade. Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006.
- NARODOWSKI, Mariano. Infancia y poder: la conformación de la pedagogía moderna. 2ª ed. Buenos Aires: Aique, 1999.

PARECER CNE/CEB nº 4/2008. Orientações os três anos Iniciais do Ensino Fundamental. Retirado em 20/6/2013. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb004_08.pdf

POSTMAN, N. O desaparecimento da infância. Graphia, Rio de Janeiro, 1994.

ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In: Liberdades Reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis/SP: Vozes, 1999.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. Retirado em 15/6/2013. Disponível em http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/textos/encruzilhadas.pdf

VIEIRA PINTO, Álvaro. Ciência e Existência: problemas filosóficos da pesquisa científica. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1969.

A autonomia curricular no 1ºCEB: estudo de caso numa organização escolar

Catarina Grangeia & Alexandre Ventura¹⁴

Resumo

A partir de uma revisão da literatura sobre a autonomia (Barroso, 1997; Lima, 2011) e a organização escolar (Carvalho & Diogo, 1999), analisaremos o conceito de autonomia na gestão curricular (ME, 2001: 48) e a sua operacionalização. Para esse efeito, depois de um enquadramento teórico e da definição de níveis de autonomia, baseados em Pacheco (1996, 2008) e Tanner e Tanner (1980), centraremos a nossa atenção no 1ºCiclo do Ensino Básico (1ºCEB), através de um estudo de caso num agrupamento de escolas.

Para a recolha de dados adotámos a pesquisa documental e a entrevista semiestruturada. Foram analisados os documentos de organização e orientação do agrupamento e foram entrevistadas quatro docentes do 1ºCEB (uma de cada ano letivo), a coordenadora do 1ºCEB e o representante da direcção.

Desta forma, pretendemos conhecer as discrepâncias entre os discursos que proclamam a autonomia e os contextos organizacionais heterónomos, entre as diretrizes emanadas superiormente e aquilo que se verifica na realidade das organizações escolares.

Analisando os resultados, verificamos que a autonomia ou ausência de autonomia dos docentes do 1ºCEB na gestão curricular incide sobre várias dimensões (objetivos, planificação, conteúdos, manuais, atividades/recursos e avaliação), enquadradas pelas diretrizes do Ministério da Educação e do agrupamento de escolas. Além disso, salientamos, na sua prática diária, a responsabilidade, empenho e dedicação dos docentes que participaram na nossa investigação, visando o sucesso dos alunos.

Palavras-chave: Autonomia, currículo, gestão curricular, organização escolar, 1º Ciclo do Ensino Básico.

1. Introdução

Nos últimos anos, as temáticas da autonomia das escolas e dos professores têm estado intermitentemente inscritas nas agendas educativas. No entanto, a este propósito, têm sido recorrentes as discrepâncias entre o decretado e o concretizado, entre o plano das orientações para a ação e o plano da ação (Lima, 1998).

Neste contexto é imperativo lembrar que a autonomia decretada ao professor se articula com a autonomia que a escola vai assumindo e realizando nas diversas áreas de intervenção. A escola do 1ºCEB está estruturalmente dependente do agrupamento de escolas em que se insere e não é possível analisar a prática da gestão curricular no 1ºCEB sem a enquadrar no contexto de uma organização escolar concreta. Neste trabalho, conscientes da idiosincrasia das situações e das soluções, apresentamos um estudo de caso em que analisamos a problemática da autonomia da gestão curricular no 1ºCEB e como esta se concretiza ao nível do projeto curricular de turma.

Lembrando Lima (2011: 45-46), os “professores são decisores cuja ação exige um considerável grau de autonomia sobre os objectivos, o currículo, a gestão didáctica, os métodos pedagógicos, a avaliação, etc. A sua autoridade profissional e ético-política exige margens de liberdade (...) e encontra-se também muito

¹⁴ Departamento de Educação/Universidade de Aveiro

dependente da capacidade de decidir autonomamente, individual e colectivamente, e de assumir as respectivas responsabilidades”. O trabalho do professor tem características da sua profissionalidade que o aproximam da minúcia criativa do alfaiate e o afastam da standardização do pronto-a-vestir. Assim sendo, “só um currículo planeado em parte na escola pelo professor, opcional, flexível e aberto e com objectivos em si mesmo pode ser adequado à variedade de alunos da escola” (Formosinho, 1987: 50) e pode ser adequado à promoção do autoconceito do professor e da representação social que os outros tenham sobre ele como um profissional que acrescenta valor e que faz a diferença na aprendizagem dos seus alunos.

Desenvolvemos o presente trabalho conscientes de que “a democratização da escola envolve todos os níveis (macro, meso e micro), da administração central à sala de aula, do organigrama do sistema escolar à organização do trabalho pedagógico, dos processos aos conteúdos, das regras formais às regras não formais e informais.” (Lima, 2000: 70). Por isso, sabemos que não é possível analisar as dinâmicas ao nível micro, da sala de aula, sem as contextualizar ao nível meso, a organização escola, e sem as situar ao nível macro, a organização central Estado/Ministério da Educação.

Focando o nível micro, no que diz respeito à autonomia curricular, Morgado (2000: 12) refere que o currículo deverá ser um projeto de construção de intenções, de forma colegial, ou seja, uma construção democrática e participativa, num processo negociado e partilhado, passível de ser concretizada na ação, evidenciando que a autonomia curricular de um docente está implicitamente ligada à organização escolar em que se insere. Em consequência, não existe isomorfismo relativamente à operacionalização do currículo por parte do professor.

Desta forma, pretendendo estudar a autonomia curricular do professor do 1º Ciclo do Ensino Básico, contextualizando a prática na organização escolar, colocámos a seguinte questão de partida para a nossa investigação: *O professor do 1º Ciclo do Ensino Básico é autónomo na gestão do currículo?*

Com esta questão pretendíamos comprovar a seguinte hipótese: Tendo em conta as normativas centrais para a gestão das áreas curriculares e do tempo, as orientações do agrupamento e do conselho de docentes e as diretrizes dos documentos de planificação do agrupamento, o professor do 1º CEB não exerce autonomamente a gestão do currículo.

2. A autonomia na gestão curricular na escola

A escola é uma organização com dinâmicas e especificidades, que se distingue de todas as outras organizações pela especificidade da missão de educar os futuros cidadãos da sociedade e de os preparar para a vivência nessa mesma sociedade. Como organização, rege-se por regras e metas próprias, que os indivíduos devem, respetivamente, cumprir e atingir. Estamos hoje perante uma gestão da escola que, pelo menos ao nível do discurso político e normativo, se pretende autónoma, participada e integrada, numa lógica já iniciada com a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) e que se tem afirmado e reafirmado com a legislação que se lhe seguiu (DL nº43/89; DL nº115-A/98; DL nº75/2008; DL nº 137/2012). Na legislação atualmente em vigor, refere-se que uma das missões do governo corresponde a substituir o centralismo pela autonomia (DL nº 137/2012: 3340-3341).

Esta autonomia que pulula nos discursos político-normativos aparece recorrentemente como uma espécie de ideal a atingir, um “work in progress” que, pelo seu carácter assumidamente inacabado, permite todo o

tipo de tolerâncias relativamente à falta de dinâmica e de efetivas mudanças no terreno. A bonomia de apreciação relativamente a esta inconcretização depende parcialmente de características da realidade da educação e das próprias organizações escolares. O processo de educar, que se mantém ao longo do tempo e se desenvolve num espaço físico próprio, com uma forma de estar e com determinados intervenientes que, entre si, se regem por dinâmicas e leis próprias, perpetua a denominada “gramática da escola” (Tyack & Tobin, 1994). A escola pode, assim, ser entendida como organização na medida em que se constitui como unidade social de agrupamentos humanos intencionalmente construídos ou reconstruídos, colocando em relevo os indivíduos e as relações entre eles, sobretudo no que concerne ao ato educativo (Carvalho & Diogo, 1999). Neste sentido, o estudo que serve de base a este trabalho foi desenvolvido tendo presente uma dimensão organizacional da escola que se preconiza próxima da realidade e do público-alvo que a envolve, localizando as práticas educativas.

Contudo, é necessário, também, ter presentes as diretrizes curriculares. Visto que gerir o currículo é decidir, de acordo com as orientações curriculares que estão disponibilizadas, os conteúdos e competências a desenvolver e as estratégias e métodos a utilizar, tendo presente o meio local e as características do grupo de alunos corresponde, então, a “analisar cada situação e diversificar as práticas e metodologias de ensino para que todos aprendam” (ME, 2001: 48), assumindo-se, o professor, como um profissional do currículo (Peralta, 2002).

Assim, em todo o processo educativo cabe aos professores a função de ajudar a desenvolver todo um “conjunto de aprendizagens que socialmente se pretende e se espera que a escola promova e garanta a todos os cidadãos” (Roldão, 1999: 23), isto é, desenvolver as competências contempladas no currículo nacional que, de acordo com a legislação em vigor, é definido como “o conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objectivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo (...), expresso em orientações aprovadas pelo Ministro da Educação” (DL n.º6/2001, de 18 janeiro, art.º2, 1).

Na concretização das aprendizagens contempladas no currículo nacional, a comunidade científica distingue duas grandes concepções curriculares: um paradigma de racionalidade técnica, que lembra o currículo “uniforme, pronto-a-vestir” de que nos fala Formosinho (1987), e um paradigma de racionalidade crítica, em que se pretende “fazer aprender alguma coisa a alguém” (Roldão, 2000: 9).

Neste trabalho abraçamos a concepção do paradigma de Racionalidade Crítica, numa articulação entre a teoria e a prática, num incentivo ao aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros, ou seja, aprender a ser (Delors, 2001), assumindo o currículo escolar como um conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias, num dado tempo e contexto, cabe à escola, através dos professores, garantir e organizar e que obedece, independentemente das diversas categorizações dos autores (Sacristán, 1995: 123-126; Carvalho e Diogo, 1999: 71-72), a determinadas etapas, ordenadas e coordenadas entre si, visando o objetivo máximo de melhorar a qualidade do ensino.

O 1.ºCEB, foco de estudo do trabalho desenvolvido, pode ser definido como “um espaço muito próprio de contextualização, flexibilização curricular e articulação multidisciplinar” (Monge & Almeida, 2002: 179), cuja principal particularidade é a monodocência, que permite uma autonomia na gestão e adequação de métodos e estratégias, de que os professores nem sempre se apercebem nem têm consciência.

Desta forma, o professor do 1ºCEB, de acordo com a legislação em vigor a respeito da gestão curricular, à data da elaboração deste estudo (LBSE; DL nº6/2001; Despacho nº 19575/2006), deve reconceitualizar o currículo nacional, elaborando um projeto curricular de turma contextualizado e personalizado, de acordo com o projeto curricular de escola (ou do agrupamento de escolas), indo ao encontro das necessidades dos seus alunos, evocando uma concretização do currículo prescrito, isto é, a construção do currículo real e instituído, cuja responsabilidade é de um único docente. Contudo, é de salientar a necessidade da colaboração com os pares no desenvolvimento do seu trabalho, facilitando e reforçando as decisões tomadas. A margem de decisão do docente estará dependente da margem de autonomia que lhe é concedida pelo agrupamento em que se insere.

Normativamente (DL nº43/89; DL nº115-A/98; DL nº75/2008; DL nº137/2012) têm sido definidas margens de autonomia para as escolas, que cada uma deve gerir e adaptar de acordo com as suas necessidades. Assim, sendo uma autonomia construída para responder a determinados objetivos específicos e territoriais, cada escola terá uma autonomia própria. Todavia, apesar da existência de uma autonomia própria, esta não é plena nem abrangente. Pelo contrário, existe uma margem de autonomia, cuja conceção não é consensual (Diogo, 1998; Sarmiento, 1993; Barroso, 1995). Desta forma, ao analisar o conceito de autonomia na organização escolar e, por conseguinte, na prática da gestão curricular, é preciso ter presente a distância entre a autonomia decretada e a autonomia construída na escola, entre os discursos políticos e as políticas educativas (Barroso, 1997).

Lima (2011: 15), salvaguardando o controlo estatal, define a autonomia como “algum grau de liberdade de execução, adaptação local e operacionalização contextualizada das orientações produzidas por outrem, mesmo assim de forma tutelada e fortemente regulamentada, através da sujeição a normas processuais com origem no exterior, e acima, de cada escola concreta”. Temos, então, por um lado os discursos autonómicos e, por outro, os contextos organizacionais heterónomos. Verificamos, então, a ideia de uma escola que se pretende autónoma, mas que permanece heterónoma, uma vez que a margem da autonomia real e concreta está dependente de órgãos e diretrizes superiores, salientando que a autonomia da escola condiciona a autonomia dos professores.

Apesar de legalmente (DL nº6/2001) ser reconhecida alguma “margem de autonomia” ao professor, este não se pode distanciar do currículo nacional para todos, salvo as exceções dos currículos alternativos para certos alunos. O que nos coloca a questão de saber se os professores gerem ou não o currículo, se os professores têm ou não autonomia curricular, uma vez que o trabalho que fazem é “condicionado pelos sistemas educativos e pelas organizações escolares em que estão inseridos” (Nóvoa *et al.*, 1991: 71).

Constatamos, assim, um certo grau de autonomia a nível curricular, mas na gestão do modo como se ensina e não ao nível da decisão do que realmente se ensina. A autonomia do docente está, então, associada à gestão flexível do currículo, uma vez que esta pressupõe a “existência de um Currículo Nacional susceptível de ser adaptado aos contextos locais” (Costa, Ventura & Dias, 2002: 67).

2.1. Níveis de autonomia do professor

Na concretização do desenvolvimento do currículo, o professor, em colaboração com os seus pares, deverá territorializar os planos curriculares, programas ou conteúdos programáticos, organizando atividades e produzindo materiais didáticos e acompanhando os resultados dos alunos.

O modo como o professor concretiza esse desenvolvimento do currículo e o nível/grau de autonomia que exerce nem sempre é o mesmo. Ou seja, a autonomia curricular do professor depende também do agrupamento em que se insere, da escola e dos colegas.

Na literatura (Pacheco, 1996; 2008; Tanner e Tanner, 1980) é coerente a existência de diferentes níveis de autonomia que um professor pode exercer na sua prática docente, sendo necessário alcançar certos patamares para o desenvolvimento de uma prática profissional autónoma. Independentemente do grau de autonomia, a ação do professor reflete-se na planificação, uma atividade prática e diária que permite organizar e contextualizar a ação didática que ocorre ao nível da sala de aula.

Desta forma, apresentamos na Tabela 1 uma organização de níveis de autonomia do professor que utilizámos como referência no presente estudo. Adotámos três níveis, à semelhança de Tanner & Tanner (1980), mas utilizando, também, a referencialização da autonomia curricular do professor apresentada por Pacheco (1996), acrescentando o conceito de planificação. Esta organização pareceu-nos mais objetiva para analisar as diversas dinâmicas que fazem parte da ação do professor. O nível 1 corresponde a uma total dependência das instâncias superiores, enquanto que o nível 2 já supõe alguma margem de decisão, culminando num nível 3 de total autonomia.

	Nível 1	Nível 2	Nível 3
Objetivos	Segue e cumpre os objetivos curriculares de ciclo definidos pela administração central.	Segue e cumpre os objetivos curriculares de ciclo definidos pela administração central e elabora outros, de acordo com o contexto.	Elabora, segue e cumpre objetivos de acordo com o contexto.
Conteúdos	Segue e cumpre os programas curriculares definidos pela administração central.	Segue e cumpre os programas curriculares definidos pela administração central e adapta-os de acordo com o contexto.	Elabora, segue e cumpre programas curriculares adaptados ao contexto.
Atividades/ Recursos	Desenvolve atividades e recursos materiais propostos pelos manuais e já existentes.	Desenvolve atividades e recursos materiais propostos pelos manuais e já existentes e elabora outros, adaptando aos contextos e às aprendizagens dos alunos.	Elabora e desenvolve todas as atividades e recursos materiais, adaptados ao contexto e às aprendizagens dos alunos.
Manuais	Utiliza os manuais adotados pelo	Utiliza os manuais adotados pelo agrupamento e outros que	Utiliza os manuais que considera

	agrupamento.	considere enriquecedores para a aprendizagem dos alunos.	enriquecedores para a aprendizagem dos alunos.
Planificação	Desenvolve a planificação com o grupo de pares.	Desenvolve a planificação anual e trimestral com o grupo de pares e a planificação de unidades, semanal e diária individualmente.	Desenvolve toda a planificação individualmente.
Avaliação	Aplica critérios definidos pelo agrupamento/pelos pares.	Aplica critérios definidos pelo agrupamento/pelos pares e elabora outros, adaptados ao contexto e à turma.	Elabora e aplica critérios adaptados ao contexto e à turma.

Tabela 1: Níveis de autonomia do professor, de acordo com Pacheco (1996; 2008) e Tanner e Tanner (1980).

3. Dinâmicas de investigação

A natureza de um estudo define os seus métodos, técnicas de recolha de dados e todo um processo que se desenvolve no tempo. Toda a pesquisa segue uma metodologia de trabalho (encadeamento das tarefas de investigação) e um procedimento (baseado em técnicas ou instrumentos de recolha de dados) para alcançar os objetivos delineados. Neste estudo optámos pela investigação qualitativa na medida em que pretendíamos recolher informação qualitativa ao nível do discurso e da documentação e interpretar o sentido desses elementos, ou seja, pretendíamos a compreensão e a relação entre as partes do todo.

Segundo Strauss e Corbin (2008: 23), investigação qualitativa é “qualquer tipo de pesquisa que produza resultados não alcançados através de procedimentos estatísticos ou de outros meios de quantificação”, sobre a vida das pessoas, experiências de vida, comportamentos, funcionamento organizacional, fenómenos culturais. No caso do presente estudo, analisámos o funcionamento organizacional, ao nível da gestão curricular, particularizando o enfoque no 1ºCEB.

Ao longo deste processo, visando a recolha, apresentação e análise dos dados, adotámos o método de estudo de caso, uma vez que o estudo de caso é uma abordagem qualitativa da investigação que pressupõe a análise de uma situação em particular, onde se utilizam diversas técnicas de recolha de dados, de acordo com a informação que se pretende obter. Como nos diz Stake (2005: 11), de um estudo de caso “se espera que abarque la complejidad de un caso particular”.

Visto que as técnicas escolhidas devem servir os interesses e objetivos da investigação, optámos pela análise documental dos documentos de orientação do agrupamento e da ação dos professores do 1º CEB e pela análise das entrevistas semiestruturadas aos professores do 1ºCEB (um de cada ano letivo), ao coordenador do 1ºCEB e à direção da escola, para confrontar o plano das orientações para a ação com o plano da ação (Lima: 2011). A opção por estas técnicas deve-se à sua pertinência neste estudo, uma vez que, confrontando a informação da teoria (documentos) com a informação da prática (entrevistas), pudemos enquadrar e analisar a hipótese em estudo.

A respeito da análise documental, diz-nos Bardin (1977: 46), que é uma “opération ou ensemble d’opérations visant à représenter le contenu d’un document sous une forme différente de sa forme originelle”, enquanto que Phillips (in Lüdke & André, 1986: 38), refere que são considerados documentos “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano”. Enquadram-se, nesta definição, leis e regulamentos, normas, cartas, discursos, revistas, arquivos escolares, livros, entrevistas, inquéritos por questionário.

Para este estudo seleccionámos como objetos de análise documental os documentos de organização e gestão do agrupamento e da prática curricular dos professores do 1ºCEB: Projeto Educativo de Escola (PEE); Projeto Curricular de Escola (PCE); Projeto Curricular de Turma (PCT); Plano Anual de Atividades (PAA); Regulamento Interno (RI). Na análise destes documentos optámos pelos seguintes tópicos de análise: Estrutura e organização formal, Objetivo(s) geral(is), Conceções sobre o currículo e práticas curriculares, Processo de acompanhamento e avaliação.

No que diz respeito à entrevista, esta é considerada “um instrumento básico para a recolha de dados” (Lopes, 2003: 46), na medida em que é um processo que privilegia o conhecimento ou a postura do outro em relação à realidade que o envolve. Tendo em conta as tipologias de entrevistas existentes na literatura da especialidade (Yin, 2005: 117; Quivy, 2008: 192-193), optámos pela entrevista semiestruturada, pois permite a existência de um guião como linha orientadora e temática das questões a elaborar e permite alguma flexibilidade para as respostas dos entrevistados.

Baseando-nos nas definições de Almeida e Freire (2003: 103) e Guerra (2006: 18-21), estipulámos como universo o agrupamento de escolas e como informadoras privilegiadas as professoras do 1ºCEB, a coordenadora do 1ºCEB (docentes do 1ºCEB eram todos do sexo feminino) e um membro da direção da escola.

Para a análise das entrevistas e baseando-nos formalmente nos trabalhos de Dinis (2002) e Rodrigues (2006), estabelecemos como objetivo geral “Compreender se o professor do 1ºCEB é autónomo na gestão do currículo na sala de aula” e como dimensões de análise “Organização do agrupamento”, “Construção do currículo na sala de aula” e “Documentos de orientação para a ação”.

No decorrer de todo o processo de análise, e uma vez que a análise dos “dados qualitativos significa “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa” (Lüdke & André, 1986), procurámos evidências que permitissem identificar a autonomia ou ausência de autonomia na gestão do currículo.

4. Apresentação dos resultados: organização e orientação do agrupamento

A ação do professor, individual ou coletiva, está dependente da realidade que a envolve. Essa realidade é a escola ou o agrupamento de escolas, com todos os seus agentes educativos e as suas dinâmicas, em que está inserido. Lima (2011: 45-46) lembra-nos que os “professores são decisores cuja acção exige um considerável grau de autonomia sobre os objectivos, o currículo, a gestão didáctica, os métodos pedagógicos, a avaliação, etc.”, ação esta que existe em todo o processo que comporta a gestão curricular, desde a planificação à concretização na sala de aula e posterior avaliação.

Nesta linha de pensamento, numa análise global de todos os documentos de orientação do agrupamento, pudemos verificar a existência de objetivos e metas transversais a todos eles, estando explícita a

articulação, numa ideia clara de combater o insucesso dos alunos, presentes desde a planificação inicial (PE e RI), à concretização anual (PC, PAA) e à operacionalização diária (PCT). Esta constatação vai ao encontro da dimensão organizacional adotada neste estudo, uma escola próxima da realidade, localizando as práticas educativas.

A organização onde decorreu a nossa investigação é um agrupamento organizado de acordo com o DL nº137/2012 que vai ao encontro de uma escola em que se aprende a conhecer, aprende a fazer, aprende a viver com os outros, ou seja, aprende a ser (Delors, 2001), uma vez que expressa que o “processo de ensino-aprendizagem tem de ser desenvolvido de modo a assegurar (...) articulação entre o saber, saber-fazer e o saber-ser” (RI, 2010/2013). Nesse sentido salienta-se “um conjunto de ações relativos à prática docente que se reconhecem essenciais para o adequado desenvolvimento [de competências] nas diferentes áreas e dimensões do currículo da educação básica”, que se deve concretizar e desenvolver “em cada campo específico do saber e para cada contexto de aprendizagem do aluno” (PC, 2011/2012), valorizando o papel do professor na adequação do currículo nacional às necessidades dos alunos, fazendo “aprender alguma coisa a alguém” (Roldão, 2000:9).

Corroborando a informação documental com a informação obtida pelas informantes privilegiadas nas entrevistas, ao nível da organização do agrupamento, pudemos verificar uma organização que permite uma margem de decisão aos docentes, nas reuniões de departamento, mas partindo de orientações definidas no Conselho Pedagógico.

Ao caracterizarem a sua gestão e práticas curriculares, as docentes salientaram que têm presentes as diretrizes do agrupamento, ao nível da planificação e avaliação, e do Ministério, ao nível dos conteúdos e das atividades/recursos, mas referem que têm alguma margem de decisão, isto é, alguma margem de autonomia. Autonomia essa que pressupõe a “existência de um Currículo Nacional susceptível de ser adaptado aos contextos locais” (Costa, Ventura & Dias, 2002: 67). Na adaptação aos contextos locais as docentes socorrem-se do projeto curricular de turma (PCT), que contempla a caracterização dos alunos, a programação das atividades e estratégias que mais se adequam aos objetivos e necessidades apresentadas, partindo de uma planificação e colaboração entre os professores.

Sintetizando, na construção do currículo, o professor reinterpreta e localiza o currículo nacional, adequando e diferenciando estratégias e metodologias, partindo, também, das orientações e das decisões que são tomadas ao nível do departamento curricular do agrupamento em que estão inseridos.

4.1. Gestão do currículo no 1ºCEB: Autonomia versus Ausência de autonomia

Verificámos ao longo do estudo, partindo dos autores da especialidade e da legislação existente, que a gestão do currículo não se confina à sala de aula, mas a todo um processo que começa no momento da planificação, preparação de recursos materiais e instrumentos de avaliação. Desta forma, analisámos a informação recolhida enquadrando-a na dicotomia Autonomia versus Ausência de autonomia na gestão do currículo no 1ºCEB, tendo presentes todas as valências que isso comporta.

Na análise da Gestão do currículo - Autonomia ou ausência de autonomia nos documentos orientadores do agrupamento, verificámos que se reconhecem, “os/as professores/as como agentes activos na configuração do currículo” (PE, 2010/2013: 7), há o reforço “do conceito de Escola planificadora.” (PC, 2011/2013: 13),

cabe “ao professor a escolha de diferentes instrumentos de avaliação de acordo com a natureza das aprendizagens e dos instrumentos definidos para a disciplina nos critérios de avaliação.” (AA, 2011/2012: 36), mas há a planificação “do Currículo assente no Currículo Nacional” (PC, 2011/2012: 13).

Temos, então, uma escola que, por decreto (DL nº137/2012), assume algum grau de autonomia, que vai começando a construir na margem de decisão que vai cedendo aos professores, caminhando assim, de uma autonomia decretada para uma autonomia construída (Barroso, 1997). Desta forma averiguámos que o agrupamento tem estruturas de organização que permitem ao professor gerir autonomamente as suas práticas.

Na análise da Gestão do currículo - Autonomia versus ausência de autonomia nos Projetos Curriculares de Turma (PCT's), constatámos, em todos os documentos, a referência à legislação e orientações do agrupamento por que se devem reger. Gerindo as diretrizes emanadas do Ministério e do agrupamento, todas as docentes elaboram uma estratégia educativa de acordo com as dificuldades identificadas.

Apurámos, assim, a existência de algum grau de liberdade na operacionalização contextualizada das orientações produzidas superiormente, podendo reconhecer o projeto curricular de turma como uma concretização no plano da ação. Contudo, o trabalho do professor continua a ser “condicionado pelos sistemas educativos e pelas organizações escolares em que estão inseridos” (Nóvoa et al., 1991: 71).

Ao passar da análise do documento escrito para a análise do documento transcrito, da análise dos PCT's para a análise das entrevistas, acentuou-se a ideia de que o professor tem autonomia na gestão do currículo.

Na análise da Gestão do currículo - Autonomia versus ausência de autonomia nas entrevistas às docentes do 1ºCEB, observámos um grande enfoque na autonomia que prevaleceu sobre a ausência de autonomia.

Uma das nossas entrevistadas referiu-nos que “o currículo que nós temos é o que nós planificamos e fazemos”, temos “a planificação trimestral (...) feita em conjunto” e temos “alguma margem de manobra perante aquele programa” (Prof. 1). Partindo das orientações curriculares do Ministério da Educação e das decisões tomadas ao nível do conselho de docentes, as docentes trabalham em colaboração com os seus pares, planificando trimestralmente, e depois operacionalizando individualmente, decidindo e gerindo como concretizar as aprendizagens com o seu grupo.

A gestão do currículo é, então, um processo diário, partilhado com os pares, refletido e organizado num projeto curricular, operacionalizando-se nas atividades diárias da sala de aula pois o currículo é, principalmente “aquilo que os professores fizerem dele” (Roldão, 1999: 21).

Essa gestão não é plena, mas emerge de margens de autonomia e de níveis de decisão que estudámos neste trabalho. Retomando os níveis de autonomia que definimos (Tabela 1), baseando-nos em Tanner e Tanner (1980) e Pacheco (1996, 2008), verificámos que todas as docentes se situaram no Nível 2 nos Conteúdos, Atividades/Recursos e Planificação; nos Manuais três docentes situaram-se no Nível 2 e uma no Nível 3; na Avaliação três docentes situaram-se no Nível 2 e uma no Nível 1; nos Objetivos, duas docentes situaram-se no Nível 2, uma no Nível 1 e uma no Nível 3. Constatámos, assim, que as professoras não se reconhecem numa construção autónoma do currículo, no sentido de tomarem todas as decisões (Nível 3), nem no cumprimento rígido das orientações estabelecidas (Nível 1), mas numa gestão e

construção curriculares que implicam alguma margem de decisão (Nível 2), tendo presentes as orientações do Ministério e do agrupamento.

Assim, considerando que gerir o currículo “significa analisar cada situação e diversificar as práticas e metodologias de ensino para que todos aprendam” (ME, 2001: 48), considerando que o professor é “o responsável pela síntese do programa (...), as características do meio sócio-económico e cultural da escola (...) e as características da turma e dos seus alunos” (Carvalho & Diogo, 1999: 80), averiguámos que, no agrupamento estudado, o professor tem alguma margem de autonomia na gestão do currículo no 1ºCEB, refutando a hipótese inicial colocada.

Aferimos que, na realidade, há um certo grau de autonomia na gestão curricular, no que diz respeito à elaboração da planificação, à seleção dos conteúdos a abordar e objetivos a atingir, à escolha de manuais e de recursos/materiais a utilizar e aos elementos a avaliar. Contudo, esta gestão comporta sempre as orientações ao nível do Ministério e do agrupamento, que são localizadas de acordo com os alunos e com o meio envolvente. Ou seja, a autonomia na gestão curricular existe não ao nível da decisão do que se ensina mas de como se ensina.

5. Considerações finais

A autonomia no contexto escolar é um tema há muito debatido em contexto político e refletido na literatura da especialidade, mas nem sempre bem compreendido ao nível da prática da gestão curricular.

No estudo realizado, retomando a questão e a hipótese inicial, pudemos verificar que, apesar da prescrição do currículo nacional e da legislação que vai limitando algumas questões, e das orientações do agrupamento, não se comprova a hipótese inicial, visto o docente do 1ºCEB ter alguma margem de manobra para gerir o currículo pois, partindo do currículo nacional, das atividades e/ou projetos elaborados no agrupamento e em parceria com agentes da localidade, o professor do 1ºCEB planifica o seu trabalho, individual e coletivamente, elaborando e utilizando os recursos materiais que considerar necessários para as atividades a desenvolver com os seus alunos, exercendo uma autonomia pedagógica (Sarmiento, 1993: 10).

Reconhecemos, desta forma, um certo grau de autonomia ao nível da gestão do modo como se ensina e não ao nível da decisão do que se ensina. Assim, a gestão do currículo “baseia-se num projecto de acção concertada e reflectida, fazendo a ligação da escola ao meio, gerindo espaços e tempos escolares de uma forma única e enriquecedora, capaz de estimular de um modo adequado e diferenciado, e desenvolvendo, em cada aluno, todas as suas reais capacidades” (Almeida, 2002: 194).

Tendo em conta o trabalho realizado, sugerimos, para futuras investigações, que um estudo desta natureza seja mais alargado, podendo abranger todos os docentes do 1ºCEB do agrupamento e o acompanhamento das reuniões de departamento e das reuniões do Conselho Pedagógico, almejando um enquadramento mais meso do trabalho desenvolvido pelo professor, seja na sua individualidade, seja em colaboração com os pares.

Ultimando o estudo realizado neste âmbito, podemos afirmar que, apesar de todos os discursos e promulgações que possam existir sobre a construção do currículo, a gestão curricular e a autonomia pretendida, a sua concretização só é possível se os docentes se empenharem e se comprometerem

verdadeiramente com a sua missão de educar as crianças e os jovens. Cabe a todos os outros parceiros que integram o sistema criar as condições propiciadoras de sucesso dos professores na difícil ciência e arte de promover as aprendizagens dos seus alunos.

6. Referências bibliográficas

- Almeida, Lúcia. (2002). A Reorganização Curricular no Ensino Básico. Dos problemas aos projectos...: o caso do 1º ciclo. in Mª Luísa Mendes (coord.) & Paulo Abrantes (dir.), *Gestão Flexível do Currículo: Reflexões de formadores e investigadores*. (pp.187-206) Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Almeida, Leandro S.; Freire, Teresa. (2003). *Metodologia de investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Lusografe – Artes Gráficas. ISBN 972-97388-0-7.
- Bardin, Laurence. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Barroso, João. (1995). *A escola e as lógicas da autonomia*. Comunicação apresentada no Seminário promovido pelo Sindicato dos Professores do Norte, Maia.
- Barroso, João. (1997). *Autonomia e gestão das escolas*. s.l.: Editorial do Ministério da Educação.
- Carvalho, Angelina & Diogo, Fernando. (1999). *Projecto Educativo*. Porto: Edições Afrontamento.
- Costa, Jorge Adelino; Ventura, Alexandre; Dias, Carlos. (2002). Dos projectos de escola aos projectos de turma: Perspectivas de mudança nas práticas organizacionais. in Mª Luísa Mendes (coord.) & Paulo Abrantes (dir.), *Gestão Flexível do Currículo: Reflexões de formadores e investigadores*. (pp. 63-95). Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Delors, Jacques et al. (2001). *Educação: um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. (7ª ed.). Rio Tinto: ASA.
- Dinis, Raquel. (2002). *Gestão Curricular no 1ºCiclo do Ensino Básico: discursos e práticas*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.
- Diogo, Fernandes; Sarmiento, Manuel Jacinto. (1998). *Regulamento Interno e a construção da autonomia das escolas*. (pp. 5-23). Porto: Edições ASA S.A..
- Formosinho, João. (1987). O currículo uniforme, pronto a vestir de tamanho único in *O insucesso escolar em questão*. Cadernos de Análise Social da Educação. (pp.41-50). Braga: Universidade do Minho.
- Guerra, Isabel Carvalho. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo: Sentidos e formas de uso*. Cascais: Príncipia Editor, Lda. ISBN 978-972-8818-66.1.
- Lima, Licínio. (1998). *A Escola como Organização e a participação na Organização Escolar*. Minho: TILGRÁFICA, S.A.
- Lima, Licínio. (2000). *Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática das escolas pública*. São Paulo: Cortez Editora
- Lima, Licínio. (2011). *Administração Escolar: Estudos*. Porto: Porto Editora.

- Lopes, Ana M^a. (2003). *Projecto de Gestão Flexível do Currículo: Os professores num processo de mudança*. Lisboa: Grafis CRL. Departamento de Educação Básica.
- Lüdke, Menga; André, Marli E.D.A. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária, LTDA.
- Ministério da Educação. (2001). *Reorganização Curricular no Ensino Básico: Princípios, Medidas e Implicações*. Lisboa: Antunes & Amílcar, Lda.
- Monge, M^a Graciete; Almeida, Florinda. (2002). O 1º Ciclo do Ensino Básico: Os desafios de Reorganização Curricular in M^a Luísa Mendes (coord.) & Paulo Abrantes (dir.), *Gestão Flexível do Currículo: Reflexões de formadores e investigadores*. (pp. 173-185). Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Morgado, José. (2000). Integração e flexibilização curriculares: factos e nexos de uma nova política in Morgado, José Carlos; Paraskeva, João Menelau (orgs), *Currículo: factos e significações*. (pp. 7-35). Porto: ASA Editores II, S.A..
- Nóvoa, António et al. (1991). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, Lda.
- Pacheco, José Augusto. (1996). *Currículo: Teoria e Praxis*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, José Augusto. (2008). *Organização Curricular Portuguesa*. Porto: Porto Editora, Lda.
- Peralta, Helena. (2002). Projectos curriculares e trabalho colaborativo na escola in M^a Luísa Mendes (coord.) & Paulo Abrantes (dir.), *Gestão Flexível do Currículo: Reflexões de formadores e investigadores*. (pp. 13-21). Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Quivy, Raymond. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. (trads. João Minhoto Marques & M^a Amália Mendes & M^a Carvalho). Lisboa: Gradiva – Publicações S.A.
- Rodrigues, Graça M^a Rosa Perdigão. (2006). *O Educador de Infância na Gestão das Escolas*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.
- Roldão, M^a Céu. (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo: Perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M^a Céu. (2000). *Os desafios da profissionalidade e o currículo*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sacristán, José Gimeno. (1995). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: EDICIONES MORATA, S.L.
- Sarmiento, Manuel Jacinto. (1993). *A Escola e as Autonomias*. Porto: EDIÇÕES ASA.
- Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos (3ªed)*. (Trad. Ángel Gallard). Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- Strauss, Anselm; Corbin, Juliet. (2008). *Pesquisa Qualitativa: Técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada (2ª ed.)*. (Trad. Luciane Rocha.). Porto Alegre: Artmed.
- Tanner, Daniel; Tanner, Laurel N. (1980). *Curriculum Development: Theory into Practice*. London: Collier Macmillan Publishers.

Tyack, David; Tobin, William. (1994). The “Grammar” of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change? in *American Educational Research Journal Fall*, Vol. 31, Nº 3, pp. 453-479.

Yin, Robert K. (2005). *Estudo de Caso: planejamento e métodos* (3ªed). (Trad. Daniel Grassi). Porto Alegre: Bookman.

7. Legislação

Decreto-Lei 115-A/98, de 4 de Maio. Diário da República. 1ª Série. Nº102. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro. Diário da República. 1ª Série. Nº29. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei nº 553/80, de 21 de Novembro. Diário da República. 1ª Série. Nº270. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro. Diário da República. 1ª Série. Nº15. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril. Diário da República. 1ª Série. Nº79. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei nº137/2012, de 2 de julho. Diário da República. 1ª Série. Nº126. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho nº 19575/2006, de 25 de Setembro. Diário da República. 2ª Série. Nº185. Ministério da Educação. Lisboa.

Lei de Bases do Sistema Educativo nº 46/86, de 14 de Outubro. Ministério da Educação. Lisboa.

O trabalho docente: práticas de alfabetização frente às mudanças

Valdiana do Bomfim Alves ¹⁵

Resumo

A pesquisa propôs descrever e analisar o trabalho de uma professora alfabetizadora no primeiro ano do ciclo inicial do ensino fundamental, buscando compreender os desafios em alfabetizar no contexto das recentes determinações da política pública oficial do ensino fundamental de nove anos, além observar mudanças no trabalho docente às perspectivas propostas a partir dos referenciais teóricos que, ao instaurar novos modos de organização do trabalho escolar, afeta diretamente a atuação do professor. Considerando-se que espaços e tempos em sala de aula são organizados, em grande medida, em função das decisões do professor, numa determinada instituição educativa, as questões que focalizo são: como o professor alfabetizador responde às exigências institucionais que regulam de fora seu trabalho e, ao mesmo tempo, às urgências que nascem da interação que estabelece com os alunos no trabalho de ensino? É possível observar mudanças nas práticas de alfabetização? Quais os desafios são enfrentados para a finalidade do trabalho com a alfabetização e que são alternativas estão sendo criadas neste processo?

Do ponto de vista teórico o trabalho docente é uma ação dinâmica, se utiliza de diferentes dispositivos didáticos para alcançar seus objetivos e como fundamento o pressuposto que a ação do professor se materializa em meios que produzem transformações intencionais nos modos de pensar, agir e falar dos alunos (SCHNEUWLY, 2009). Identifica elementos principais para uma teoria da docência na perspectiva interacional, em que o trabalho docente é de um ser humano para outro, como “importante compreender que as pessoas não são um meio ou uma finalidade do trabalho, mas matéria-prima do processo interativo e o desafio primeiro das atividades dos trabalhadores” (TARDIF & LESSARD, 2009).

Da perspectiva histórica o conceito de cultura escolar pesquisado por FRAGO (1994, 1995, 1996 e 1997), encarar o “ensino como uma prática cultural que tem lugar no seio de determinados sistemas educativos” é considerar “uma prática submetida a modelos aprendidos implicitamente por cada professor, não por estudos intencionais, mas mediante a observação e participação”. Para isso é preciso compreender os conceitos empregados nos termos alfabetização e letramento no Brasil desde a década de 80, contribuições que permitem conceituar, conforme MORTATTI (2010) “Alfabetização” como conceito utilizado para designar processo de ensino e aprendizagem que comportou diferentes sentidos, designado por diferentes termos, correspondentes a diferentes conceitos, tais como: “ensino das primeiras letras”; “ensino de leitura”; “ensino simultâneo de leitura e escrita”.

Do ponto de vista metodológico, o corpus desta pesquisa trata-se de um conjunto de transcrições de gravações em áudio e vídeo, realizadas em sala de aula, de situações diversas do trabalho da professora com seus alunos por meio de observação participante. E como materiais secundários, registros em caderno de campo que se propõem a reconstituir eventos não gravados que foram gerados e aos materiais oficiais que orientam o trabalho pedagógico através da equipe de gestão até ao professor. A reflexão sobre um caso particular de trabalho de alfabetização de crianças é relevante para se refletir sobre a elaboração de currículos, programas e livros didáticos que foram e estão sendo pensados para o Ensino Fundamental.

¹⁵ PG – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo

Palavras-chave: Alfabetização; Cultura escolar; Dispositivos didáticos; Letramento; Trabalho docente.

A história do trabalho docente

Atualmente ouve-se dizer ou mesmo questionar sobre o que ocorre dentro das escolas, assim pode-se pensar em situações que deveriam ou não ocorrer, mas o que acontece neste espaço? Quais são as relações ali estabelecidas? O que ali acontece é diferente do que ocorre em outros espaços? A relação que se estabelece no trabalho de ensinar é diferente de outros? A partir do conceito posto no materialismo histórico, considerar que o trabalho docente é diferente de outro trabalho é afirmar que este envolve ações que demandam outro tipo de intervenção, pressupõe de diferentes meios e instrumentos para produto desse trabalho, o que significaria ser composto de interações multifacetadas. Considerar esta natureza do trabalho docente é defender que ele é composto de interações humanas compreendendo mudanças no próprio conceito de trabalho ao longo de muitos anos. Tardif (2005, p.19) apresenta quatro constatações para compreender que transformações estão envolvidas nesta defesa, o que possibilita vislumbrar a tese de que o trabalho docente é a condição primária na compreensão das transformações das atuais sociedades:

- 1) desde os anos 50 há uma queda das categorias de trabalhadores produtores de bens materiais, em contrapartida um aumento dos trabalhadores nas áreas de prestadores de serviços;
- 2) o crescente controle por parte de grupos de profissionais, cientistas e técnicos que criam e controlam o conhecimento teórico, prático e técnico necessário às decisões, às inovações, ao planejamento das mudanças sociais e à gestão do crescimento cognitivo e tecnológico;
- 3) Os frequentes debates atuais sobre a profissionalização do ensino devem estar relacionados às orientações gerais na evolução das profissões e das atividades burocráticas “racionais”, ocasionadas por novas atividades trabalhistas e uma integração de conhecimentos formais na esfera da gestão social, como exemplos a utilização da estatística e dos vários instrumentos de medidas, teorias dos comportamentos, das organizações, das análises e pesquisas;
- 4) Essas ocupações se referem ao trabalho interativo, cuja característica essencial é colocar em relação um trabalhador com um ser humano que se utiliza de seus serviços. (TARDIF, 2005, p.19-20)

Entendendo assim, o trabalho docente se diferenciou em cada momento histórico, a depender do objetivo a que esteve atendendo, os objetos de ensino que foram selecionados e seres humanos envolvidos neste trabalho de natureza sociológica, porém sempre de maneira interativa. Ferreira e Santos-Gomes (2011, p.3) argumentam que

...o desafio é interpretar como esta espessura sociológica mais ampla se reconstitui no projeto de trabalho do professor e naquilo em que se funda o estatuto deste trabalho – a finalidade de ensinar, sua natureza didática. A linguagem é dispositivo central na abordagem deste desafio, já que é por ela e nela que se materializa a intencionalidade didática do trabalho de ensino. (FERREIRA E SANTOS-GOMES, 2011, p.3)

Este desafio tem encontrado contribuições nas pesquisas de Schneuwly (2009) sobre o trabalho docente, descrevendo e analisando como se configuram as transformações envolvidas na materialização didática, cujo dispositivo central é a linguagem. Destas pesquisas Schneuwly (2009, p.29-43) aponta que o trabalho docente passa por transformações e que articular duas dimensões como a textual e a didática, a partir de dispositivos analíticos: os gestos profissionais e os objetos do discurso possibilitam compreender como a linguagem interfere nos modos de agir, pensar e falar dos alunos, sendo este produto do trabalho docente, o que evidencia a complexidade de uma situação de ensino mediada pelo professor, em que é afetada pela tradição escolar e pela cultura.

A partir dessa formulação com base em Schneuwly (2009), ao descrever e analisar as situações de ensino podem-se apreender os objetos de ensino/ensinado, considerando duplos processos de semiotização: i) a presentificação, pelo qual o objeto de ensino/ensinado ganha realidade e materialidade, em que o objetivo é torná-lo visível; ii) elementarização/topicalização, pelo qual são organizados pontos, a partir das dimensões dos objetos de ensino/ensinado, sendo efetivado por meio de instrumentos didáticos, assumindo na organização desse trabalho, relações com o ambiente escolar (carteiras, cadeiras, lousa, giz, etc) e à disciplina escolar, configurados em duas naturezas: uma de ordem material, na qual encontra-se os livros didáticos, as atividades em folha, os dicionários, entre outros. E segunda de ordem discursiva, dentro desta pode-se observar a exposição oral/escrita, a simulação, a exemplificação, discussão, exercitação, debates, etc.

A escolha dos objetos de ensino/ensinado pode passar por algumas defesas e considerações: a importância que eles têm na sociedade; o quanto é importante e defendido ele é na escola; e se na cultura em que está inserido, é atribuído grau de significado e sentido. Assim para entender que seleção é esta e não outra dos objetos de ensino/ensinados, na alfabetização, se pode recorrer à história da educação.

Segundo Frago (1993) até meados do século XIX era bastante usual saber ler e não saber escrever, em especial as mulheres, ainda que as duas aprendizagens não fossem consideradas simultâneas, mas sucessivas. Também se pode pensar qual função o objeto de ensino/ensinado terá em seus usos na vida cotidiana das pessoas. Portanto, os objetos de ensino/ensinado, relacionados à alfabetização, trazem elementos que estão imersos na sociedade e nas culturas escolares. Ao considerar que a escrita modificou a vida humana, com ela observa-se que foram

"organizadas novas estratégias cognitivas, novos modos de pensamento e expressão, novo sentido ou percepção do tempo, novos modos de ver e mostrar a realidade e, dentro dela, o próprio ser humano. Sua existência tornou possível, em conjunto com outros fatores o nascimento da filosofia e da ciência, assim como do registro e do arquivo, isto é da história" (FRAGO, 1993, p.23).

Neste sentido, pode-se observar grande impacto para a organização das sociedades e ao mesmo tempo na organização dos saberes, redimensionando os objetos de ensino da instituição escolar, e este é um dos elementos que nutre determinados argumentos para os conceitos de alfabetização e letramento, ser alfabetizado ou não. Nesta perspectiva, ser alfabetizado significa fazer uso dos elementos da leitura e da escrita, para isso é necessária à definição dos objetos de ensino, ou conjunto de objetos de ensino, como serão ensinados. Seria possível delimitar que este ou aquele objeto de ensino, no campo da alfabetização, é mais ou menos importante? O que o professor alfabetizador faz para responder às exigências institucionais que regulam de fora seu trabalho e, ao mesmo tempo, às urgências que nascem da interação

que estabelece com os alunos no trabalho de ensino? Quais desafios são enfrentados no trabalho de alfabetização na escola pública brasileira da atualidade? Parece-me que está em jogo a importância que se está atribuindo às formas de comunicação orais e por escrito, e quais objetos de ensino estão sendo selecionados pelo professor alfabetizador.

Os gestos profissionais fundamentais do trabalho docente

Anteriormente foi enunciado que um dispositivo analítico necessário seriam os gestos profissionais. Então, para compreender o processo do trabalho docente, é importante aprofundar o conceito de gestos profissionais fundamentais que são tratados do ponto de vista didático, como sendo um conjunto de gestos, de jogos, de fisionomias, de declarações feitas pelo professor dirigidas a um ou vários alunos com o fim de realizar o trabalho com o objeto de ensino/ensinado, considerados gestos didáticos.

Em sua pesquisa Schneuwly (2009, p. 36-43) descreve quatro gestos didáticos fundamentais no trabalho docente. Na formulação de Gomes-Santos (2012), trata-se de:

- *Implementar dispositivos didáticos*: implica mobilização de uma série de meios e de recursos para a instanciação do contexto (*milieu*) de ensino e para a criação das condições de ingresso do aluno na atividade escolar proposta;
- *Regular*: implica tomada de informações e interpretação dos efeitos da implementação dos dispositivos didáticos, com base na avaliação dos obstáculos e dos aportes (saberes já apropriados) dos alunos no processo de construção do objeto. O gesto de regulação pode-se configurar como *regulação interna* – situada no início, durante ou ao final de um dispositivo didático, permitindo ajustes na sequência de ensino com base em movimentos de retorno aos dispositivos implementados – e como *regulação local* – situada durante a realização de uma atividade escolar, permitindo trocas interacionais do professor com um aluno em particular ou com o grupo e criando modos de se referir ao objeto de ensino comum à turma (uma metalinguagem comum);
- *Institucionalizar*: implica a fixação de maneira explícita e convencional do *estatuto cognitivo* de um saber para construir a aprendizagem, permitindo ao aluno utilizar este saber em circunstâncias novas e garantindo ao professor a possibilidade de exigí-lo como saber *oficial*, comum à turma; daí que a institucionalização “se dirige ao coletivo” e é legitimada pela “autoridade do professor ou de uma fonte externa reconhecida” (p. 40).
- *Criar a memória didática*: implica a reconstituição, em uma matriz integral, dos diferentes elementos em que o objeto de ensino foi decomposto. Trata-se, assim, de um gesto transversal aos demais gestos e à sequência de ensino, uma vez que busca restabelecer a totalidade do objeto, fragmentada pelo trabalho de ensino. Funciona, portanto, conforme uma lógica retrospectiva (“Como vimos na aula passada...”), guardando, ao mesmo tempo, um caráter provisório e prospectivo (*antecipação didática*) – já que pressupõe que a totalidade do objeto ainda não foi construída, que o objeto continua em construção (“Na próxima aula vamos estudar...”). (GOMES-SANTOS, 2012, p. 12).

Os gestos didáticos aqui apresentados recupera em grande medida o trabalho docente, sua análise e descrição ganha relevância na sala de aula, configurando-se nos instrumentos didáticos utilizados, seja ele

de natureza discursiva ou natureza material. Para exemplificação do gesto de regular observou-se o uso de uma tarefa de escrita de lista de palavras, buscando avaliar como os alunos estão escrevendo, mais comumente conhecida como “sondagem”. Outra exemplificação, para o gesto didático em criar memória didática, observou-se situações em que a professora retoma o que já foi feito, a partir da tarefa de escrita dos nomes de brincadeiras, pergunta quais já brincaram na escola, quais brincadeiras foram pintadas pelo artista Ivan Cruz, pois já haviam “estudado” sobre ele; outra tarefa observada foi a reconstrução de um texto memorizado pelos alunos, entre outras, reconstitui o objeto de ensino discutido e implementado com os alunos.

Os gestos didáticos fundamentais do trabalho docente efetivam-se na sala de aula, com a professora e alunos, utilizando de instrumentos didáticos definidos pela professora para o trabalho com os objetos de ensino. Os gestos didáticos, portanto, é base do trabalho docente, estão imbricados e implementados por instrumentos e dispositivos didáticos considerando os objetos de ensino, sendo reconfigurados em objetos ensinados, podendo ser de ordem material e/ou de ordem discursiva.

A escolha de um aspecto a ser analisado

Assim, conhecer como os professores estão selecionando seus objetos de ensino nos permite inferir os sentidos que estão sendo dados ao conceito de alfabetização. Para isso selecionei alguns trechos, a partir da transcrição das aulas gravadas em áudio-vídeo, em uma sala de aula, do primeiro ano do ensino fundamental de uma escola no município de São Bernardo do Campo em 2011, para observar que elementos a professora em questão utilizou e nos dá indícios das transformações que estão ocorrendo com os objetos de ensino e com formas de ensinar. Esta organização pode ser observada na tabela abaixo, com os dados gerais, em que são descritos os objetos ensinados durante o período da observação participante, o sistema de escrita alfabética, a produção textual e o trabalho com leitura, ainda há outros objetos de ensino que permearam o trabalho da professora que envolveu outras disciplinas, tais como a matemática:

Pesquisa: O trabalho docente no Ensino Fundamental de nove anos		
Pesquisadora: Valdiana do Bomfim Alves		
Professora Pesquisada: 1º ano ciclo Inicial - Fundamental de nove anos		
Ambiente: Escola Municipal em São Bernardo do Campo		
Formato de mídia: Áudio-vídeo/registro manuscrito	Total de gravação: 13h15m08s Total a ser transcrito: 05h15m27s	
Data	Duração	Objetos ensinados
29/03/2011	00.25.31	Sistema de Escrita
05/05/2011	00.38.20	Produção e recepção de texto
	00.03.40	
	00.18.10	
12/05/2011	00.25.00	Leitura e ordenação de textos
	00.00:22	

	00.02.23	
	00.12.04	
	00.44.23	
	00.17.42	Resolução de problemas em matemática
16/05/2011	00.45.45	
	00.24.41	Uso da tecnologia para desenhar
	00.00.23	Apreciação de produções
15/06/2011	00.15.05	Sistema de Escrita
16/06/2011	00.17.48	Sistema de Escrita
23/06/2011	00.26.18	Resolução de problemas em matemática

Tabela 1 – Organização geral dos dados gerados

Observa-se que a professora utilizou diferentes dispositivos didáticos definindo as tarefas que foram propostas aos alunos, a partir dos objetos de ensino em que o trabalho foi organizado. Com a intenção em descrever esses dispositivos didáticos e tarefas, optei por numerá-los na tabela abaixo para seleção e análise¹⁶:

Descrição dos dispositivos didáticos e tarefas

Tarefas	Dispositivos didáticos	
	Ordem material	Ordem discursiva
Organização das letras escolhidas para escrever o nome dos desenhos.	Placa de madeira com desenhos; letras móveis em madeira;	Organização dos alunos em duplas; Par Pergunta e resposta (P-R)
Escrita dos nomes das brincadeiras pintadas por Ivan Cruz	Folha com desenhos das obras de Ivan Cruz; folha para leitura das palavras escritas;	Par Pergunta e resposta (P-R); leitura em voz alta a partir de imagens;
Escrita em folha os nomes das brincadeiras pintadas por Ivan Cruz; Escrita na lousa cinco de brincadeiras.	Folha individual com os nomes das brincadeiras; lousa; giz;	Par Pergunta e resposta (P-R)
Escrita coletiva da parlenda “O cravo e a rosa”; Cópia no caderno da parlenda ditada.	Caderno, lousa e giz;	Par Pergunta e resposta (P-R); Ditado para a professora;

¹⁶ É necessário esclarecer essa organização não se refere à ordem utilizada pela professora no trabalho com os alunos e que demonstram a complexidade e diversidade que permeia o trabalho em sala de aula.

Escrita do texto escolhido ou elaborado por eles, copiando no cartão.	Lousa para escrever o texto; cartão para escrever;	Par Pergunta e resposta (P-R); ditado para a professora;
Produção de texto para um cartão do dia das mães.	Lousa para escrever; cartão para escrever;	Ditado para a professora; Par Pergunta e resposta (P-R)
Leitura de diferentes gêneros em livros, gibis, folhetos diversos etc.	Caixa com livros, gibis, folhetos diversos;	-----
Reprodução de uma das obras de Ivan Cruz usando o programa Paint.	Uso do computador; organização das duplas,	antecipação de atividade; Par Pergunta e resposta (P-R)
Leitura em duplas do poema “A foca”.	Tarjetas com as estrofes do poema, tubo de cola, folha de sulfite;	Par Pergunta e resposta (P-R)

Tabela 2 – Descrição dos dispositivos didáticos e tarefas

Veja que a professora utilizou, em quase todas as tarefas, como dispositivo didático o par pergunta e resposta (P-R) entre ela e os alunos, organizando-os em duplas, associando o objeto ensinado aos instrumentos didáticos e às formas de trabalho, em que a atividade era decidir como estava escrito um texto que sabiam de memória e para isso a professora solicitou que ordenassem as tarjetas de um poema:

Continuidade da atividade com o texto recortado em frases. Os alunos em duplas deveriam ler e ordenar o texto. Conforme os alunos ordenavam a professora solicitava que eles lessem e informassem onde estava determinada frase do texto. Geralmente a professora perguntava sobre a frase que não estava certa. Somente após a leitura e ordenação correta os alunos podiam colar as tarjetas em uma folha de sulfite. (Arquivo em Notas de campo 12.05.11)

Os alunos em duplas deveriam ler e ordenar o texto, conforme os alunos ordenavam a professora solicitava que eles lessem e informassem onde estava determinada frase do texto, mencionado nas notas acima, observei que ela própria ordenava as frases antes de fazer a pergunta para os alunos, o que significa isso para ela? Por trás pode estar duas intenções, uma de que os alunos observem a nova organização, portanto precisavam repensar que foi feita, outra informar que a organização feita não estava correta:

Continuidade da atividade de ordenação do texto “A foca”. Ao ler pega uma das frases para ser colada junto a outras. A professora solicita que um dos alunos da dupla leia a ordenação feita por eles. Continua questionando a ordenação da mesma dupla de alunos e se dá por satisfeita com a resposta correta do aluno. Troca de dupla de alunos sempre solicitando que eles leiam como ordenaram o texto (nesta dupla, somente um dos alunos está mais envolvido com a atividade). A professora solicita que ele leia desde o começo do texto que já foi colado, indica que está em ordem trocada, tenta descolar a frase, mas esta se rasga, entrega outra para o aluno. Auxilia na colagem retomando a leitura da frase. (Arquivo em Notas de campo 12.05.11)

Percebe-se que a professora reorganizou a situação, intencionalmente, para propor uma determinada pergunta ao aluno, ou seja, a reorganização tem como intenção propor um desafio para os alunos. Intencionalmente ela circulava por todos os espaços da sala de aula, instaurando em seu trabalho a necessidade em intervir sobre os conhecimentos que os alunos apresentavam sobre o sistema de escrita, ora ela ia até a lousa escrever chamando a atenção sobre como escreve determinada palavra, ora solicitava que os alunos fossem até a lousa, flexibilizando a gestão das interações com os alunos, como na reconstituição abaixo:

A professora coloca os números das brincadeiras na lousa e pede para cinco alunos escreverem o nome da brincadeira e outros cinco para corrigirem como eles escreveram.

1 BOLINHA DE GU DE

2 CABO DE GUERA ((aluno diz que tem algo errado, falta um R))

3 FUTEBOLO ((o aluno diz que está certo, mas o grupo diz que está errado, a professora pede para outro vir dizer o que está errado, pede para todos lerem e pergunta como termina e arruma a palavra))

4 ESCOMDE ESCOMDE ((o aluno diz que está certo, mas a professora pergunta para o grupo se alguém acha que está errado, apenas um aluno diz que no lugar do M é N))

5 PERNADEPAU ((aluno diz que está certo, a professora diz da falta de espaço entre as palavras)) (Arquivo Notas de campo 15.06)

Observa-se que os gestos didáticos e instrumentos foram sendo definidos, conforme a dimensão selecionada dos objetos ensinados. A professora quando pretendeu intervir nas informações sobre o sistema de escrita se utilizou, tanto da lousa com a participação dos alunos quanto se deslocou pela sala, solicitando que lessem ou escrevessem novamente as palavras. Utilizou da sala de aula como um espaço que propiciava possibilidades de organização em função das intenções definidas pela professora com o objeto de ensino/ensinado.

Intencionalidade na mudança do trabalho docente

A partir da análise dos dados constata-se que ocorreram alterações particulares no trabalho com a alfabetização. Que particularidades foram estas? Identificaram-se três particularidades:

1^a. particularidade – multiplicação e redimensionamento dos objetos de ensino – sobre essa questão, é necessário apontar a complexidade posta no trabalho de alfabetizar então, esta primeira é com relação à diversidade de objetos ensinados: letras escolhidas para escrever o nome dos desenhos; nomes das brincadeiras pintadas por Ivan Cruz; uso de gêneros textuais (parlendas, listas, poemas e contos de fada); leitura de gêneros diversos e em diferentes portadores textuais (folhetos, livros, bulas, rótulos e gibis). Isto demonstrou que, para esta professora, o sucesso do trabalho com a alfabetização estava fundado em ensinar, não um único, mas vários objetos de ensino, indicando que para ela é necessário ter vários conhecimentos para sucesso na alfabetização dos alunos.

2^a. particularidade – flexibilização da gestão da interação no processo de topicalização dos objetos de ensino – esta segunda estava no papel desempenhado pela professora na relação com os alunos, ela não

apresentava perguntas que indicava uma única possibilidade de resposta, incitava os alunos buscarem diferentes argumentos para justificar as diferentes respostas que formulavam.

Como se observa na transcrição abaixo, a professora fazia muitas perguntas e as respostas dadas por ela eram formuladas, a partir de perguntas, para que os alunos confirmassem ou não.

0:01:07.	P: então como é que vamos começar escrever?
0:01:09.	A: mamãe
0:01:10.	P: mamãe. Como que eu escrevo mamãe? ((em frente à lousa))
0:01:13.	AA: (inaudível) em e a
0:01:18.	P: em e a?
0:01:19.	A: em e a (inaudível) em e o e
0:01:25.	P: em e o e? aqui mamãe? o em e o e? aqui o: em e o e? assim o:?
0:01:29.	A: é
0:01:30.	P: assim o: em e e?
0:01:32.	A: agá e e
0:01:33.	P: agá aqui? o agá é aqui?
0:01:37.	A: em agá e
0:01:38.	P: em agá e assim o: ((apagando a letra e e escrevendo <i>h e e</i> novamente na lousa)) assim?
0:01:44.	A: é mame
0:01:46.	P: mas a gente fala mame e? ou mamãe::? e?
0:01:49.	A: (inaudível) o e (inaudível)
0:01:51.	P: (inaudível) (qual e?) só (mamãe)
0:01:55.	A: o e
0:01:56.	P: qual e então?
0:01:57.	AA: (inaudível)
0:01:58.	P: tem em agá? ((apontando para a escrita na lousa))
0:02:00.	AA: não::
0:02:01.	P: não::o ((apagando as letras da lousa))
0:02:02.	A: como escreve mamãe? em e o e?
0:02:04.	P: olha aqui tô escrevendo

0:02:05.	A: ene e
0:02:08.	P: mamãe senão fica mamanhe
0:02:10.	A: (inaudível)
0:02:11.	P: n h -- -- isso

Trecho selecionado e transcrito do Arquivo 0505d

3ª. particularidade – postura – esta terceira identificada, sendo desdobramento da segunda, estava relacionada ao posicionamento espacial da professora, ou seja, o espaço interacional. Espaço que, historicamente, esteve limitado à frente dos alunos e próximo à lousa, esta professora usou de todo o espaço da sala: na frente ao explicar, coletivamente, uma tarefa; ao lado de cada dupla de alunos, ao perguntar somente para eles; na carteira do aluno, ao indicar/perguntar/auxiliar/corrigir, individualmente, uma tarefa.

0:00:03.	P:vinte e oito dois e o oito (inaudível) ((corrige a atividade de um aluno)) (inaudível) ((mostra para o aluno o que fazer)) (inaudível)
0:00:45.	A: (vinte e nove)
0:00:49.	P: i::sso aqui óh/ vinte e nove ((apontando o calendário)) s:::tá muito alta essa conversa (inaudível) aqui óh/ dois e o nove (inaudível)) sem correr (inaudível) fora do lugar (inaudível) agora o nove (inaudível) isso e agora? depois do vinte e nove? (inaudível) viradinho pra lá (igual) você fez aqui (inaudível) vinte vinte e um vinte e dois vinte e três, vinte e quatro, vinte e cinco, vinte e seis, vinte e sete, vinte e oito, vinte e nove?
0:01:45.	A: (trinta)
0:01:46.	P: TRINTA aqui o trinta óh/olha aqui cá/ olha pra lição (inaudível) trinta três e um (inaudível) aqui do lado isso (inaudível) o zero e não o um
0:02:15.	A: (inaudível) ((indicando o calendário))

Trecho selecionado e transcrito do Arquivo 0505b

O fato de a professora transitar por diferentes objetos ensinados em diferentes áreas de conhecimentos, implementando instrumentos didáticos e dispositivos didáticos, possibilitou dizer que as principais decisões do trabalho docente estão relacionadas ao processo de transformação do objeto de saber em objeto de ensino, que por sua vez é transformado em objeto ensinado (CHEVALLARD, 1985) que são particularidades deste trabalho.

Talvez se possa falar em “particularidades” das condições atuais do trabalho de alfabetizar localizadas em dois componentes complementares e historicamente constitutivos da escola como agência de letramento: saber (objeto de ensino, conteúdo) e método (técnica, estratégia de ensino):

- 1) quanto ao primeiro, as descrições indicam um processo de multiplicação e redimensionamento dos objetos de ensino;
- 2) quanto ao segundo: indicam um processo de flexibilização da gestão da interação no processo de topicalização dos objetos de ensino.

Esses dois componentes são interdependentes, sendo apresentados separadamente apenas para efeito de sua melhor identificação. Assim, da mesma maneira que a multiplicação e o redimensionamento dos objetos de ensino exigem a flexibilização da gestão da interação, essa, por sua vez, vai definindo e dando uma configuração específica ao conjunto de objetos visados e passíveis de serem efetivamente ensinados.

Neste sentido pode-se compreender a necessidade de mudanças no trabalho docente, que para a implementação necessita considerar aspectos que definem a complexidade posta pelos próprios conhecimentos necessários a quem se alfabetiza.

Enfim, ter descrito e analisado o trabalho docente em uma turma do primeiro ano no ensino fundamental, configurou a necessidade em aprofundar as pesquisas sobre as formas de ensinar, buscando descrever as “decisões” didáticas no trabalho docente que são explicitadas pela professora através da presentificação, topicalização e implementação a partir de instrumentos e dispositivos didáticos com os objetos de ensino/ensinados selecionados.

Referências

Chevallard, Y. *La transposition didactique*. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1985.

Frago, Antônio Viñao Alfabetização na sociedade e na história- vozes, palavras e textos, trad. Tomaz Tadeu da Silva, Alvaro Moreira e Helena Beatriz M. de Souza – Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

_____. *Tiempo, historia y educación*. Revista Complutense de Educación. Vol. 5, N° 2 – Espanha: Servicio de Publicaciones de la Universidad Complutense, 1994.

_____. *Historia de la educación e historia cultural*. Revista Brasileira de Educação. ANPED, n.0, pp.63-82, Set-Dez/1995.

_____. *Espacio y Tiempo, Educación e Historia*. Morelia/México: IMCED, 1996.

_____. *Culturas escolares, reformas e innovaciones: entre la tradición e el cambio*. VIII Jornadas Estatales – Fórum Europeo de Administradores de la Educación. Murcia: Compobell, 1996b.

_____. *La distribución del tiempo y del trabajo en la enseñanza primaria en España (1900-1936)*. *Historia Educativa*, 16, p.113-131, 1997.

_____. *La distribution hebdomadaire et journalière du temps et du travail en Espagne (1838-1936)*. In: *Histoire du temps scolaire em Europe*. Paris: INRP/Économica, pp. 67-108, 1997b.

Ferreira, Débora Cristina do Nascimento, GOMES-SANTOS Sandoval Nonato *Trabalho docente e ensino de língua na escola-usina: primavera nos dentes*. (FE-USP) (SEDUC-PA), 2010 – 15 pp. [uso restrito]

- Schneuwly, B. *La transposition didactique. Réflexions du point de vue de la didactique du français langue maternelle*. In: Chiss, J.-L., David, J. & Reuter, Y. (orgs.). *Didactique du français, états des lieux*. Paris: Nathan, pp. 47-62, 1995.
- _____ (2000). *Les outils de l'enseignant – un essai didactique*. Université de Genève, Repères, nº. 22.
- _____ (2001). La tâche : outil de l'enseignant, Metaphore ou concept? In Dolz, J.
- _____ (2005). *De l'utilité de la "transposition didactique"*. In : Chiss, J.,
- Schneuwly, B. Dolz J. e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro – Campinas – São Paulo: Mercado de Letras, 2004.
- Schneuwly, B. Dolz J. *Le synopsis – un outil pour analyser les objets enseignés*, Seminaire “ Methodes de recherche em didactiques – Villeneuve d’Ascq, 10 jun 2005.
- Schneuwly, B. *Le travail enseignant*. In: Schneuwly, B.; Dolz, J. (orgs). *Des objets enseignés en classe de français – Le travail de l'enseignant sur la rédaction de texts argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Rennes, FR: Presses Universitaires de Rennes, 2009, pp. 29-43. Tradução Sandoval Nonato Gomes Santos. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2011 [Uso restrito].
- Tardif, Maurice. *Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências com relação à formação do magistério*. Revista Brasileira de Educação, jan-mar/2000, nº 13, pp. 5-24.
- _____, Lessard, C., Lahaye, L. *Os professores face ao saber – esboço de uma problemática do saber docente*. *Teoria e Educação*. Porto Alegre, n. 4, pp. 215-233, 1991.
- Tardif, Maurice, Lessard, Claude. *O trabalho docente – elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.
- Tardif, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 12ª Ed. – Petropolis, RJ: Vozes, 2011.

Trabalho docente na educação física: semelhanças e diferenças no espaço escolar e não escolar

Franciele Roos da Silva Ilha, Andressa Aita Ivo¹⁷

Considerações iniciais

As pedagogias da escola formal tiveram grande influência sobre a Educação física Escolar e a determinação dos seus conteúdos. A partir dessas pedagogias os conteúdos foram sendo construídos e se fortificando no contexto-histórico e cultural. O nascimento da Educação Física se deu, para cumprir a função de colaborar na construção de corpos saudáveis e dóceis, com uma educação estética e foi legitimada também pelo conhecimento médico-científico do corpo que referendava as possibilidades, a necessidade e as vantagens de tal intervenção sobre o corpo.

Ao passar dos séculos esse entendimento foi se alterando, trazendo novos significados e funções para a Educação Física. Nos séculos XIX e XX a prática corporal associada ao treinamento esportivo e a ginástica promovendo a aptidão física ganhou força. Na década de 1970 a pedagogia da Educação Física incorporou o esporte, e a prática da Educação Física estava ligada ao desenvolvimento da aptidão física e ao desenvolvimento do desporto.

Na década de 1980 com a entrada mais decisiva das ciências sociais e humanas na área da Educação Física teve início um processo de análise crítica do paradigma da aptidão física. Que culminou com um movimento mais amplo que ficou conhecido como o movimento renovador da Educação Física na década de 80.

Com o alargamento do movimento e a participação da Educação Física no sistema universitário brasileiro, o corpo docente dos cursos de graduação começaram a buscar qualificação em programas de pós-graduação. Parte dos docentes optou por buscar os cursos de pós-graduação em educação, com isso o campo da Educação Física passou a incorporar as discussões pedagógicas nas décadas de 70 e 80, com forte influência das ciências humanas, em especial a sociologia e a filosofia da educação de orientação marxista.

As discussões que se faziam no campo da pedagogia acerca do caráter reprodutor da escola e sobre as possibilidades de sua contribuição para uma transformação radical da sociedade capitalista foi absorvido pela Educação Física. Durante a década de 80 aos poucos foi se constituindo uma corrente, que ficou denominada de revolucionária, crítica e progressista.

Ainda que o movimento progressista se mostrasse na época bastante homogêneo, ao se analisar as abordagens pedagógicas que se constituíram naquele momento, é possível identificar um conjunto de propostas que apresentavam diferenças importantes. No decorrer dos anos várias propostas pedagógicas foram elaboradas a fim de subsidiar a prática pedagógica do professor de Educação de Física e favorecer o processo de ensino-aprendizagem.

¹⁷ PPGE/UFPel

Atualmente a Educação Física representa um campo de estudo, uma área de conhecimento, assim como uma prática social desenvolvida em contextos escolares e não escolares, como clubes, academias, hotéis, colônias de férias, cruzeiros, etc. Por conta disso, a formação e o trabalho dos professores de Educação Física, assim como o papel que assumem nos diferentes âmbitos foram e ainda são objetos de reflexão, debate e pesquisa (FRAGA et al., 2010; FINOQUETO, 2013), desencadeando políticas e reformas curriculares nos cursos de formação inicial (BRASIL, 2002, 2004) e programas de formação continuada.

Desde a criação do primeiro curso de Educação Física que se tem notícia no Brasil, datado em 1931 em São Paulo (SOUZA NETO ET AL., 2004), a formação dos seus profissionais oscila em cursos de licenciatura e bacharelado (mesmo não apresentando oficialmente esta nomenclatura) e em cursos de formação generalista. Considerando, inclusive, as atuais resoluções que orientam a formação em Educação Física – a Resolução CNE/CP nº. 1/2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002) e, a Resolução CNE/CES nº.7/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Educação Física (BRASIL, 2004) – que em última instância constituem legalmente a formação da área em cursos de Licenciatura e de Bacharelado, bem como definem os respectivos campos de atuação profissional, a formação em Educação Física ainda segue na pauta de discussão, principalmente nas universidades, por conta dos desacordos com esta formulação dos processos formativos. Os argumentos para tal desacordo se baseiam na ideia de que a Educação Física é uma área que não pode ser dividida, pela imbricação dos conhecimentos que lhe compõem, e, portanto, os futuros profissionais necessitam de uma formação unificada que abarque esta complexidade.

No entanto, as políticas educacionais e as reformas curriculares vêm se fundamentando no entendimento de que há diferenças na prática pedagógica do professor de Educação Física em virtude da intencionalidade que assume as práticas docentes nos espaços escolares e não escolares e por conta das próprias características estruturais, sociais e culturais que os espaços assumem na sociedade. Também, pelo fato de estudos que abordam as práticas do professor de Educação Física escolar estarem indicando a falta de preparo profissional desses docentes e das inúmeras dificuldades sentidas principalmente com o ingresso na carreira.

Lima (2004) ao analisar as principais características da construção do início da aprendizagem profissional da docência para as séries iniciais do ensino fundamental se utiliza de resultados de pesquisas brasileiras realizadas nos últimos anos. Inicialmente, indica que a literatura desta fase da carreira tem mostrado que nesse período o professor marca seus principais traços de identidade e de estilo que caracterizarão toda a sua vida profissional. Para tanto, considera o início da carreira como um período importantíssimo e, ao mesmo tempo difícil de ser enfrentado.

Em pesquisa ligada ao processo de inserção do professor iniciante de educação física na escola, Gori (2000) estuda as dificuldades, facilidades, e os recursos que ele se utiliza para construir sua prática docente. Os dados encontrados na referida pesquisa demonstraram que o processo de inserção do professor iniciante na Educação Física escolar é repleto de dificuldades, mas também de facilidades, ainda que o peso dado a esses seja diferente para cada docente, de modo que as categorias que se destacaram foram: a trajetória de vida dos sujeitos, sua formação inicial e continuada, e as condições de trabalho encontradas nas escolas.

Portanto, algumas dificuldades encontradas na prática profissional dos professores de Educação Física podem resultar das lacunas e incoerências nos processos formativos iniciais, pois muitos conteúdos ficam ausentes e muitas disciplinas do currículo carecem de encaminhamentos fundamentados e direcionados ao contexto de atuação específico, principalmente nos cursos generalistas.

Deste modo, os cursos generalistas tendem a acentuar o problema pela forma curricular que geralmente apresentam com disciplinas voltadas à docência na escola e outras ligadas à atuação em clubes e academias, por exemplo. Por outro lado, muitos cursos de formação generalista ou mesmo os atuais cursos de Licenciatura em Educação Física, que permitem ao licenciado atuar também em espaços não escolares podem se constituir em lugares de formação de excelência. A Universidade do Rio Grande (FURG), por exemplo, tem no currículo do curso de Licenciatura em Educação Física disciplinas voltadas a atuação nos espaços não escolares. Mas o importante a considerar é que a constituição de dois cursos numa mesma instituição de ensino, não é garantia de sucesso ou de mudança na formação inicial, sobretudo ao que tange as práticas dos docentes formadores, que habituados com uma forma de trabalho, não modificam sua intervenção. O estudo realizado no curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) corrobora com tal constatação, pois se percebeu que algumas disciplinas com o mesmo nome ministradas nos dois cursos separadamente, não diferem em termos de práticas docentes quando desenvolvidas no curso de Licenciatura e Bacharelado (ILHA, 2010). Infelizmente isso ocorre porque alguns professores formadores simplesmente tratam do conhecimento específico da disciplina e esquecem que estão atuando no processo formativo de futuros professores, não de especialistas de determinada temática (GHEDIN, LEITE E ALMEIDA, 2008).

Ainda que, não exista um consenso quanto às reformas curriculares, existindo posicionamentos distintos sobre essa, partimos do princípio de que o processo de ensino é desenvolvido junto ao processo de aprendizagem, assim os sujeitos presentes no ato educativo aprendem e ensinam durante a prática pedagógica, independente do contexto no qual se desenvolve a ação. Neste movimento de ensinar e aprender de maneira simultânea faz-se necessário conhecer os vários aspectos que compõe este complexo processo formativo.

Sendo assim, este estudo tem como objetivo contribuir com elementos importantes a serem pensados no campo da Educação Física, através da discussão temática que trata das semelhanças e diferenças do trabalho docente na Educação Física em espaços escolares e não escolares.

Com vistas a cumprir com este objetivo, utilizou-se em termos metodológicos a abordagem qualitativa e o diálogo teórico com pesquisadores que vem investigando o tema, apontando diferenças e semelhanças no trabalho docente na Educação Física e na validade da constituição de dois cursos de formação inicial, constituindo-se, portanto em uma pesquisa de revisão bibliográfica.

Semelhanças do trabalho docente com a Educação Física: espaços escolares e não escolares

Os questionamentos que envolvem o que há de semelhante no trabalho do professor de Educação Física na escola e nos demais espaços, parecem aparentemente de mais fácil compreensão do que as questões que tratam das diferenças, tendo em vista que o objeto de estudo e trabalho delimita-se pela especificidade da própria área, que é a Educação Física. No entanto, o que em um primeiro momento pode representar um tema simples de se abordar, também tem suscitado dúvidas e debates no campo da Educação Física.

Gamboa (1994), ao discutir questões relativas à identidade epistemológica da área, as condições e as orientações da pesquisa em educação física propõe a ampliação dos olhares de reflexão da problemática que envolve o campo da produção do conhecimento de educação física.

A reflexão e as colocações feitas por Gamboa (1994), passados quase duas décadas, não se afastam tanto das discussões atuais da área de educação física, no sentido de sua natureza, identidade, enfim, de sua indefinição epistemológica. Para ele, há uma flutuação da educação física em torno de bases epistemológicas, ora fundadas nas ciências naturais, ora ligadas nas ciências humanas e sociais, as quais trazem expressas certos enfoques em torno de categorias, como as concepções de homem. Tal flutuação fica evidente nas abordagens de ensino da educação física, que se fundamentam em concepções de homem e de educação física fundamentalmente ligada a uma das dimensões humanas: motoras, físicas, culturais, sociais, afetivas ou cognitivas. Também, nos diferentes espaços de atuação profissional, os quais variam os enfoques no trabalho com a Educação Física.

Nesta direção, Bracht (1997) também contribui para a compreensão das práticas pedagógicas na escola e em outros contextos ao discutir a autonomia pedagógica da Educação Física. O autor apresenta a distinção de dois sentidos nos quais tem se assentado a compreensão do que vem a ser a Educação Física. O primeiro, entendimento em sentido amplo, refere-se à Educação Física como resultado de todas as manifestações corporais relativas à motricidade humana. Para ele, cultura corporal ou cultura de movimento poderiam substituir o termo Educação Física, representando melhor o sentido a ela atribuído.

O segundo, visto como sentido restrito trata da Educação Física enquanto atividade pedagógica ligada ao movimento corporal. Para ele, este último, é o que melhor representa a Educação Física escolar. Nesta perspectiva, a especificidade da Educação Física escolar é o movimento corporal com determinado significado/sentido ligado ao contexto histórico-cultural, na forma de jogos, dança, esporte, ginástica, etc. Entretanto, tais movimentos não são exclusividade da Educação Física escolar, ela se apoderou em maior ou menor grau ou foi instrumentalizada, pedagogizando-as ou tentando pedagogizá-las. Ainda que, as atividades apresentem códigos condicionados historicamente e expressem sentido, incorporando-se a um contexto que lhes atribui sentido.

Como exemplos, o autor destaca que a Educação Física ao ser desenvolvida inicialmente na escola sofre influência das práticas realizadas na Instituição Militar e posteriormente das orientações da Instituição Desportiva, ou seja, em cada momento histórico a Educação Física assumiu os códigos de tais instituições. Ao ser inserida na escola, esperava-se que a Educação Física assumisse também os códigos desta instituição, mas até hoje a Educação Física escolar, segundo Bracht (1997) não atingiu níveis desejáveis de autonomia pedagógica diante das primeiras instituições que a influenciaram.

Mesmo considerando que é difícil uma completa incorporação por parte uma dada prática social dos significados de um determinado contexto - ainda mais quando esta prática é desenvolvida em outros âmbitos - é possível e necessário insistir e reivindicar tal imbricação. Isto porque cada contexto vai apresentar seus objetivos, seus meios, fins, seus códigos e o próprio sentido dado a esta prática.

A partir das considerações até então apresentadas, pode-se constatar que como semelhança entre as práticas pedagógicas na Educação Física escolar e não escolar estaria necessariamente a cultura corporal de movimento, em suas diferentes manifestações. Também, pelo fato do professor de Educação Física, e neste ponto discorda-se um pouco de Bracht (1997), atuar pedagogicamente nos diferentes espaços. Em

cada um deles é ensinado algo, com determinados fins e objetivos. Há uma intenção, há sujeitos e o professor.

As práticas educativas acontecem em muitos lugares sociais, o que significa dizer que há uma dimensão pedagógica da educação física em todos os lugares em que ela acontece: nas escolas, nos clubes esportivos, nas academias de ginástica, nos hotéis de turismo etc. Tais atividades físicas e esportivas implicam uma ação pedagógica: na explicitação de objetivos sociopolíticos e pedagógicos, na condução pedagógica da formação física, no sucesso escolar que os alunos demonstram nas atividades físicas (LIBÂNEO, 2001, p.8).

Vista sob o conceito de cultura, a educação, assim como outras instâncias culturais, também são pedagógicas, também tem uma pedagogia, também ensinam alguma coisa. A pedagogia é entendida como uma forma cultural e a cultura em geral é vista como uma pedagogia, ou seja, o cultural é pedagógico e a pedagogia é cultural (SILVA, 2011).

Nesse sentido, a Educação Física, sendo uma forma cultural também tem a sua pedagogia, seja desenvolvida na escola ou em espaços não escolares. As diferentes formas culturais da Educação Física possuem objetivos determinados, sendo mais precisamente neste aspecto que tais formas se diferenciam e que serão tratados a seguir.

Diferenças do trabalho docente com a Educação Física: espaços escolares e não escolares

Inicialmente pode-se dizer que a maior diferença entre as práticas pedagógicas em contextos diferentes, está associada aos objetivos que se pretendem alcançar/resultados. Partindo da perspectiva, de que a Educação Física é uma área de conhecimento e intervenção pedagógica e de que a ação do professor tem uma intencionalidade pedagógica, a sua prática pedagógica vai ser influenciada pelo objetivo ou resultado final que o professor persegue com a sua ação pedagógica.

Com isso, é preciso antes de tecer qualquer consideração, acerca de tal temática ter clareza sobre os objetivos do professor em relação à atividade que está sendo ou será desenvolvida por este. Por exemplo, os objetivos de um professor de Educação Física na escola, são os mesmos de um professor num clube esportivo, numa colônia de férias, numa equipe esportiva, no esporte de alto rendimento, em escolas de dança, e assim por diante. E mesmo, entre os professores que desenvolvem suas atividades em espaço não escolar os seus objetivos são os mesmos?

Acreditamos que este seja o ponto central desta discussão, pois ao tratarmos da prática pedagógica na Educação Física em espaço escolar e não escolar, a complexidade dos elementos envolvidos é muito grande, além de estarem permeados por diferentes variáveis.

De acordo com Betti (1991) a intencionalidade pedagógica na escola deve ser marcada pela intenção de integrar e introduzir o aluno no mundo dessa cultura, formando o cidadão capaz de usufruir, partilhar, produzir, reproduzir e transformá-la, e proporcionar aos alunos uma apropriação crítica dessa cultura corporal de movimento, considerando o saber movimentar-se, o sentir movimentar-se e o conhecimento sobre esse saber.

Para aqueles professores que compartilham desta mesma perspectiva acerca da intervenção pedagógica, a sua prática-pedagógica dar-se a de uma maneira, enquanto que para aqueles que compartilham de perspectivas diferentes sobre a intervenção pedagógica as suas práticas pedagógicas serão

fundamentadas em outros elementos. E isso, independe do espaço em que o profissional da Educação Física esta inserido.

A tendência higienista, por exemplo, encontrou na Educação Física uma grande possibilidade para disseminação das suas ideias fundamentais. A ideia de higienização, o caráter funcionalista de educação do corpo, a vinculação com o esporte e sua caracterização como atividade escolar, entre outros, podem estar presentes no meio pedagógico, fazendo com que alguns professores tenham como preocupação um emaranhado da educação do corpo, promoção à saúde, aprendizagem esportiva e recreação.

Como sustentam alguns autores, a Educação Física, sendo uma prática social construída culturalmente e reproduzida em diferentes espaços e ambientes, possui uma ambiguidade que permeia a área. Deste modo, a existência de práticas realizadas em espaços não escolares ao tangenciar a dimensão pedagógica escolar colabora para essa ambiguidade, levando o professor a adotar, em sua atuação escolar, também práticas presentes em outros contextos.

No âmbito escolar, a função dos professores é definida pelas necessidades sociais a que o sistema educativo deve responder, sendo justificadas e mediatizadas pela linguagem técnica pedagógica. Em espaços não escolar muitas vezes a função do profissional da Educação Física não se difere daquela exigida na escola, mas como já dito, os objetivos da prática pedagógica podem ser diferentes.

A intervenção pedagógica do professor não é algo dado a priori, ela sofre influência da maneira como se pensa e se age nos diferentes espaços educativos, nesta direção, Libâneo (2002) afirma que não adianta trabalhar na formação de professores conhecimentos afastados da realidade escolar, da escola comum e dos alunos comuns, é preciso levar em conta esses elementos como norteadores e fundamentais no processo formativo de docentes. E para que isso se concretize são necessários esforços dos envolvidos nesse contexto, tendo os professores formadores junto à equipe gestora do curso grande responsabilidade, já que esses possuem subsídios teórico-práticos para impulsionar melhorias, na reconstrução das ações formativas.

Nos espaços fora da escola, que são múltiplos, continua-se tendo como objeto de estudo e desenvolvimento, a cultura corporal de movimento, mas com manifestações diferentes e os objetivos e a intencionalidade pedagógica são ligadas aos diferentes contextos. Também, realiza-se um trabalho pedagógico, a prática de ensinar, seja ela atitudinal, procedimental ou conceitual, bem como ocorre nas práticas escolares.

Um bom exemplo que inclusive demonstra a complexidade de um espaço não escolar em que a Educação Física é tratada são as academias. Este espaço tende a suprir diferentes objetivos dos seus alunos-clientes, como a melhora estética, a promoção da saúde, o aumento da auto-estima, o convívio social, através da oferta de práticas culturais de movimento específicas. A partir disso, os alunos-clientes tem a possibilidade de escolher as modalidades que mais lhe agradam ou que mais se aliam a busca de seus objetivos.

Sendo assim, geralmente os alunos procuram a academia em busca de certos objetivos, com um dado propósito ou não. As práticas pedagógicas de educação física na academia precisam atender aos alunos em suas necessidades individuais, ou seja, dependendo do objetivo do aluno, o professor vai indicar uma certa atividade e realizará a mediação pedagógica de uma maneira específica. Se um aluno procura a academia apenas com fins sociais, o professor não deverá indicar atividades em que a socialização seja dificultada.

Ajudar o aluno a decidir a modalidade mais eficaz para o alcance de suas metas também se caracteriza como uma ação pedagógica do professor de Educação Física, na medida em que o docente explica o porquê desta ou daquela prática o processo de aprendizagem é mais eficiente. Pode ocorrer também, do aluno não saber claramente o que pretende alcançar, qual é o seu objetivo, e o professor não deve reprimir ou pressionar o aluno para esta definição, visto que os motivos podem ser diversos, ou simplesmente estar associado ao discurso midiático e o discurso legitimado que circula na sociedade sobre a necessidade de fazer exercícios físicos.

Outro ponto fundamental desse processo de diferenciação refere-se à condição de aluno na escola ou de aluno/cliente em outros espaços. Nas práticas pedagógicas da Educação Física na escola, o aluno de ensino fundamental, por exemplo, é obrigado por lei a estar na escola, ou seja, é necessária a sua participação nas aulas de todos os componentes curriculares. Já nos espaços não escolares, de modo geral, o aluno procura voluntariamente por esses espaços e é quem decide se quer participar ou não.

Entre a obrigatoriedade legal e a não obrigatoriedade, as práticas pedagógicas do professor de Educação Física são significativamente afetadas, pois certamente é melhor se trabalhar com alunos que estão naquele espaço por vontade própria do que com aqueles que estão obrigados a estarem ali. Se os alunos são obrigados a ir à escola, eles irão, mas muitas vezes os professores se deparam com há resistência dos alunos nas aulas deste componente curricular.

Há necessidade, portanto, de se “repensar a formação de professores a partir do contexto de seu trabalho, não se podendo considerar essa formação descolada ou distanciada da reflexão crítica acerca de sua realidade” (GHEDIN, LEITE E ALMEIDA, 2008, p.32). No caso da formação e do trabalho docente em Educação Física há que se saber que:

[...] o perfil que "servia" para desenvolver o papel de professor caracterizado como um experto proponente de atividades em que os alunos participavam para ser melhores esportistas, ou para recrearem-se, ou para ocuparem o tempo, ou para formarem-se integralmente ou..., não é mais adequado, já que a Educação Física, enquanto componente curricular, passa ou deve passar a assumir os propósitos escolares, ou seja, mediar conhecimento sobre o mundo (GONZÁLEZ, 2008, p.3)!

Cabe salientar que a prática pedagógica consiste num conjunto de ações que envolvem a intervenção pedagógica do professor no contexto em que ele se encontra inserido, dando materialidade à experiência de ensinar e aprender.

Considerações finais

A definição epistemológica de qualquer área se conquista através de sua autonomia em relação às outras áreas, não eliminando possibilidades de diálogo e complementações teóricas, considerando a necessidade que se tenha como ponto de partida e de chegada os fenômenos da educação física, em sua forma concreta de ação e prática do movimento. A Educação Física, assim como outros novos campos epistemológicos, não se enquadra nas classificações existentes, pois são Ciências da Prática e da Ação, considerando as implicações filosóficas, epistemológicas e os desafios de sua constituição no quadro da Academia. Esta classificação se fundamenta na natureza da educação física, imbricada na educação, nos processos e trabalhos educativos (GAMBOA, 1994).

As considerações de Gamboa (1994) estão fundamentadas na Educação Física enquanto campo de conhecimento e de ensino no espaço escolar, não há menção neste estudo sobre espaços não escolares. Porém, suas ideias colaboram com a presente discussão na medida em que propicia o pensar sobre a identidade epistemológica da Educação Física nos dias de hoje, com a disseminação de locais de atuação do profissional da área e a multiplicidade de objetivos, enfoques, abordagens relacionados a estes espaços. Será que a identidade epistemológica da Educação Física escolar e não escolar é a mesma? É possível distinguir um campo de conhecimento e uma área como a Educação Física? É viável agrupar a Educação Física não escolar como uma subárea?

Com a fundamentação em diferentes autores, suas reflexões teóricas e suas pesquisas (SILVA, 2011; LIBÂNEO, 2001; BRACHT, 1997; GAMBOA, 1994), inclusive para embasar posicionamentos contrários aos aqui assumidos, pode-se constatar que as semelhanças do trabalho docente na Educação Física escolar e não escolar estaria vinculada ao objeto de estudo e trabalho que é a cultura corporal de movimento, em suas diferentes manifestações e pelo fato do professor de Educação Física atuar pedagogicamente em qualquer espaço de trabalho.

Quanto às diferenças, referem-se às manifestações específicas da cultura corporal de movimento trabalhada na escola e fora dela, bem como ligadas aos objetivos e a intencionalidade pedagógica do professor nos diferentes contextos de atuação, por conta das características estruturais, sociais e culturais que os espaços assumem na sociedade.

Diante dessas considerações, percebe-se como o campo da Educação Física se constitui num terreno de lutas e disputas ainda em busca de sua identidade epistemológica, que auxiliem na compreensão e definição de seus processos formativos imbricados à discussão do trabalho docente nos diferentes espaços em que este profissional atua.

Referências

- BETTI, Mauro. Educação Física e sociedade: a Educação Física na escola brasileira de 1º e 2º graus. São Paulo: Ed. Movimento, 1991.
- BRACHT, Valter. Educação física e aprendizagem social. 2. ed. Porto Alegre: Magister, 1997.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução Nº 7, 31 de março, 2004.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP Nº 1, 18 de fevereiro, 2002.
- FINOQUETO, Leila Cristiane Pinto. Entre licenciaturas e bacharelados em Educação Física: reformas no ensino superior e a constituição de identidades profissionais. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013.
- FRAGA, Alex B. et al. Alterações curriculares de uma escola septuagenária: um estudo sobre as grades dos cursos de formação superior em educação física da ESEF/UFRGS. Movimento, n. esp., v. 16, p. 61-95, 2010.
- GAMBOA, Silvio Sanches. Pesquisa em Educação Física: as inter-relações necessárias. Motrivivência, n.5, 1994.

- GHEDIN, E.; LEITE, Y.U.F.; ALMEIDA, M.I. Formação de Professores: caminhos e descaminhos da prática. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.
- GONZÁLES, Fernando Jaime. A identidade profissional em Educação Física: uma mirada de sua transformação. *Lecturas, Educación Física y Deportes*, Buenos Aires, a.13, n. 120, p.01-07, 2008.
- GORI, Renata Machado de Assis. A inserção do professor iniciante de educação física na escola. 2000. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.
- ILHA, Franciele Roos da Silva. O curso de licenciatura em Educação Física e os desafios formação profissional: o processo de ensinar e aprender a docência. 2010. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.
- LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênero e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002. p.53-80.
- LIBÂNEO, José Carlos. A dimensão pedagógica da educação física: questões didáticas e epistemológicas. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, XII., 2001, Caxambu, MG. *Sociedade, ciência e ética: desafios para a educação física/ciências do esporte*. Anais. Caxambu. MG. 2001.
- LIMA, Emília Freitas de. A construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras. *Cadernos de Educação*. Santa Maria, v.29, n.2, p.85-98, 2004.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- NETO, Samuel de Souza; ALEGRE, Atilio de Nardi; HUNGER, Dagmar; PEREIRA, Juliana Martins. A formação do profissional de Educação Física no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal no século XX. *Revista Brasileira Ciências do Esporte*, v.25, n.2, p.113-128, 2004.

Atividade docente: estilo e catacrese de uma professora do ensino fundamental

Isabela Rosália Lima de Araujo¹⁸, Laura Cristina Vieira Pizzi¹⁹

Este artigo é resultante de uma pesquisa que tem como objetivo analisar como uma professora, dos anos iniciais do ensino fundamental, planeja e desenvolve sua atividade docente, observando o estilo e a catacrese. A base teórica é a Teoria Histórico-cultural e a Clínica da Atividade, que tem como um de seus representantes Yves Clot, que desenvolveu seus estudos sobre o trabalho a partir de Vygotsky e Bakhtin. O estilo, segundo Clot (2007), é a apropriação pessoal do trabalhador de um gênero profissional. O gênero é a cultura social e histórica de um determinado campo de trabalho. A catacrese, conforme Clot (2007), seria a mudança de valor ou de uso de um instrumento de trabalho, mas que não representa um desvio da atividade. A pesquisa é de natureza qualitativa e as técnicas utilizadas são a autoconfrontação, que utiliza filmagens da atividade e a co-análise dos participantes da pesquisa como pontos principais, além de observações e entrevistas. O locus é uma sala de aula de uma escola da rede pública estadual de Maceió/Alagoas-Brasil. A professora participante tem 25 anos de experiência na educação básica e a turma é um 3º ano. Consideramos que o estilo e a catacrese são elementos importantes para que professores e professoras possam melhorar a sua atividade em sala de aula e ajudar a constituir o gênero da profissão. Observamos que a precarização do trabalho docente, um ponto relevante da investigação, tende a afetar a criatividade e o estilo do trabalhador.

Palavras-chaves: atividade docente - estilo - catacrese - autoconfrontação.

Introdução

Nosso objetivo com este estudo é apresentarmos nossa pesquisa, hoje em fase de qualificação, que tem como problemática analisar como o estilo e a catacrese, categorias da Clínica da Atividade, podem ajudar a compreender a atividade docente. A base teórica é a Clínica da Atividade, de Yves Clot, e autores da ergonomia francesa e a Psicologia Histórico-cultural, com ênfase em seu precursor Vygotsky. Ambas as correntes tem base no materialismo histórico-dialético de Marx. No decorrer da pesquisa buscaremos respostas para algumas questões, dentre as quais destacamos: Quais os desafios mais frequentes encontrados para a realização da Atividade Docente e quais estratégias pessoais uma professora cria para poder superá-los? As estratégias de coleta de dados para desenvolver a pesquisa, além de entrevista, fizemos narrativa de história de vida, observações, anotações de campo, filmagens da atividade docente e autoconfrontações simples, que chamaremos aqui de conscientizantes.

O campo de pesquisa é uma escola da rede pública estadual de Alagoas, na cidade de Maceió/Brasil. É uma escola grande, que funciona do ensino fundamental ao ensino médio, mas que tem muitos problemas de infra-estrutura, como a falta de uma quadra de esporte coberta, uma biblioteca, uma sala de informática e uma sala de vídeo que funcionem. Outro problema na escola é a questão da violência e a falta de docentes efetivos.

18 Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas. E doutoranda em Educação também pelo PPGE/UFAL. Contato: isabelarosalia@hotmail.com.

19 Doutora em Educação e docente do Centro de Educação e do PPGE/UFAL. Líder do grupo de pesquisa "Currículo, atividade docente e Subjetividades" do CNPq. Contato: lauracvpizzi@gmail.com.

A maioria dos professores e professoras da escola são monitores (professores contratados temporariamente e sem vínculo empregatício). A professora sujeito da pesquisa tem 44 anos e é uma das poucas professoras efetivas da escola. Ela tem magistério, graduação em história e especialização em pedagogia institucional, tendo 25 anos de experiência como professora nos anos iniciais do ensino fundamental na rede estadual. Esses dados são referentes ao ano de 2011.

A turma de estudo é o 3º ano do ensino fundamental do turno matutino, com 31 alunos matriculados, mas com 28 alunos frequentando regularmente, dos quais 10 são meninas e 18 são meninos. A faixa etária dos/as estudantes varia entre 8 e 13 anos, sendo que três são portadores/as de necessidades especiais. Muitos deles moram longe da escola e precisam utilizar o transporte escolar que o estado oferece.

Na construção das análises nossa preocupação não é apenas com o trabalho em si, assim como a ótica de Clot (2007), o trabalho é uma categoria que compreende outras categorias e, sem elas, o trabalho não existiria. Assim, deixá-las de lado é ignorar a complexidade dessa atividade, a precarização do trabalho docente, por exemplo, é um fator que influencia diretamente na atividade docente e no processo de ensino e aprendizado. A subjetividade do professor e da professora também influencia em sua atividade profissional.

Dessa forma, para estudar a atividade docente sentimos a necessidade de analisar o sujeito professor e as condições com que ele vem desenvolvendo sua atividade, além de observar e analisar a atividade em si.

Para compreendermos a atividade docente nos anos iniciais da educação básica focamos a pesquisa nas categorias estilo e catacrese da Clínica da Atividade, categorias bem definidas por Clot. O estilo nos possibilita chegar mais próximo da professora, do que ela pensa e sente e a catacrese proporciona um olhar para os instrumentos ou falta deles na atividade docente. Tanto o estilo como a catacrese faz parte da interioridade da atividade do sujeito trabalhador, que por sua vez vem agir sobre esta atividade.

Utilizamos a autoconfrontação simples concientizante, que é um método de co-análise da atividade, na qual utiliza as imagens filmadas em sala de aula. Chamamos de “conscientizante” porque algumas questões provocadas pelos pesquisadores nas sessões da autoconfrontação simples, procuram provocar reflexões sobre o desenvolvimento da atividade por parte do docente participante da pesquisa, focando em algumas implicações a respeito de determinadas práticas adotadas pelo docente, envolvendo seus/suas alunos/as.

Estilo e Catacrese na atividade docente

Toda profissão se faz através de um coletivo e existe a necessidade de regras e habilidades específicas. O autor denominou-as de gênero. Clot (2007) defende que toda atividade é sempre mediada pelo gênero, que é o que carrega os procedimentos e posturas desenvolvidos ao longo da história, podendo chamar de “alma social” da atividade. Assim, o gênero é a dimensão social do trabalho e constitui-se na e pela atividade, serve como orientador para o coletivo de trabalhadores em uma determinada categoria profissional, através da definição de normas explícitas e implícitas, códigos éticos, linguagens e procedimentos técnicos que devem ser seguidos por todos engajados numa profissão. Para o autor, gênero é:

Um corpo intermediário entre os sujeitos, um interposto social situado entre eles, por um lado e entre eles e o objeto do trabalho. [...] um gênero sempre vincula entre si os que participam de uma situação, como co-autores que reconhecem, compreendem e avaliam essa situação da mesma maneira. A atividade que se realiza num

gênero dado tem uma parte explícita e outra sub-entendida [...] a parte sub-entendida da atividade é aquilo que os trabalhadores de um meio dado conhecem e vêem, esperam e reconhecem, apreciam ou temem, é o que lhes é comum e o que lhes reúne em condições reais de vida; é o que eles sabem o que devem fazer graças a uma comunidade de avaliações pressupostas, sem que seja necessário re-especificar a tarefa cada vez que ela se apresenta (CLOT, 2006, p. 41-42).

Gênero está nos documentos, na formação, no ambiente escolar, na história da profissão. Gênero é o que faz a profissão. O gênero cria um clima partilhado no exercício da profissão, partilhado apenas por aqueles inseridos efetivamente nela. De acordo com Clot (2007), o gênero é quem diz o que é aceitável ou não no trabalho, porém ele acrescenta que o estilo liberta o profissional do gênero.

Estilo (Clot, 2007), por sua vez, é a forma com que o sujeito se apropria do gênero. O estilo seria a forma com que um/a professor/a se apropria do gênero da profissão docente, podendo redefinir a tarefa (atividade prescrita) típica da profissão. Vejamos o que dizem os ergonômistas a respeito do estilo:

É uma espécie de libertação diante de certas imposições genéricas. No entanto vemos o estilo como uma dupla libertação. Por um lado, a libertação da memória impessoal. Nesse aspecto o indivíduo tenta se distanciar da imposição, procurando conservar as vantagens do recurso e se necessário até retoca a regra, o gesto ou a palavra, inaugurando uma variante do gênero cujo futuro dependerá do coletivo. Fazendo isso fica assegurado o desenvolvimento e, portanto, a vida do gênero, pois este recebe novas atribuições por re-criação pessoal, avaliadas e depois eventualmente validadas pelo coletivo. Por outro lado, a libertação da história pessoal. Nesse caso, são os esquemas pessoais que mobilizados na ação, são ajustados pelo impulso dos sentidos da atividade e das eficiências das operações. Também nesse caso, é através do desenvolvimento de sua experiência sua própria experiência do gênero que o sujeito pode distanciar-se de se mesmo. O estilo é, portanto um "misto" que descreve o esforço de emancipação do sujeito, diante da memória impessoal e diante da sua memória singular, o esforço buscando sempre a eficácia do trabalho (CLOT, FAITA, FERNANDEZ E SCHELLER, 2001, P.3).

Como explicam os autores, o estilo é uma forma de o trabalhador buscar a emancipação profissional, de dar uma nova roupagem pessoal ao que está engessado. O estilo de ação é autonomia. O estilo reproduzidor é a cópia, a imitação, a reprodução do que está pronto e acabado. Entendemos que a redefinição da tarefa é de extrema importância na atividade docente, pois em uma sala de aula existem alunos de diferentes perfis e o não ajuste das tarefas pode vir a prejudicar os processos de ensino e aprendizagem. Essa redefinição da atividade prescrita, não significa adaptar as tarefas às condições precárias encontradas para a realização do trabalho. Clot defende que entre a atividade prescrita e a atividade realizada, que é aquela atividade que foi executada, existe o estilo. O estilo é algo individual de se fazer a atividade, mas também é social e histórico ao mesmo tempo, podendo vir a torna-se parte do gênero.

Para Clot (2007), o estilo amplia as possibilidades de transformação pessoal e profissional dos sujeitos. O estilo traz a inovação da atividade, do gênero.

Acreditamos ser constitutivos da atividade docente a relação gênero e estilo e temos certeza de que essa relação traz muitas revelações para a compreensão da atividade realizada, assim como a catacrese. Precisamos, de fato, entender que o gênero está sempre para ser criado, de acordo com as especificidades necessárias. Os estilos são construídos a partir dos gêneros e os gêneros são formados pelos estilos. Vejamos mais uma fala de Clot (2010):

O estilo participa do gênero ao qual ele fornece o seu modo de ser. Os estilos são o retrabalho dos gêneros em situação, enquanto os gêneros, de fato, são o contrário de estados fixos. Melhor ainda, eles estão sempre inacabados. Apesar de ser reiterável em cada situação de trabalho, o gênero só adquire sua forma acabada mediante os traços particulares, contingentes, únicos e não reiteráveis que definem cada situação vivida. No decorrer da atividade que se inicia, o pleno desenvolvimento do gênero se divide em dois momentos: a atividade do sujeito que se engaja no pressuposto da atividade de outro, o qual se engaja, então, usando o gênero adaptado a situação. O estilo individual é, antes de mais nada, a transformação dos gêneros na história real das atividades no momento de agir em função das circunstâncias. Mas, desse modo, aqueles que agem devem ser capaz de servir-se do gênero ou, mais rigorosamente, manipular com destreza as diferentes variantes que animam a vida do gênero. É esse processo de metamorfose dos gêneros, promovidos a categoria de objeto da atividade e recebendo novas atribuições e funções para agir que conserva a vitalidade e a plasticidade do gênero. Os gêneros continuam vivos, graças às recriações estilistas. Mas, inversamente, o não domínio do gênero e de suas variantes impede a elaboração do estilo. Servir-se com certa liberdade dos gêneros implica sua refinada apropriação (CLOT, 2010, p. 126).

E a catacrese, o que seria? Tanto o estilo quanto a catacrese são categorias que trazem as particularidades do trabalhador diante a atividade. De acordo com Clot (2010), a catacrese é uma tentativa de anular os obstáculos que aparecem diante a atividade. “A função dos instrumentos é afetada por uma atividade de reconcepção ou re-criação das técnicas, cujo uso é deslocado ou subvertido” (CLOT, 2010, p. 106). Mas para que o sujeito anule as dificuldades, ele precisa primeiro enxergá-las e tentar mudá-las, buscar coragem de realizar algo diferente para modificar ou ajudar a modificar a realidade, ele ou ela precisa ter o que Clot (2010) chama de poder de agir.

Categoria desenvolvida também por Clot (2007, 2010), a catacrese seria a mudança de funcionalidade de um objeto. Seria o uso não previsto de um instrumento de trabalho, sendo uma mudança de valor do instrumento ou o desenvolvimento de uma atividade que aparentemente não teria relação nenhuma com o trabalho propriamente dito, mas que desempenha uma função importante para que a atividade real aconteça de forma apropriada.

Clot alerta que não deve ser interpretado como um simples desvio, porque na verdade são acontecimentos necessários, improvisos criados pelo próprio trabalhador para dar continuidade a sua atividade e por ser elaborado pelo próprio trabalhador em situação de trabalho e, por esse motivo, tem alguma finalidade com relação às suas ocupações, apartando-o daquilo que ele denomina de pré-ocupações pessoais do sujeito, que seria a vida pessoal. Tanto na catacrese quanto nas pré-ocupações, Clot (1999) recorre aos escritos de Vygotsky, demonstrando como se efetiva a mudança de um instrumento técnico em um instrumento psicológico, que acabará sendo um instrumento de gestão do trabalhador sobre si mesmo.

A catacrese não só envolve instrumentos concretos, mudanças de ações em favor do decorrer da atividade também é catacrese “(...) não são apenas os objetos materiais que se oferecem às catacreses: as retóricas da ação, ao tirarem o sujeito dos dilemas do seu curso de atividade, ‘caçam furtivamente’ também no próprio sujeito” (CLOT, 2010, p. 107).

A catacrese pode parecer para quem esteja analisando a atividade superficialmente como um descuido do trabalhador, mas é uma atividade de busca, na qual o trabalhador em uma determinada situação ou problema tenta resolvê-lo usando sua criatividade. Porém, tanto o estilo como a catacrese exige do profissional uma atitude diferenciada, o poder de agir. Sabemos que muitos empecilhos atrapalham o decorrer das atividades, na autoestima do profissional e corta o poder de agir.

Nossas experiências com pesquisas na área da educação nos possibilitou ter o contato com a precariedade das escolas públicas e isso nos fez acreditar que iríamos encontrar a catacrese de forma frequente e de várias maneiras, porque a necessidade para nós pesquisadoras era clara, das professoras tentaram mudar algumas coisas, até para dar mais leveza a rotina da sala de aula, mas para nos surpreendermos após um ano de observações e filmagens com olho nesse foco, tivemos a conclusão de que as professoras usam pouco de benefício e sentem dificuldades para atuar com estilo de ação. Percebemos uma professora cansada, desacreditada e que já naturaliza a precarização ao gênero docente.

A saúde do trabalhador tem extrema importância para os estudos na clínica da atividade. Na nossa realidade brasileira pode-se ver como os professores estão adoecendo, como mostra Vieira (2010) e a precarização do trabalho docente está em toda realidade nacional (Oliveira, 2004), por isso a precarização é uma das nossas preocupações. As poucas condições de estrutura física das escolas, os baixos salários dos professores, a intensificação e a falta de respeito pelo trabalho docente são vistos no dia-a-dia da maioria das escolas brasileiras em todas as regiões. E o que se vê nas mídias é a valorização do trabalho voluntário na educação e professores que se sujeitam as poucas condições.

Para Clot (2007), o trabalho deve se adequar aos trabalhadores e não estes se subordinarem ao trabalho, isso parece lógico, mas o neoliberalismo inverte essa lógica. Trabalha-se para o bem do homem e não para o bem do trabalho, porém nessa sociedade o que importa é que o lucro vai para poucas pessoas, então o trabalho é resignificado, o trabalhador precisa produzir a mais-valia (Marx, 1983) Vejamos o que acrescenta Clot, a respeito das doenças advindas de condições adversas de trabalho e seus efeitos para a saúde:

Deve-se, portanto, proceder cuidadosamente à distinção entre saúde e defesas. A primeira pode, inclusive, acabar por ser arruinada pelas segundas. O que define a saúde é, de determinado ponto de vista, a possibilidade de viver sem defesas, ao superá-las no momento em que elas se tornam normas de vida restritivas. Viver, 'além de vegetar e conservar-se, é enfrentar riscos e vencê-los' (1985, p. 167). Ser normal, não é ser adaptado, mas ser mais que normal, criativo. A resposta – ou, ainda, a réplica criativa – faz crescer o sujeito que a defesa apenas protege. Eis o motivo pelo qual, na saúde, há mais que um ideal ou uma ficção, para retomar o vocabulário de Dejours (1995, p.7). Existe um poder de agir que a doença corrói e que o sujeito defende, sem se confundir com as defesas; há um poder de indeterminação, uma atividade de resistência que a doença põe à prova e contraria (2010, p. 111).

Sabemos que o docente que trabalha com condições adversas para a realização da atividade não tem como realizar com qualidade essa atividade. Não tem como exigir do docente uma aula dinâmica, bem planejada, reflexiva, prazerosa, que exista uma relação entre conteúdos e interesse dos alunos e alunas, se não tem materiais didáticos na escola, salas apoio (informática, biblioteca, sala de vídeo), apoio pedagógico e outros profissionais necessários (psicólogo, assistente social, nutricionista).

Davis e Aguiar (2010) reforçam que o estilo é a possibilidade do indivíduo de transformar o que está prescrito pelo gênero dependendo dos recursos disponíveis para a realização da atividade. Assim, a precarização pode vir a esconder do professor o seu poder de agir diferente. O estilo, sendo uma inovação, uma criação pessoal, depende do estado emocional e o grau de satisfação que o sujeito encontra-se, para poder ousar e criar frente ao novo. A amputação do poder de agir do trabalhador (CLOT, 2010) ocorre quando ele é retraído. O desgaste e o estresse se compreendem tanto por aquilo que os trabalhadores fazem quanto pelo o que não fazem ou não podem fazer.

Na maioria das vezes o que ocorre é a culpabilização das deficiências da educação cair sobre as professoras e os professores, afetando de forma contundente a qualidade de seu trabalho. De acordo com Hypolito, Vieira e Pizzi (2009), a auto-intensificação afeta a identidade docente e prejudica na autonomia das professoras e professores. Então, arranca o poder de agir docente.

Com o processo de precarização do trabalho, o clima nas escolas públicas, os/as professores/as tende a ser de revolta crescente contra os governos. Com os salários defasados e sentindo-se inferiores, esses profissionais são retraídos e conforme Clot (2010), o seu poder de agir é amputado. Para o ergonomista Wisner, segundo Clot (2010a), o trabalhador é um sujeito social, em situação de trabalho real, que sofre com sua condição social e isso é refletido em sua atividade.

A Autoconfrontação: Revelando o Trabalho Docente

Essa é uma pesquisa de abordagem materialista dialética e para a coleta de dados foi usada a experiência da autoconfrontação simples conscientizante. Trata-se de um método de análise da atividade que utiliza a imagem como apoio principal de observações e uma prática de co-análise entre os pesquisadores e os sujeitos, co-participantes da pesquisa. Com esse método damos voz efetiva ao sujeito pesquisado e passamos a ter contato com o real da atividade, indo além do que podemos observar e filmar, pois ao filmarmos uma aula estamos apenas colhendo dados da atividade real (CLOT, 2007).

Na autoconfrontação filma-se a professora em atividade, depois é preciso escolher algumas cenas que interessem mais para o objeto de estudo para mostrar essas cenas a própria professora para que ela possa explicar, descrever, analisar e refletir a sua atividade. Conforme Clot (2007) é necessário compreender para transformar, então o sujeito da pesquisa, ao se ver em atividade, terá oportunidade de acessar o real de sua atividade e pensar sobre o alcance do agir no trabalho. Para Clot (idem), real da atividade são todas as possibilidades que o trabalhador poderia ter feito, ultrapassa a tarefa prescrita e também a própria atividade realizada.

A autoconfrontação é um método de investigação criado por Clot (2007), que busca entender o sujeito na atividade e não a atividade para o sujeito. Vejamos os procedimentos metodológicos a serem seguidos:

- Contato com a escola escolhida (local), a apresentação da pesquisa e a assinatura de termo de consentimento livre esclarecido.
- Observação do espaço físico da escola.
- A seleção de uma professora (sujeito).
- História de vida da professora sujeito da pesquisa.
- Os documentos institucionais são analisados.
- Observação das atividades docente (aulas) da professora sujeito da pesquisa.
- Filmagem das atividades docente (aula) da professora sujeito da pesquisa Nossa pesquisa encontra-se atualmente nessa fase de observações e filmagens.
- Seleção dos episódios para as autoconfrontações.
- Autoconfrontação simples conscientizante com a professora sujeito da pesquisa.

- Análises: ocorre a apropriação diferenciada do objeto pela equipe de pesquisa.

Autoconfrontação Simples: Configura-se em sujeito/pesquisador/imagens (CLOT, 2001). O sujeito pesquisado, que para nós é a professora, irá assistir essas cenas para que possa refletir juntamente com o pesquisador sobre sua própria atividade. Os comentários feitos pelo sujeito também são filmados para fins de análise.

Nessa fase, por já termos experiências em ter realizado também as autoconfrontações em outras pesquisas, resolvemos acrescentar na autoconfrontação simples mais reflexão e mais participação da pesquisadora diante os comentários da professora sujeito, nomeamos então de autoconfrontação simples conscientizante.

Autoconfrontação Cruzada: Clot (2001) define a autoconfrontação cruzada como sendo uma atividade dirigida, onde a linguagem se torna um meio de levar o sujeito a pensar, sentir e agir. Participa dessa segunda fase dois sujeitos/pesquisador/imagens (CLOT, idem). Um convidado, que em nossa pesquisa também tem que ser um docente, irá assistir as mesmas cenas vistas na autoconfrontação simples e irá fazer comentários destas, tendo concomitantemente comentários do professor observado. Nós não realizamos a autoconfrontação cruzada nesta pesquisa.

As fases da autoconfrontação são simples e cruzada, mas para propósitos deste estudo, analisar o professor diante do seu próprio trabalho, utilizaremos somente a primeira.

A Atividade Docente e suas dificuldades

Nas autoconfrontações simples, a professora sentiu dificuldades de revelar suas dificuldades perante a atividade e não conseguiu relacionar neste momento a precarização a sua atividade docente, apesar de ter citado isso na entrevista. Nesse momento sentimos necessidade de conduzir o caminho da pesquisa numa proposta de autoconfrontação simples mais conscientizante.

Através da entrevista a professora nos revelou que dificilmente muda o planejamento, somente quando os alunos e alunas sentem dificuldades em um assunto novo, ela volta ao assunto anterior para ver onde ficaram as dúvidas. Então, junto a fala dela, as observações e filmagens da atividade, percebemos que a professora pouco faz adaptações em uma aula, raramente redefine uma tarefa.

Com relação aos desafios mais frequentes que ela enfrenta para realizar as suas atividades como docente, ela reclamou que a escola não tem recursos suficientes e que os pais dos alunos não fazem acompanhamento dos filhos. Concluiu dizendo que a tecnologia é um grande desafio por não haver os recursos e há falta de estrutura familiar dos alunos, também reclamou que tem cinco alunos especiais sem auxiliar.

Sobre as estratégias para esses desafios, ela disse que conversa com eles que as dificuldades precisam ser superadas, sobre a tecnologia ela afirmou que apesar deles reclamarem muito e da rotina ser previsível e sem inovação, ela disse não ter o que fazer, porque não têm na escola os recursos. Sabemos que aí seria

a hora dela poder criar algumas novidades na sala para manter um ambiente mais prazeroso, mas as conversas que ela tem são o que acaba saturando ainda mais as aulas repetitivas.

Estratégias para o ensino e aprendizado, ela disse que às vezes muda o jeito de ensinar quando eles não estão aprendendo, nas observações e filmagens, podemos ver que ela utiliza do behaviorismo para tentar animar os alunos dando presentinhos aos que conseguem realizar melhor os exercícios.

Com relação aos problemas que não consegui resolver, a professora disse que é quando um aluno não consegui progredir e que ela fica muito frustrada e acaba se culpa. Vimos que de fato a tendência é de o docente se culpa com relação aos problemas de atividade e isso afeta uma continuidade do trabalho. Ela afirmou que se pergunta se foi falta de recurso, se foi ela que não buscou e quando isso ocorre se depender dela, o aluno que não alcançou nota fica retido.

Os professores e professoras do ensino fundamental por mais que tenham como orientação o gênero e as obrigações que os impõem, utilizam o estilo como forma de superar o que não concordam, o que acreditam ser desnecessário ou o que simplesmente não querem seguir. Porém são bloqueados por prescrições elaboradas pelo governo, pelos documentos institucionais, pela própria precarização do seu trabalho, pelo conselho escolar e pelo sistema de avaliação que estão todos sendo submetidos.

Considerações finais

Estamos em fase de qualificação, mas pelas primeiras análises já fica claro como a professora sente dificuldade em desenvolver um estilo autônomo e criativo em sua atividade e como isso está ligado a precarização do trabalho docente, pois a professora sente seu poder de agir e reproduz sua aula sem reflexão de suas atitudes.

De fato, é preocupante ver como a precarização restringe o estilo de ação da professora. Sabemos que a profissão docente é a todo tempo controlada e vigiada pelos governantes. Precisamos analisar até que ponto o docente tem autonomia e possibilidades para desenvolver seu estilo e como a catacrese poderia ajudar nesse sentido.

É através do estilo e da catacrese que os professores podem fugir das imposições e criar estratégias para melhorar a atividade docente. A professora sujeito da pesquisa nos afirmou que se sente pressionada porque sabe que o que se espera dos professores é milagre e precisamos justamente lutar contra isso, o que queremos são políticas públicas efetivas e educação de qualidade. Mas precisamos, todas e todos, lutar por condições dignas na educação, porque herói os docentes não são e nem devem ser.

Referências

DAVIS, C.; AGUIAR, W. M. J. Formar para transformar: uma proposta metodológica voltada para professores. In: CAVALCANTE, M. A. da S.; FREITAS, M. L. de Q.; LOPES, A. de A. Trabalho docente, linguagens e tecnologias educacionais: múltiplos olhares. Maceió: Edufal, 2010. p. 25-64. ISBN: 978-85-7177-575-6.

- CLOT, Y. (org.) *Avec Vygotsky*. Paris: La dispute, 1999.
- CLOT, Yves. Entretien en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. In: *Education Permanente*, n146/2001. Paris: Group Caisse des Dépôts et Consignations. 2001.
- CLOT, Y. FAITA, D. FERNANDEZ, G. SCHELLER, L. Entrevistas em Autoconfrontações Cruzadas: um método da Clínica da Atividade. 2001.
- CLOT, Y. *A Função psicológica do trabalho*. Rio de Janeiro: Vozes, 2007. ISBN 978-85-326-3333-0.
- CLOT, Y. *A psicologia do trabalho na França e a perspectiva da clínica da atividade*. *Fractal: Revista da Psicologia*, v. 22 – n. 1, p. 207 – 234, Jan/Abril 2010a.
- CLOT, Y. *Trabalho e poder de agir*. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira e Marlene Machado Zica Vianna. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010. ISBN: 978-85-63299-08-6.
- DAVIS, C.; AGUIAR, W. M. J. *Formar para transformar: uma proposta metodológica voltada para professores*. In: CAVALCANTE, M. A. da S.; FREITAS, M. L. de Q.; LOPES, A. de A. *Trabalho docente, linguagens e tecnologias educacionais: múltiplos olhares*. Maceió: Edufal, 2010. p. 25-64. ISBN: 978-85-7177-575-6.
- HYPOLITO, A. M.; VIEIRA, J. S.; PIZZI, L. C. V. *Reestruturação curricular e auto-intensificação do trabalho docente*. *Currículo sem Fronteiras*, v.9, n.2, pp.100-112, Jul/Dez 2009. ISSN 1645-1384 (online). Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org.
- MARX, K. *O capital*. Tradução: Regis Barbosa e Flávia R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (coleção "Os Economistas", v.1).
- OLIVEIRA, D. A. *A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização*. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004.
- VIEIRA, J. S. *Constituição das Doenças da Docência (Doenças)*. 33º Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação ANPED. GT09-6700. Caxambu/MG, 2010.

O efeito- professor nas escolas de sucesso: públicas e privadas

Cecília Maria Marafelli²⁰

Como sempre, a Escola exclui; mas a partir de agora, exclui de maneira contínua (...) e mantém em seu seio aqueles que exclui.” (Bourdieu, 2008D)

Este trabalho está inserido no contexto do *survey* SOCED²¹/2009 relativo à pesquisa “Contextos institucionais e a construção da qualidade do ensino na educação básica²²”. Tal projeto do grupo de pesquisas buscou aprofundar a influência dos contextos institucionais na produção da qualidade do ensino, focalizando em particular os processos organizacionais e pedagógicos que articulam os agentes escolares na produção do sucesso escolar.

Durante o desenvolvimento do *survey*, foram aplicados três questionários distintos junto aos professores, alunos e pais buscando compreender como instituições com estilos e climas escolares²³ diferenciados produzem ambientes favoráveis ao desempenho dos alunos. Essa pesquisa foi realizada em dez escolas selecionadas entre as de melhores resultados nas avaliações oficiais (Prova Brasil e ENEM) na cidade do Rio de Janeiro: quatro escolas públicas municipais e seis escolas da rede privadas.

Diante dos diferentes aspectos envolvendo os atuais estudos sobre o professor e da relevância, já amplamente reconhecida, do corpo docente no panorama educacional de uma sociedade e na produção de um ensino de qualidade, a pesquisa pretendeu analisar os dados provenientes de todos os questionários do *survey*/SOCED/2009 respondidos pelos professores e separados, para fins de análise, os profissionais da rede pública e os da rede privada. Assim, os dados do *survey* acerca dos professores e suas características foi o material que deu origem ao presente trabalho e foram obtidos a partir das informações dos questionários que formam a base de dados da pesquisa do SOCED/2009.

É fundamental ressaltar que ao realizar a comparação entre os professores das duas redes, pública e privada, temos clareza de tratar-se de realidades educacionais que guardam grandes e importantes diferenças, desde o nível socioeconômico dos alunos, escolaridade das famílias até as condições materiais de trabalho. Desta forma, a presente análise buscou levantar as características que configuram o bom professor, seja ele de uma ou outra rede de ensino. Além disso, investigamos a existência (ou não) de diferenças nos perfis dos professores dos setores público e privado.

Seriam diferentes os padrões da qualidade docente nos dois subsistemas? Os professores de escolas que apresentam bons resultados nos setores público e privado teriam perfis semelhantes?

As visões acerca das práticas pedagógicas, assim como as expectativas em relação aos seus alunos, também são aspectos que se mostraram relevantes nesta análise.

²⁰ Pontifícia Universidade Católica - PUC /Rio

²¹ SOCED- Grupo de Pesquisa em Sociologia da Educação do Departamento de Educação da PUC-Rio.

²² Documento fonte: Relatório de Atividades do SOCED, 2008

²³ Em seu texto, “Singularidades Institucionais”, Brandão (2009) afirma que o clima escolar resulta de uma configuração particular de fatores, nem sempre os mesmos, que se exprimem em um conjunto de modos de funcionamento e de práticas pedagógicas relacionadas ao nível escolar médio e à tonalidade dominante do seu público. Muitas têm sido as estratégias metodológicas empregadas para elaborar constructos de variáveis indicadoras do clima escolar (Duru-Bellat, Van Zanten: 1998, p.115), entretanto a complexidade desta configuração extrapola sempre a simples agregação de fatores.

A pesquisa, como um todo, investigou a 8ª série/9º ano, mas o grupo de professores que responderam ao questionário englobou aqueles que atuavam no segundo segmento do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Isto ocorreu, porque, além de contarmos dessa forma com um número mais significativo de respondentes, as características de trabalho são muito semelhantes e muitas vezes esses professores se alternam nas diferentes séries/anos e/ou nos dois segmentos.

Ao analisarmos os questionários respondidos, verificamos uma resposta maior por parte dos professores das escolas públicas, 77% (89 respondentes de um total de 116), enquanto entre os professores das escolas privadas o percentual de respostas foi de 54% (171 respondentes de um total de 317).

O questionário aplicado aos professores é constituído de 170 perguntas, sendo o mais extenso entre os três questionários do *survey*. É dividido em cinco blocos, configurados da seguinte forma:

- bloco 1 – Identificação;
- bloco 2 - Formação Profissional;
- bloco3 – Condições do trabalho docente e as características da escola;
- bloco 4 - Seus alunos e seu trabalho como professor nesta escola;
- bloco 5 – Sobre você.

Os blocos 1 e 2 possibilitam que se trace o perfil profissional dos professores, levando em conta sua experiência docente, sua formação profissional (inicial e continuada) e sua carga de trabalho.

O bloco 3 busca verificar a percepção dos profissionais sobre as condições de trabalho e gestão da escola em que trabalha, assim como sua relação com as famílias dos alunos.

O bloco 4 explora a utilização de estratégias de ensino, (recursos, formas de avaliação), a percepção e expectativas sobre seus alunos e ainda aspectos que o motivam no trabalho.

O bloco 5 traça o perfil socioeconômico do professor.

Ao final do questionário há um espaço para “comentários”. É uma questão aberta, na qual os professores tiveram oportunidade de fazer as mais diferentes observações que foram importantes para matizar possíveis diferenças de significados entre respostas aparentemente iguais ou muito semelhantes.

A fim de verificar como se configura na prática o papel do professor nessas escolas, o formato dos questionários procurou cercar alguns construtos como clima escolar, apoio aos estudos, perfis sócio-demográficos, relações entre os agentes educativos, entre outros aspectos que enfatizam a visão do professor sobre o estabelecimento de ensino em questão, sobre os diferentes agentes educacionais, sobre os alunos, suas famílias e também sobre a sua própria prática.

Uma análise exploratória dos dados empíricos advindos dos questionários dos professores objetivou identificar questões em que diferenças percentuais relevantes apareciam ao se comparar respostas de professores das duas redes de ensino. A partir dessa análise algumas questões foram selecionadas para uma melhor compreensão sobre o papel do professor na produção da qualidade de ensino. É importante salientar que o questionário dos professores foi a principal fonte de dados desta análise articulando-se a ele algumas questões do questionário dos pais e dos alunos.

O perfil dos professores da pesquisa SOCED em comparação com o contexto educacional brasileiro

“Se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional, como também sua trajetória profissional estará marcada pela sua identidade e vida social, ou seja, com o passar do tempo, ela tornou-se – aos seus próprios olhos e aos olhos dos outros – um professor, com sua cultura, seu éthos, suas ideias, suas funções, seus interesses etc” (Tardif, 2000).

O perfil dos professores pesquisados foi traçado, situando-os no contexto brasileiro (UNESCO 2004 e 2009) e levando em conta que os mesmos fazem parte de instituições públicas e privadas que alcançaram resultados acima da média em avaliações oficiais.

Este perfil estruturou-se a partir de dados que incluíam, além da formação escolar e profissional, aspectos de cunho individual e social: sexo; idade; cor/raça, experiência profissional, escolaridade e habilitação profissional.

Para a análise foram utilizados como referências dois estudos realizados pela UNESCO (2004 e 2009) – Fundo das Nações Unidas para a Educação e Cultura – com base em levantamentos gerais das características do docente brasileiro feitos a partir de amostra de escolas das redes pública e privada do país, e também o Estudo exploratório sobre o professor brasileiro - com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007, (INEP/MEC).

O quadro abaixo apresenta, de forma sintética, as principais características de perfil dos professores, separados por rede de ensino:

Quadro 1

Professores	Escolas pesquisadas da rede pública	Escolas pesquisadas da rede privada
Sexo	28% masculino	40% masculino
Idade	74% acima de 40 anos	51% acima de 40 anos
Experiência Profissional	36% mais de 20 anos na profissão	44% mais de 20 anos na profissão
Cor	67% brancos	85% brancos
Renda familiar	36% acima de 10 salários mínimos	84% acima de 10 salários mínimos
Formação	64% possuem algum tipo de pós-graduação	81% possuem algum tipo de pós-graduação
Nº de escolas em que trabalha	28% apenas nesta escola 47% duas escolas	34% apenas nesta escola 40% duas escolas

	25 % três ou mais escolas	26 % três ou mais escolas
--	----------------------------------	----------------------------------

Fonte: *survey*/SOCED 2009

Em nossa análise, mais uma vez a predominância da presença feminina no magistério, fenômeno que não é especificamente brasileiro, foi constatada. Na rede pública, 72% são do sexo feminino e, na rede privada encontramos 60%.

Em relação à idade, a média da faixa etária dos professores que compõem a nossa amostra apresenta-se acima dos **40 anos** nas duas redes de ensino. Distanciando-se um pouco da média de idade de professores do Brasil, estando próxima a dos países da OCDE e de alguns países da União Europeia.

Segundo os dados da pesquisa da UNESCO 2004, uma média de idade dos docentes de 37,8 anos, o que, considerado o panorama internacional, coloca os professores brasileiros como relativamente mais jovens. A grande maioria dos docentes dos países pertencentes à Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e os de alguns países da União Europeia, por exemplo, têm mais de 40 anos de idade.

Observamos que 74,1% dos professores da rede pública e 65% dos professores das escolas privadas da nossa amostra têm mais de 40 anos de idade. Este dado apresenta uma singularidade do perfil docente das escolas de nossa pesquisa: a permanência na profissão indicando tempo de experiência no magistério, situações que contribuem para a qualidade do trabalho profissional. A permanência pode estar, como outros dados da nossa pesquisa, ligada à satisfação no trabalho; e a maior experiência significa, em princípio, acúmulo de recursos para o desempenho no ofício.

O tempo de permanência nas escolas pesquisadas é relativamente alto nos dois grupos de professores, sendo maior na rede privada, com 42,6% trabalhando na escola há 10 anos ou mais, e 35,1% dos professores da rede pública com o mesmo tempo de trabalho.

Em relação à cor, no questionário do *survey* SOCED os professores que se declararam brancos também são maioria nas duas redes. Entretanto encontramos, em nossa investigação, um percentual de não-brancos maior entre os professores da rede pública: (30,3% dos professores da rede pública e 15,3% dos professores da rede privada).

O estudo realizado pela UNESCO (2009) aponta a importância da profissão docente para a inserção profissional de pretos e pardos, particularmente por meio da educação infantil e do ensino fundamental, pois 42% dos docentes de cada uma dessas modalidades se classificaram como não-brancos.

Segundo a UNESCO (2004), 66% dos professores brasileiros possuem renda familiar entre dois e cinco salários mínimos e 37% possuem entre cinco e dez. No caso da nossa pesquisa, há uma concentração de professores com renda familiar mais elevada nas escolas privadas.

Ao compararmos a renda familiar dos professores dos conjuntos das escolas das redes pública e privada da pesquisa SOCED, observamos a mesma situação. Verificamos que a maioria dos professores da rede pública pertencia às famílias cuja renda situava-se, à época, na faixa compreendida entre R\$ 3.176,00 e R\$ 4.083,00. A maioria dos professores do setor privado, por sua vez, pertencia à faixa de renda que ia de R\$ 4.537,00 até R\$ 9.050,00.

Enquanto 36% dos professores da rede pública tinham, à época da aplicação do questionário, renda familiar acima de R\$ 4.537,00 (o que correspondia a mais ou menos nove salários mínimos e meio) o percentual de professores da rede privada nesta mesma faixa salarial era de 84%.

Os professores investigados pelo SOCED situam-se em níveis mais elevados de renda familiar se comparados com os professores do Brasil, mas entre os professores das duas redes de ensino da nossa amostra há uma diferença percentual de renda maior do que a encontrada entre os subsistemas público e privado no Brasil em geral.

A pesquisa UNESCO (2004) relata que, a despeito da desvalorização da profissão docente, refletida, de um modo geral, nos baixos salários, a renda familiar dos professores é sensivelmente superior à da média da população brasileira. De acordo com o IBGE, 51% dos brasileiros ocupados ganham até dois salários mínimos. Os dados da pesquisa revelam que 66% dos professores possuem renda familiar entre dois e dez salários mínimos e 37% entre cinco e dez.

Verificamos que os professores investigados pela nossa pesquisa, especialmente os das escolas privadas, encontram-se em uma faixa de renda familiar bem acima da média brasileira. Estes índices situam indiscutivelmente este grupo entre os níveis mais elevados da camada socioeconômica do país.

Todos os docentes da nossa pesquisa possuem nível superior e, além disso, 74,2% de professores da rede privada e 63% da rede pública cursaram algum tipo de pós-graduação (*lato sensu* ou *stricto sensu*).

Em relação aos cursos de pós-graduação, encontramos algumas diferenças. A grande maioria dos professores dos dois grupos possui especialização (mínimo de 360 h), mas o percentual de professores do setor privado com mestrado e doutorado (pós-graduação *stricto sensu*) é o dobro da rede pública.

Quanto ao número de escolas em que trabalham, o *survey* SOCED indica que somente 30% do corpo docente, incluindo as duas redes de ensino, trabalham *apenas na escola* pesquisada, mas mesmo auferindo salários elevados nossos dados revelam que 40% dos professores da rede privada trabalham em *duas escolas*, o mesmo ocorrendo com 47% dos professores das escolas públicas, sendo que muitos dos que atuam na rede privada também o fazem na rede pública. Cabe destacar ainda que temos cerca de 20% dos professores dos dois grupos atuando em *três escolas* e por volta de 6% *em quatro ou mais escolas*.

Percebemos, ao final dessa análise, que os professores investigados pelo *survey*, sejam da rede privada ou da rede pública municipal, não apresentam características muito divergentes entre eles. Levantamos a hipótese de que seria possível questionar, ao menos em algumas escolas, a ideia da grande inferioridade do setor público, ideia esta tão difundida na sociedade.

Comparando as melhores entre as melhores

*“O efeito –professor foi provado e foi mostrado que seu impacto é mais forte do que o das escolas.”
(Bressoux, 2003)*

É comum ouvirmos dizer que a escola privada é melhor que a pública e essa, dependendo do(s) ângulo(s) sob o qual é feita essa comparação, pode ser uma afirmação nem sempre verdadeira, além de cristalizar

preconceitos que em nada auxiliam a conquista da escola democrática e de um ensino de qualidade para todos.

Muitos aspectos devem ser levados em conta ao atribuímos qualidade à escola. O presente estudo busca mostrar que a qualidade não está necessariamente, como se supõe, no tipo de administração, se é pública ou privada. Esta depende de muitos fatores entre eles o tipo de gestão, especialmente a pedagógica, contexto socioeducativo e compromisso institucional. Nesse cenário, destaca-se a figura do professor, que com uma atuação comprometida e competente pode potencializar o desempenho de estudantes, mesmo em condições materiais, simbólicas e sociais menos favoráveis.

Nesta parte do trabalho foi estabelecida uma comparação mais específica realizada entre duas escolas da pesquisa, uma pública municipal e uma do setor privado e que apresentaram, cada uma dentro da sua dependência administrativa, os melhores rendimentos nas avaliações oficiais utilizadas como parâmetro para a escolha das instituições.

Passamos a chamar a escola pública municipal de **Escola da Praia** e a escola do setor privado como **Escola da Colina**.

Após a análise dos dados referentes aos professores das duas escolas em questão, verifica-se grande semelhança entre as respostas dos mesmos, demonstrando haver similaridades entre o trabalho pedagógico desenvolvido em ambas.

Essas escolas destacam-se em muitos aspectos, com respostas que demonstram grande satisfação profissional dos professores - “bem-estar dos professores” (Marchesi, 2008), visão positiva acerca de seus alunos, boa relação com a gestão e com seus pares, iniciativas pedagógicas variadas, desenvolvimento de percentual dos conteúdos previstos para a série maior do que nas outras escolas de sucesso da sua rede de ensino, entre outros.

A comparação entre as escolas de melhores resultados entre os conjuntos pesquisados pelo SOCED foi estabelecida com base em alguns aspectos, foram eles:

- Relacionamento dos professores com a gestão e o trabalho em equipe
- O papel da escola
- Percentuais de conteúdos desenvolvidos ao longo do ano
- Visões e expectativas acerca dos alunos
- Dificuldades enfrentadas
- Olhar sobre a prática de sala de aula
- O bem-estar-docente
- Relacionamento professor -aluno
- A visão dos alunos

Analisaremos, no presente texto, o relacionamento entre os profissionais na equipe técnico-pedagógica, percentuais de conteúdos desenvolvidos ao longo do ano, algumas dificuldades enfrentadas, relacionamento professor-aluno e a visão dos alunos acerca dos professores.

Tabela 1 - Percentuais de concordância com aspectos relacionados ao trabalho em equipe

Você concorda com as seguintes afirmativas?	Escola da Praia	Escola da Colina
	Concordo	
Participo das decisões relacionadas com meu trabalho	85,8%	89,2%
A equipe leva minhas ideias em consideração	76,2%	94,7%
Professores coordenam os conteúdos entre as séries	85%	86,1%
Todos na escola colaboram para o seu bom funcionamento	62%	83,8%

Fonte: *survey* /SOCED 2009

Os professores das duas escolas pesquisadas sentem-se respeitados por seus pares, percebem valor atribuído às suas ideias e são de opinião que gozam de autonomia para influenciar o ensino e coordenar conteúdos entre as séries. Apesar dos percentuais serem mais baixos nas respostas dos professores da rede pública, estão sempre acima de 60%.

Diante da afirmativa, presente em uma das questões do questionário, *Não há condições para cumprir todo o conteúdo curricular* apenas 2,8% dos professores da **Escola da Colina** concordaram. Por sua vez, entre o corpo docente da **Escola da Praia**, 28,6% responderam afirmativamente. Este percentual chama a atenção quando comparado ao da **Escola da Colina**, evidenciando desafios diferentes enfrentados pelos professores das duas escolas na tarefa de cumprir o programa da série.

A **Escola da Praia** apresenta um percentual alto de professores que concordam com a afirmativa quando comparado ao da **Escola da Colina**, mas pequeno se comparado ao do conjunto das escolas da rede pública de nossa amostra, pois 50,6% dos professores afirmam que não há condições para cumprir todo o conteúdo curricular. É preciso enfatizar que a pesquisa investigou escolas da rede municipal que alcançaram os melhores desempenhos na avaliação oficial dentro de seu subsistema.

Ao compararmos o percentual de conteúdos efetivamente desenvolvidos pelos professores, ao longo do ano, nas duas escolas, as diferenças ficam evidentes. Enquanto 94% dos professores da **Escola da Colina** (rede privada) conseguem desenvolver mais de 80% dos conteúdos da série, apenas 57,9% da **Escola da Praia** (rede pública municipal) conseguem o mesmo.

Apesar de menor, o percentual de conteúdos desenvolvidos pela **Escola da Praia**, se comparado aos percentuais das escolas estudadas pelo SOCED da mesma rede, é alto. Nas escolas SOCED da rede municipal, apenas 30,2% dos professores afirmam desenvolver mais de 80% dos conteúdos. Mesmo tratando-se das escolas que alcançam resultados satisfatórios, a **Escola da Praia** em comparação com estas destaca-se positivamente.

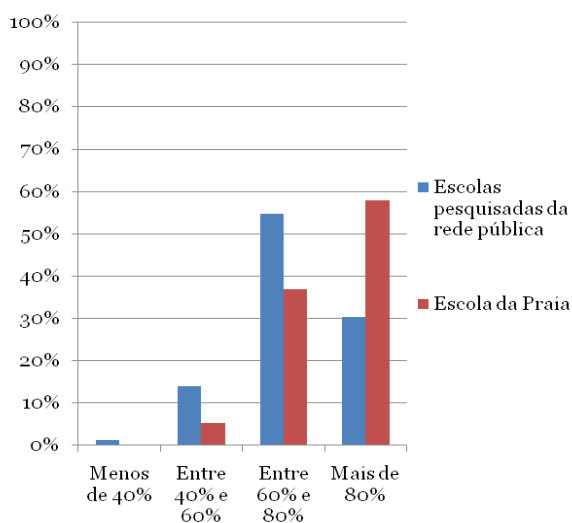
A **Escola da Colina** também apresenta diferenças se comparada às outras de sua dependência administrativa. No grupo de escolas privadas, como um todo, um percentual de 85,1% dos professores diz desenvolver mais de 80% dos conteúdos da série ao longo do ano, em comparação com os 94% da **Escola da Colina**.

Estes percentuais de respostas nos chamam a atenção para as diferenças existentes entre as duas redes no que se refere à preparação de seus alunos para o ingresso no Ensino Médio. Ao não terem a mesma quantidade de conteúdos escolares trabalhados no decorrer do Ensino Fundamental, estes alunos já chegam ao nível escolar seguinte em desvantagem, perpetuando-se assim uma desigualdade de condições entre escolas privadas de qualidade e escolas públicas, mesmo quando estamos tratando, como é o caso, de escolas públicas municipais que estão entre aquelas que apresentam os melhores resultados da cidade do Rio de Janeiro.

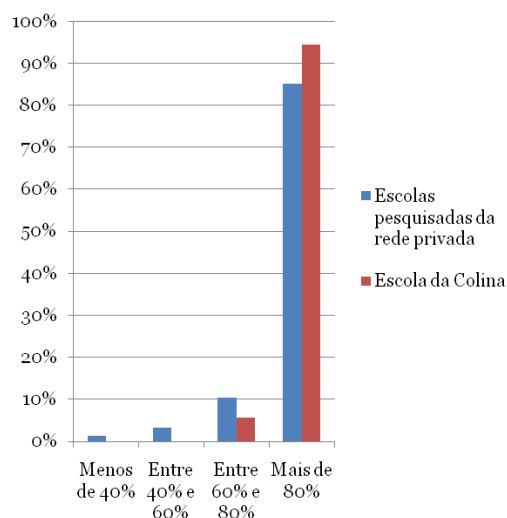
Podemos comparar os percentuais de conteúdos desenvolvidos nas escolas **da Praia** e **da Colina** e com suas respectivas redes nos gráficos que se seguem.

Percentual de conteúdos desenvolvidos ao longo do ano

Escolas pesquisadas da rede pública e Escola da Praia



Escolas pesquisadas da rede privada e Escola da Colina



Ao analisarmos as dificuldades encontradas pelos professores nas escolas pesquisadas observamos que a quase totalidade dos docentes da escola pública atribui às condições físicas, e à infraestrutura das escolas a responsabilidade por grande parte dos desafios enfrentados, o que não ocorre nas escolas privadas.

Apesar das dificuldades muitas vezes encontradas pelos professores da rede pública municipal – condições físicas da escola, precariedade de material, menor capital cultural dos alunos, condições de trabalho inadequadas – dificultando, entre outras coisas, que consigam cumprir todos os conteúdos programados para a série, o compromisso com a educação pública de qualidade está presente nos horizontes de trabalho desses professores. Esse compromisso faz com que os mesmos comprometam-se com o seu trabalho,

revejam suas práticas pedagógicas e contribuam para que escolas, como a **Escola da Praia**, alcancem resultados bastante positivos nas avaliações oficiais.

Apesar de os professores reconhecerem a falta de estrutura física e os problemas decorrentes dela, este fato, no entanto, não reduz o nível de participação, empenho e envolvimento dos mesmos. Mesmo diante das dificuldades reconhecidamente enfrentadas e de seu posicionamento crítico diante das mesmas, estes não se constituem fatores impeditivos para que esses professores realizem seu trabalho com todo empenho possível.

Na **Escola da Praia**, a falta de recursos pedagógicos, carência de pessoal administrativo e de apoio pedagógico são considerados como problemas graves para **um terço** dos professores. Por sua vez, na **Escola da Colina** nenhum professor considerou tais aspectos como problemas graves.

Apesar das dificuldades enfrentadas pelos professores, notadamente os enfrentados pelos docentes da **Escola da Praia**, percebemos que os mesmos apresentam observações positivas acerca de seus alunos. Verificamos também, que esses professores estão satisfeitos profissionalmente com o trabalho desenvolvido na escola em questão. Nesta escola, 47,% dos professores pretendem continuar lecionando até a aposentadoria e 33,3% (**um terço**) dizem pretender continuar mesmo após aposentar-se, apenas 19,1% querem parar de lecionar assim que conseguirem outro trabalho. Nas entrevistas realizadas com as gestoras educacionais, esse dado de compromisso foi reforçado e a competência, empenho e motivação desses professores foram destacados.

A visão dos alunos acerca de seus professores é de grande importância para confirmar a qualidade dos mesmos. Para apresentar algumas opiniões dos alunos das escolas investigadas, utilizamos as respostas do questionário aplicado nestas escolas aos estudantes de todas as turmas do 9º ano EF.

Os alunos tiveram também a oportunidade, através das suas respostas, de avaliarem seus professores quanto ao desempenho didático-pedagógico. Esta pergunta está diretamente relacionada ao trabalho desenvolvido pelo professor em sala de aula. Nas duas escolas eles foram avaliados como **bons** ou **muito bons** por mais de 90% dos alunos. Percebemos que além de relacionarem-se muito bem com seus mestres, os alunos das duas escolas reconhecem o valor profissional dos mesmos.

Tabela 2 – Avaliação dos professores segundo os alunos

Os professores desta escola são:	Escola da Praia	Escola da Colina
Muito Ruim	0,9%	0,0%
Ruim	1,8%	0,0%
Razoável	5,5%	5,6%
Bom	41,3	25,0%
Muito Bom	50,5%	69,4%
TOTAL	100%	100%

Fonte: *survey*/SOCED 2009

Analisamos, ainda, a relação que mantém os professores com os alunos e a avaliação que os educandos fazem do trabalho desenvolvido em sala de aula. Os conteúdos trabalhados pelos educadores são disciplinares, mas só alcançam efeito positivo junto aos alunos quando mediados por uma boa relação professor-aluno.

Os achados da presente pesquisa indicam a qualidade do relacionamento de nossos professores com seus alunos, pois o mesmo é avaliado como bom ou muito bom pela grande maioria dos alunos tanto da **Escola da Praia** (86 %) como da **Escola da Colina** (87%).

Tabela 3– Relacionamento com os professores na visão dos alunos

Relacionamento com seus professores	Escola da Praia	Escola da Colina
Muito Ruim	0,0%	0,0%
Ruim	0,0%	0,9%
Razoável	12,9%	11,9%
Bom	51,2%	43,2%
Muito Bom	35,9%	44,0%
TOTAL	100%	100%

Fonte: *survey* /SOCED 2009

É preponderante a importância do relacionamento entre alunos e professores. Os conteúdos trabalhados pelos educadores são disciplinares, mas só alcançam efeito positivo junto aos alunos quando mediados por uma boa relação professor-aluno.

Considerações

A **Escola da Praia** e a **Escola da Colina** são exemplos de escolas de sucesso dentro de suas respectivas dependências administrativas. Uma combinação de fatores parece contribuir para esse sucesso, mas a presença de um corpo docente atualizado e comprometido é, sem dúvida, elemento fundamental na obtenção desse resultado.

Um número cada vez mais importante de estudos converge para a conclusão de que a escola, e particularmente o professor, pela gestão da sua turma e do seu ensino, influencia a aprendizagem dos alunos; por conseguinte, melhorando as práticas pedagógicas, pode-se melhorar o rendimento escolar dos educandos. As práticas de ensino possuem, pois, um poder de influência importante no sucesso escolar dos alunos, particularmente junto daqueles provenientes de estratos socioeconômicos baixos.

A pesquisa nos aponta para o fato de que esses professores investigados têm uma ética de responsabilidade que colabora para a aprendizagem dos alunos. Estão inseridos em contextos em que se torna difícil atuar de modo diferente, todos “vestem a camisa”. Como destacamos anteriormente, eles contam com a figura de gestores que acompanham de perto todo o trabalho desenvolvido, ajudando a superar as dificuldades e deficiências, estimulando e participando do processo.

A pesquisa sinaliza também para a ideia de que o efeito-professor existe especialmente nas condições de contexto em que todos os atores escolares estão envolvidos no processo.

Finalmente, quando pesquisamos escolas públicas como a **Escola da Praia**, nos deparamos com a possibilidade concreta da conquista da qualidade no ensino público. Estamos falando de um sucesso medido em parâmetros diferentes daqueles alcançados pela escola privada de qualidade, mas todo o empenho e esforço de superação por parte de seus agentes educacionais fazem com que represente uma conquista ainda maior, em termos relativos, do que aquele conquistado por escolas privadas de excelência.

Referências Bibliográficas

- BOURDIEU, P. (2008 a) A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs.) Escritos de Educação. 3. ed. Petrópolis/ RJ: Vozes.
- _____ (2008b) Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs.) Escritos de Educação. 3. ed. Petrópolis/ RJ: Vozes.
- _____ As categorias do juízo professoral. (2008c) In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs.) Escritos de Educação. 3. ed. Petrópolis/ RJ: Vozes.
- BRANDÃO, Z. (2010a) Práticas Cotidianas na Escola e na Família. Hipóteses sobre a constituição de habitus escolares. 33ª ANPED,.
- _____ As mutações da paisagem cultural. (2010b) Entre a legitimidade e a legitimação do capital cultural em sua forma escolar Sociologia da Educação – Revista Luso-brasileira Nº 2, Disponível em http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/rev_sociologia_edu.php?strSecao=INDEX Acesso em 15 JAN. 2011
- _____ (2009.) Singularidades institucionais: Reflexões a partir de fragmentos do material de pesquisa. Boletim SOCED, Rio de Janeiro, n. 4, 2007. Disponível em <<http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/soced.php?strSecao=input>>. Acesso em 02 NOV.
- _____, CARVALHO, C. e CAZELLI, S. (2010) A elite docente na produção da qualidade ensino. Boletim SOCED, n.1, pré-print, Rio de Janeiro. 2005. Disponível em <http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/soced.php?strSecao=input>, Acesso em 10 SET.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam... Pesquisa Nacional UNESCO. São Paulo: Moderna, 2004.

- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (2009) Professores do Brasil: impasses e desafios / Coordenado por Bernadete Angelina Gatti e Elba Siqueira de Sá Barreto. – Brasília: UNESCO.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. (2009) Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007 / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília : Inep.
- BRESSOUX, P. (2003). As pesquisas sobre o efeito-escola e o efeito-professor Educ em Rev. Belo Horizonte: n.º 38, dez.
- BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco. (orgs.) (2008.) Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias. Belo Horizonte. Editora UFMG.
- LELIS, I.(2005.) O significado da experiência escolar para segmentos das camadas médias. Cad. Pesqui. [online]. vol.35, n.125, pp. 137-160. ISSN 0100-1574.
- LÜDKE, M.(2001) O professor, seu saber e sua pesquisa. Educ. Soc., v.22, n. 74, p.77-96.
- MAFRA, L. de A.(2003) A sociologia dos estabelecimentos escolares: passado e presente de um campo de pesquisa em re-construção. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto; VILELA, Rita Amélia Teixeira. Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, , pp.109-136.
- MARCHESI, A (2008).O bem-estar dos professores: competências, emoções e valores. Porto Alegre: Artmed.
- MELLO, G. N. de.(2000,) Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. São Paulo Perspec., vol.14, no.1, pp.98-110, Mar.
- _____, G. N. de (1994 A) Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio. 2ª Ed., São Paulo: Cortez.
- _____, G. N. (1994 B). Escolas eficazes: um tema revisitado. In: XAVIER, A. C. et al. (Org.) Gestão escolar: Desafios e tendências. Brasília: Ipea, pp. 329- 369.
- SAMMONS, P. Key ,(1999). Characteristics of Effective Schools. In: School Effectiveness: Coming of Age in the Twenty-First Century, Lisse, Swets and Zeitlinger. pp183-231.
- _____; HILLMAN, J.; MORTIMORE, P.(1995) Key characteristics of effective schools: a review of school effectiveness research. London: University of London.

Reflexos da identidade docente sobre as dinâmicas dos processos de ensino-aprendizagem e da comunicação nas aulas de Educação Visual no ensino básico

Sílvia Casian, Amélia Lopes, Fátima Pereira²⁴

RESUMO

Problemática

O presente da Educação Artística caracteriza-se pelo cruzamento de diversos discursos da Modernidade e da Pós-Modernidade em que os questionamentos sobre cultura e identidade se anunciam com maior frequência e as práticas educacionais revelam um potencial latente no reencaminhamento das orientações teóricas.

Neste estudo, aborda-se o problema das contradições destacadas no contexto didático específico à Educação Visual pela conjugação dos processos de ensino e aprendizagem com os processos da comunicação artística, observando os reflexos da identidade docente sobre a configuração e a mediação destes processos. O estudo desenvolve-se numa abordagem comunicacional, identificando as particularidades da comunicação artística visual e verbal no contexto didático, as competências comunicativas desenvolvidas nos alunos, emergentes das interações entre alunos, imagem artística e professor. Propõe-se atender às características do contexto e aos principais fatores que interagem com as particularidades psicológicas dos actores da comunicação: particularidades cognitivas e afectivas dos alunos/adolescentes e características da identidade dos professores, vistos como mediadores dos processos de ensino e aprendizagem.

Metodologia

Metodologicamente o projeto enquadra-se numa investigação qualitativa com base no paradigma da complexidade, nos princípios sistémico e do construtivismo. Com o propósito de estudar diversas dimensões do fenómeno da comunicação artística no contexto didático específico à Educação Visual, escolheu-se o modo de investigação – *Estudo de caso*. Enquanto métodos abrangentes pela metodologia do estudo optou-se pela aplicação de entrevistas semi-diretivas, observação participativa (aulas e participantes), análise da produção artística dos alunos e, complementarmente, a aplicação de testes baseados em dados verbais e visuais.

Relevância

O estudo condiciona a elaboração de um Modelo hipotético pedagógico da comunicação artística, que se apresente como um potencial dispositivo pedagógico. O modelo poderá contribuir para construção de estratégias pedagógicas, contextualizações didáticas, estruturação de matérias didáticas, operacionalização de objetivos, concretização de competências comunicativas desenvolvidas nos alunos e, de igual modo, impulsionar novas orientações na formação inicial e contínua dos professores de Educação Visual. O carácter polivalente e funcional deste modelo possibilita ajustamentos a vários contextos educacionais.

²⁴ Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

Pertinência.

No projeto aborda-se originalmente o problema da complexidade dos aspetos verbais e visuais da Educação Visual, aplica-se a Teoria da comunicação, através do Modelo Geral da Comunicação de Jakobson (1963) que se mostra eficaz para a comunicação verbal e visual, e, quando contextualizado, adequa-se à comunicação artística e, de igual modo, à comunicação didática específica à disciplina. Observam-se os reflexos da identidade do professor sobre as configurações do processo de ensino e aprendizagem e na mediação da comunicação artística nas aulas de Educação Visual no ensino básico. Os resultados do estudo mostram-se pertinentes em diversos contextos culturais.

Palavras-chave: identidade docente, processo de ensino e aprendizagem, comunicação artística, mediação, Educação Visual.

INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade a arte adquiriu um carácter multifacetado, menos conflituoso, possibilitando a convivência simultânea de várias tendências artísticas, estilos e técnicas diversificados, o que se projetou na Educação Artística pelos discursos artísticos e educacionais em que se abordam com maior frequência as questões sobre cultura e identidade. Realçando aspetos sociológicos da arte, avaliam-se os contextos institucionais e “o talento, de prerrogativa individual, transforma-se em qualidade relacional (Tota, 2000:15). Na Educação Artística continua aberto e gerador de polémicas o discurso entre arte e educação, convivendo vários paradigmas na prática pedagógica e na formação e especialização de profissionais desta área, contudo as novas perspectivas anunciam a necessidade de harmonizar estes aspectos, configurando identidades docentes capazes de assumir responsabilidades cada vez mais complexas. As práticas educacionais revelam um potencial latente no reencaminhamento das orientações teóricas, gerando dinâmicas nos métodos de ensino de artes visuais inter-relacionados com a evolução do perfil do professor, que de regra geral, se constitui pela formação institucionalizada e têm um histórico social e culturalmente definido.

A definição de diversos modelos e perfis de professor de Educação Visual: artista, professor de arte e professor-artista (Zwirn, 2006), professor como artesão, técnico, humanista, e profissional reflexivo (Sousa, A.I., 2007), artista/mestre e histórico de artes visuais (Bachar e Glaubman, 2006) cujos papeis variam desde um modelo para ser seguido rigidamente pelos alunos até facilitador e/ou mediador, concretiza-se pelas condições sócio-culturais e através dos conceitos e paradigmas da Educação Artística atualizados. Na prática pedagógica observa-se a coexistência de diversos conceitos sobre a educação artística no ensino básico (Sousa, 2007), uns dos quais que parecem mais relevantes para a fundamentação e caracterização da Educação Artística (Visual) são os conceitos de ensino da arte (ensinar arte) e de ensino pela arte (ensinar através de arte). A dualidade estrutural da identidade docente, específica para área do ensino de arte, atualmente, se entende como conjunto de componentes complementares do perfil do professor de Educação Visual, que na contemporaneidade adquire uma configuração mais complexa.

No estudo reflete-se, complementarmente, sobre algumas particularidades da identidade docente característica à área de Educação Artística. Pensa-se no professor de Educação Visual como agente ativo,

potencialmente capaz para exercer o papel de mediador nas aulas, construir processos didáticos e mediar a comunicação artística (através de imagens artísticas) dos alunos. O estudo desenvolve-se num quadro teórico complexo: teorias construtivistas, cognitivistas, gestaltistas, sócio-interacionistas (Arnheim, 2006; Gardner, 199; Piaget, 1975; Vigotsky, 2005). Pela abordagem comunicacional, procura-se ultrapassar o problema das contradições destacadas no contexto didático específico à Educação Visual, resultantes da conjugação dos processos de ensino e aprendizagem com os processos da comunicação artística. Observa-se de que modo a identidade docente se reflete sobre a configuração e a mediação destes processos, destacando algumas particularidades da natureza e dos processos específicos para o trabalho docente associado a esta disciplina escolar. Uma destas particularidades considera-se a complementaridade das linguagens verbal e visual, específica à Educação Visual. Baseando-se no paradigma comunicacional / construtivista, sugere-se o desenvolvimento de estratégias comunicacionais a partir do Modelo Geral da Comunicação de Jakobson (1963) contextualizado, que se concretizou num Modelo pedagógico hipotético da comunicação artística no contexto didático, concebido como um dispositivo pedagógico de comunicação.

Metodologicamente o estudo enquadra-se numa investigação qualitativa com base no paradigma da complexidade (Morin, 1990), que se adequa a complexidade avançada do fenómeno da Educação Artística (Visual) e às suas particularidades no contexto didático, caracterizadas pelas interações de processos complementares (artístico e educativo) e pela transdisciplinaridade (Educação Visual e Língua Portuguesa).

IDENTIDADE DOCENTE: PERFIL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO VISUAL

Ao refletir a identidade docente Lopes (2001: 33) relaciona-a com as representações sociais, centra o enquadramento teórico na elucidação de como os indivíduos, enquanto participantes de um colectivo, constroem o pensamento social salientando a importância na conceitualização da identidade da dimensão cognitiva, que revela a sua complexidade ao nível interacional. Nesta abordagem a identidade dum pessoa adquire um carácter psicossocial, que na sua construção interfere com o contexto social que é visto como “definitivamente multidimensional” e “profundamente ligado à história e à cultura” (ibidem: 34). A partir da teoria de Mariza Zavalloni Lopes concluiu que a complexidade do sistema teórico das representações sociais “articula funcionamento cognitivo do aparelho psíquico e funcionamento do sistema social, elementos afectivos, mentais e sociais, cognição, linguagem e relações sociais que as afectam” (ibidem: 34). A adaptação do Inventário de Identidade Psicossocial (IIP) de Marisa Zavalloni possibilitou a abordagem da “identidade docente como uma problemática simultaneamente pessoal, social e cultural”, deste modo Lopes identificou as “dimensões fundamentais da identidade das mulheres professoras”, tendo como mostra um grupo de professoras do 1º Ciclo do sistema de ensino português, evidenciou “características socialmente e pessoalmente aceitáveis para as mulheres, bem próximas da ideologia do maternalismo” (Lopes, 2001: 79).

Zwirn (2006) investigando as características da identidade docente do professor de arte, identificou a existência de modelos diversificados de professor: artista, professor de arte e professor-artista. A investigadora observou que o modelo professor-artista que serviu como base teórica para os programas de pós-graduação nos EUA e no Canadá cria dificuldades quando é aplicado em prática. Nos seus esforços para combinar os dois papéis, os professores de arte encontram muitos desafios. O facto de que os papéis

do artista e do professor são muitas vezes diametralmente opostos no senso de identidade que eles transmitem foi considerado como uma das causas dessas dificuldades. Contudo, Zwirn (2006) mostrou que, apesar de existência de obstáculos substanciais, um dos participantes do seu estudo conseguiu combinar os dois papéis, de um artista produtivo e de um professor satisfeito pelo seu trabalho.

Bachar e Glaubman (2006) caracterizaram os profissionais do ensino de arte nas escolas israelitas como artistas (profissionais envolvidos activamente na prática da arte) e professores de arte (profissionais cuja principal carreira é na educação). Observou-se que esses profissionais aderem a diversas abordagens de ensino, escolhendo respectivamente a abordagem de oficina ou a abordagem cognitivo-académica. Os investigadores também encontraram um pequeno grupo de professores de arte que com sucesso integravam as duas abordagens no seu trabalho na sala de aula. No fim do seu estudo, Bachar e Glaubman (2006) concluíram que no ensino de arte desenvolvido nas escolas israelitas se identificam duas abordagens opostas decorrentes das duas distintas tradições culturais. O professor de arte com orientação cognitivo-académica tende estar integrado nas formas comuns para ensino convencional em que a escola funciona, usando métodos de ensino em conformidade com os da escola. Enquanto o professor (artista) que adota a abordagem de estúdio (oficina) apoia-se numa antiga prática de ensino em ambiente e condições que caracterizam a criação de arte e afasta-se dos métodos convencionais da escola.

A identidade dos professores de Educação Visual adquire diversas características variando conforme o contexto sócio-cultural e o período histórico atravessado pela sociedade. A passagem de um ensino de arte especializado (ensino artístico profissional) para uma parte indispensável do sistema de ensino geral reflete conceitos da Educação Artística e da formação dos profissionais envolvidos em atividades educacionais. O olhar lançado sobre a evolução do ensino de Artes Visuais em Portugal põe em relevo os traços deste ensino observados também nos outros países, particularmente no Brasil. Parece que a necessidade de ultrapassar a “oposição” entre o “artístico” e o “educativo” no campo da educação artística (visual) projeta-se sobre a prática pedagógica (na sala de aula) e sobre a formação dos docentes, cuja identificação como artistas ou como educadores, fomentada pelas práticas institucionalizadas cruzadas com teorias e práticas de arte e de educação artística, contribui para a criação da sua identidade profissional. Ana Isabel Sousa (2007) identifica os perfis dos professores de Educação Visual que se configuram numa relação com a formação adquirida, verificando a existência de duas ramificações principais de formação destes profissionais realizada nas instituições de ensino de arte (Academias, Escolas, Escolas Superiores e Faculdades de Belas Artes) e nas Escolas Superiores da Educação. Seguidamente, tomando como referência os paradigmas de Formação de Professores definidos por Kenneth Zeichner (1983) e as correntes de Educação Artística estabelecidas por Arthur Efland (1979 e 1995), Sousa A.I. (2007) distinguiu quatro perfis: o professor como artesão, o professor como técnico, o professor como humanista, e o professor como profissional reflexivo. A investigadora salienta que a cada um destes perfis correspondem paradigmas de Formação de Professores e de Educação Artística específicos, que resultam em diferentes práticas de formação de professores e, ulteriormente, em educação promovida por eles. Enquanto perspectiva futura, Sousa A.I. (2007) vê o perfil de professor como “profissional reflexivo” nos âmbitos das Artes Visuais e do ensino.

Na perspectiva apresentada por Sousa A.I. (2007), em Portugal o histórico da formação de profissionais na área de educação artística/visual realizada em instituições de ensino de arte especializadas e em instituições de matriz educacional generalistas revela a existência de reflexos das características

institucionais sobre a formação disponibilizada aos formados que geram várias relações entre o “conhecimento artístico e educacional e entre ambos e a Prática Pedagógica”, salientando as tensões existentes ainda mais quando relacionadas com as particularidades dos ciclos de ensino básico. O perfil destas instituições parece ter um papel importante na diversidade caleidoscópica de configurações das competências profissionais adquiridas pelos professores e, sucessivamente, na reprodução de certas práticas de ensino em contextos educacionais. Pereira (2009) também observou que o processo de profissionalização dos professores do 1º ciclo do ensino básico “consubstanciou-se na definição de um corpo de saberes e de um sistema de normas específicos que têm sido tutelados, sobretudo, pelas instituições de formação inicial de professores, e integra concepções sobre a infância e sobre as formas legítimas de a educar” (Pereira, 2009: 92).

O discurso entre arte e educação ainda continua aberto e gerador de polémicas, contudo a necessidade de harmonizar os aspectos de especialização dos profissionais desta área considere-se importante.

Rocha de Sousa leva ao extremo a especialização, demonstrando que quer uma formação de «artistas só artistas», quer uma formação de «professores só professores», são desajustadas. Segundo o pintor e professor, a formação deve ser no sentido da interdisciplinaridade, da intertextualidade, originando indivíduos pensadores, críticos, capazes de uma acção frutífera em áreas muito diversas (Sousa, A.I., 2007: 419).

Em continuação, considere-se importante refletir sobre a coexistência de diversos conceitos sobre a educação artística no ensino básico, principalmente, nos conceitos de ensino da arte e de ensino pela arte, que influenciaram a evolução da disciplina escolar e que também se relaciona com os conceitos de formação profissional e de identidade dos professores de Educação Visual, Educação Visual e Tecnológica, Educação Plástica etc., correspondente ao nível do ensino. Deste modo, a estrutura da identidade docente, específica para área do ensino de arte, constrói-se pela coexistência de componentes complementares (conteúdos das artes visuais e do ensino), configurando o perfil do professor de Educação Visual, cuja profissionalização na contemporaneidade é mais complexa.

dinâmicas dos processos de ensino e aprendizagem: educação visual no ensino básico

Neste texto, sem pretender a uma elucidação sistémica e completa, esboçam-se algumas características do processo de ensino e aprendizagem da Educação Artística (Visual) relacionadas com a identidade docente. As características referenciadas são reflexos duma investigação em desenvolvimento, contudo as que se evidenciam são consideradas essenciais para a exposição deste tema. Salienta-se a complexidade avançada do fenómeno em estudo e que na contextualização as suas configurações refletem particularidades psicológicas dos participantes e do espaço sócio-cultural em que se encere.

Com o propósito de visualizar o tema recorre-se às características das abordagens de ensino identificadas por Bachar e Glauman (2006), cujas conclusões mostram-se relevantes em diversos contextos culturais, e para observar melhor as relações entre categorias realçadas estas agrupam-se (perfil profissional, processo de ensino, papel do professor e capacidades desenvolvidas nos alunos) e situam-se no Quadro nº1.

Quadro nº 1 Abordagens do ensino de arte (Bachar e Glauman, 2006)

Abordagens do ensino de arte	Perfil/Identidade profissional	Processo de ensino	Papel do professor	Capacidades desenvolvidas nos alunos
Abordagem de oficina (Bachar, 2002; Dorn, 1994; Gardner, 1995)	<i>Artista, envolvido activamente na prática de arte (mestre, artista bem conhecido e estimado)</i>	A ênfase está em <i>actividades artísticas do professor</i> Enfatiza-se <i>experimentação artística</i> (Efland, 1990)	e Desenvolvimento <i>desempenho do aluno</i> Desenvolver <i>capacidade emocional do aluno para expressar o seu talento e carácter</i> Fomentar <i>a criatividade nos alunos</i> Orientar e <i>supervisionar o aluno</i> (Amheim, 1969)	<i>Expressar de si próprio através de linguagem artística</i> <i>Participar no diálogo artístico</i>
Abordagem cognitivo – académica (Efland, 1990; Eisner, 1988, 1998; Goodman, 1976)	<i>Professor de arte (a principal carreira é na educação)</i>	A ênfase está em <i>conhecimento professor de história da arte</i> (Koroscik, 1993)	Desenvolvimento <i>conhecimento dos alunos e das suas capacidades cognitivas metacognitivas</i> Desenvolvimento nos alunos (através de linguagem da arte) da <i>sensibilidade, da curiosidade, da capacidade compreender profundamente complexidades da obra de arte</i> (Parks, 1994)	Possuir <i>amplo conhecimento história da arte</i> Estar familiarizado com as <i>técnicas utilizadas pelos artistas</i> <i>Entender obras de arte</i>

Através desta visualização, observa-se de que modo as habilidades desenvolvidas nos alunos relacionam-se com o perfil do professor, ou melhor dizer, reflectem as competências profissionais do docente: genericamente, um artista procura criar um outro artista, um historiador e crítico de arte – um conhecedor de arte. O processo de ensino e aprendizagem, configura-se a partir dos objetivos propostos e da abordagem aceite pelo professor. Não se pretende apontar numa conclusão rígida e limitadora, contudo parecem bem visíveis as ligações entre os elementos mencionados.

No presente estudo, realizado em Portugal numa escola do 3º ciclo do ensino básico e secundário, revelou-se a influência da formação profissional e da experiência pedagógica dos professores de Educação Visual no processo de ensino e aprendizagem, nos resultados dos alunos e na comunicação desenvolvida nas aulas. O responsável das artes visuais na escola, confessou que os professores de Educação Visual que têm formações diversificadas, provenientes das várias áreas e especializações (cultura, arquitectura, pintura, design, etc.) para alcançarem os objetivos propostos desenvolvem estratégias diversas, mas ligadas à formação profissional inicial. Deste modo, os professores seguem vários caminhos para a realização dos mesmos objetivos e enquanto se esforçam a cumprir o programa (currículo) tendem de aproximar os alunos para a “sua área”. As finalidades atingidas através destas diversificações ainda ficam para ser questionadas, mas não são o objetivo deste estudo.

A valorização dos aspetos relacionados com elementos do design educacional, dos aspetos organizacionais e da criatividade didática parece ser diferente nos profissionais com diversas formações e experiência pedagógica. Pela observação de aulas e participantes, remarcou-se que as projeções das particularidades psicológicas do docente sobre os respetivos processos se revelam melhor nas situações quando os professores têm a mesma formação inicial adquirida na mesma instituição. Nesta perspetiva, reparou-se que até a preferência de métodos verbais ou práticos de ensino pode ser relacionada com a formação inicial dos professores: estas preferências parecem que sejam derivadas pelos sistemas de competências profissionais adquiridas nas instituições de formação inicial e concretizadas nos seus contextos de trabalho. A valorização dos aspectos verbais e não-verbais no processo de ensino e aprendizagem também varia conforme o modelo pedagógico/abordagem de ensino de arte aceite pela escola (pelo professor) e pela especificidade dos conteúdos ensinados. Bachar e Glauman (2006), desenvolvendo o seu estudo em Israel, observaram que na abordagem cognitivo-académica preferem-se mais os métodos verbais de ensino e que na abordagem de estúdio (oficina), pelo contrário, a ênfase cai nos aspectos não-verbais do ensino e da aprendizagem, nos métodos práticos, por exemplo, a experimentação. Situações semelhantes são interpretadas por Ana Isabel Sousa (2007) que estudou a evolução da formação dos professores de Artes Visuais em Portugal, desde 1860 até à atualidade. Resumindo, as dinâmicas nos métodos de ensino de artes visuais inter-relacionam-se com a evolução do perfil do professor, que de regra geral, se constituem pela formação institucionalizada e têm um histórico social e culturalmente definido.

PROFESSOR – MEDIADOR DE PROCESSOS NA SALA DE AULA

Qual é o perfil de professor que se adequa à Educação Artística (Visual)? É uma das perguntas essenciais quando se pensa nas orientações que serão atribuídas ao processo de ensino e aprendizagem ou na qualidade educacional e na contextualização curricular, bem como nas competências que se pretendem desenvolver nos alunos. Várias abordagens de ensino se relacionam com diversos perfis do professor: o

mestre ou o crítico de arte (Bachar e Glauman, 2006), o artesão, o técnico, o humanista ou o reflexivo (Sousa A.I., 2007) exigem-lhes vários papéis (modelo para ser seguido pelos alunos, facilitador, mediador, etc.) conforme as condições sócio-culturais e as experiências vivenciadas. A ênfase no papel do professor para a aprendizagem do aluno é uma das características do paradigma construtivista, em que se enquadra o estudo desenvolvido, e do paradigma formal-cognitivo da Educação Artística (Visual). Nesta perspetiva, o professor é visto como um mediador dos processos de ensino e de aprendizagem e da comunicação nas aulas, que estimula a atividade cognitiva e artística dos alunos, proporcionando-lhes diversas possibilidades de pensar e questionar o mundo, o que parece ser importante, especialmente na contemporaneidade, quando se reflete sobre o ensino o mundo eclético das artes, característico para a época pós-moderna.

A abordagem comunicacional do processo de ensino e aprendizagem neste estudo concretiza-se pela aplicação da Teoria da comunicação e permite evidenciar particularidades consideradas importantes para a optimização da qualidade das aulas de Educação Visual. A aplicação da teoria da comunicação possibilitou a identificação de características importantes da comunicação nas aulas de Educação Visual, inclusivamente a que interfere com o perfil do professor: a especificidade da comunicação pedagógica nesta disciplina escolar. Observando particularidades do "emissor" (professor) e do "receptor" (aluno) e o modo de transmitir mensagens nas aulas, revelou-se que neste contexto se requer o conhecimento e o uso de um "bilinguismo" funcional específico que transparece nos programas de Educação Visual a vários níveis do ensino pré-universitário / universitário, mas que ainda não se relaciona claramente com as competências dos docentes. Habitualmente, as qualidades comunicativas do professor estão concentradas ao nível da "facilidade verbal básica" através de expressar: clareza – precisão, a empatia – sinceridade, relaxamento – empreendimento, e, de igual modo, o professor precisa de estar preparado para ouvir, mostrar-se interessado em ouvir, manter o interesse para a actividade verbal dos alunos, distinguir as principais ideias, escutar com atenção, ouvir criticamente. Ao falar das qualidades do professor da Educação Visual devia-se acrescentar habilidades para se expressar através de meios plásticos e artísticos, compreender e interpretar imagens artísticas, estar aberto para a comunicação visual, mostrar sensibilidade para com os alunos e ser capaz de refletir sobre as suas produções artísticas. É importante salientar o seu papel de mediador na comunicação artística desenvolvida no contexto didático. O professor de Educação Visual mostra-se aos alunos também como um intérprete de imagens artísticas, sejam elas o resultado da actividade do aluno ou a de um artista profissional ou uma obra de arte bem conhecida. O modo como o professor vai mediar o processo da comunicação através de imagens artísticas e as suas próprias competências comunicativas reflectem-se directamente sobre os alunos. Neste contexto, o professor precisa de dominar as duas linguagens (visual/da imagem e verbal). O papel do professor como mediador dos processos da comunicação artística no contexto didático é fundamental. Os posicionamentos do professor como mediador reflectem-se nos trabalhos de Arnheim (2006), Bruner (1960), Vigotsky (2005), bem como nos estudos mais recentes desenvolvidos em Portugal sobre o fenómeno da mediação social e educativa, que abordaram os problemas da "mediação social" (Correia e Caramelo, 2003), da "mediação na escola" (Lopes e Pereira, 2004) e do "poder da mediação" e do "mediador" (Correia, 2008), da "intervenção do professor no desenvolvimento do aluno, no sentido da autonomização deste" na educação estética visual (*EEV*) eco-necessária na adolescência, numa abordagem interaccionista (Oliveira, E., 2010). Elisabete Oliveira (2010: 80) também referiu "a importância do professor como autor do desenvolvimento curricular", argumentando que as características (da *EEV*) "despontaram e maturaram em práticas pioneiras, até se imporem pela sua qualidade formativa/resposta social e serem integradas no currículo oficial". Seguidamente, Sousa A.I.

(2007: v) salienta que a qualidade de ensino de Artes Visuais “deriva (...) da capacidade do professor transformar o conhecimento dos conteúdos de ensino em conhecimentos de como ensinar, gerando novos sentidos, produzindo novos conhecimentos e, por conseguinte, sendo responsável por novas práticas.”

ABORDAGEM COMUNICACIONAL DO ESTUDO

Há diversos modelos da comunicação, mas neste texto limita-se a referenciar a existência de múltiplos paradigmas na base de construções teóricas. Serra (2007:47) mencionou que a referência a qualquer “teoria da comunicação” em geral não seja a melhor formulação do assunto, mas que é melhor ancorar a “teoria” a um “certo tipo ou aspecto da comunicação que, de forma implícita ou explícita, ela toma como ponto de partida e modelo”.

No estudo desenvolvido, apropria-se o Modelo Geral da Comunicação de Jakobson (1963) que propôs uma Teoria geral da comunicação verbal. No esquema do seu modelo, Jakobson explica as relações específicas que se configuram entre os seus elementos (emissor, mensagem, contacto, código, contexto e destinatário) evidenciando funções específicas para cada elemento, respectivamente, a função expressiva, poética, fática, metalinguística, referencial e conativa. Este modelo ultrapassa as limitações do modelo do código e mostra-se adequado para uma aplicação mais extensa, ou seja para várias formas da comunicação, inclusivamente, para a comunicação não-verbal (visual).

O problema das contradições destacadas no contexto didático específico à Educação Visual pela conjugação do processo de ensino e aprendizagem com o processo da comunicação artística, numa certa forma reflete a “oposição” entre o “artístico” e o “educativo”. A aplicação da Teoria da comunicação, através do Modelo Geral da Comunicação de Jakobson (1963), possibilita a identificação de particularidades importantes da comunicação artística visual e verbal no contexto didático e a concretização das competências comunicativas desenvolvidas nos alunos, nas interações entre os alunos, a imagem artística e o professor. A partir deste modelo comunicativo, contextualizando-o elaborou-se um Modelo Hipotético da Comunicação Artística no Contexto Didático da Educação Visual, percebido como um dispositivo pedagógico.

A compatibilidade deste modelo com a psicologia (Jakobson, 1973) permite observar várias particularidades dos participantes na comunicação. Respetivamente, neste estudo, trata-se de atender a particularidades comunicativas dos(as) alunos(as) nas aulas de Educação Visual, características do contexto e a principais fatores que interagem com as particularidades psicológicas dos actores da comunicação: particularidades cognitivas e afetivas dos alunos/adolescentes (Arnheim, 1997, Piaget, 1975, Vigotsky, 2005, Gardner, 1999) e características da identidade dos professores, vistos como mediadores dos processos de ensino e aprendizagem e da comunicação artística nas aulas.

ASPECTOS METODOLOGICOS

Metodologicamente o projeto enquadra-se numa investigação qualitativa com base no paradigma da complexidade (Morin, 1990), nos princípios sistémico e do construtivismo. A adequação deste paradigma reside no carácter complexo dos fenómenos da comunicação e da educação artística, que remete para dimensões do sensível, intelectual e espiritual, combina o individual e social, emoção e razão, natureza e

cultura, criação e recepção artística. De igual modo, a complexidade aumenta pelas interações de diversos processos (artístico e didático) e pela transdisciplinaridade, por exemplo, Educação Visual e Língua Portuguesa.

A metodologia da investigação qualitativa possibilita observação dos fenómenos complexos que necessitam de estudos profundos e diversificados para a sua compreensão, como, por exemplo, as dimensões psicofisiológicas, sociais e culturais da pessoa. O valor atribuído ao contexto é outra distinção numa investigação na perspectiva qualitativa e que se valoriza neste estudo.

O objectivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados. Recorrem à observação empírica por considerarem que é em função de instâncias concretas do comportamento humano que se pode reflectir com maior clareza e profundidade sobre a condição humana (Bogdan e Biklen, 1994: 70).

Com o propósito de estudar diversas dimensões do fenómeno da comunicação artística no contexto didático específico à Educação Visual, escolheu-se o modo de investigação – *Estudo de caso*. O estudo desenvolveu-se em dois estudos de caso, correspondentes a duas turmas e respectivos professores. Enquanto métodos abrangentes pela metodologia do estudo optou-se pela aplicação de entrevistas semi-diretivas (realizadas com os professores de Educação Visual, a responsável de Educação Visual na escola, o diretor da escola e alunos do 7º e do 8º anos), pela observação de aulas e participantes e pela análise da produção artística dos alunos. O estudo iniciou-se pela coleta de dados quantitativos, através de questionário verificaram-se as preferências para comunicação verbal e visual dos alunos nas aulas de Educação Visual, que, ulteriormente, completaram-se com a aplicação de testes baseados em recolha de dados verbais e visuais. A análise dos dados recolhidos realiza-se pela análise de conteúdo e pela análise de dados visuais (produção artística dos alunos). Os dados obtidos cruzam-se pelo método da triangulação.

A investigação empírica desenvolveu-se em Portugal, numa escola do 3º Ciclo do ensino básico e secundário, tendo como amostra de estudo os alunos do 7º e do 8º anos e duas professoras. O questionário preencheram 167 alunos, realizaram o teste 113 alunos, 57 alunos (duas turmas) foram observados nas aulas de Educação Visual e, ulteriormente, 14 alunos entrevistados.

CONCLUSÕES

Entendendo a eficácia da comunicação nas aulas como uma das modalidades para otimizar o processo de ensino e aprendizagem, desenvolveu-se o estudo sobre o fenómeno da comunicação artística no contexto didático da Educação Visual, que se concretizou pela aplicação da Teoria da comunicação. A abordagem comunicacional mostra-se como geradora de múltiplas estratégias pedagógicas, diversos métodos de ensino e aprendizagem, operacionalização de objetivos curriculares, etc. Prevê-se que o Modelo Hipotético da Comunicação Artística no Contexto Didático tenha a utilidade prática para o desenvolvimento das atividades com os alunos na sala de aula e, de igual modo, para a formação inicial e contínua dos professores de Educação Visual. Nesta perspectiva, aborda-se originalmente o problema da complexidade dos aspetos verbais e visuais da Educação Visual e observam-se os reflexos da identidade do professor sobre as configurações do processo de ensino e aprendizagem e na mediação da comunicação artística

nas aulas de Educação Visual no ensino básico, consideradas como espaço de cruzamento de subjetividades.

Concluiu-se que as dinâmicas nos processos de ensino e aprendizagem e de comunicação nas aulas de artes visuais inter-relacionam-se com os conceitos da Educação Artística (Visual) valorizados e com a evolução do perfil identitário do professor, que de regra geral, se constitui pela formação institucionalizada, concretizada nos contextos de trabalho, e têm um histórico social e culturalmente definido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adams, Jeff (2007). Artists Becoming Teachers: Expressions of Identity Transformation in a Virtual Forum, *International Journal of Art & Design Education*, 26(3), 264-273.
- Arnheim, Rudolf (2006). *Arte e Percepção Visual: Uma Psicologia da Visão Criadora*. São Paulo: Thomson Learning.
- Bachar, Prina and Glaubman, Rivka(2006). Policy and Practice of Art Teaching in Schools as Perceived by Educators and Artists, *Arts Education Policy Review*, (108), 3-13.
- Bardin, Laurence (2007). *Análise de Conteúdo*, Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, Robert & Biklen, Sari (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*, Porto: Porto Editora.
- Correia, José Alberto e Caramelo, João (2003). Da mediação local ao local da mediação: Figuras e políticas. *Educação Sociedade e Culturas*, (20), 167-191.
- Efland, Arthur (1990). *A History of Art Education: Intellectual and Social Currents in Teaching the Visual Arts*, New York: Teachers College Press.
- Efland, Arthur (2002). *Art and cognition: Integrating the visual arts in the curriculum*, New York: Teachers College Press.
- Gardner, Howard (1999). *Arte, Mente e Cérebro*, Porto Alegre: ARTMED.
- Lopes, Amélia (2001). *Formação de professores: Da racionalidade instrumental à acção comunicacional*, Porto: ASA Edições.
- Lopes, Amélia (2001). *Professoras e identidade: Um estudo sobre a identidade social de professoras portuguesas*, Porto: ASA Edições.
- Lopes, Amélia (2008). La construcción de identidades docentes como constructo de estrutura y dinámica sistémicas: Argumentación y virtualidades teóricas y prácticas. *Professorado: Revista de Curriculum y Formación y Formación del Profesorado*, 11 (3), retirado, 27 de outubro de 2012, de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev113COL1.pdf>.
- Lopes, Amélia e Pereira, Fátima (2004). Escritos de trabalho e construção social da acção educativa institucional: (E)feitos de um processo de Investigação – Acção, *Revista Educação, Sociedade e culturas*, (22) 109-132.

- Oliveira, Elisabete (2010). *Educação Estética Visual Eco-Necessária na Adolescência*, Coimbra: MinervaCoimbra Edições.
- Jakobson, Roman (1973). *Relações entre a Ciência da Linguagem e as Outras Ciências*, Amadora: Livraria Bertrand.
- Jakobson, Roman (1970). *Linguística e comunicação*, São Paulo: Cultrix.
- Pereira, Fátima (2009). Narrativas em formação inicial de professores, *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 29, 2009, 89-108.
- Piaget, Jean (1975). *Problemas de Psicologia Genética*, Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Quivy, Raymond e Campenhoudt, V. Luc (2008). *Manual de investigação em ciências sociais: Trajectos*, Lisboa: Gradiva.
- Serra, J. Paulo (2007). *Manual de Teoria da comunicação*, Livros LABCOM Books, retirado, 23 de dezembro de 2012, de <http://www.livroslabcom.ubi.pt/pdfs/serra-paulo-manual-teoria-comunicacao.pdf>.
- Sousa, Alberto B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação*, 3º volume, Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, Ana Isabel Tudela de (2007). *A formação dos professores de Artes Visuais em Portugal*. Tese de Mestrado em Educação Artística, Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa, Portugal.
- Tota, Anna Lisa, (2000). *A Sociologia da Arte, Do Museu Tradicional á Arte Multimédia*, Editorial Estampa, Lisboa.
- Zwirn, Susan (2006). Artist or Art Teacher: The Role of Gender in Identity Formation and Career Choice, *Teaching Artist Journal*, 4 (3), 167–175.
- Выготский, Л.С. (2005). *Психология Развития Ребёнка*, Москва: ЭКСМО.

O raciocínio hipotético-dedutivo e uma análise do padrão proposto por Lawson na resolução de problemas de ciências²⁵

Moises David, João Manoel da Silva Malheiro, Marcos Guilherme Moura Silva²⁶

Resumo

Este artigo mostra que o padrão de raciocínio hipotético-dedutivo *se / e / então / e ou mas / portanto* descrito por Lawson pode ser uma ferramenta útil para desenvolver habilidades argumentativas nos alunos, objetivo primordial do ensino de ciências. Confirma-se a tendência universal apontada por Lawson de que estudantes de ciências, assim como cientistas em início de carreira, confundem hipótese com resultados esperados. O estudo mostra também evidências a favor da Aprendizagem Baseada em Problemas como promotora da aprendizagem significativa e autonomia dos alunos.

Palavras-chaves: resolução de problemas, raciocínio hipotético-dedutivo, ensino de ciências.

Introdução

Os conteúdos curriculares não são fins em si mesmos, mas meios para desenvolver competências cognitivas ou sociais, recomendando metodologias que estimulem a construção do conhecimento e mobilizem o raciocínio, a experimentação, a solução de problemas e outras competências cognitivas superiores. Além de constar da legislação educacional brasileira, estes princípios estão implícitos nos quatro pilares que a UNESCO estabeleceu para a educação no século XXI: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser (Delors, 1998).

Lawson (2004) advoga que, mais do que aprender conteúdos de ciências, os alunos precisam ter consciência dos raciocínios que acompanham a descoberta científica, para compreender que esta não acontece por uma questão de sorte ou destino. Sua justificativa é que vários estudos mundiais mostram a dificuldade de estudantes do ensino médio e universitário em raciocinar de modo hipotético-dedutivo e que essas limitações resultam não apenas em obstáculos na resolução de problemas e entendimento de conceitos científicos, mas também na compreensão do que é e como se faz ciência.

Apesar da maior parte dos educadores e cientistas concordar que desenvolver a capacidade de pensar lógica e criticamente está entre os grandes objetivos do ensino de ciências, os resultados alcançados ainda estão longe deste objetivo. Por isso, cada vez mais pesquisas estudam o uso de metodologias baseadas na resolução de problemas para estimular o raciocínio lógico e a autonomia do aluno.

Demo (2011a, 2011b) defende que as instituições de ensino precisam “ensinar a pensar”, visando à autonomia das pessoas, e destaca a ciência como a arte de argumentar – alicerçar o que se diz ou se rejeita em razões bem fundamentadas.

²⁵ Baseado na dissertação de mestrado de Moisés David, Aprendizagem Baseada em Problemas e o raciocínio hipotético-dedutivo no ensino de ciências: análise do padrão de raciocínio de Lawson em um Curso de Férias em Castanhal (PA), apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas, do Instituto de Educação Matemática e Científica da Universidade Federal do Pará, sob orientação do prof. João Manoel da Silva Malheiro.

²⁶ Instituto de Educação Matemática e Científica da UFPA

Driver, Newton e Osborne (2000) apresentam a argumentação como o coração da ciência, a atividade central dos cientistas. É através de argumentos, discussão e conflito que a ciência progride. Por isso, consideram que o ensino da prática argumentativa deveria ter lugar de mais destaque no ensino de ciências, ser um de seus objetivos primordiais. Eles destacam que a omissão em ensinar os alunos a habilidade da argumentação precisa ser seriamente revista. É crucial uma intervenção no sentido de ampliar o conhecimento e a conscientização dos professores nesta área, de modo a prepará-los para melhorar a capacidade argumentativa dos estudantes.

De acordo com Jiménez-Aleixandre (2005), os mecanismos de avaliação internacional, como o PISA²⁷, já estão considerando a aprendizagem de ciências mais como a habilidade de raciocinar do que a simples aquisição de conceitos.

Sasseron e Carvalho (2011) ressaltam que estudar o processo de argumentação e como desenvolvê-lo em sala de aula passa a ser um objetivo importante no planejamento do ensino, na formação de novos professores e, conseqüentemente, nas pesquisas nesse campo de investigação.

Neste cenário, ganham destaque os apelos para que o professor seja um pesquisador do pensamento do seu aluno, visando descobrir o que e como este pensa. Para poder ensinar, é fundamental que ele saiba como se aprende (Marques, 2010). A autora acrescenta que o professor que pesquisa regularmente o pensamento do seu aluno, não só como conteúdo, mas também como capacidade, tem mais chances de sucesso, pois saber o que ensinar é insuficiente para um processo bem-sucedido.

Objetivo e contexto da pesquisa

A pesquisa que apresentamos neste artigo buscou avaliar se e como os participantes de um curso de férias na área de biologia desenvolvem o padrão de raciocínio que Lawson diz acompanhar toda atividade científica. O objetivo é estudar e apontar recursos metodológicos que favoreçam o desenvolvimento do raciocínio hipotético-dedutivo e a autonomia do aluno.

A abordagem pedagógica do curso investigado segue os princípios da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) e objetiva estimular os participantes a questionar as informações do livro didático, que rapidamente têm ficado defasadas.

Ministrado desde 2005 em diversos municípios paraenses, o Curso de Férias “Forma, função e estilo de vida dos animais” é realizado no âmbito da Universidade Federal do Pará (norte do Brasil, Amazônia). O público alvo é formado, preferencialmente, por alunos do ensino médio (secundário) e professores de física, química, biologia e matemática da rede pública. Atividades de exploração e comparação anatômica de diferentes espécies são desenvolvidas com um acervo de animais formolizados, além de experimentos comportamentais com camundongos. São estudados os sistemas nervoso, locomotor, cardiovascular e respiratório.

A proposta central do curso é aproximar professores e alunos do modo de fazer ciências, estimulando-os a produzir seu próprio conhecimento a partir de problemas pesquisados por meio de experimentos seguindo

27 Programme for International Student Assessment (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), realizado há cada três anos pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), com alunos de 15 anos completos. O último ranking foi divulgado em dezembro de 2010. Entre os 65 países participantes, o Brasil aparece em 53º lugar em leitura e ciências e 57º em matemática. Retirado em 14 abr. 2012 de <http://www.estadao.com.br/noticias/vidae,brasil-melhora-em-avaliacao-internacional-mas-continua-um-dos-piores-do-mundo,650526,0.htm>.

metodologia científica. De acordo com Malheiro (2009), a adoção no curso do método científico predominante nas ciências da natureza visa estimular nos participantes a capacidade de pensar objetivamente.

Nos alunos, busca-se despertar também o interesse pela carreira científica, fundamental para a autonomia e desenvolvimento do país. Aos professores mostra-se a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) como alternativa metodológica para enfrentar a era da explosão de informações e a necessidade de reforma no ensino de ciências.

A duração do curso é de uma semana e a cada temporada (início e meio do ano) são realizadas duas edições no município escolhido. As turmas têm, em média, 25 cursistas alunos e 10 cursistas professores. Os trabalhos são desenvolvidos em grupo de 4 a 6 participantes acompanhados por monitores – estudantes de graduação e pós-graduação. Professores e alunos ficam em grupos separados e têm acompanhamento diferenciado.

Ao longo do curso, são realizados dois seminários de socialização (um no segundo ou terceiro dia e outro no encerramento), quando os cursistas relatam as atividades desenvolvidas e têm a oportunidade de trocar experiências com o auditório e ser orientados pelo professor-coordenador.

Os dados empíricos desta pesquisa qualitativa foram constituídos por meio de videogravação das socializações ocorridas nas edições de janeiro/fevereiro de 2011 realizadas em Castanhal-Pa. Além da filmagem das apresentações de todos os grupos (um total de 12, sendo quatro de professores, identificados como G1 a G4, e oito de alunos, chamados de G5 a G12), gravamos na íntegra as atividades de um grupo de cursistas professores (G1) e um grupo de cursistas alunos (G5), contexto em que foi feita também pesquisa de observação participante.

Aprendizagem Baseada em Problemas

No Brasil, Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) corresponde ao que, em Portugal, foi chamado de Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas (ABRP). Ambas são a tradução local para o *Problem-Based Learning* (PBL), que surgiu em 1969 na faculdade de medicina da Universidade McMaster, no Canadá. Em mais de 40 anos, o PBL se expandiu da área médica, como medicina, enfermagem, fisioterapia e odontologia, para outros domínios, fenômeno registrado também no Brasil e Portugal.

Segundo Rué (2009), a expansão mundial da ABP no ensino superior – no ensino médio, há experiências isoladas –, deve-se ao fato de que estão ganhando importância as abordagens baseadas na autonomia da aprendizagem, como forma de se enfrentar a explosão do conhecimento favorecida pelas novas mídias, em especial as tecnologias digitais ligadas à internet. Ele destaca que a transição da *sociedade industrial* para a *sociedade do conhecimento* criou a necessidade de uma nova metodologia para absorção de conhecimento e formação de cidadãos autorreflexivos.

A ampla expansão da ABP e a tentativa de adotá-la nos mais diferentes contextos educacionais fez surgir diferentes formatos, dificultando a definição do que é e o que não é Aprendizagem Baseada em Problemas (Leite e Esteves, 2005; Ribeiro, 2008).

Para ajudar nessa definição, Ribeiro (2008) enumera algumas características que devem estar presentes num formato de ABP ou PBL: um problema da vida real sempre precede a discussão da teoria; existe um

processo formal de solução de problemas; os alunos trabalham em grupos em busca desta solução, sob a orientação de um tutor – facilitador ou guia do processo; o estudo é autônomo e autorregulado pelo aluno; o processo favorece a integração de conhecimentos.

Leite e Esteves (2005) destacam que numa metodologia orientada por problemas, assim como na vida real, a teoria só é estudada depois que um problema é identificado ou apresentado. Nesse contexto, problema corresponde a uma dificuldade que desafia nos alunos a capacidade de solução. A resposta é desconhecida do aprendiz, que precisará fazer pesquisas para encontrá-la. Os problemas podem ser resolúveis após pesquisa teórica em meios diversos, mas há casos que pedem a utilização de atividades laboratoriais, trabalhos de campo, entrevistas, entre outras.

Enquanto um problema com a função tradicional de exercício baseia-se na repetição e serve para desenvolver competências de baixo nível cognitivo, os problemas considerados verdadeiros ou didáticos exigem diversificação de habilidades, desenvolvendo competências de elevado nível cognitivo (*ibidem*).

Lawson e o padrão de raciocínio hipotético-dedutivo

Biólogo, zoólogo, professor PhD em ciências e educação, o pesquisador cognitivista americano Anton Eric Lawson tem como principal postulado a defesa de que o raciocínio humano opera de modo hipotético-dedutivo, seja em situações do cotidiano ou em investigações científicas, que este é o modo como a humanidade adquire conhecimento.

Mapeando descobertas científicas históricas – com ênfase para a descoberta das luas de Júpiter (1610), a partir do relatório *Mensagem Sideral* do próprio Galileu; e a causa provável da extinção dos dinossauros, baseando-se no livro *T. rex and the Crater of Doom*, do geólogo Walter Alvarez, cujos eventos principais da pesquisa se deram entre 1976 e 1991 –, o autor identificou nos processos descritos o padrão de raciocínio hipotético-dedutivo *se / e / então / e ou mas / portanto*.

Lawson (2000) formulou este modelo lógico-linguístico para caracterizar o padrão de raciocínio hipotético-dedutivo. Ele acrescentou ao *se / então / portanto* da Lógica as condições de testes do método científico popperiano. Estas equivalem às garantias do padrão de argumentos de Toulmin (o TAP – *Toulmin Argument Pattern*), conforme paralelo identificado por Locatelli (2006).

Cada elemento do padrão de Lawson corresponde a passos ou etapas do processo de fazer ciência. Estes passos seguem uma sequência que começa com observação intrigante, seguida de pergunta causal, formulação de hipóteses, planejamento de meios para testá-las e recolher evidências para, enfim, chegar a conclusões. Foi o que ele viu nas pesquisas de Galileu (Lawson, 2002) e Alvarez (Lawson, 2004).

A observação que o autor chama de intrigante refere-se à algo que não encontra resposta na estrutura cognitiva da pessoa. Ou seja, um fenômeno que não pode ser explicado pelo atual sistema conceitual, de teorias ou modelos mentais. O conhecimento prévio armazenado influencia diretamente nesta percepção, pois o que é intrigante para uma pessoa pode não ser para outra.

São observações que, quando contradizem as previsões atuais sobre como o mundo funciona, desconcertam, incomodam e despertam o interesse e a curiosidade do pesquisador, gerando automaticamente uma pergunta causal: por que isso é assim ou está acontecendo? A busca por respostas

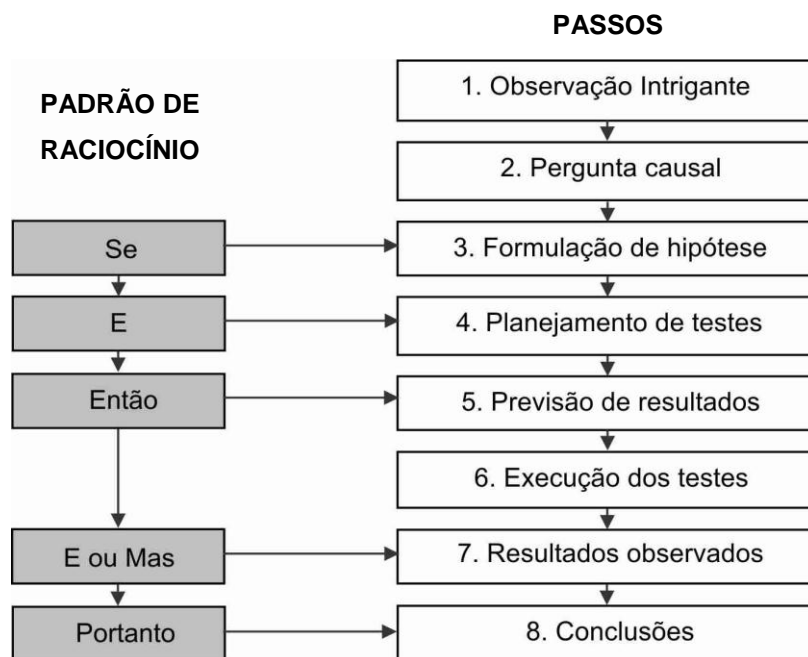
pode conduzir a um processo de modificação ou substituição dos atuais esquemas mentais, permitindo a construção de novos conhecimentos (Lawson, 2004, 2005).

Lawson (2003) ressalta que fazer observação é fundamental, pois sem ela o processo não teria início e não haveria ciência. Mas nem toda observação resulta em pesquisa científica: o ato da explicação é o aspecto chave que separa a ciência de outros empreendimentos humanos. A geração de hipóteses é o que caracteriza a descoberta científica.

Formular hipótese inclui fazer pesquisas na própria base de conhecimentos (esquemas mentais, estrutura cognitiva ou memória associativa), além de buscas externas (pesquisas no objeto de interesse, na literatura e outras fontes) à procura de explicações possíveis. Escolhe-se a mais provável e, assumindo-se que seja verdadeira, é preciso imaginar uma maneira de prová-la. É a hora do planejamento de testes para que observações adicionais sejam geradas e produzam evidências, permitindo afirmar ou negar (conclusões) aquela explicação até então provisória (Lawson, 2004).

Por ser considerada o cerne da atividade em ciências, a hipótese, o “se”, marca o início do padrão de raciocínio hipotético-dedutivo proposto por Lawson, conforme demonstrado na figura abaixo.

Figura 01 – Padrão de raciocínio que acompanha os passos da pesquisa científica segundo Lawson



Fonte: David, 2013 (produzido a partir das informações de Lawson 2002 e 2004)

A observação intrigante e a pergunta causal não aparecem neste modelo porque podem ser feitas a qualquer momento, por qualquer pessoa, sem resultar em pesquisa científica. A execução dos testes também não aparece, até porque nesta etapa apenas se cumpre o que já foi pensado e planejado anteriormente. Além do que, o trabalho cognitivo que acontece neste momento está vinculado à observação dos resultados. Inclusive, em alguns artigos, Lawson funde essas duas etapas numa só.

Lawson (2004) acrescenta que entender a diferença entre hipótese e previsão de resultados, é uma das maiores dificuldades de novos pesquisadores e estudantes. Segundo o autor, fazer uma previsão específica é um exercício fundamental para que a hipótese possa ser significativamente testada. Por isso, é importante diferenciar hipótese de resultados, descrevendo exatamente o que se espera acontecer nas condições especificadas (o teste imaginado). Quando a hipótese é confirmada, o resultado esperado é indicado pelo “e” e quando é refutada, usa-se o “mas”.

Até chegar a evidências que apoiem uma hipótese e/ou conduzam a uma descoberta, o pesquisador normalmente segue vários ciclos de *se / e / então / e ou mas / portanto*. O processo não é linear, podendo ser reiniciado a partir de outras hipóteses e observações realizadas (Lawson, 2002).

Resultados e discussões

Verificamos que os participantes do Curso de Férias “Forma, função e estilo de vida dos animais”, nas edições acompanhadas, desenvolveram raciocínios pertinentes com o padrão *se/ e/ então/ e ou mas/ portanto* de Lawson, embora não de forma consciente para todas as etapas.

O quadro a seguir mostra recortes de discursos extraídos das duas socializações feitas pelo grupo de professores G1. Como nem todas as ações e raciocínios foram relatados no seminário, usamos também dados da observação participante para completar as lacunas, além da interpretação de outras falas, pois como menciona Orlandi (2009), existe um discurso não-dito possível de ser “ouvido” naquilo que o sujeito já falou de outro modo, em outro momento ou lugar. Usamos o recurso da paráfrase para indicar os possíveis raciocínios seguidos pelo grupo. Como o grupo escolheu um participante para ser o relator da equipe, o orador é sempre o mesmo (professor A).

Quadro 01 - Padrão de raciocínio usado pelo grupo de professores G1 na resolução do problema

“Locomoção dos camundongos sob efeito de álcool”

Nº do Recorte	Sujeitos e discursos	Paráfrase do padrão de raciocínio
01	Professor A – (...) queremos saber se existe influência do álcool sobre o desempenho motor e aprendizagem; e como hipótese a gente tem que a aprendizagem e a locomoção dos camundongos sob efeito alcoólico são afetadas.	Se ... a aprendizagem e a locomoção dos camundongos sob efeito do álcool são afetadas (hipótese)
02	Professor A – (...) nós treinamos os camundongos na pista (...) sem a ingestão de (...) álcool, (...) E aí nós preparamos uma solução de água, açúcar e álcool, agora a 5%, acrescentando recheio de chocolate [para avaliar os animais antes e depois da ingestão dessa bebida].	E ... testarmos os camundongos numa pista de obstáculos, primeiro sem a ingestão de álcool e depois sob a influência do álcool (teste planejado)
03	Observador-participante – <i>Não é verbalizada, mas pode ser deduzida do texto da hipótese: a aprendizagem e a locomoção dos camundongos sob efeito alcoólico serão afetadas.</i>	Então ... sob a influência do álcool os camundongos vão ter sua locomoção e aprendizado afetados (resultado esperado)

04	<p>Professor A – Antes do álcool, da primeira para a quarta entrada, (...) todos eles (...) tenderam a diminuir esse tempo [demonstrando aprender]. (...) Depois da ingestão do álcool, a gente vê uma oscilação maior (...). A primeira entrada foi a mais rápida, depois o tempo aumentou; no final, houve uma pequena queda de novo (...). A gente observou também que <u>ocasiona euforia</u>, a gente verificou que <u>houve uma menor resistência aos obstáculos</u> (...), por exemplo, a ponte que tinha, <u>eles não pensaram duas vezes, passaram rapidamente</u> (<i>tom enfático</i>).</p>	<p>E ... sem álcool, o grupo diminuía o tempo de percurso nas novas entradas, demonstrando aprender; depois da ingestão do álcool, fez primeiro o percurso com menor resistência aos obstáculos e em menor tempo, mostrando euforia, e nas entradas seguintes esse tempo ficou irregular, oscilava para mais e para menos (resultado observado)</p>
05	<p>Professor A – Aí nós concluímos que houve aprendizagem sem a ingestão do álcool, devido o tempo ser menor. O álcool, nós concluímos que afeta o desempenho motor, a gente observou que o tempo foi maior nesse percurso da pista em L.</p>	<p>Portanto... o álcool afeta a aprendizagem e locomoção dos camundongos</p>
06	<p>Observador participante – <i>Apesar de ter relatado a constatação da euforia em tom de ênfase, o grupo não incluiu o dado no texto final da conclusão. Mas a informação não verbalizada era óbvia nos comentários em grupo e no discurso não-dito na apresentação.</i></p>	<p>[e também causa euforia] (conclusão)</p>

Fonte: recortes de 01 a 03 são da primeira socialização; os recortes 04 e 05 são da segunda.

O grupo de professores G1 começou a sua problematização a partir da curiosidade de uma professora. Na discussão inicial do grupo, ela disse que a mudança comportamental em quem ingere bebida alcoólica é algo que se pergunta até hoje. Esta foi a curiosidade que levou o grupo a definir sua linha de pesquisa, caracterizando o primeiro passo da sequência descrita por Lawson (2002, 2004), a observação intrigante.

Para a maioria das pessoas, a alteração comportamental provocada pelo álcool é tida como normal, não tem motivo de surpresa. Por que, então, ser caracterizada como observação intrigante? Porque depende do ponto de vista de quem observa (LAWSON, 2005). Para a professora em questão, é possível que o problema com álcool represente um incômodo familiar talvez.

A discussão foi guiada por uma pergunta causal (por que a bebida alcoólica altera o comportamento das pessoas?), levando-os a desejar fazer a comprovação experimental deste fenômeno. A pergunta específica que os professores do G1 fizeram, delimitando uma questão-problema, parece óbvia (se o álcool afeta a locomoção e a aprendizagem), já que se trata de um conhecimento do senso comum. Mas esta é uma atitude fundamental para quem faz ciências, porque pode levar à revisão dos atuais modelos mentais e fazer surgir novos conhecimentos (LAWSON, 2003, 2005).

A hipótese é apresentada na forma de uma afirmação declarativa para a pergunta levantada: “*como hipótese, a gente tem que a aprendizagem e locomoção dos camundongos sob efeito alcoólico são afetadas*”.

A previsão de resultados para o teste não é incluída no relatório do grupo, mas esta pode ser subentendida do texto da própria hipótese, conforme demonstrado no recorte 03 do quadro. Eles não relataram como o álcool poderia afetar os camundongos, a expectativa é de que a hipótese seria confirmada, algo como: “*vamos constatar que sim, que o álcool afeta o desempenho*”.

Este é um exemplo do que Lawson (2004) destaca como fenômeno universal: dificuldade que os estudantes de ciências de um modo geral, assim como cientistas principiantes, têm para diferenciar hipótese de resultados esperados, tomando os dois como se fosse a mesma coisa.

Durante as socializações, nenhum grupo fez qualquer menção à previsão de resultado para os testes, já que a orientação da coordenação do curso é que os participantes preparem o relatório a ser apresentado no seminário de acordo com o seguinte esquema: problema, hipótese, métodos, resultados e conclusão, seguindo o modelo da maioria dos relatórios de pesquisa.

Se a confusão entre hipótese e previsão de resultados é comum porque este padrão de relatório também é comum, significa que a mudança precisa começar nesta orientação metodológica, já que ela influencia e guia todo o processo de pesquisa.

O fato de o resultado esperado não ser incluído nos relatórios não significa que esta etapa de raciocínio não aconteça. Afinal, é natural que diante de um teste a ser feito haja uma expectativa do que vai acontecer. De modo geral, todos os participantes no curso esperam que suas hipóteses sejam confirmadas. Até porque, quando se investe tempo e recurso no teste de uma hipótese é porque se acredita nela como uma explicação provável.

O caso do grupo de professores G1 oferece uma explicação para a importância de se fazer uma previsão específica para o teste da hipótese. Antes da socialização, enquanto organizavam o experimento para testar os camundongos sob o efeito de álcool, eles comentaram que os animais fariam o percurso de forma mais lenta e com certa dificuldade de locomoção, ideia mais próxima a um bêbado cambaleante. Mas o teste mostrou justamente o contrário: depois de ingerir a bebida alcoólica, os camundongos não hesitavam diante dos obstáculos, fazendo a primeira entrada no circuito de forma bem mais rápida do que o verificado na etapa anterior – “*não pensaram duas vezes, passaram rapidamente*”, como relatou o professor A.

A euforia indicada por este dado só foi percebida porque os professores do grupo tinham uma expectativa em relação ao que iriam ver no teste. O G1 estava focado em observar um comportamento de lentidão e percebeu que o comprometimento ocorreu de maneira oposta: os camundongos também ficaram afoitos e diminuíram a cautela diante dos obstáculos. Se não fosse o resultado contradizer a expectativa, talvez o grupo não tivesse nem registrado esta observação.

Mas, apesar da ênfase com que a informação foi relatada nos resultados, a informação não foi incluída na conclusão final. Ficou apenas como um detalhe curioso do experimento. Em outras palavras: eles viram, mas não enxergaram. A justificativa provável para os professores não terem incluído o dado na conclusão é que isso não fazia parte da hipótese nem do resultado esperado por assim dizer.

Tanto este fato quanto a expectativa de resultado são ser “oficialmente” relatada confirmam a descrição de Lawson (2002) de que nem todos os raciocínios ocorrem de forma consciente, embora estejam guiando as atividades desenvolvidas.

Diante deste exemplo do grupo G1, parece que fazer uma previsão específica ajuda realmente a tornar o teste mais significativo e traz nova perspectiva à observação e interpretação dos resultados, ajudando na construção de novos conhecimentos.

De um modo geral, a escolha da “linha de investigação” foi a grande barreira inicial a ser vencida pela maioria dos grupos, tanto cursistas alunos quanto professores, como demonstram as falas a seguir.

GRUPO DE PROFESSORES G2 (socialização 1)

Professor A: A ideia inicial era pensar uma pergunta para a partir daí a gente explorar, trabalhar realmente. Mas, como todo mundo, primeiro a gente teve uma certa discussão e a pergunta não veio, a gente ficou meio perdido como os outros (...)

Professora B: A gente identificou que o mais doloroso do processo de investigação é delimitar o objeto e a seleção da pergunta. Porque, uma vez selecionado o objeto e sido eleitas as perguntas, progredir no experimento é bem menos doloroso, porque a gente matou a dúvida cruel, inicial, o que trabalhar.

Para este grupo de docentes, fazer perguntas que lhes pareciam óbvias, cujo conteúdo era do domínio de suas aulas de ciências, representou embaraço e desconforto, como se o professor não pudesse dizer que não sabe. É o que se observa do discurso abaixo.

GRUPO DE PROFESSORES G2 (socialização 1)

Professor A - A pergunta central do nosso trabalho foi essa: o que é que origina o movimento. A resposta imediata de todos nós, na hora, foi: lógico é o cérebro quem envia os sinais e a partir daí o sistema nervoso faz o seu trabalho de enviar o movimento aos membros, no caso. Isso é fácil de falar, vamos provar isso, então. A primeira coisa que a gente pensou para provar isso foi analisar três animais diferentes, de três classes diferentes. A gente analisou um réptil, uma ave e um mamífero. A gente foi analisar o cérebro deles, se existia alguma ligação entre o cérebro e as demais partes do corpo que pudesse dar essa ideia, um indicativo de que realmente tinha alguma coisa a ver. Então, a gente abriu os três animais e percebeu que o cérebro ele tem uma ligação...

Professor-coordenador - Você já sabe que o que estava vendo se trata do cérebro?

Professor A - Quer dizer uma massa. Correção: a gente não sabe se é o cérebro. A gente abriu a cabeça dos animais e encontrou lá uma massa esbranquiçada que a gente acredita ser o cérebro. Hoje, a gente tá sem certeza de nada na verdade (*risos*).

Eles formularam a questão sobre quem comanda os movimentos do corpo, mas ressaltaram que a resposta era “lógica”, evidenciando dependência das informações tidas como verdades inquestionáveis. Percebe-se aí a dificuldade em questionar o que está “normalizado”, o desejável “estranhar” ou “ad-mirar” segundo Freire (1988), que implica em se distanciar e olhar de fora.

De fato, esta não é uma atitude fácil. Na verdade, trata-se de um “exercício duro”, pois o comportamento aprendido no modelo de ensino propedêutico é aceitar tudo o que a escola ou o livro didático ensinam, sem questionamentos.

A frase “*hoje, a gente tá sem certeza de nada na verdade*”, dita em tom de brincadeira pelo professor que está relatando as atividades do G2, pode ser um indício da crença de que o docente tem a obrigação de saber tudo do assunto que está sendo abordado e não saber é motivo de piada.

O diálogo revela também a dificuldade do professor em atender a outro comando da coordenação do curso: o de não nomear estruturas anatômicas pelos nomes científicos quando a informação for baseada somente no livro didático, sem que o experimento a tenha confirmado ou outras fontes tenham sido consultadas. O mesmo vale para os fenômenos observados. A proposta é que os cursistas retirem o máximo de informação do próprio experimento e de pesquisas paralelas.

A sugestão é que os participantes façam o exercício temporário de “esquecer” as informações aprendidas pelos livros didáticos. O intuito é promover a reflexão de que, hoje em dia, os livros tendem a ficar

desatualizados rapidamente diante da velocidade com que surgem novas informações, requerendo uma atitude de questionamento e busca permanentes (Meis, 2009).

Também é propósito desta solicitação desenvolver a habilidade dos cursistas em planejar meios de confirmar a informação, criando oportunidades didáticas para que estes vivenciem o método experimental. Na apresentação introdutória do curso, eles são informados pelo professor-coordenador: “durante esta semana, vocês vão deixar o livro didático e vão produzir o seu próprio conhecimento através da experimentação”.

A orientação parece seguir o pensamento de Meis (2009), segundo o qual, para assimilar o novo sem preconceitos, às vezes é preciso esquecer parte do que se aprendeu, embora esta seja uma substituição difícil quando o apego ao que já sabemos é grande. Possivelmente, este foi um dos motivos para o grupo de professores G2 ter apresentado dificuldade em formular a pergunta que daria início a sua pesquisa.

Já os cursistas alunos, acostumados à aprendizagem passiva, em que o professor direciona tudo, a começar pelo “assunto da aula”, não conseguiram formular perguntas iniciais a partir de observações de seu cotidiano, apesar da orientação específica neste sentido. O interesse era grande em torno da novidade proporcionada, já que os recursos disponibilizados, embora singelos em comparação com um grande laboratório científico, eram muito superiores ao de um laboratório escolar da rede pública. Porém, quanto à curiosidade epistemológica, esta parecia “esterilizada”.

Este é, tão somente, o outro lado do problema: se o professor ainda acha que deve ser o sabe-tudo na sua área de domínio e vai à escola “passar” uma aula; o aluno fica esperando para receber. A consequência é que a atitude de buscar conhecer além do que está programado nos currículos, de perguntar a respeito dos fatos da vida que se passam diariamente diante de nossos olhos, esta é negligenciada.

Considerações finais

O modelo lógico-linguístico de Lawson para o padrão de pensamento presente na construção e descobertas de novos conhecimentos mostra-se útil na tarefa de promover a habilidade de raciocínio, na medida em que oferece ao professor uma ferramenta de observação e avaliação sobre como os alunos estão pensando, dando-lhe oportunidade de planejar ações e intervenções pedagógicas.

O fato dos participantes do Curso de Férias terem um modelo a seguir (definir problema, hipótese, métodos, resultados e conclusão) guiou os seus passos ao longo das pesquisas realizadas. Isso mostra que dar-se conta dos processos cognitivos que estão ocorrendo no cérebro (habilidade metacognitiva) pode ser um “poderoso instrumento” para guiar as reflexões e melhorar o desempenho (LAWSON, 2000, 2002).

De modo geral, a pesquisa revelou a curiosidade dos cursistas com o experimento em si, mas pouca habilidade analítica, principalmente no início do processo. Depois, com o andamento das atividades, percebeu-se uma melhora nas argumentações apresentadas entre a primeira e a segunda socialização. O fato aponta para a necessidade e a importância de se investir em metodologias e práticas que favoreçam a reflexão.

O uso da Aprendizagem Baseada em Problemas e, neste caso específico do curso, a opção de buscar a resolução em experimentos com metodologia científica, confirmou que a abordagem pode ser rica em situações que desenvolvam a habilidade de raciocinar, desde que acompanhada por momentos de reflexão

– a exemplo dos seminários de socialização, discussões e interações nos grupos, intervenções do professor-coordenador lançando perguntas provocadoras.

Os desafios de fazer observações intrigantes diante do que parece óbvio, formular questões-problema, planejar e realizar pesquisas com metodologia aptas a gerar resultados aceitáveis e confiáveis, aprender com erros, ajustar ou refazer os testes diante dos obstáculos, o cuidado para que os mesmos pudessem de fato responder à pergunta levantada, socializar a produção com o auditório, lidar com a contra-argumentação, todas essas situações favoreceram o exercício de habilidades cognitivas superiores, como observação acurada, raciocínio lógico, organização de ideias e a argumentação fundamentada em evidências. Além de criar oportunidades para se ver como se faz ciência, desmitificando muitas das distorções sobre a natureza da ciência (Cachapuz *et al*, 2011).

Se o raciocínio é a principal ferramenta usada nas construções cognitivas e na formação dos conceitos, estimulá-lo deve ser a prioridade. Por outro lado, a pesquisa mostrou que a atividade de construir conceitos, quando feita de modo significativo e não arbitrário, é um exercício que desenvolve a habilidade de raciocinar.

A construção de conceitos e a estimulação do raciocínio devem, portanto, andar de mãos dadas, sem que uma se distancie muito da outra. O professor deve estar preparado para saber qual é este ponto de equilíbrio, ter autonomia para decidir, juntamente com os alunos, a respeito do conteúdo a ser estudado. Ainda que tenha que seguir orientações curriculares nacionais e regionais, deve ser amparado legalmente nesta direção.

Se os documentos oficiais já dizem que os conteúdos curriculares não são fins em si mesmos, que desenvolver competências cognitivas ou sociais deve ter prioridade sobre as informações, por que cumprir o programa curricular ainda parece ser o objetivo número um em nossas escolas? Haveria uma contradição nos instrumentos legais? Se por um lado é dito que promover habilidades como o raciocínio deve ter a primazia, por outro é apresentado uma grande quantidade de tópicos a serem explorados – e automaticamente cobrados em avaliações e processos seletivos.

Sabemos que o tempo apaga rapidamente as informações que não são utilizadas ou não têm relevância para o contexto em que a pessoa vive. O século presente, de conhecimentos substituíveis pela velocidade com que surgem novos fatos científicos – certo conteúdo de um ano pode não valer mais para o outro –, pede uma nova metodologia para esta era da informação.

A obrigatoriedade de cumprir um currículo centrado em grande quantidade de conteúdos teóricos parece ser um importante obstáculo à formação para o saber pensar. Por isso, desenvolver a capacidade argumentativa deve estar no topo dos objetivos curriculares, mas também no planejamento do ensino, da formação de professores e, conseqüentemente, das pesquisas em educação em ciências e outras áreas.

Há muito se vem falando isso, mas é algo que ainda precisa ser dito e redito: a função do professor como transmissor de conhecimento deve ser revista, repensada, superada. Até porque conhecimento não se transmite, se constrói. Sócrates, Comenius, Piaget, Freire e tantos outros pensadores já apontaram que o aprendizado verdadeiro só acontece quando o aluno tem autonomia para pensar o próprio pensamento, a partir do que recebe do meio, quando interage com o outro e com o mundo.

Referências

- Cachapuz, Antônio; Gil-Perez, Daniel; Carvalho, Anna Maria Pessoa de; Praia, João; Vilches, Amparo (Orgs.) (2011) *A Necessária Renovação do Ensino das Ciências*. 2ª ed. São Paulo (SP): Cortez.
- David, Moisés (2013). *Aprendizagem Baseada em Problemas e o Raciocínio Hipotético-Dedutivo no Ensino de Ciências: análise do padrão de raciocínio de Lawson em um Curso de Férias em Castanhal (PA)*. Dissertação (mestrado em Educação em Ciências). Universidade Federal do Pará.
- Delors, Jacques (org.) (1998). *Educação - Um Tesouro a descobrir: Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Brasília (DF): Unesco no Brasil. São Paulo (SP): Cortez.
- Demo, Pedro (2011a). *Saber Pensar*. 7ª ed. São Paulo (SP): Cortez, instituto Paulo Freire (Guia da escola cidadã; v. 6)
- _____ (2011b). *Praticar ciência: metodologias do conhecimento científico*. São Paulo (SP): Saraiva.
- Driver, Rosalinda; Newton, Paul; Osborne, Jonathan (2000). Establishing the norms of scientific argumentation in classrooms. *Science Education*, v. 84, Issue 3, pages 287–312.
- Jiménez-Alexandre, M.P. (2005), A argumentação sobre questões sócio-científicas: processos de construção e justificação do conhecimento na aula, *ATAS do V ENPEC*, Bauru.
- Lawson, Anton (2000). How do humans acquire knowledge? And what does that imply about the nature of knowledge? *Science & Education*, v. 9 (6), p. 577-598.
- _____ (2002). What does Galileo's Discovery of Jupiter's Moons Tell Us About the Process of Scientific Discovery? *Science & Education*, v. 11, p. 1-24.
- _____ (2003). Allchin's Shoehorn, or Why Science is Hypothetico-Deductive. *Science & Education*, v. 12, p. 331-337.
- _____ (2004). T. rex, the crater of doom, and the nature of scientific discovery. *Science & Education*, 13, p. 155-177.
- _____ (2005). What is the role of induction and deduction in reasoning and scientific inquiry? *Journal of Research in Science Teaching*, 42(6), p. 716-740.
- Leite, Laurinda; Esteves, Esmeralda (2005). *Ensino orientado para a aprendizagem baseada na resolução de problemas na licenciatura em ensino de física e química*. Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, Centro de Investigação em Educação.
- Malheiro, João Manoel da Silva (2009). *A resolução de problemas por intermédio de atividades experimentais investigativas relacionadas à biologia: uma análise das ações vivenciadas em um curso de férias em Oriximiná (PA)*. Tese (doutorado em Educação para a Ciência). Bauru (SP): Universidade do Estado de São Paulo (Unesp).
- Marques, Tânia B. I. (2010). Professor ou pesquisador. In: Fernando Becker & Tania B. I. Marques (Orgs). *Ser professor é ser pesquisador* (pp. 55-62). Porto alegre (RS): Editora Mediação.

- Meis, Leopoldo de (2009). Educação em Ciências. In: Jorge werthein e Célio Cunha (Orgs). *Ensino de Ciências e Desenvolvimento: o que pensam os cientistas*. 2.ed. Brasília (DF): UNESCO. São Paulo (SP): Instituto Sangari.
- Orlandi, Eni Puchinelli (2009). *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. 8ª ed. Campinas (SP): Pontes.
- Ribeiro, Luiz Roberto de Camargo (2008). Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL) na educação em Engenharia. *Revista de Ensino de Engenharia*, v. 27, p. 23-32.
- Rué, Joan (2009). Aprender com Autonomia no Ensino Superior. In. ARAUJO, Ulisses; SASTRE, Genoveva. (Orgs.) *Aprendizagem Baseada em Problemas no Ensino Superior*. São Paulo (SP): Summus.
- Sasseron, Lúcia Helena; Carvalho, Ana Maria Pessoa (2011). Uma análise de referenciais teóricos sobre a estrutura do argumento para estudos de argumentação no ensino de ciências. *Revista Ensaio*. v. 13, nº 03, p. 243-262.

Histórias de vida de ex-professoras: fatores que motivaram o abandono da profissão

Flavinês Rebolo, Maria Aparecida de Souza Perrelli, Leny Rodrigues Martins Teixeira, Marta Regina Brostolin²⁸

Resumo

Este artigo trata do processo de abandono da profissão docente de três professoras iniciantes, com menos de três anos de docência, da rede estadual de ensino de São Paulo, Brasil. Os dados foram obtidos por meio de entrevistas individuais, semiestruturadas, com duração média de quatro horas cada, nas quais as professoras narraram suas histórias de vida. As narrativas das professoras foram analisadas seguindo os seis passos propostos por Fritz Schütze: 1- transcrição detalhada, 2- divisão do texto em material indexado (fatos e situações) e não indexado (sentimentos e juízos de valor), 3- ordenamento dos componentes indexados em trajetórias, 4- ordenamento dos componentes não indexados em auto entendimento do professor sobre os fatos e situações, 5- agrupamento e comparação das trajetórias individuais, 6- contextualização das trajetórias individuais e identificação de trajetórias coletivas. As três ex-professoras, ao narrarem seus percursos de formação e de vida profissional, forneceram elementos importantes e fundamentais para se compreender de que modo determinados fatos, situações, experiências e sentimentos se enredaram nas tramas de suas vidas e se combinaram a ponto de produzir o abandono da profissão docente. A análise evidenciou diferentes fatores que as levaram a esse ponto, dos quais destacam-se os relacionados à atividade laboral (diversidade e identidade das tarefas do trabalho, grau de autonomia que permitem, desafios que impõem, exigências de habilidades e concentração, retorno que oferecem, sensação de alteração do tempo que propiciam), aos componentes socioeconômicos (salário, imagem pública do professor, jornada de trabalho, condições de trabalho), aos relacionais (liberdade de expressão, repercussão e aceitação das ideias dadas, trabalho coletivo, grupos de trabalho e possibilidade de troca de experiências, ausência de preconceitos, igualdade de tratamento, apoio técnico e socioemocional, formas de comunicação e reconhecimento do trabalho realizado) e aos infraestruturais (condições e instalações para realização do trabalho, segurança, limpeza e conforto do ambiente de trabalho, instrumentos, equipamentos e materiais disponíveis para a realização do trabalho). Discute-se, também, aspectos objetivos e subjetivos que intervêm na formação de percursos profissionais singulares, a despeito de terem se desenvolvido em um mesmo sistema de ensino. Faz-se, finalmente, uma discussão sobre os processos de formação continuada e de apoio aos professores iniciantes que, acredita-se, são fundamentais para o bem-estar docente e a continuidade na profissão. As discussões foram fundamentadas, principalmente, nos teóricos que discutem o mal-estar e o bem-estar na profissão e o início na docência, entre estes, José Manoel Esteve, Saul Neves de Jesus e Carlos Marcelo Garcia. Ressalta-se que, ao fazer uso das histórias de vida profissional de ex-professores, torna-se possível situar a decisão de abandonar a profissão no âmbito de processos mais amplos, que envolvem a história da profissão docente no Brasil, as rápidas e profundas transformações da cultura contemporânea, os tipos de formação inicial e continuada e as práticas de iniciação à docência vigentes.

²⁸ Universidade Católica Dom Bosco

Palavras-chave: professores iniciantes; histórias de vida; abandono da profissão.

Introdução

O trabalho docente se constitui um conjunto de ações específicas que são empreendidas pelo professor com vistas à satisfação de suas necessidades, desejos e ideais; e não está desprendido da vida privada, nem da instituição onde se desenvolve e nem de um contexto mais global. Por isso mesmo, tem especificidades que podem não corresponder às expectativas dos professores e, nesse sentido, pode-se dizer que o abandono da profissão está associado a frustrações e conflitos vivenciados pelos professores em seu trabalho e que se constituem em fontes de mal estar.

A partir deste contexto, este artigo apresenta os resultados de uma releitura dos dados obtidos em uma pesquisa que teve por objetivo analisar as histórias de vida profissional de ex-professores da rede estadual de ensino de São Paulo que abandonaram a docência nos anos finais da década de 1990. Apresenta-se, neste texto, os fatores que levaram três professoras iniciantes a abandonar a profissão, com ênfase em alguns componentes do trabalho docente. As histórias dessas três ex-professoras foram escolhidas, para serem analisadas aqui sob a perspectiva de referenciais que discutem professores iniciantes, pelo fato de elas terem pedido exoneração do cargo antes de completarem um ano de exercício no magistério. Com esta discussão espera-se contribuir para ampliar a compreensão da complexidade que envolve o trabalho do professor e os motivos que levam à evasão docente na atualidade.

1- O trabalho docente, a inserção na carreira e o bem estar / mal estar na profissão

Ao retomar a história, entende-se que a constituição da profissão docente está relacionada à idéia de educação como um processo que se efetiva nas sociedades humanas, contudo, da forma como entendemos hoje, constituiu-se a partir do século XV erigida no conjunto das transformações que produzem a modernidade. Segundo Costa (1995) a idéia moderna de que o ser humano é moldável e transformável favorece o desenvolvimento de uma nova concepção de infância, que passa a ser o centro de atenção e preocupação e, ao mesmo tempo, emerge um conjunto de procedimentos para controlar, corrigir, disciplinar e medir os indivíduos, tornando-os dóceis e úteis. É o surgimento da sociedade disciplinar via o processo de escolarização.

Até metade do século XVIII a escola é dominada pela Igreja e as tarefas do mestre compreendem, prioritariamente, obrigações religiosas e comunitárias, ficando em segundo plano as ocupações de caráter educativo. Somente no final do século é que a docência se configura como profissão do tipo funcionário burocrático (Costa, 1995).

A partir de então, o trabalho docente se constitui em um conjunto de ações específicas que, de acordo com o período histórico vigente, vai atender as necessidades e interesses políticos, sociais, culturais e econômicos que a sociedade impõe a educação. Na realização de seu trabalho, o professor passa por diferentes etapas que representam exigências pessoais, profissionais, organizacionais, contextuais, psicológicas, etc., específicas e diferenciadas.

A profissão docente se constitui, portanto, em uma tarefa complexa, difícil e desafiadora. Os professores devem dar conta de múltiplas demandas (dos estudantes, exigências institucionais, sociais etc) que mudam

em ritmo cada vez mais acelerado. Para Lessard e Tardif (2008), a crise que assola a educação formal tem profundas repercussões na definição do papel docente em sua conformação e expectativas. O professor é posto em xeque por sua condição de fragilidade em trabalhar com os desafios da época atual, entre estes, os avanços da tecnologia, a transferência de funções da família para a escola e a lógica de produtividade e mercado que estão definindo os valores da política educacional e até da cultura contemporânea. Dada essa diversificação de desafios que estão sendo impostos ao professor, há necessidade de uma reflexão sobre a gênese da profissão docente, a definição dos contornos da profissão e os efeitos que, sobre ela, tem exercido os processos políticos, econômicos e sociais.

Com apoio em Marcelo Garcia (1999), pode-se dizer que, em relação ao exercício profissional docente, é complexo definir qual é o saber próprio da profissão e isso leva a fragilidade do magistério como profissão, se comparada a outras profissões que possuem bases epistemológicas mais objetivas e estruturadas na lógica da funcionalidade pragmática, sem contar o fato de a educação ser uma prática social que está circunstanciada a um tempo e lugar.

Para Cunha (1999) o ser professor relaciona o comportamento profissional à competência técnica, a saberes profissionais, a discernimento emocional, responsabilidade e capacidade para resolver problemas no âmbito da profissão mantendo a conduta ética. A ideia de profissional estabelece uma relação com o respeito e a dignidade requeridos por aqueles que exercem o ofício, passando pela justa remuneração e controle do exercício da profissão.

De acordo com Marcelo Garcia (1999) é possível distinguir sete condicionantes da profissão docente, a saber: burocratização do trabalho, intensificação/proletarização, colonização e controle, feminização, isolamento/individualismo, carreira plana e riscos psicológicos.

Considerando que esses fatores condicionam a profissão e que tornam a docência uma tarefa complexa e difícil para qualquer professor, para o iniciante isso se faz notar ainda mais. Assim, faz-se necessário estarmos atentos para esse momento especial da vida do professor, fornecendo-lhe o apoio de que necessita para enfrentar os desafios que condicionam a profissão

Marcelo Garcia (1999, p.112) entende este período de iniciação à docência “como parte do contínuo processo de desenvolvimento profissional”. Em seus estudos sobre os professores em início de carreira, o autor evidencia que os primeiros anos de docência nos quais os professores fazem a transição de estudantes para profissionais, são “um período de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos, e durante o qual os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional além de conseguirem manter um certo equilíbrio pessoal”.

O período de adaptação do professor ao contexto profissional pode ser fácil quando o meio sociocultural no qual desempenha a sua atividade coincide com as características e os anseios desse professor, mas pode ser mais difícil se o meio com o qual irá interagir lhe é desconhecido ou hostil (Marcelo Garcia, 2009). Nessa mesma perspectiva de análise, Papi (2010) assinala que a inserção na docência pode tornar-se um período fácil ou difícil, dependendo das condições de trabalho encontradas pelos professores, das relações que estabelecem com seus pares e gestores, bem como da formação que vivenciam e o apoio recebido nesta etapa do desenvolvimento profissional.

Mariano (2012), ao realizar um levantamento das pesquisas sobre a iniciação à docência, aponta as dificuldades mais frequentes dos professores iniciantes relatadas nesses trabalhos. Destaca que para

alguns professores o planejamento é visto na perspectiva da racionalidade técnica devendo ser seguido rigorosamente, sem permitir a necessária flexibilidade que permite lidar com situações novas e ou imprevistas. Os professores em início de carreira não conseguem associar teoria e prática, não percebem que ambas caminham juntas, uma dando sustentação à outra para que o professor possa assumir o compromisso político de ensinar-educar. Outra dificuldade é a solidão e isolamento. Ao adentrar a instituição e assumir uma turma, o professor percebe-se sozinho para lidar muitas vezes com alunos difíceis; sem apoio dos pares ou equipe pedagógica para orientá-lo, acaba então incorporando o discurso da cultura escolar adotando posturas autoritárias para ser aceito pelo grupo. Os professores manifestam sentimentos de medo, insegurança e ansiedade. Diante das adversidades do cotidiano e o não saber como agir, o professor é levado a um desespero inicial e sentimento de impotência que podem afetá-lo com maior ou menor intensidade.

Essa diversidade de problemas citados na literatura, vivenciados pelo professor no período de adaptação à profissão, permite-nos agrupá-los em três dimensões principais: (a) ensino: problemas com planejamento, metodologia, avaliação, a organização/gestão das aulas; (b) organizacional: dificuldades de situar-se no organograma da instituição de ensino e em instâncias decisórias maiores; (c) relações interpessoais: problemas entre professor-aluno, entre os pares, a direção, a coordenação, os pais de alunos etc.

Diante da realidade complexa e das contradições que ela apresenta, os conhecimentos profissionais dos professores são colocados em prova. E na tentativa de superar as dificuldades, os professores assumem posturas que podem ir desde uma reprodução e ou adaptação pouco crítica ao contexto escolar e à prática nele existente, a uma postura inovadora e autônoma, ciente das possibilidades, dos desafios e dos conhecimentos que darão suporte à sua prática pedagógica.

Convém ressaltar que as tensões que caracterizam o início da docência não estão associadas apenas ao tempo de experiência do professor. Segundo Marcelo Garcia (1999), elas podem se manifestar em qualquer momento da carreira, em situações novas, por exemplo, quando os professores passam a atuar em outro nível de ensino, outra escola ou cidade, em ambiente cultural diferente do que estava familiarizado, entre outros contextos.

De qualquer forma, a iniciação na docência, seja do professor novato nos seus primeiros anos de exercício profissional, seja do mais experiente, mas em condições diferentes das quais estava familiarizado, representa um período marcante, intenso em aprendizagens, permeado de conflitos e problemas que podem acarretar mal-estar na profissão, a ponto de, em casos extremos, culminar na desistência da carreira.

Assim, é fundamental que os professores sejam acompanhados e apoiados nessa fase da carreira. Estudos mostram que professores muito bem formados, por não terem recebido o apoio adequado, foram se perdendo pelo caminho e alguns até mesmo desistiram da profissão (Feixas, 2002). O acompanhamento ao professor nessa fase de adaptação ao ambiente profissional é, portanto, um aspecto chave para a consecução de uma experiência docente satisfatória.

Esse processo será tanto mais satisfatório e amplificado quando se conta com programas adequados de acolhida e apoio ao novo professor. Já existem esforços, em diferentes países, nesse sentido. A literatura cita políticas e programas dessa natureza em países como a Polônia, Inglaterra, Espanha, Áustria,

Finlândia, Bélgica, França, Estônia, Hungria, Chipre, Grécia, Itália, Irlanda do Norte, entre outros²⁹; Portugal e Alemanha iniciaram debates e contam com documentos em que explicitam os Programas pretendidos; Argentina iniciou projetos piloto em 2005 com apoio da experiência francesa e já está avaliando os programas desenvolvidos. No Brasil, a questão se encontra na forma de Projeto de Lei do Senado, nº 284, de 2012, de autoria do senador Blairo Maggi, que resgata, com algumas adaptações, a proposta originalmente apresentada pelo senador Marco Maciel, e institui a Residência Pedagógica para os professores da educação básica, com o mínimo de oitocentas horas de duração, além de bolsa de estudo, na forma da lei³⁰. Há também, em andamento, o Programa de Residência Docente, financiado pelo Governo Federal/CAPES, no Colégio Pedro II³¹. Registram-se, ainda, experiências isoladas como a da Universidade Federal de São Carlos, com o Programa de Mentoria no Portal dos Professores³².

O apoio ao professor pode contribuir para a satisfação e o bem estar na profissão e isto reflete no bom desempenho no trabalho e na permanência na profissão. Em contrapartida, o abandono da profissão está associado à dificuldade de ele superar as frustrações e os conflitos vivenciados em seu trabalho e que se constituem em fontes de mal estar.

Esteve (1992), ao analisar os indicadores do mal-estar docente, refere-se às condições ambientais, ao contexto em que se exerce a docência como fatores que “incidem fundamentalmente sobre a imagem que o professor tem de si mesmo e de seu trabalho”, o que acaba por afetar a “eficácia docente ao promover um decréscimo da motivação do professor” (p.33).

Também para Nóvoa (1991), o mal-estar dos professores tem consequências que “estão à vista de todos: desmotivação pessoal e elevado índice de absenteísmo e de abandono, insatisfação profissional traduzida numa atitude de desinvestimento e de indisposição constante” (p.20). De modo geral, pode-se dizer que esse mal-estar docente é resultado, principalmente, das transformações que ocorrem na sociedade e que alteram o sentido e o significado do trabalho docente (Toffler, 1998; Esteve, 1991, 1992). Resulta também do processo através do qual a profissão se desenvolveu (Nóvoa, 1991, 1992, 2008; Hypólito, 1997) e do modo como está organizada (Dejours, 1991; Dejours, Abdoucheli & Jayet, 1994), aspectos esses que no seu conjunto interferem no envolvimento e na auto-realização do professor com o trabalho.

Há, assim, conforme Rebolo (2012), que se considerar, quando se pretende discutir o mal-estar dos professores, os quatro componentes que constituem a totalidade do trabalho docente e que são: 1- da atividade laboral, do trabalho em si; 2- das relações interpessoais; 3- das condições sociais e econômicas e 4- das condições físicas e de infra-estrutura do ambiente escolar. A partir desses componentes pode-se identificar a natureza e a origem das situações e fatos provocadores da satisfação/insatisfação do professor. O estado de insatisfação é decorrente do resultado negativo da avaliação que o professor faz de si próprio, do trabalho que realizada e das condições oferecidas para a realização desse trabalho, isto é, quando houver discrepâncias relevantes entre as necessidades, expectativas e desejos do professor e as condições

²⁹Esses dados são uma publicação da Eurydice (<http://www.eurydice.org>): Temas c lave de la educación en la Europa, v. 3, Formación inicial y transición a la vida laboral, cap. 6: Medidas de apoyo a los nuevos profesores”.Disponível em: http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/0_integral/037ES.pdf . Acesso em: 12 ago. 2009.

³⁰ A proposta do senador Blairo Maggi altera o Projeto de Lei n. 227, de 2007, de autoria do senador Marco Maciel que propunha um período de acompanhamento ao docente iniciante como política pública de formação docente, em analogia à Residência Médica. A minuta do Projeto do senador Blairo Maggi pode ser vista em:

<http://www.senado.gov.br/atividade/materia/getPDF.asp?t=112691&tp=1>.

³¹ O texto completo pode ser visto em:

<http://www.cp2.g12.br/comunicados/2011/27-10-11/PORTARIA%20RESIDENCIA%20DOCENTE%20COLEGIO%20PEDRO%20II.pdf>

³² O Programa foi desenvolvido no período de 2003 a 2008 (financiado pela FAPESP/SP de 2004 a 2007). Ver mais informações em www.portaldosprofessores.ufscar.br.

existentes para o exercício da docência, ocorrerá a vivência de frustrações, conflitos e estados emocionais negativos com maior frequência e intensidade do que a vivência de experiências positivas e prazerosas, o que acaba por gerar o mal-estar.

2. As ex-professoras e os fatores que influenciaram o abandono da profissão

2.1. A metodologia da pesquisa

É nesse quadro de referência, diante de uma situação de crise que vive a educação, que neste trabalho pretendemos compreender o abandono da profissão relatado por três professoras iniciantes, analisando as razões ou fatores que as levaram a pedir exoneração do cargo.

Para obter os dados sobre o problema foi necessário lançar mão de uma metodologia que permitisse acesso aos fatores que pudessem explicar o desencanto com a profissão e a quebra de vínculos com o trabalho. Dado que a dinâmica da construção do mal-estar/bem-estar docente só pode ser compreendida na sua inteireza, com base em uma metodologia que seja condizente com o seu complexo processo de construção, consideramos que as entrevistas de história de vida das professoras oferecem o marco teórico-metodológico indicado para investigarmos os seus percursos pessoais e profissionais que culminaram na deserção do magistério.

Vários são os autores que defendem o uso dessa abordagem nas pesquisas educacionais. Contudo, o método biográfico desencadeou, no decurso da sua evolução histórica, importantes polêmicas epistemológicas e metodológicas, que o opuseram a uma prática positivista das ciências sociais. Na área das ciências da educação, o método biográfico foi aceito e compreendido em sua importância de modo algo intuitivo, pois se revelou não apenas como um instrumento de investigação, mas também e, sobretudo, como um instrumento de formação que se constitui numa abordagem que possibilita ir mais longe na investigação e na compreensão dos processos de formação e dos subprocessos que o compõem (Nóvoa, 2010).

Para Ferrarotti (2010),

A especificidade do método biográfico implica ultrapassagem do quadro lógico formal e do modelo mecanicista que caracterizam a epistemologia dominante. Se queremos utilizar sociologicamente o potencial heurístico da biografia, sem trair as suas características essenciais (subjetividade, historicidade), devemos projetar-nos para fora do quadro epistemológico clássico. (Ferrarotti 2010, p. 49)

As histórias de vida propiciam a identificação das “continuidades e as rupturas, as coincidências no tempo e no espaço, as ‘transferências’ de preocupações e interesses, os quadros de referência presentes nos vários espaços do cotidiano” (Moita, 1992, p.116) pelos quais a pessoa circula, mostrando como se formam percursos profissionais singulares, a despeito de terem se desenvolvido em um mesmo sistema de ensino e, muitas vezes, em uma mesma escola.

Ciente do potencial investigativo e formador dos estudos com histórias de vida, a escolha metodológica que fizemos está atenta às considerações de Nóvoa (1992, p. 23) acerca da “profusão de interesses, de concepções e de estratégias que se acomodam sob a designação de histórias de vida”. Assim sendo, o autor propõe uma sistematização das possibilidades de estudo envolvendo as histórias de vida, levando em consideração os diferentes os objetivos e as dimensões que cada um deles privilegia. A proposta de Nóvoa

(1992) é que a variação desses tipos depende de os objetivos remeterem à investigação ou formação ou investigação-formação, não necessariamente excludentes entre si. Tomando essa sistematização do autor como referência, assumimos o estudo descrito no presente artigo como sendo de caráter eminentemente investigativo, tendo como foco tanto a pessoa do professor quanto sua constituição como profissional, tais como emergem nos seus discursos quando foram entrevistados com objetivo de conhecer as suas histórias de vida e os fatores que influenciaram a desistência de permanecer na profissão.

Neste sentido, as histórias de vida, expressas em relatos ou narrativas, tem o potencial de tornar objetiva a experiência, na medida em que as narrativas tomam aspectos significativos das histórias vivenciadas como objeto de análise e reflexão.

Na realidade, como assinala Ferrarotti (2010, p. 49), “se todo indivíduo é a reapropriação singular do universal social e histórico que o rodeia, podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual”. O autor explica:

Todo comportamento ou ato individual nos parece, até nas formas mais únicas, a síntese horizontal de uma estrutura social... O nosso sistema social encontra-se integralmente em cada um dos nossos atos, em cada um dos nossos sonhos, delírios, obras, comportamentos. E a história desse sistema está contida por inteiro na história de nossa vida individual (Ferrarotti 2010, p. 44).

Sendo assim, assumimos neste trabalho que as narrativas, extratos de histórias de vida, como aponta Bertaux (2010), podem ser colocadas a serviço da pesquisa, quando o sujeito conta a outro um episódio que expresse uma experiência vivida. O autor considera que tal experiência pode ser uma forma de evidenciar que a lógica do mundo social opera também no microcosmo ou mundo pessoal.

A forma e o conteúdo que assumem as narrativas de vida expressam, além disso, a relação entre o seu contexto experiencial imediato, o que, no caso desta pesquisa, pode revelar os fatores que determinaram uma ruptura com o trabalho docente, consubstanciada no mal estar vivenciado pelas professoras entrevistadas e que as levou ao abandono da profissão. São, portanto, relatos complexos, onde se entrelaçam aspectos dos âmbitos social, institucional e pessoal, isto é, tudo o quê, de uma forma ou de outra, contribui para a constituição do indivíduo e o seu modo singular de agir. Assim, para além dos aspectos subjetivos e singulares de cada professor, acreditamos que com essa metodologia seja possível identificar, também, fatores do contexto mais amplo que intervêm na decisão de abandonar a profissão.

Em uma investigação que lida especialmente com os motivos que levam o professor ao abandono da profissão, faz-se necessário considerar que, embora as histórias de vida forneçam um material potencialmente rico para melhor apreendê-los, “o método biográfico não se esgota em buscar nas características da existência singular [do agente] os princípios explicativos que só podem se revelar se levarmos em conta o microcosmo [e também a pluralidade dos campos] no qual ele [agente] está inserido” (Bourdieu, 1996, p. 185).

Assim, os fatos e acontecimentos de uma vida narrada devem ser vistos pelo pesquisador como “colocações” (posições que o indivíduo ocupa no espaço social no momento considerado) e “deslocamentos” (os movimentos que conduzem de uma posição a outra). Tais colocações e deslocamentos devem ser o objeto de atenção do pesquisador para que ele possa apreender a dinâmica da vida em sua complexidade.

Tendo em vista tais considerações, os dados da pesquisa foram obtidos por meio de entrevistas individuais, semi-estruturadas, com duração média de 4 horas, nas quais as três professoras narraram suas histórias de vida, compreendidas como relatos complexos, nos quais elas falaram de sua origem social, valores, interesses, opiniões, e as razões de suas insatisfações com a profissão. Enfim, tudo o quê de uma forma ou de outra, contribuiu para os seus pedidos de exoneração do cargo de professoras.

2.2. Os resultados

Ao narrarem seus percursos de vida profissional, as ex-professoras forneceram elementos importantes e fundamentais para se compreender de que modo determinados fatos, situações, experiências e sentimentos se enredaram nas tramas de suas vidas e se combinaram a ponto de produzirem tal desfecho, qual seja, o abandono da profissão. A análise das falas das professoras evidencia diferentes fatores relacionados com o abandono da profissão, dos quais destacamos, para este texto aqueles que estão relacionados aos componentes do trabalho docente, segundo a categorização de Rebolo (2012): da atividade laboral, socioeconômico, relacional e infraestrutural.

O componente da atividade laboral é aqui concebido como o que comporta as tarefas do trabalho e suas especificidades quanto à: diversidade e identidade que possuem entre si; ao grau de autonomia que permitem; aos desafios que impõem; às exigências de habilidades e concentração; à posse de objetivos e metas claras e exeqüíveis; ao retorno que oferecem; à sensação de alteração do tempo; e à possibilidade de controle das situações. Em relação a esse componente, foi possível destacar, nas narrativas das professoras, elementos que produziram mal-estar, como por exemplo:

[...] você começa a se questionar 'será que eu sou bom professor?' porque às vezes eu pegava, dava aula prática, dava aula teórica, passava slides.... chegava na hora de fazer uma avaliação você tinha vontade de chorar, tinha vontade de chorar de ver as notas que tinham tirado [...] (Cleide)³³.

O componente socioeconômico diz respeito ao salário, à imagem pública e à desvalorização do professor, à jornada de trabalho, entre outros. Uma das falas que indica um dos aspectos desse componente como causador do mal-estar foi o da professora Marília:

é uma sobrecarga muito grande de trabalho [...] eu, uma época, cheguei a dar 62 aulas por semana [...] eu dava aula de manhã, a tarde e a noite... me sentia uma máquina de dar aula. (Marília)

O componente relacional se refere ao modo pelo qual o trabalho é gerido, isto é, diz respeito às relações do professor com a atividade laboral e às relações interpessoais na instituição escolar. Inclui os seguintes fatores: liberdade de expressão, repercussão e aceitação das ideias dadas, trabalho coletivo, grupos de trabalho e possibilidade de troca de experiências, ausência de preconceitos, igualdade de tratamento, relações hierárquicas, apoio técnico e sócio-emocional, conhecimento das metas da escola, participação nas decisões sobre metas, objetivos e estratégias a serem adotadas, fluxo de informações e formas de comunicação e reconhecimento do trabalho realizado/*feedback*. A fala abaixo evidencia como esse componente do trabalho influencia na operacionalização do trabalho e na satisfação do professor:

³³ Os nomes das professoras, neste texto, foram substituídos por pseudônimos para garantir o anonimato.

[...]vou falar especificamente eu com meus alunos, eu sempre procurei não ter uma atitude assim, autoritária em relação aos alunos [...] Eu sempre tentei conquistar o respeito deles [...]Eu respeitava a vontade deles desde que eles respeitassem a minha vontade. (Marília)

[...] a gente saía com as crianças para a rua, uma vez por semana [...] eu cheguei a atravessar a Rodovia Raposo Tavares sozinha com a classe, porque ninguém queria ir junto... [...] o relacionamento humano é muito frio, dentro da escola estadual as pessoas são mais egoístas em compartilhar as coisas... elas fecham panelinha e você não consegue ingressar naquela panelinha... (Ana)

[...] porque dentro da sua sala de aula você vê todos os erros organizacionais que existem na escola, você fica vendo ali as coisas erradas, e você não pode atuar porque você é simplesmente uma professora. (Ana)

[...] o aluno em sala de aula, sem limites...(Cleide)

O componente infraestrutural refere-se às condições materiais e/ou ambientais em que se realiza o trabalho e inclui a adequação das instalações e condições gerais de infra-estrutura, a limpeza e o conforto do ambiente de trabalho, a segurança e os instrumentos, equipamentos e materiais disponíveis para a realização do trabalho. Esse componente, embora citado nas narrativas em uma proporção muito menor que os demais, também gera insatisfações:

[...] uma aula prática (de laboratório) com 40 alunos é impossível você sozinha tentar trabalhar [...] a própria escola te cobra e ao mesmo tempo não te dá estrutura para trabalhar... aí fica bem complicado. Você não tem recursos para trabalhar... de repente é o quadro negro, o giz e nada mais além disso. (Cleide)

Constata-se, com as análises realizadas, que com todas essas insatisfações e frustrações as professoras, que pediram exoneração da rede estadual antes mesmo de completarem um ano de efetivação no cargo, escolheram talvez a única opção que lhes restava para minimizar o mal-estar que estavam sentindo: o abandono da profissão. Uma das professoras diz:

estava tão cansada, tão estressada de sala de aula, da escola, de todo o esquema... eu pedi exoneração sem ter nada certo, nem um emprego arranjado. (Cleide).

Outro aspecto constatado, que chama a atenção, é o fato de que as tres professoras afirmam gostar muito de dar aulas e que gostariam de poder ter continuado:

eu morro de vontade de voltar a dar aulas, mas eu queria dar aula assim... pegar uma classe... dar aula gostoso, gostoso mesmo... poder sair lá fora... não dentro dessa estrutura que você é condicionada a dar daquele jeito, daquela maneira... (Cleide).

Assim, percebe-se que as dificuldades enfrentadas pelas professoras, no exercício da docência, se constituem em elementos relevantes que trazem à tona seus limites e o mal estar provocado pelas condições de trabalho a que estavam expostas. Quando o trabalho que está sendo realizado não tem relação com as necessidades e expectativas das professoras, quando não corresponde ao tipo de trabalho que foi idealizado há, certamente, um mal estar que dificulta a produção de vontade e esforço para manter os vínculos existentes com o trabalho e com a escola. À medida que a percepção dessa não correspondência vai se ampliando os vínculos com a instituição e com o trabalho vão enfraquecendo até a ruptura final, com o pedido de exoneração.

Considerações finais

O estudo que realizamos permitiu, entre outros aspectos, reafirmar a história de vida como uma abordagem teórico metodológica privilegiada quando se tem por objetivo investigar a relação que os professores estabelecem com o seu trabalho. A abordagem de história de vida nos possibilitou acessar as referências que orientam esses sujeitos na construção de significados acerca de si mesmos e de seu trabalho, favorecendo o desvelamento dos aspectos contextuais, relacionais e construtivos da elaboração do seu modo de ser e estar na profissão.

A análise das histórias de vida das três professoras que abandonaram a docência ainda no início da carreira mostrou que a decisão de deixar a profissão foi tomada para evitar o desconforto com a situação em que se encontravam, que gerava frustrações, conflitos e desequilíbrio entre o que esperavam e o que tinham como possibilidades de desenvolver o trabalho docente. Essa decisão foi o resultado de uma gama muito grande de influências e determinantes - sociais, organizacionais e pessoais – e, com ela, as professoras buscaram desfazer a tensão e o desconforto que enfrentavam.

Os depoimentos analisados revelam que todo início é difícil, mesmo que este aconteça em momentos diferentes, espaços diversos e por variados motivos. Desde aspectos como o de locomoção para a escola, passando por questões burocráticas e exigências de documentação, até o trabalho de professor propriamente dito são lembrados pelas ex-professoras e demonstram que ao se enfrentar uma situação nova é comum a presença de certa tensão, certo desconforto e um pouco de insegurança.

As dificuldades com as quais as professoras deste estudo se depararam são comuns aos professores iniciantes e, dependendo de certas condições ou fatores relacionados ao trabalho, podem ser atenuadas. Essas condições dizem respeito, principalmente, ao tipo de formação que receberam e à qualidade das relações interpessoais no ambiente escolar no qual atuam, ao acolhimento e apoio recebidos no início da sua vida profissional.

Nesse sentido, vale destacar o que assinalam Cunha e Zanchet (2010) acerca das políticas de formação e apoio ao professor: o processo de inserção à docência transcende à responsabilidade individual do professor. É, antes, um dever e um desafio das políticas públicas de formação docente. E os motivos destas extrapolam o campo pedagógico, pois alguns países já reconheceram que desatender os problemas específicos dos docentes iniciantes gera prejuízos econômicos, tanto pelo impacto das ações destes no sistema educativo como pela deserção dos professores.

É consenso entre os autores que por melhores que sejam os cursos de formação para o magistério, os professores não estarão prontos e acabados para o exercício da profissão. A realidade, complexa e em constante mudança, os desafiará, permanentemente, a modificar, a desconstruir e construir novos conhecimentos profissionais. Daí a necessidade de políticas de acompanhamento a esse profissional.

Ressaltamos a importância de proporcionar ao professor melhores condições de trabalho a fim de que possam construir uma significação positiva para o magistério. Num momento em que se faz urgente a discussão e a definição dos contornos da profissão e, atrelado a isso, de uma política de formação inicial e continuada de professores, bem como de apoio a esse profissional na fase de inserção na carreira, acreditamos que os impasses e as potencialidades vividas pelos docentes que estudamos e aqui apresentamos possam apontar algumas pistas para a construção de tais políticas.

A fase inicial da carreira é um momento importante para a permanência ou não na profissão. Alguns fatores, como a formação inicial e continuada e o apoio sócio-emocional propiciado pelas relações interpessoais harmoniosas no ambiente escolar, contribuirão para que os professores iniciantes enfrentem e superem as dificuldades iniciais relacionadas ao trabalho docente. Há, sem dúvida, um encantamento com a entrada na profissão, com os aspectos sociais e econômicos que esse início representa; é uma conquista, e o sabor dessa conquista pode colocar à sombra os problemas ou dificuldades desde que as condições de trabalho propiciem isso.

Referências

- BERTAUX, D. (2010). *Narrativas de vida: A pesquisa e seus métodos*. Natal: EDUFRRN / São Paulo: Paulus.
- BOURDIEU, P. (1996). A Ilusão Biográfica. In: J. Amado & M. M. Ferreira (Coord.). *Usos & Abusos da história oral* (pp. 183-191). Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas.
- COSTA, M. V. (1995). *Trabalho docente e profissionalismo*. Porto Alegre: Sulina.
- CUNHA, M. I. (1999). Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: Ilma P. Veiga & M. I. Cunha. (Orgs.). *Desmistificando a profissionalização do magistério* (pp. 127-147). Campinas, SP: Papirus.
- CUNHA, M. I da & ZANCHET, B. M. B. (2010). A problemática dos professores iniciantes: tendência e prática investigativa no espaço universitário. *Educação*, 33 (3), 189-197.
- DEJOURS, C.; ABDOUCHELI, E. & JAYET, C. (1994). *Psicodinâmica do trabalho*. São Paulo: Atlas.
- DEJOURS, C. (1991). *A Loucura do Trabalho*. São Paulo: Cortez / Oboré.
- ESTEVE, J. M. (1991). Mudanças Sociais e Função Docente. In: A. Nóvoa (Org.). *Profissão Professor* (pp. 93-124). Porto: Porto Editora.
- ESTEVE, José Manuel (1992). *O Mal-Estar Docente*. Lisboa: Escher / Fim de Século Edições.
- FEIXAS, M. (2002). El profesorado novel: estudio de su problemática en la Universitat Autònoma de Barcelona. *Boletín de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, 2 (1). Disponível em: http://redaberta.usc.es/redu/documentos/volumenes/vol2_n1/vol2_n1.htm#mfeixas. Acesso em 12 jan 2012.
- FERRAROTTI, F. (2010). Sobre a autonomia do método biográfico. In A. Nóvoa & M. Finger. (Orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação* (pp. 31-57). Natal: EDUFRRN / São Paulo: Paulus.
- HYPÓLITO, Á. L. M. (1997). *Trabalho Docente, classe social e relações de gênero*. Campinas, SP: Papirus.
- LESSARD, C & TARDIF, M. (2008). As transformações atuais do ensino: Três cenários possíveis na evolução da profissão de professor? In M. Tardif & C. Lessard (Orgs.), *O ofício de professor. História, perspectivas e desafios internacionais*. (pp. 255-278). Petrópolis, RJ: Vozes.
- MARCELO GARCIA, C. (1999). *Formação de professores: Para uma mudança educativa*. Porto: Editora Porto.

- MARCELO GARCIA, C. (2009). A identidade docente: constantes e desafios. *Formação Docente*, 1 (1), 109-131.
- MARIANO, A. L. S. (2012). Aprendizagem da docência no início da carreira: Qual política? Quais problemas? *Revista Exitus*, 2 (1), 79-94.
- MOITA, M. da C. (1992). Percursos de Formação e de Transformações. In: A. Nóvoa (Org.). *Vidas de Professores* (pp. 111-140). Porto: Porto Editora.
- NÓVOA, A. (2008). Os professores e o novo espaço público da educação. In M. Tardif & C. Lessard (Orgs.), *O ofício de professor. História, perspectivas e desafios internacionais*. (pp. 234-253). Petrópolis, RJ: Vozes.
- NOVÓIA, A. & FINGER, M. (Orgs.) (2010). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal, RN: EDUFRRN / São Paulo: Paulus.
- NÓVOA, A. (Org.) (1992). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.
- NÓVOA, A. (1991). O passado e o presente dos professores. In: A. Nóvoa (Org.), *Profissão Professor* (pp. 9-32). Porto: Porto Editora.
- PAPI, S. de O. G. & MARTINS, P. L. O. (2010). As pesquisas sobre professores iniciantes: Algumas aproximações. *Educação em Revista*, 26 (03), 39-56.
- REBOLO, F. (2012). Fontes e dinâmicas do bem-estar docente: Os quatro componentes de um trabalho felicitário. In: F. ReboLO, F.; L. R. M. Teixeira & M. A. de S. Perrelli, *Docência em questão: Discutindo trabalho e formação*, (pp. 23-60). Campinas, SP: Mercado de Letras.
- TOFFLER, A. (1998). *O Choque do Futuro*. Rio de Janeiro: Record.

A precarização do trabalho docente: reflexos da mundialização do capital em Moju

Raimundo Sérgio de Farias Júnior³⁴

Resumo

O processo de mundialização do capital tem impactado forte e diretamente sobre o mundo do trabalho. A passagem do fordismo/taylorismo para o toyotismo, verificada, sobretudo, após a revolução tecnológica que assolou o mundo do capital nos últimos 40 anos, repercute sobre toda a parcela da sociedade que vive do trabalho. Esse processo de reestruturação nas formas de produção de mercadorias possui como uma de suas principais características a redução e perda significativa de direitos trabalhistas, bem como a precarização de quase todas as atividades laborais. E esse processo encontra profunda reciprocidade no caráter destrutivo do capital. Todos os setores da sociedade, em maior e menor grau, foram sucumbindo aos imperativos do modo de produção vigente e cujos agravos sobre a saúde do trabalhador logo foram se manifestando com imensa intensidade, revelando, com isso, formas de dominação social cada vez mais abstratas, impessoais, “misteriosamente” sutis e sofisticadas. Essa sutileza, todavia, não reduzindo as contradições que lhes perpassam, provocam estragos no corpo e na alma dos indivíduos. No que concerne especificamente a atividade laboral dos professores, a pesquisa aqui desenvolvida objetiva analisar de que forma a precarização do trabalho é percebida pelos docentes que atuam em instituições da rede pública municipal do município de Moju, localizado na região denominada de baixo tocantins, estado do Pará (Brasil). O presente estudo procurou levantar algumas questões relativas ao processo de precarização do trabalho docente: a) como os docentes percebem a precarização do trabalho? b) quais evidências permitem-nos inferir acerca da existência de um trabalho precário? c) o trabalho precário pode ter que tipo de repercussão no trabalho e vida dos docentes? O presente estudo elegeu a utilização de questionários semi-abertos, aplicados junto a docentes que atuam na área urbana da rede municipal do município ora citado. Selecionou-se as quatro maiores instituições dessa rede, bem como os docentes que ministram aula no ensino fundamental menor (1º a 5º ano). Desse modo, se como certa vez afirmara Bourdieu (1998) “a precariedade está por toda parte”, ela atinge especialmente os professores, que, cada vez mais submetidos a processos de exploração acentuados, acabam tendo a saúde física e mental molestada por um trabalho precarizado, alienante e embrutecedor. Entender criticamente as “leis tendências” que envolvem esse processo como relações históricas provisórias representa a necessidade de superarmos as contradições que inviabilizam que o homem, por meio do trabalho, se humanize e se emancipe. Ocorre, assim, no contexto da mundialização do capital, um processo que enseja a reestruturação do trabalho docente que resulta, sob a vigília do capital, em sua precarização e flexibilização. Nesse sentido, os dados obtidos, evidenciam que há um crescente quadro de desvalorização, desqualificação e intensificação da força de trabalho docente, o que acarreta estragos em sua qualidade de vida, especialmente sobre sua saúde.

Palavras-chave: Trabalho docente, precarização do trabalho, ensino fundamental

³⁴ Mestre em Educação e doutorando em Educação (UFPA/PPGED), docente da Universidade do Estado do Pará (UEPA) e pedagogo da Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC).

Introdução

O processo de mundialização do capital, tal como concepção de Chesnais (1996) tem impactado forte e diretamente sobre o mundo do trabalho. A hegemonia do toytismo sobre o taylorismo/fordismo, verificada, sobretudo, após a revolução tecnológica que assolou o mundo do capital nos últimos 40 anos, repercute sobre toda a parcela da sociedade que vive do trabalho.

Esse processo de reestruturação nas formas de produção de mercadorias possui como uma de suas principais características a redução e perda significativa de direitos trabalhistas, bem como a precarização de todas as atividades laborais e esse processo encontra profunda reciprocidade no caráter destrutivo do capital.

Todos os setores da sociedade, em maior e menor grau, foram sucumbindo aos imperativos do modo de produção vigente e cujos agravos sobre a saúde do trabalhador logo foram se manifestando e com imensa intensidade, revelando, com isso, formas de dominação social são cada vez mais abstratas, impessoais, “misteriosamente” sutis e sofisticadas. Essa sutileza, todavia, não reduzindo as contradições que lhes perpassam, provocam estragos no corpo e na alma dos indivíduos.

Assim, como aponta Lara (2011), atualmente o sistema de reprodução do capital reúne todas as possibilidades para eliminar o trabalho alienado e as demais contradições que se desenvolvem em seu úbere e que provocam a degradação e o adoecimento dos que se submetem a exploração subjacente ao modo de produção capitalista.

A saúde do trabalhador sofre todos os castigos impostos à força de trabalho. É nesse contexto, incômodo ao trabalho, que as organizações de luta em defesa dos direitos da classe trabalhadora devem estar atentas à saúde e aos processos causadores das doenças e dos acidentes de trabalho, pois as “leis tendências” da lógica do capital, quando tomadas de forma natural e eterna, não possibilitam a crítica e a reivindicação em defesa da saúde do trabalhador. Mas quando há possibilidades de entender as “leis tendências como relações históricas e transitórias”, encontramos caminhos que podem protagonizar novas conquistas para a classe trabalhadora (LARA, 2011, p. 83).

No que concerne especificamente a atividade laboral dos professores, a pesquisa aqui desenvolvida objetiva analisar de que forma a precarização do trabalho é percebida pelos docentes que atuam em Instituições da rede pública municipal de Moju, município localizado no baixo tocantins, estado do Pará. O presente estudo elegeu a utilização de questionários semiabertos, aplicados junto a docentes que atuam na área urbana da rede municipal do município ora citado. Selecionou-se as quatro maiores instituições dessa rede que ministram aula no ensino fundamental menor (1 a 5 ano).

Desse modo, se como certa vez afirmara Bourdieu (1998) “a precariedade está por toda parte”, ela atinge especialmente os professores, que, cada vez mais submetidos a processos de exclusão e precarização acentuados, acabam tendo a saúde física e mental molestada por um trabalho precarizado, alienante e embrutecedor. Entender criticamente as “leis tendências” que envolvem esse processo como relações históricas provisórias representa a necessidade de superarmos as contradições que inviabilizam que o homem, por meio do trabalho, se humanize e se emancipe. Os resultados obtidos estão abaixo discriminados

A precarização do trabalho docente em Moju

Sobre a precarização

O modo de produção capitalista possibilitou as condições técnicas para uma vida emancipada do trabalho alienado, que penaliza, degrada e adoce o homem. Entretanto, as relações sociais da ordem do capital, que se nutrem na propriedade privada dos meios de produção, colocam obstáculos para os trabalhadores terem acesso a uma vida cheia de sentido dentro e fora do trabalho (LARA, 2011, p. 81).

O horizonte histórico do capital não aponta para a realização de um trabalho emancipado, pelo contrário, está conduzindo todos que vivem do trabalho a uma vida precária e cujas possibilidades de realização humana estão para além do capital. Nesse sentido, considero, por um lado, que o termo precarização é entendido como relativo à problemática do emprego e das relações de trabalho que se propagaram com o crescimento do desemprego estrutural, pela flexibilização e pela desregulamentação do trabalho – resultante do vertiginoso aumento das perdas dos direitos trabalhistas – ensejada pela crise estrutural do sistema de acumulação vigente.

Esse processo propicia novas formas de uso e remuneração da força de trabalho que, distante da promoção da dignidade e realização humana, acentua ainda mais a pobreza dos que vivem do trabalho. Ademais, a reestruturação do capital impactou diretamente o fazer dos trabalhadores docentes.

Bosi (2007), por sua vez, observa que a tendência de muitos estudos sobre trabalho docente consideraram que a precarização que atinge esse grupo de trabalhadores, especificamente o das universidades, refere-se apenas flexibilização dos direitos e contratos trabalhistas.

Bosi (2007) entende que além dos diversos tipos de trabalho disciplinados por contratos caracterizados pela ausência de muitos direitos trabalhistas e sem qualquer estabilidade, a precarização do trabalho docente está também relacionada a rotina das atividades de ensino, pesquisa e extensão que compõe propriamente o fazer acadêmico, inseridos dentro de um contexto de mercantilização crescente da educação. É a partir desse entendimento que empregarei o termo precarização ao longo dessa dissertação.

Ocorre, assim, no contexto da mundialização do capital, um processo que enseja a reestruturação do trabalho docente que resulta, sob a batuta do capital, em sua precarização e flexibilização. Ademais, evidencia-se drasticamente a desvalorização, desqualificação e intensificação da força de trabalho docente, o que acarreta estragos em sua qualidade de vida, especialmente sobre sua saúde.

Esse processo, intensificado pelas reformas educacionais efetivadas no Brasil e na América Latina desde a década de 1990, sob a égide dos preceitos neoliberais, acentuou ainda mais as condições do trabalho docente, bem como tem aguçado abissalmente os processos de flexibilização e precarização das relações de emprego e trabalho, que reforça ainda mais a exploração e desvalorização em voga. O presente estudo procurou levantar algumas questões relativas ao processo de precarização do trabalho docente: a) os docentes percebem a precarização do trabalho? b) quais evidências permitem-nos inferir acerca da existência de um trabalho precário? c) o trabalho precário pode ter que tipo de repercussão no trabalho e vida dos docentes? A seguir, a partir dos dados obtidos, apresentar-se-á a análise dos mesmos.

Evidências de um trabalho precário

Primeiramente é preciso considerar que, por meio do material obtido, 48% dos docentes analisados não exerce o magistério como única atividade remunerada. Esses conciliam a atividade docente, por exemplo, com vendas de utensílios domésticos, perfumes, roupas, joias e demais acessórios. Na verdade, são forçados a desempenharem concomitante ao exercício do magistério outras atividades remuneradas tendo em vista seus proventos não são suficientes para a subsistência.

Assim, 95% informaram que os vencimentos oriundos da atividade docente não garante a qualidade de vida esperada por esses. Acabam, desse modo, “migrando” para outras atividades remuneradas e pouco associadas ao exercício do magistério, algo que, provavelmente, afeta a qualidade das aulas e do ensino.

Outro dado correlato ao anteriormente exposto é concernente ao aspecto de que 38% dos docentes analisados trabalham em mais de uma instituição, não necessariamente como docentes e, quando docentes, não apenas na rede estadual, mas também na privada. Apenas 14% atua apenas na rede municipal de ensino, sendo que todos que atuam apenas nesse rede de ensino estão atrás de outras atividades remuneradas afim de melhora dos rendimentos. Isso representa que uma parte significativa dos docentes tem uma carga de trabalho elevada, ainda mais tendo em vista que 63% dos docentes analisados afirmam ter vínculo de 200 horas apenas na rede municipal de ensino.

Essa carga excessiva de trabalho impacta diretamente na redução de tempo para planejamento de aulas, estudo, formação, descanso e mesmo lazer, tão importante para amenizar o stress da vida cotidiana. Outro dado a ser considerado diz respeito, também, aos vários papéis que os docentes vem acumulando ao longo do exercício do magistério. 77% por exemplo, destaca que progressivamente vem assumindo funções que não são correlatas a sua formação docente, como, por exemplo, psicólogo, educador físico, assistente social, etc. Sobre essa condição Oliveira (2003) analisa que:

O professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de desempenhar papéis que estão para além de sua formação. Muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar as funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante (OLIVEIRA, 2003, p. 33).

Outro dado importante a ser considerado é referente ao tempo de atuação no magistério onde 55% já atua a mais de dez anos na educação e apenas 22% atuam mais de 2 anos no magistério. Como entende Reis (2006, p. 231): “Ensinar é uma atividade em geral altamente estressante, com repercussões evidentes na saúde física, mental e no desempenho profissional dos professores”. Sob esse prisma, o tempo de atuação no magistério é apontado por 61% dos docentes analisados como uma atividade realmente estressante. É oportuno, também, recuperar uma reflexão de Esteve (1999, p. 9) quando analisa que:

[...] entre o ideal da função de professor – requerido pelo sistema, como pelos alunos (e seus familiares) e pelo próprio aspirante à função de educador – e as condições que o mercado de trabalho impõe, perdura um espaço de tensão que ocasiona um nível de estresse elevado, pressionando para baixo a eficiência da atividade docente.

Diante desse cenário 55% dos docentes revelam certa falta de motivação em relação ao exercício de suas atividades laborais. 57% revelam, inclusive, que sentem vontade de abandonar a profissão. Nesse interim,

Nóvoa (1995) observa que presenciamos a intensificação de uma grave crise da profissão docente e que tem como consequência a desmotivação pessoal, os altos índices de absenteísmo, de abandono, insatisfação e indisposição por parte dos docentes.

Em relação a questão salarial 52% informou receber entre 2 e 3 salários mínimos e 34% recebe entre 3 e 4 salários mínimos e apenas 8% recebe mais de 4 salários mínimos. Embora, de um modo geral, os docentes reconheçam que seus proventos tiveram uma certa melhora a partir da criação do Piso Salarial Profissional Nacional dos Profissionais do Magistério Público da Educação Básica (Lei n.º 11.738/08), os mesmos ainda consideram baixo a remuneração que recebem.

Desse modo, ao concordar com Freitas (2007) entendo que é necessário a compleição de uma política nacional global de valorização e profissionalização dos docentes, algo indispensável à edificação de uma educação com qualidade social, o que tem que ser adotado como

[...] como política pública de Estado, à formação inicial, à formação continuada e às condições de trabalho, remuneração e carreira dos profissionais da educação, ou seja, o estabelecimento de uma política de formação dos educadores que defina as licenciaturas nas Universidades como o locus de formação dos profissionais da educação básica, possibilidades para a formação continuada como condição para o aprimoramento pessoal e superação profissional dos educadores e a garantia da

qualidade de vida e trabalho, pela definição do piso salarial nacional, da carreira, da progressão e do aprimoramento do exercício profissional no espaço de trabalho (FREITAS, 2007, p. 43).

Por essa via, cumpre considerar que o Piso Salarial Profissional Nacional, por seu turno, está em consonância com o que estabelece o art. 3.º e 206 da Constituição Federal, no que se refere à erradicação da pobreza, à marginalização e à redução das desigualdades sociais e regionais, bem como garantir e valorizar os profissionais da educação escolar, por meio do próprio Piso Salarial e de Planos de Carreira.

Outro aspecto observado nos dados coletados é referente a faixa etária dos docentes. 64% está na faixa etária acima de 30 anos e apenas 15% está na faixa etária entre 20 e 30 anos. Desses, 83% informou que tem mais de 30 alunos por sala de aula do ensino fundamental menor (1º ao 5º), mas nos anos finais do ensino fundamental menor (4º e 5º) esse número geralmente chega aos 40 e, algumas vezes, ultrapassa esse número.

Registra-se que em 2011, fora apresentado no Senado da República o Projeto de Lei nº 504, de autoria do Senador Humberto Costa, propondo número limitativo de aluno em sala de aula. O projeto estabelece o máximo de 25 alunos na pré-escola e nos dois primeiros anos do ensino fundamental. A partir daí, até o fim do ensino médio, o número é de 35 estudantes em cada turma. Assim, de certa forma, inferindo a partir do percentual máximo previsto pelo referido projeto de lei, percebe-se que as salas de aula estão funcionando com quantidade elevada de alunos, o que, certamente promove impactos que não colaboram para uma educação de qualidade.

Os docentes também que 68% têm apenas a graduação e 32% já possuem a especialização. Sem nenhuma ocorrência de mestrado e doutorado. Um dado importante corresponde ao fato que 79% está insatisfeito com a profissão, em razão sobre tudo da falta de condições de trabalho, dos baixos salários e da desvalorização profissional. 17% dos docentes, por sua vez, ainda demonstram satisfação com a profissão que exercem, embora observem que realmente o ofício dos professores nos dias atuais não oferecem muito

estímulo. 75% pensa ou já pensou em abandonar o magistério ou faz isso de forma gradativa, se ausentando aos poucos do exercício da profissão. Só não abandona por completo em razão, sobretudo, das dificuldades que terá em se inserir novamente no mercado de trabalho. Nesse sentido, como observam Bueno e Lapo (2003, p. 74-75):

Do mesmo modo que o se tornar professor é um processo contínuo, pelo qual o indivíduo se constrói como professor, também o deixar de ser professor mostrou-se, com base nas histórias de ex-professores, como um processo que é tecido ao longo do percurso profissional. No entanto, difícil é saber em que momento esse processo se inicia [...] O abandono, neste caso, não significa apenas renúncia ou desistência de algo, mas o desfecho de um processo para o qual concorrem insatisfações, fadigas, descuidos e desprezos com o objeto abandonado; significa o cancelamento das obrigações assumidas com a instituição escolar, quando o professor pede exoneração do cargo ou, de maneira mais abrangente, o cancelamento das obrigações profissionais, quando deixa de ser professor. Esse cancelamento, visto como a ruptura total dos vínculos necessários ao desempenho do trabalho, pode ser decorrente da ausência parcial e/ou do enfraquecimento anterior desses vínculos

Um dado que possibilita a realizações de inferência correlatas a precarização do trabalho é referente a forma como os docentes fazem uso do tempo livre. 95% utilizam uma parte significativa do tempo livre, em especial o fim de semana e feriados para corrigir trabalhos e provas, além de preparar aulas.

É importante considerar que 92% informaram que, além das horas estabelecidas para o ministro das aulas, desempenham outras atividades correlatas ao magistério, mas cumpridas em horas de trabalho que acabam não sendo devidamente remuneradas, tais como reuniões com pais, envolvimento com a gestão da escola, participações em diversas atividades escolares (festejos, articulação com a família, etc.). Isso revela que está em andamento um processo de intensificação do trabalho docente, processo verificado, de um modo geral, nos demais exercícios laborais do mundo do trabalho. De acordo com Bruno (2005, p. 41-42):

O que está sendo pensado e implementado na rede pública são adequações às tendências gerais do capitalismo contemporâneo, com especial ênfase na reorganização das funções administrativas e de gestão da escola, assim como do processo de trabalho dos educadores, envolvidos com a formação das futuras gerações da classe trabalhadora, tendo em vista a redução de custos e de tempo [...] Trata-se também de potencializar a utilização dos meios físicos que integram o processo de trabalho dos educadores [...] de intensificar suas atividades, sem investir efetivamente em capacitação de professores.

A reflexão desenvolvida por Bruno (2005) representa um quadro sinótico da realidade concreta sob a qual se assenta a condição do trabalho docente e auxiliam algumas questões que me permite entender a precarização do exercício laboral docente que atuam na educação básica no município de Moju. Ressalto a seguir a percepção dos professores referentes a esse processo.

A percepção dos docentes sobre a precarização

A partir da recolha das informações por meio do tipo de questionário utilizado na pesquisa de campo algumas questões foram sendo elucidadas acerca da percepção da precarização por parte dos docentes.

Por exemplo, uma parte significativa das respostas revela que os docentes aceitam como um dado “natural” a precarização do trabalho a que estão submetidos, pois aproximadamente 60% das respostas obtidas apontam que isso “faz parte” do trabalho que desenvolvem ou que “sempre foi assim”.

Dentro desse percentual (de 60%) há ainda os que afirmam que “isso nunca vai mudar” ou que “vai ser sempre assim”. Desse mesmo percentual, registra-se o fato de que a maioria desses docentes (80%) está com mais de 15 anos de magistério. Nesse sentido, ao que demonstram os dados, parece que quanto maior a quantidade de anos dedicados ao magistério maior também os sinais de desesperança e falta de perspectivas de mudanças.

Mas observo que 90% dos docentes que percebem a precarização como um dado “natural” não são filiados ao sindicato que representa a categoria. Desses, apenas 15% tem algum interesse em se filiar. Todavia, o restante não vê a menor necessidade da militância sindical como instrumento de eliminar ou reduzir os efeitos da precarização. De um modo geral, revelam considerável receio no que tange ao papel que o sindicato exerce (ou deveria exercer) na conjuntura analisada.

Por outro lado, 35% esboçam diversas críticas referentes ao processo de precarização a que estão submetidos. Entre as respostas relativas a esse percentual eles destacam que o trabalho que realizam se efetiva em condições que eles apontam como “inadequadas”, “difíceis” e, principalmente, “precárias”.

Dentro desse percentual, 28% tem alguma participação no movimento sindical e são filiados ao mesmo e o 7% restante manifestam interesse em se filiar. Dessa forma, criticam a falta de reconhecimento e valorização por parte poder público e entendem que uma forma de modificar esse quadro poderia ser uma melhor organização e mobilização dos trabalhadores docentes mediante atuação sindical.

Informo que dos 35% que entendem criticamente o processo de precarização a maioria (71%) possui menos de dez anos de exercício no magistério, alguns, inclusive, ingressaram recentemente na carreira, em razão de terem sido admitidas por concurso público ainda em 2013. Ainda dentro desse percentual (de 35%) 70% possuem menos de 30 anos de idade. Isso, em parte, indica que, dentre os docentes pesquisados, quanto menos o tempo vinculado ao exercício do magistério, maior o sentimento de mudança e mesmo esperança no que concerne o futuro da profissão.

Repercussões no trabalho e na vida dos docentes

Embora, por um lado, percentual expressivo de docentes (60%) não demonstrem uma percepção crítica acerca do processo de precarização do trabalho docente, praticamente todos acusam as repercussões do trabalho precarizado sobre suas vidas.

De um modo geral, os docentes informaram que o tipo de trabalho que realizam interfere na qualidade das atividades pedagógicas. 77% consideraram que, em função das precárias condições de trabalho, ensinar se torna muito mais difícil. Já 20% informaram que interfere pouco. Apenas 3% informaram que não interfere muito. Todavia, os 3% que informaram que não interfere muito e os 20% que informaram que interfere também disseram sentirem problemas no uso das cordas vocais.

Os docentes também destacam que quase sempre abdicam do descanso e lazer no final de semana para realizar atividades correlatas ao trabalho. Nesse caso, 78% dos partícipes da coleta de dados indicam que realizam isso costumeiramente. Já 14% informaram que realizam com pouca frequência atividades correlatas ao trabalho durante os finais de semana. Apenas 8% indicou que nunca reservam nenhuma parte do tempo do final de semana para realizar atividades inerentes ao trabalho educativo que desenvolvem.

Todavia, a precarização do trabalho docente tem seus efeitos mais perceptíveis na saúde dos professores. E essa precarização afeta tanto física quanto mentalmente o professor. No aspecto físico, embora muitas outras doenças fossem relatadas na pesquisa empírica, sobressaem problemas com a utilização da voz, uma vez que 88% dos docentes manifestaram que possuem considerável desconforto com a utilização das cordas vocais durante a realização de atividades relativas ao seu trabalho. Apenas 12% informaram que até o momento ainda não sentem nenhum desconforto vocal.

Entre os que afirmaram sentir desconforto nas cordas vocais (88%) 48% possui mais de dez anos na carreira. Entre os que afirmaram não possuir desconforto com a utilização das cordas vocais 80% ingressou na profissão esse ano, em razão do serem admitidas por concurso público recentemente (2013). Dado que permite inferir que a medida que os anos vão passando as cordas vocais dos professores vão sendo afetadas pelo mal uso da voz durante o exercício laboral. Sobre isso, é oportuno registrar que 97% dos docentes partícipes da pesquisa de campo informaram que jamais tiveram qualquer orientação com profissional especializado (fonoaudiólogo). Apenas 2% informaram que já tiveram consulta especializado com o profissional da voz. O que pode evidenciar que tanto o desconhecimento e falta de cuidado com a adequada utilização da voz como o uso intenso dela está, de alguma forma, afetando a saúde vocal dos docentes pesquisados.

No que tange às doenças mentais, a principal destacada pelos docentes fora o estresse. Nesse sentido, 87% dos docentes classificaram o trabalho docente como uma atividade altamente estressante. Apenas 9% não classificaram a atividade laboral que realizam como estressante. De 100% dos docentes entrevistados, dentre as opções dispostas no questionário apresentado para a recolha das informações aqui analisadas, apenas 4% classificaram a atividade docente apenas como prazerosa.

Ressalto, porém, que 65% dos docentes que classificaram a atividade docente como estressante também informaram que possuem desconforto na utilização das cordas vocais e nunca consultaram um fonoaudiólogo. Os mesmos 65% também informaram que sempre faltam às aulas quando estão com a voz definhada ou mesmo quando estão muito estressados. Esses ainda informaram antes do exercício da docência não sentiam essas moléstias. Vale ressaltar que os docentes que ingressaram esse ano na carreira via o concurso público no ano de 2013 não apresentam ainda, conforme consta nas informações adquiridas com o emprego do questionário, problemas nas cordas vocais e nem classificaram a atividade docente como estressante.

De um modo geral, os dados obtidos me permitem inferir que o processo de reestruturação do modo de produção capitalista, intensificado, sobretudo, a partir da década de 1970, ensejou, também, a reestruturação do trabalho docente, especificamente, aqui, aquele relativo à educação básica.

Essa reestruturação, alterando sensivelmente o modo de ser do trabalho, ensejou a precarização do labor docente, o que afetou, por tabela, a qualidade da educação da escola pública, penalizando, assim, alunos professores e toda a comunidade escolar que depende da escola pública para escolarizar-se.

No bojo desse processo reside a necessidade de ampliação da dominação capitalista, bem como a reprodução do *ethos* que auxilia na reprodução de formas de exploração da força de trabalho. Para o sucesso dessa empreitada faz-se necessário res-significar os espaços laborais de modo a adaptá-los às novas exigências do capital.

E isso implica a precarização do trabalho de um modo geral, especificamente o docente. Resistir a esse processo é difícil, porém possível e necessário tendo em vista a superação das relações sociais que fomentam a precarização do trabalho e a construção de uma sociedade emancipada.

Considerações finais

O mundo do trabalho ainda passa por um intenso processo de reestruturação. Potencializar a extração da mais valia é a meta maior a ser alcançada, nem que para isso o ritmo de exploração do trabalho seja intensificado ainda mais, o que acaba por ensejar a precarização do labor da maioria.

Esse cenário é caracterizado por um crescente processo de desregulamentação e perdas dos direitos trabalhistas e sociais (flexibilização das leis e direitos trabalhistas, intensificação do trabalho, aumento de jornada (duração do trabalho) com acúmulo de funções (polivalência), além de uma maior exposição a fatores de riscos para a saúde e cuja remuneração, mesmo com a criação do piso nacional salarial, ainda está distante da equiparação com outras profissões consideradas de “maior prestígio” social.

Trata-se de um processo histórico de difícil superação, mas que pode ser modificado. Ainda que os mecanismos de reprodução do capital sejam poderosos e eficientes, eles apontam a existência de contradições que permitem a crítica e a superação da presente lógica societal.

Nesse sentido, concordo com a observação de Druck (2011) quando analisa que no atual momento de acumulação flexível a precarização constitui uma estratégia de dominação tendo em vista a reprodução do sistema vigente. Os trabalhadores docentes, que vivenciam a precarização acentuada do labor, não realizam no mesmo, o que aumenta o sentimento de abandonar a profissão, fomenta contextos nocivos a saúde física e mental, o que afeta diretamente a qualidade do ensino. São questões cruciais e que merecem esforço teórico para a compreensão, o que favorece o ensejo da possibilidade da crítica, mas também de atuações sociopolíticas que visem a superação do presente *status quo*.

Referências

- Bosi, Antônio. (2007). A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. *Educação e Sociedade*, 28 (101), 1503-1523. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302007000400012&lng=pt&nrm=isso>. Acesso em: 02 de fevereiro 2011.
- Bourdieu, Pierre. (1998) A precariedade está hoje por toda parte. In: _____. *Contrafogos*, Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, p.119-127
- Bruno, Lúcia. (2005) Poder e administração no capitalismo contemporâneo. In: OLIVEIRA, Dalila A. (org.). *Gestão Democrática da Educação: desafios contemporâneos*. 6. ed. Petrópolis/RJ: Vozes.
- Bueno, Belmira Oliveira & LAPO, Flavinês Rebolo. (2003). Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 118, p. 65-88, mar.
- Chesnais, François. (1996) *A mundialização do capital*. São Paulo: Xamã.

- Druck, Graça. (2011) Trabalho, precarização e resistências: novos e velhos desafios? *CADERNO CRH*, Salvador, v. 24, n. spe 01, p. 37-57, 2011
- Esteve, José. (1999). *O mal-estar docente: a sala-de-aula e a saúde dos professores*. Tradução Durley de Carvalho Cavicchia. Bauru, SP: EDUSC.
- Freitas, Helena (2007). A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educação & Sociedade*. Campinas, v.28, n. 100 – Especial-. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302007000300026&lang=pt. Acesso em: 29 maio 2013.
- Lara, Ricardo. (2011). Saúde do trabalhador: considerações a partir da crítica da economia política. In: *R. Katál.*, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 78-85, jan./jun.
- Novoa, Antônio. (Org.) (1995). *Profissão professor*. 2ª edição. Porto: Porto Editora, 1995.
- Oliveira, Dalila. (2003). As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.A. (Org.) *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte: Autêntica, p. 13-35.
- Reis, Eduardo (et al) (2006). Docência e exaustão emocional. *Educ. Soc.* 2006, vol.27, n.94, pp. 229-253.

Trabalho colaborativo docente no ensino das Ciências

Paula Borges Nogueira, Marta Abelha³⁵

Resumo

Um dos principais objetivos da escola do século XXI é desenvolver nos alunos, as competências necessárias para que estes se tornem cidadãos detentores de uma literacia científica, que lhes permita desenvolver hábitos de problematização, de reflexão e de pesquisa, de modo a que se tornem cidadãos interventivos e capazes de participar e tomar decisões fundamentadas, o que pressupõe uma estreita articulação entre as aprendizagens e o contexto sociocultural dos alunos.

A concretização desse objetivo passa, em nosso entender, por um ensino mais integrado e holístico, pressupondo um trabalho docente sustentado por uma cultura colaborativa capaz de conduzir o professor, através de práticas reflexivas e investigadoras da sua profissionalidade, para além da sua competência científica, isto é, para o conhecimento e aperfeiçoamento de um repertório de práticas de ensino, que permita motivar o aluno a melhorar a sua aprendizagem. Neste sentido, quisemos com o nosso estudo compreender dinâmicas de trabalho estabelecidas entre professores de ciências, em contexto de departamento curricular.

Deste modo, e com o intuito de encontrar respostas para o problema de investigação formulado, gizámos os seguintes objetivos de investigação, a saber: i) identificar concepções de professores de Ciências Físicas e Naturais, do terceiro ciclo e secundário, sobre o conceito de colaboração docente, ii) caracterizar dinâmicas de trabalho docente que os professores participantes no estudo afirmam desenvolver a nível de departamento curricular no geral e de área disciplinar em particular e iii) averiguar possíveis fatores potenciadores e inibidores de uma cultura de trabalho colaborativo docente no ensino das Ciências.

Este estudo seguiu uma metodologia essencialmente qualitativa, tendo sido selecionada como estratégia de investigação o estudo de caso. O departamento curricular de Matemática e Ciências Experimentais de uma escola secundária com terceiro ciclo na região do grande Porto foi o caso estudado. A recolha de dados ocorreu durante o ano letivo 2011/2012, tendo o inquérito por questionário, o inquérito por entrevista do tipo semiestruturada e a análise documental sido as principais técnicas de recolha de dados.

A análise de estatística simples e a análise de conteúdo foram as técnicas de tratamento de dados privilegiadas.

Resultados deste estudo sugerem relações de colaboração docente superficiais, imperando formas de trabalho docente marcadamente individualistas. Embora sejam reconhecidas pelos professores inquiridos mais-valias ao trabalho colaborativo, nomeadamente, que possibilita a construção e partilha de recursos materiais, ideias e experiências, uma co-análise e co-reflexão sobre práticas letivas, conduzindo a um melhor desempenho docente, promovendo assim a construção de estratégias promotoras de uma aprendizagem significativa, a falta de compatibilidade nos horários não letivos dos docentes e a prevalência de uma cultura de individualismo docente são os principais impedimentos apontados para a sua prática. Assim, os vestígios de trabalho colaborativo docente são limitados a pequenos grupos de professores que

³⁵ Escola Secundária de Paços de Ferreira; Universidade Portucalense

lecionam a mesma disciplina e o mesmo ano de escolaridade e, cujo conceito de colaboração assenta essencialmente na partilha e troca de materiais didático-pedagógico, e a partilha de experiências e estratégias.

Palavras chave: trabalho docente, colaboração docente, ensino das ciências

Enquadramento Teórico

Numa sociedade onde as questões relativas à Ciência e Tecnologia ocupam um espaço crescente, torna-se premente pensar em novas formas de educação, de forma a promover nos alunos o pensamento crítico e, de os tornar cidadãos capazes de intervir oportuna e adequadamente na sociedade onde vivem. Estas competências conduzem a escola e os professores a perspetivarem o conhecimento como algo que todos – alunos e adultos – devem “aprender a aprender” a construir de forma ativa e permanente, de modo a formarem cidadãos informados, competentes, autónomos e aprendentes ao longo da vida (Hargreaves, 2003). Pretende-se assim, a definição de um currículo escolar da Ciência relevante para a vida dos cidadãos, contextualizado e articulado entre as áreas curriculares das ciências, onde sejam abordadas questões de importância pessoal e social, para que os alunos, não se limitem a uma mera apropriação de saberes, mas sim, a desenvolver um conhecimento que lhes permita decidir, avaliar e discutir em consciência, questões que diariamente fazem parte do seu quotidiano. Neste sentido e com o intuito de fomentar a literacia científica, o atual Currículo Nacional para o Ensino Básico, bem como os Programas Nacionais das Ciências do Ensino Secundário, perspetivam linhas de ação que conduzam os alunos a pesquisar, selecionar e interpretar informação, de forma a desenvolverem o seu espírito crítico, avalizarem questões cientificamente controversas, formularem problemas e planearem investigações. Neste contexto é portanto claro, que se espera que a Escola e os professores configurem o conhecimento, nomeadamente o científico, como algo que isente a sua transmissão e memorização puras e promova o desenvolvimento de competências que permitam formar um cidadão informado. Ora, esta óptica de educação implica que os professores desenvolvam um ensino de qualidade, demonstrando eles próprios, o seu comprometimento e motivação pela aprendizagem permanente (Day, 2001). Referimo-nos a profissionais que, para além de competências académicas e domínio das matérias a lecionar e de como se constrói e desenvolve a aprendizagem desenvolvam e aperfeiçoem um repertório de práticas de ensino, que permitam motivar o aluno a melhorar a sua aprendizagem.

Emerge assim, um novo paradigma profissional, o profissional reflexivo e crítico, que “reclama um professor que se afaste da tradicional dicotomia entre a teoria e a prática e corporize a noção de teoria prática” (Alarcão & Roldão, 2008, p.16), isto é, profissionais que procuram a unidade teoria-prática, que refletem sobre a própria prática construindo o seu conhecimento, com o objetivo de se conhecerem melhor enquanto professores e alargarem o seu conhecimento sobre o ensino e os seus contextos (Day, 2001).

Face à complexidade do papel que é esperado que o professor realize, será impossível concretizá-lo sem recurso a um trabalho conjunto, onde a colaboração se afigura uma estratégia fundamental para o seu desempenho (Ponte & Serrazina, 2002). No entanto, pese embora o facto de, na opinião de professores e investigadores, o trabalho colaborativo contribuir para o desenvolvimento profissional docente e, conseqüentemente, para um trabalho docente mais eficaz e um processo ensino--aprendizagem proficiente, o ensino parece teimar em continuar a promulgar práticas individualistas e solitárias de trabalho

(Hargreaves, 1998; Thurler, 1994; Ponte & Serrazina, 2002; Neto-Mendes, 1999, 2005; Tardif & Lessard, 2005).

Embora se possa advogar, como afirma Hargreaves (1998) naquilo a que se refere como *défice psicológico* que alguns investigadores interpretam e defendem - o individualismo como resultado da insegurança dos professores neles próprios, nos outros e na qualidade do seu trabalho – que esta é uma análise demasiado simplista e redutora. Na sua opinião, o individualismo é um fenómeno social e cultural complexo, com inúmeros significados e não necessariamente todos negativos. Neste contexto, refere que as práticas individualistas podem resultar de: constrangimentos externos, como administrativos, falta de espaço ou outros que estabelecem barreiras significativas e que desincentivam o estabelecimento de relações de colaboração; de uma estratégia do professor, por considerar que esta forma de trabalho se traduz num investimento de tempo e de energia mais eficaz; ou finalmente, uma opção consciente do professor que tem origem, muitas vezes, num conjunto de fatores de carácter histórico, biográfico, simbólico e de socialização profissional (Hargreaves, 1998; Lima 2002; Roldão, 2007).

Desenvolver práticas pedagógicas colaborativas não significa negar a individualidade - a atitude crítica e a independência profissional do professor, significa sim, reconhecer e respeitar a existência de diferenças e procurar torná-las numa mais-valia. A colaboração docente permite criar espaços de interação que promovem o desenvolvimento profissional, fomentam a reflexão e o pensamento crítico. Nas culturas colaborativas, as relações de trabalho entre os professores tendem a ser espontâneas, voluntárias, orientadas para o desenvolvimento, imprevisíveis e não circunscritas apenas aos horários de atividade (Hargreaves, 1998). Nestes ambientes de trabalho marcados pela ação conjunta e concertada de múltiplos saberes e processos cognitivos, potencia-se naturalmente a produtividade dos atores envolvidos – professores e alunos. Contudo, a colaboração não pode ser um espaço confortável, que se limita, unicamente, à partilha de recursos e materiais, onde os professores se sentem apoiados e compreendidos e onde são habituais atitudes de conformismo e de condescendência (Day, 2001), colaboração esta, que Hargreaves (1998) apelida de *colaboração confortável*. Neste tipo de colaboração são praticamente inexistentes o desenvolvimento de ações de prática reflexiva, isto é, os professores refletem mais sobre os objetos, acontecimentos ou conceitos e raramente sobre as causas, que os possam sustentar ou impedir, o que dificilmente conduzirá a uma melhoria no ensino (Fullan & Hargreaves, 2001).

No entanto não é apenas o isolamento profissional dos professores que contribui para a atomização do ensino (Lima, 2002). Também a cultura *balcanizada* (Hargreaves, 1998) a forma predominante de associação e interação entre os professores nas escolas secundárias portuguesas, contribui para uma das formas importantes de fragmentação dos corpos docentes das escolas (Lima, 2002). A balcanização da cultura docente assenta em relações estabelecidas, não com a maior parte dos seus colegas do estabelecimento escolar, mas entre grupos específicos de docentes, que normalmente trabalham em conjunto e com quem, também convivem mais na sala dos professores (Hargreaves, 1998; Lima, 2002). Poderia pressupor-se que as relações que se estabelecem no interior destas subcomunidades poderiam, aparentemente, assemelhar-se a relações de colaboração, todavia, estas associações com interesses tão diversos e configurações particulares, conduzem os professores a adquirirem uma identidade académica, identificando o seu papel na comunidade escolar com o da sua disciplina, o que reforça a existência de formas diferentes de pensar o ensino e a aprendizagem.

Neste contexto, apresentamos nesta comunicação os resultados de uma investigação onde se pretendeu compreender as dinâmicas de trabalho estabelecidas entre professores de ciências em contexto de departamento curricular.

Enquadramento Metodológico

Uma vez que pretendíamos estudar de que forma são promovidas as dinâmicas de trabalho docente num departamento curricular de uma escola secundária, mais propriamente compreender perceções, representações e significados que os professores participantes no estudo atribuem ao trabalho colaborativo, no seu contexto natural de trabalho. Neste sentido, aspiramos investigar um fenómeno contemporâneo – colaboração docente - dentro do seu contexto de vida real – departamento curricular - optando-se por uma investigação de natureza essencialmente qualitativa, sendo o estudo de caso a estratégia de investigação selecionada.

A recolha de dados foi realizada durante o ano letivo 2011/2012. Tendo em consideração os objetivos a que nos propúnhamos investigar e, ponderadas as vantagens e limitações das diferentes técnicas de recolha de dados, recorreremos à combinação de vários instrumentos, nomeadamente: inquérito por questionário aplicado a vinte e três professores do departamento, onze do grupo disciplinar de Biologia e Geologia e doze do grupo disciplinar de Física e Química; entrevista do tipo semiestruturada realizada a três docentes do grupo disciplinar de Física e Química e análise documental.

O questionário estruturado em duas partes pretendia, numa primeira parte recolher informações que permitissem caracterizar pessoal e profissionalmente os professores respondentes; numa segunda parte ambicionávamos: i) identificar conceções do inquirido sobre trabalho colaborativo docente; ii) perceber de que forma o trabalho colaborativo era desenvolvido a nível do departamento curricular; iii) compreender quais os constrangimentos inerentes ao desenvolvimento de maiores índices de colaboração docente e iv) compreender possíveis mais-valias para o ensino das Ciências advindas do trabalho colaborativo docente. Do questionário constavam: uma questão aberta, questões fechadas e questões de escolha múltipla, em leque e de avaliação.

A realização do inquérito por entrevista tinha como objetivo recolher informação que complementasse alguns dos resultados obtidos através das questões do questionário, para além de formular novas questões que permitissem compreender mais pormenorizadamente algumas das respostas dadas. O seu guião encontrava-se dividido em cinco blocos, a saber: i) legitimação da entrevista; ii) caracterização pessoal e profissional do entrevistado; iii) conceções de trabalho colaborativo, suas mais-valias e constrangimentos; iv) valências do trabalho colaborativo no processo ensino-aprendizagem e v) relação trabalho colaborativo/desenvolvimento profissional.

Resultados Obtidos

O grupo de professores participantes no estudo era constituído por vinte e três docentes, com predominância do sexo feminino (67%), todos profissionalizados e com uma média de idade de 38,4 anos. O grau académico mínimo é a licenciatura, existindo três docentes com grau de mestre. Cerca de 50% dos professores respondentes estava afeto a um quadro de escola.

Dos três professores entrevistados, todos licenciados do sexo feminino, com uma média de idades de 36 anos, dois encontravam-se afetos a um quadro de escola e o terceiro era contratado.

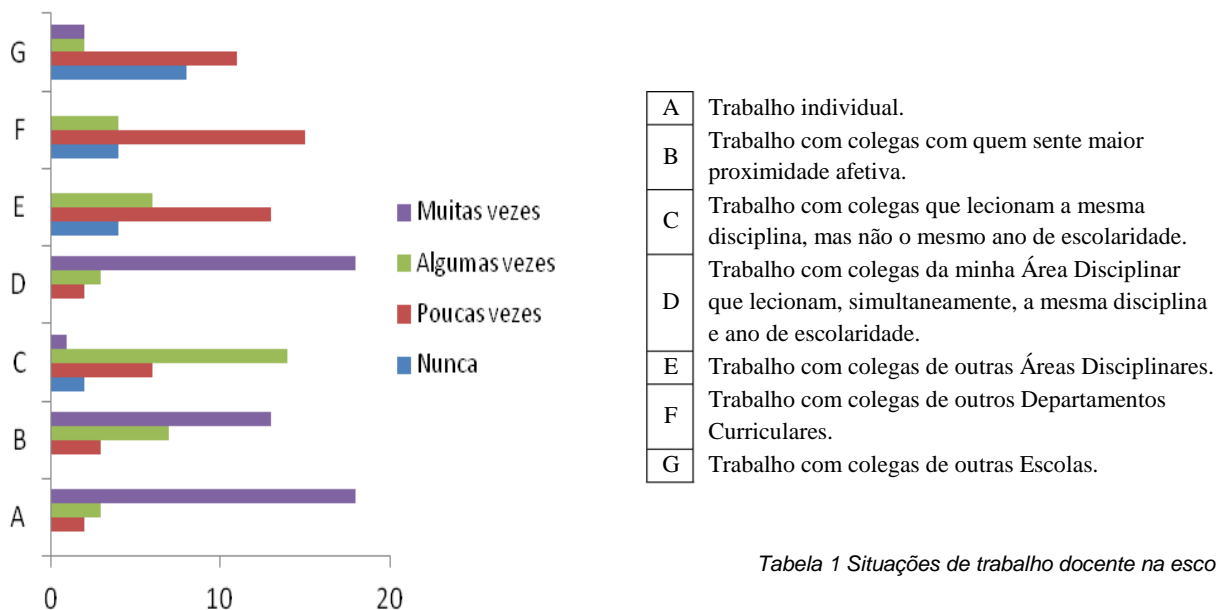


Tabela 1 Situações de trabalho docente na escola

Gráfico 1 Frequência de situações de trabalho docente na

Sendo a colaboração uma prática emergente, nomeadamente na educação, procurámos compreender, de que forma esta era entendida pelos professores de Ciências Físicas e Naturais. Assim, solicitámos aos professores inquiridos que construíssem uma resposta que traduzisse a sua perceção sobre trabalho colaborativo. Pela análise das respostas obtidas podemos perceber que 78% dos professores respondentes compreende o trabalho colaborativo docente como uma troca de materiais, de experiências, ideias e dúvidas. A circunscrita interpretação do conceito de trabalho colaborativo foi corroborada pelo discurso dos professores entrevistados que referiram o trabalho colaborativo docente, marcado pela interajuda, troca e partilha de conhecimentos, salientando como condição para a sua prática, a existência de um bom relacionamento entre as pessoas envolvidas. Estes resultados, na nossa opinião, traduzem-se numa conceção de colaboração confortável como referem estudos de Hargreaves (1998) e Lima (2002).

Note-se que uma colaboração, como afirmam Fullan e Hargreaves (2001) que não se estende à sala de aula, não permitindo portanto o desenvolvimento de práticas de co-docência, observação mútua e reflexão conjunta sobre as práticas, dificulta a melhoria das práticas docentes e conseqüentemente, constrange o desenvolvimento de uma aprendizagem mais efetiva.

De acordo com os objetivos a que nos propúnhamos pretendíamos também investigar a forma de trabalho privilegiada pelos professores inquiridos. Quando analisámos os resultados do questionário traduzidos no gráfico 1 destaca-se uma clara preferência pelo trabalho individual por parte dos inquiridos. Esta realidade comprova diversas investigações (Hargreaves, 1998; Neto-Mendes, 1999; 2005; Ponte & Serrazina, (2002); Tardif e Lessard (2005); Thurler, 1994) que referem que embora sejam reconhecidas mais-valias ao

trabalho colaborativo, os professores privilegiam práticas individualistas e solitárias. Não estamos contudo a afirmar, que o trabalho individual não tem de existir, porque estamos completamente de acordo com a opinião de Hargreaves (1998), quando este refere que ao tentarmos eliminar o individualismo, o *tempo de preparação*, como ele denomina, onde o professor reflete sobre as suas práticas podemos estar a empobrecer a individualidade dos professores e conseqüentemente a competência e eficácia que a acompanham. Também os professores que entrevistámos, salientaram a necessidade do trabalho individual, afirmando que o trabalho colaborativo não substitui o trabalho individual.

Uma observação mais atenta do mesmo gráfico, revela uma preferência por partes dos professores respondentes numa colaboração ao nível de subgrupos de trabalho, no caso em estudo, professores do mesmo grupo disciplinar que lecionam o mesmo nível e ano de escolaridade e com quem sentem maior proximidade afetiva. A situação espelha uma *balcanização* da cultura docente (Hargreaves, 1998) entre os professores do departamento, traduzida pelas relações entre subgrupos de docentes. Estas relações que, numa primeira análise, podiam ser promissoras do desenvolvimento de trabalho colaborativo docente, são conducentes a diferenças no estatuto ou na prioridade entre as disciplinas “académicas” em detrimento das “práticas” (Frota, 2011), levando os grupos a competir entre si, pelos recursos, pelo estatuto e pela influência dentro da escola, ocorrendo colaboração apenas no caso de esta servir os interesses do grupo (Day, 2001). Este tipo de cultura docente desvirtua a verdadeira colaboração, dificilmente promove a conquista de acordos e não promove o crescimento profissional contínuo dos professores. É de referir no entanto, que a colaboração não exclui a existência de subgrupos, apenas prefigura barreiras ténues entre eles e afinidades mais diluídas.

Neste contexto, solicitámos aos professores respondentes que assinalassem de um conjunto de situações referentes a trabalho docente, as que no seu entendimento, se verificavam com maior frequência a nível do departamento e ao nível da sua área disciplinar. Examinados os resultados verifica-se que as evidências de trabalho colaborativo ao nível do departamento se situam, fundamentalmente, entre professores do mesmo subgrupo de trabalho. Neste contexto e no que respeita ao trabalho colaborativo desenvolvido por área disciplinar são referidas como situações mais frequentes: a análise e discussão conjunta de propostas emanadas do Ministério da Educação (56%), a planificação conjunta de atividades experimentais (56%), a planificação e desenvolvimento de um conjunto de atividades a realizar com os alunos em contexto de sala de aula (48%) e a análise e discussão conjunta dos critérios de avaliação dos alunos (48%). Importa salientar que os exemplos de trabalho colaborativo apontados referem-se a situações desenvolvidas fora do contexto sala de aula.

Os resultados obtidos são consentâneos com reflexões anteriores, onde referimos que é evidente a primazia do trabalho individual docente sobre o trabalho colaborativo docente, e que as suas frágeis manifestações são limitadas a pequenos grupos e expressas através de um conjunto de situações que deixam confinado a cada professor, as suas experiências e interpretações obtidas na sala de aula.

Às práticas de trabalho colaborativo docente estão associadas potencialidades e constrangimentos. Neste sentido com a aplicação do questionário pretendíamos ainda conhecer que potencialidades e constrangimentos os professores de ciências associavam ao desenvolvimento de trabalho colaborativo

docente. Assim, de um conjunto de benefícios relativos à prática de trabalho colaborativo docente, solicitamos que assinalassem quatro, que na sua opinião resultassem em mais-valias da sua prática. Sendo que as que reuniram maior consenso referem que o trabalho colaborativo docente *permite a construção e partilha de recursos materiais, ideias e experiências* (21%) e *permite uma co-análise e co-reflexão sobre práticas letivas* (18%).

As escolhas anteriores assemelham-se a um paradoxo. A primeira encara o trabalho colaborativo docente, como uma colaboração confortável, que se baseia, como referem Fullan & Hargreaves (2001), na troca de ideias aconselhamento e partilha de materiais, portanto com uma natureza mais imediata, específica e técnica, fora do âmbito sala de aula, não pressupondo uma prática reflexiva sistemática. Pelo contrário, a segunda é uma forma de colaboração capaz de proporcionar um retorno crítico coletivo sobre o ensino e contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores (Hargreaves, 1998), o que pressupõe práticas colaborativas que se estendem à sala de aula, onde os professores podem envolver-se em formas conjuntas de ensino, por exemplo através da observação conjunta de aulas.

Face a esta aparente incoerência, quisemos perceber melhor a que realmente se referiam os professores respondentes, assim, procurámos juntos dos professores entrevistados, esclarecimento para as nossas dúvidas. Também os professores entrevistados referiram como mais-valias do trabalho colaborativo docente *a partilha e a troca de materiais, experiência e conhecimentos, num sentido de uma aprendizagem em conjunto com os outros*, como se verifica no discurso dos professores entrevistados:

“é importante o trabalho colaborativo, pela partilha de experiências, pela partilha de conhecimentos, até de estratégias de ensino que foram mais bem-sucedidas que as minhas e acho isso importante” professor P1;

“...uma interajuda, uma troca de conhecimentos para ajudar o colega não no sentido de preparar aquele material, mas ajudá-lo porque ele está a precisar de algum esclarecimento em alguma coisa, ou uma ajuda na elaboração de uma aula, ou de um conhecimento em que está menos “evoluído” professor P2;

“partilham ...a experiência pessoal e profissional... permite promover a discussão e a partilha de conhecimentos... até esse ano eu nunca tinha trabalhado com sensores, mas havia uma colega que dominava.... acabámos por complementar nosso trabalho, eu aprendi coisas com ela, ela também aprendeu comigo” professor P3.

Neste contexto, permitimo-nos admitir que os professores questionados desconheciam as implicações da co-docência e co-reflexão, entendendo-as como um “fazer (con)junto” mas, sem a perspetiva interativa, dialógica e conseqüentemente reflexiva, da parceria pedagógica, a qual permite compreender o que se faz/observa e porque se faz, num processo formador e potenciador da aprendizagens (Alarcão & Roldão, 2008).

À semelhança do que efetuamos anteriormente, solicitamos aos professores respondentes que, numa lista de constrangimentos apontados ao trabalho colaborativo docente assinalassem os quatro principais obstáculos ao seu desenvolvimento. Os fatores mais assinalados foram: a falta de compatibilidade nos horários não letivos dos docentes (16%) e a prevalência de uma cultura de individualismo docente (15%). Também os professores entrevistados referiram estes como os fatores mais impeditivos de uma prática de trabalho colaborativo.

Investigadores como Leithwood, Leonard e Sharrat (2000), Pereira, Costa e Neto-Mendes (2004) e Thurler (1994b) referem a falta de conciliação dos horários docentes como um dos constrangimentos mais evocados pelos professores, como fator impeditivo para o desenvolvimento de práticas de colaboração docente. Ultrapassar este constrangimento, requer da parte da gestão da escola um particular desafio, pois terá que organizar os horários dos professores de forma a permitir que sejam desenvolvidas práticas de trabalho colaborativo docente, sem no entanto impor horas para o seu desenvolvimento, sob pena de promover uma colegialidade artificial (Hargreaves, 1998).

Não deixa de ser interessante notar, que o segundo constrangimento mais assinalado pelos professores respondentes tenha sido a prevalência de uma cultura de individualismo docente. Parece claro, que os docentes reconhecem que, um dos impedimentos à prática de uma cultura colaborativa docente é inerente ao próprio professor, opinião também corroborada pelo discurso dos professores entrevistados:

“considero que nem todos os professores estão predispostos a fazer esse trabalho. Por um lado, talvez porque entendam que o expor as suas dúvidas é um sinónimo de que têm dúvidas e isso é mau um professor ter dúvidas eu até acho que é mais para partilha de estratégias de ensino, de atividades... somos um bocadinho Velhos do Restelo, nós adaptamo-nos aquele modelo de aulas, que é o nosso, e depois fazer uma coisa diferente é complicado. Já estamos tão habituados àquilo que achamos que funciona” professor P1;

“às vezes há falta de vontade por parte das pessoas para poder desenvolver esse trabalho”..” as pessoas não gostam de se expor ... aí eu vou trabalhar e vão notar que eu não sei muito sobre isto, e na aula estou mais à vontade, preparo eu e pronto” professor P2.

Este discurso aproxima-se do tipo de individualismo que Hargreaves (1998) chama de défice psicológico, onde os professores reservando-se no seu individualismo se escudam da hipótese de os seus pares os considerarem menos competentes. No entanto e na esteira do autor esta análise pode ser demasiado reducionista. A prática de uma cultura individualista, como refere Roldão (2007), emerge duma realidade bem mais complexa, enraizada na cultura profissional e organizacional das escolas e dos professores. Os professores acresce a autora, são desde sempre socializados no trabalho individual, e numa lógica de cumprimento curricular, e não numa lógica de eficácia e qualidade que assenta na co-reflexão, co-análise e co-docência como forma de garantir uma aprendizagem mais contextualizada e significativa.

Considerações Finais

Os resultados deste estudo revelam uma uniformidade relativamente às conceções que os professores de ciências têm sobre colaboração docente. A grande maioria dos professores associam trabalho colaborativo a um tipo de trabalho assente na troca e partilha de materiais, ideias ou experiências, entre pessoas que se dão bem, o que lhes permite, na sua opinião um melhor desempenho docente e conseqüentemente um processo de ensino e aprendizagem mais eficaz. No entanto, esta forma de entender a colaboração, onde trocam ideias e materiais e onde até se pode planificar em conjunto, mas onde se deixa de lado a sala de aula, não desafiam, em nossa opinião, profissionalmente um professor, não contribuindo assim para o seu desenvolvimento profissional, conseqüentemente para a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem

Embora os docentes participantes no estudo reconheçam o trabalho colaborativo como uma atividade potenciadora de aprendizagens académicas e sociais para alunos e professores, os resultados apontam para uma prática docente predominantemente individualista, com raras e frágeis manifestações de colaboração docente. Contudo, se por um lado uma cultura individualista está muitas vezes associada a práticas de ensino tradicionais, inibidoras do desenvolvimento profissional dos professores e, conseqüentemente, associada a uma conotação negativa (Lortie, 1975; Hargreaves D., 1980) por outro, investigadores como Fullan e Hargreaves (2001) a cultura individualista está ligada tanto a fatores intrínsecos - por opção, acreditando que esta é a melhor escolha ou por estratégia em resposta às contingências quotidianas do seu ambiente de trabalho – como a fatores extrínsecos – consequência da tradição e cultura do contexto escolar onde o professor está inserido ou por questões burocráticas e organizativas da escola como a sua arquitetura ou tempo e espaços livres. Recordando que o trabalho individual não tem só desvantagens e também é necessário, o problema coloca-se quando individualismo é um hábito e não uma opção, isto é quando não são discutidas outras formas de trabalho promotoras de práticas de ensino mais inovadoras e eficazes e potenciadoras do desenvolvimento profissional docente.

No nosso contexto de estudo, as manifestações pontuais de colaboração docente revelam-se ao nível de grupos de professores que pertencem ao mesmo grupo disciplinar e que lecionam o mesmo nível e ano de escolaridade, o que evidencia uma cultura docente *balcanizada*. Um tipo de cultura que se restringe a subgrupos, sem uma perspetiva de identidade institucional e que no caso em estudo conduz a uma dupla divisão dos professores inquiridos, por disciplina e por ciclo de ensino. Este tipo de cultura pode na opinião de Hargreaves (1998) ser minorada tornando as estruturas organizacionais mais fluidas e permeáveis, o que permite a sua rápida alteração diante das diferentes situações do quotidiano da escola.

Face à inconsistência das mais-valias apontadas pelos professores participantes e das suas conceções relativamente ao conceito de colaboração docente, parece-nos importante que o conceito de colaboração fosse mais analisado e discutido no meio profissional docente, pois consideramos que esta diferença de significado poderá ser um entrave ao desenvolvimento de uma cultura colaborativa docente.

Uma interpretação concertada da cultura colaborativa pode levar os professores a aceitar e compreender uma nova forma de trabalhar, a desenvolverem ações para a sua concretização bem como, a assumirem o compromisso do seu desenvolvimento. Assim é possível a construção de uma comunidade aprendente, onde a contribuição de cada um permite que todos usufruam dos benefícios e onde a troca e a partilha de experiências fazem aumentar de forma significativa o número de soluções e ideias bem como a qualidade das opções realizadas, numa espiral de conhecimento.

Finalmente e tendo presente os constrangimentos assinalados pelos professores de ciências participantes, dois desafios são lançados à escola. O primeiro prende-se com a necessidade de diretores de escola e as estruturas curriculares intermédias criarem condições favoráveis ao desenvolvimento do trabalho colaborativo dos professores, sem, no entanto, as disciplinar administrativamente, sob pena de promoverem uma colegialidade artificial (Hargreaves, 1998). O segundo a promoção de equipas pluridisciplinares capazes de introduzir novos paradigmas de colaboração, conducentes à transdisciplinaridade e a articulação entre ciclos. Esta perspetiva de dinâmicas de trabalho docente facilita uma articulação curricular que permitirá ao aluno através da inter-relação de saberes a construção de uma visão holística do conhecimento.

Referências bibliográficas:

- Alarcão, Isabel & Roldão, Maria do Céu (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pégaso.
- Day, Christopher (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Frota, Ana Paula (2011). *Gestão escolar e culturas docentes. O público e o privado em análise*. Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.
- Fullan, Michael & Hargreaves Andy (2001). *Por que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, Andy (1998). *Os professores em tempos de mudança: O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: Mac Graw Hill.
- Hargreaves, Andy (2003). *O ensino na sociedade do conhecimento. A educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, David (1980) A sociological critique of individualism. *British Journal of Educational Studies*, 28(3), pp. 187-198
- Lortie, Dan (1975) *School teacher: a sociological study*. Chicago, University of Chicago Press.
- Leithwood, Kenneth, Leonard, Lawrence, & Sharrat, Lynn (2000). Conditions fostering organizational learning. In Kenneth Leithwood, *Understanding schools as intelligent systems* (pp. 99-124). Stamford: JAI Press.
- Lima, Jorge (2002). *As culturas colaborativas nas escolas*. Porto: Porto Editora.
- Neto-Mendes, António (1999). *O trabalho dos professores e a organização da escola secundária. Individualismo e colegialidade numa perspectiva sócio-organizacional*. Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro: Aveiro, Portugal.
- Neto-Mendes, António. (2005). Os professores e o trabalho colaborativo: das políticas educativas às práticas docentes. In João Paulo Janicas (Org), *O professor no séc. XXI. Formação e Intervenção* (pp. 79-97). Coimbra: Centro de Formação de Professores Ágora.
- Pereira, Fernanda, Costa, Nilza, & Neto-Mendes, António (2004). Colaboração docente na gestão do currículo: o papel do departamento curricular. In Jorge Costa, Ana Andrade, António Neto-Mendes & Nilza Costa (Org), *Gestão curricular: percursos de investigação* (pp. 143-158). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Ponte, João Pedro & Serrazina, Maria de Lurdes. (2002). *Professores e formadores investigam a sua própria prática. O papel da colaboração*. Retirado em 20 de Junho de 2010, de [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3992/1/03-Ponte-Serrazina%20\(Zetetike\).pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3992/1/03-Ponte-Serrazina%20(Zetetike).pdf)
- Roldão, Maria do Céu (2007). Colaborar é preciso: Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Revista Noesis*, 71, pp. 24-29.
- Tardif, Maurice & Lessard, Claude (2005). *O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Pétopolis: Editora Vozes.

Thurler, Mónica (1994a). Levar os professores a uma construção ativa da mudança. Para uma nova conceção da gestão da inovação. In Mónica Thurler, & Philippe Perrenoud (Eds), *A escola e a mudança* (pp. 33-59). Lisboa: Escolar Editora.

Thurler, Mónica (1994b). Relations professionnelles et culture des établissements scolaires au-delà du culture de l'individualisme? *Revue Française de Pédagogie* n° 109 , pp. 19-39.

Contextos e estratégias de aprendizagem no trabalho docente: Um estudo com professores do 1º CEB

Rosalinda Herdeiro & Ana Maria Costa e Silva³⁶

Resumo

Nesta comunicação apresentaremos alguns dos resultados de uma investigação realizada entre 2008 e 2010, com professores do 1º CEB da zona norte de Portugal. A investigação realizada teve como principal objetivo perceber o impacto da publicação de dois normativos na (re)construção da identidade, na aprendizagem e no desenvolvimento profissional docente.

Da publicação desses dois normativos, nomeadamente o novo Estatuto da Carreira Docente (ECD), Decreto-Lei nº 15/2007 de 19 de janeiro e do Decreto Regulamentar nº2/2008 de 10 de janeiro sobre a Avaliação do Desempenho Docente (ADD), emergiram um conjunto de reações que quisemos compreender de modo mais aprofundado.

Sabemos que o Séc. XXI inicia com um conjunto de políticas educativas europeias, sustentadas numa sociedade e economia baseadas no conhecimento. Estas políticas visam promover, entre outras finalidades, a aprendizagem ao longo da vida como contributo de promoção da igualdade de oportunidades, do crescimento económico e do progresso.

Assim, todas as atividades de aprendizagem intencionais, desenvolvidas ao longo da vida com o objetivo de adquirir, desenvolver ou melhorar os conhecimentos e as competências profissionais, lideram os planos estratégicos da governação a nível europeu com a expectativa de se atingir elevados padrões de ensino que promovam a qualidade das aprendizagens dos alunos e, conseqüentemente, o sucesso educativo.

Deste modo, conhecer os contextos e as estratégias de aprendizagem adotadas pelos professores e o seu impacto no trabalho docente foi um dos objetivos específicos da investigação realizada, considerando que podem ter influência na qualidade da prática pedagógica. Deste modo, formulamos as seguintes questões:

Em que contextos aprendem os professores? Quais as estratégias de aprendizagem selecionadas por eles? Que impacto terão as mesmas na qualidade do trabalho docente?

Neste âmbito, o estudo longitudinal que realizamos ao longo de três anos (2008-2010), bem como a natureza qualitativa e quantitativa do mesmo, permitiu-nos evidenciar as perceções dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico relatadas nas narrativas biográficas escritas e orais recolhidas em dois períodos distintos e em três grupos de discussão formados para o efeito. Para além das perceções evidenciadas nos textos narrativos dos professores e nas entrevistas de grupo, apresentamos alguns dos resultados recolhidos através da aplicação de um questionário distribuído a 396 professores do mesmo ciclo e da análise estatística efetuada com os testes Qui-quadrado e Teste t.

As vozes dos professores participantes neste estudo manifestam resultados que revelam inexistência ou desadequação dos contextos existentes e desmotivação pela aprendizagem, por parte dos professores,

³⁶ Instituto de Educação, CICS - Universidade do Minho

face às condições que experienciam atualmente a nível profissional, independentemente das estratégias selecionadas, com efeitos negativos na qualidade do trabalho docente.

Palavras-chave: Trabalho docente, contextos de trabalho, estratégias de aprendizagem.

Introdução

Vivemos tempos de uma acelerada transição cultural, tempos estes em que a educação e a aprendizagem assumem um papel social e profissional de primeira importância. Importa, por isso, dispensar-lhe uma atenção redobrada. Não bastará dizermos que evoluímos para a *sociedade do conhecimento*, que os sistemas educativos e as escolas devem melhorar o seu desempenho, temos sim de intervir, criar e sustentar condições, estratégias e oportunidades de aprendizagem nos diferentes contextos profissionais para que os resultados surtam.

Neste sentido, são múltiplos os relatórios mundiais produzidos pela UNESCO (2000, 2005, entre outros) que nos oferecem um leque de pontos de vista sobre as diferentes questões e perspetivas inerentes à problemática que envolve a educação atual, sublinhando a necessidade de investir na qualidade dos professores e das instituições.

Durante as últimas décadas, os principais desafios educativos projetados pela Europa assentavam em cinco eixos principais: i) a configuração de uma sociedade de aprendizagem; ii) a procura da qualidade educativa; iii) a preocupação com a igualdade; iv) o valor da cultura das escolas e v) a redescoberta da importância da aprendizagem na sala de aula (Marchesi e Martín, 2003).

Assim, na visão da Europa, o termo qualidade é a categoria central do novo paradigma de educação sustentável, constituindo o horizonte de todas as iniciativas que se iniciam ou se reforçam. Em torno deste objetivo projetam-se novas ações e insiste-se no debate de temas comuns no campo da educação: a descentralização e autonomia das escolas; a necessidade de reformular (mudar) os currículos; o desenvolvimento da avaliação de todos os processos do ensino; a elevada preocupação com as tarefas dos professores e os sistemas de participação e controle social das escolas (*idem*). De um modo geral, estas iniciativas arquitetam, essencialmente, a autonomia das escolas no sentido de lhes exigir mais responsabilidade e adaptação ao contexto social, unificando, contudo, as suas preocupações na(s) função(ões) dos professores, principalmente no que concerne à sua formação e preparação inicial e contínua, assim como a configuração de sistemas válidos de desenvolvimento profissional.

Segundo Papadopoulos (2005), a educação e a formação iniciais têm uma importância primordial, se pretendemos que o aprendizado para a vida seja sustentável, sendo do conhecimento geral que ambas estimulam o nascimento de um saber sólido em todos os jovens, alimentando-lhes o gosto e a capacidade de adquirir novos conhecimentos, essenciais para o progresso de si mesmos e da sociedade.

Assim, o investimento na qualidade das escolas e dos professores é considerado a base e o motor de desenvolvimento, criando, desta forma, novas responsabilidades sobre os sistemas educativos.

Nesta perspetiva, as condições de trabalho, os contextos e as oportunidades têm uma importância capital no desenvolvimento profissional, limitando ou promovendo o acesso à aprendizagem do professor na escola e, por isso, devem ser atendidos por parte dos seus responsáveis, quando intentam a mudança educativa.

Trabalho docente e qualidade do ensino

Se nos centrarmos nos recentes discursos políticos do campo educacional, tanto no âmbito internacional como nacional, apercebemo-nos que o princípio da procura da qualidade educativa assume um lugar central e preponderante na resposta a um ensino de ‘excelência’.

O recurso à expressão ‘qualidade’ em educação tem suscitado um debate nem sempre consensual. Segundo Leite (2003), esta situação acontece, por um lado, do facto de se tratar de um conceito ambíguo e com inúmeras interpretações. E, por outro lado, resulta do facto de se associar à expressão ‘qualidade’ movimentos como o das ‘escolas eficazes’ e ideias provenientes da organização do trabalho e dos controlos de qualidade.

Este princípio constitui-se como o horizonte de todas as iniciativas que se iniciam ou se reforçam, isto é, relaciona-se com a necessidade de proporcionar a todos os jovens uma educação mais completa e adaptada às demandas sociais. Em torno deste objetivo emergem debates acerca das principais preocupações inerentes aos sistemas educativos: a autonomia das escolas; as mudanças no currículo; a avaliação do processo de ensino; a preocupação com a função dos professores e os sistemas de participação e controle social das escolas (Marchesi e Martín, 2003).

Ainda neste sentido, Darling-Hammond (2010), preocupada com um ensino eficaz, distingue dois contextos em que o termo qualidade é utilizado com maior frequência: a qualidade do ensino e a qualidade dos professores, conceitos muitas vezes confundidos pela sua aproximação, mas que, de facto, são distintos.

Nesta perspetiva, para a autora, a qualidade do ensino “está associada a um ensino sólido, que permite a aprendizagem de uma grande diversidade de alunos e que vai ao encontro das exigências da disciplina, dos objetivos de aprendizagem e das necessidades dos alunos num determinado contexto” (*idem*: 201).

Entretanto, o relatório da OCDE (1992: 208), coordenado por especialistas da Educação, refere que o termo qualidade “comporta diferentes significações que são ao mesmo tempo descritivas e normativas”, estando na sua origem três razões pertinentes: as reações a um período de crescimento, a reforma dos métodos de ensino e as solicitações económicas e sociais.

Assim, na necessidade de elevar os padrões do ensino e de melhorar a qualidade das aprendizagens dos alunos, o governo português, em 2007, decidiu reformular o Estatuto da Carreira Docente (ECD) e impor um modelo de Avaliação do Desempenho Docente (ADD), sustentados, fundamentalmente, na qualidade do desempenho do professor acordado no mérito docente como premissa de motivação para o desenvolvimento profissional e progressão na carreira.

Passando a ser, assim, a avaliação da qualidade o discurso dominante “que tanto serve para legitimar a intervenção do Estado no processo de regulação do sistema, como é utilizado para responsabilizar as escolas, os professores, os alunos e os pais pelos resultados obtidos” (Pacheco, 2000: 13).

Assim, ao longo dos últimos cinco anos tem sido publicada sucessiva legislação na tentativa de retificar algumas das contestações manifestadas pelos professores (e seus representantes legais, nomeadamente os sindicatos), revelando uma instabilidade muito grande que transpôs as 'paredes' ministeriais e sindicais e se instalou nos contextos educativos das escolas, agravando, ainda mais, a sua situação já debilitada.

Porém, é neste ambiente de vaivém, de legislação promulgada, 'negociada', revogada, revista e reeditada (que tem acompanhado diversos governos e ministros da educação em Portugal, desde 2007 a 2012) que se pretende enraizar um ensino de qualidade nas nossas escolas, exigindo que o professor se qualifique e motive profissionalmente.

A aprendizagem docente e suas implicações

Nos últimos anos, o desenvolvimento individual e social foram reconhecidos como claramente interdependentes, pelo facto de o indivíduo se encontrar firmemente enraizado na sociedade, constituindo, naturalmente, um local de aprendizagem constante.

No contexto educacional, esta interdependência é visível: os professores aprendem no local de trabalho em situações diversas (formais e informais) com os colegas e os alunos, com o fim de reforçar e potenciar os seus recursos pessoais e profissionais para um melhor ensino.

Woods (1990) defende que ensinar bem implica aprender mais. Este pensamento supõe, necessariamente compreender os pressupostos psicológicos adjacentes ao processo de aprendizagem para, posteriormente, percebermos do que falamos quando se defende a mudança da/na escola sustentada na aprendizagem permanente do professor ao longo da vida.

De um modo geral, pode ser pacífico afirmar que “genericamente aprender envolve o contacto, intencional ou não, com um dado tipo de conhecimento que é retido na memória do indivíduo que lhe originará uma transformação” (Sá, 2009: 19) ou, “uma alteração dos processos ou estruturas cognitivas”, como sublinha Gonçalves (1990: 76). Este conceito de aprendizagem resulta das principais teorias exploradas pela Psicologia: a teoria behaviorista, incluindo os contributos da teoria da aprendizagem social (Bandura, 1987); a teoria cognitivista, incluindo os desenvolvimentos do modelo do processamento da informação e a teoria humanista (Sá, 2009).

Segundo Pinto (1996), estas teorias da aprendizagem tratam dos modos de relacionamento interativo entre os sujeitos e o contexto, de maneira a poder compreender como se processa a aprendizagem e o que acontece ao indivíduo quando aprende sozinho ou com outros indivíduos no mesmo contexto ou em contextos diferentes.

A teoria da aprendizagem social abordada pelo psicólogo Bandura (1987) salienta que grande parte da aprendizagem verifica-se através de um processo de observação da execução de exemplos sociais e das suas respetivas consequências.

Desejando encontrar um constructo teórico capaz de explicar os processos de aprendizagem e transformação, o Bandura formulou a hoje popular teoria da auto-eficácia, segundo a qual são as apreciações que as pessoas fazem acerca da sua eficácia individual que elegem os melhores preditores do seu desenvolvimento e persistência em diferentes funções (*idem*).

Deste modo, as aprendizagens dos sujeitos, quer elas se apurem por experiência, quer se apurem por observação, produzem impacto através da transformação cognitiva das percepções dos indivíduos sobre a sua eficácia pessoal e são estas que nomeiam os mediadores capazes de predizer os desempenhos futuros do sujeito (Bandura, 1987).

Este processo de transformação cognitiva, na opinião de Smylie (1995: 95), de uma forma geral não ocorre espontaneamente, ele é “influenciado por uma série de fatores diferentes, incluindo a intensidade de discordância cognitiva, o contexto social e oportunidades para reconsideração ‘segura’ e experimentação com novas práticas”.

Estas afirmações refletem uma visão construtivista da aprendizagem e sugerem várias propostas acerca da educação de adultos no local de trabalho (Silva, 2003, 2007; Flores *et al.*, 2009), assumindo que os adultos podem aprender em diferentes circunstâncias e contextos (Dean, 1991) a partir de atividades formais ou informais (Smylie, 1995; Silva, 2007), planeadas de forma natural e consciente (Day, 2001) e experienciadas em grupo ou individualmente (Herdeiro, 2010).

Morais e Medeiros (2007: 41) reforçam as consequências do fenómeno em discussão - a auto-eficácia - afirmando que se torna possível “inferir que os professores com um sentido elevado de auto-eficácia, naturalmente abertos a novos métodos, como forma de encontrar abordagens mais eficazes para a aprendizagem dos alunos”, são mais eficientes no seu trabalho.

Por sua vez, a teoria humanista destaca o objetivo da autorrealização e desenvolvimento pessoal através da aprendizagem (García, 1999), ou seja, “identifica o carácter único da experiência pessoal, centrando a aprendizagem no aprendente, na ajuda positiva, na autoaprendizagem, na autorrealização e no desenvolvimento pessoal” (Silva, 2003: 55).

Desta forma, aprender constitui um desafio permanente ao longo da vida para qualquer sujeito, reconhecendo-se a importância da sua participação empenhada na transformação significativa do (seu) contexto profissional.

Assim, a aprendizagem do professor assume um lugar de destaque no processo de mudança e desenvolvimento, desejando-se que seja contínua (Dean, 1991), ao longo da carreira docente, com o objetivo de alcançar um patamar profissional de grande qualidade. Para isso, são considerados determinados pré-requisitos, como: a certeza do tipo de aprendizagem que pretendemos; a definição clara de objetivos; o reconhecimento das características dos ambientes de trabalho e dos contextos e a identificação dos recursos existentes para a criação de oportunidades de aprendizagem impulsionadoras (Smylie, 1995).

Hargreaves e Fullan (1992: 1-2), partindo do pressuposto que ‘oportunidades para aprender’ implicam ‘oportunidades para ensinar’ nas salas de aula – pensamento explorado por Woods (1990) na nota introdutória da sua obra *Teacher Skills and Strategies* – afirmam que “ter oportunidades suficientes para ensinar pode implicar encontrar oportunidades para aprender e adquirir conhecimentos (...), pode implicar ter oportunidades para desenvolver as qualidades pessoais (...) e implicar a criação de um ambiente de trabalho solidário (...)”.

Na convicção de Woods (1990: 1), a abundância de oportunidades de aprendizagem sugere aos professores maior “à vontade para abordar os problemas mais puros do ensino, como promover a aprendizagem do aluno de competências e conhecimentos relevantes e de valor”.

Neste sentido, segundo Sugrue (2004), para que o professor seja transformador do seu desenvolvimento profissional ao longo da carreira, isto é, para que a aprendizagem profissional aconteça na escola há a necessidade de estimular os contextos educativos em diferentes vertentes, o que a nossa investigação também evidencia, como veremos.

Metodologia do Estudo e Amostra

Este estudo teve como principal finalidade identificar os elementos intervenientes no desenvolvimento profissional dos professores em articulação com a carreira docente e as identidades profissionais. Para tal, definimos dois objetivos gerais: i) identificar as perceções que os professores do 1º CEB têm do novo Estatuto da Carreira Docente e da Avaliação do Desempenho Docente, normativos publicados em 2007 e 2008 respetivamente; ii) compreender as implicações destas mudanças na (re)construção da(s) identidade(s) profissional(ais). Definimos, também, os seguintes objetivos específicos: i) conhecer o impacto dos normativos em estudo no desenvolvimento profissional dos professores e na carreira docente; ii) analisar o impacto da legislação referida nas práticas pedagógicas dos professores e na escola/agrupamento; iii) conhecer as suas perceções de progressão na carreira; iv) perceber a relação entre progressão na carreira e desenvolvimento profissional.

Tendo em atenção os objetivos propostos para esta investigação, optámos por combinar as abordagens quantitativa e qualitativa, permitindo o aprofundamento dos dados perspetivados através de modos diferentes: em extensão e em profundidade.

A abordagem qualitativa foi privilegiada através da utilização das seguintes técnicas de recolha de informação: das narrativas biográficas de oito professores do 1º CEB que se inserem nas duas perspetivas que Bertaux (1997) salienta como particularmente significativas; são elas: ‘como forma de saber’ e ‘como forma de comunicação’. Estas narrativas biográficas relatam as experiências vividas por professores do 1º CEB, antes e após a publicação dos referidos documentos legislativos (2008 e 2010). Foi também utilizada a técnica do focus group (após a aplicação do questionário) e a pesquisa documental.

Na abordagem quantitativa foi concebido um questionário, composto por questões fechadas, questões abertas e escalas tipo Likert – a partir dos resultados das narrativas, da legislação e da revisão de literatura – e distribuído pelos 396 professores do 1º CEB que integram os agrupamentos dos oito professores junto dos quais recolhemos as narrativas constituindo, assim, a nossa amostra.

A percentagem de retorno do questionário foi de 63%, correspondendo a 249 questionários do total dos distribuídos que, posteriormente, foram tratados e analisados no programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), versão 17.0.

Dos 249 respondentes ao questionário, 80,7% são do género feminino e 19,3% do género masculino, o que nos possibilita o reconhecimento do predomínio de um corpo docente feminino. Quanto à faixa etária, ela tem maior representatividade entre os 31 e 40 anos (39,0%) e entre os 41 e 50 anos (30,5%). Em relação às habilitações académicas, 85,1% dos professores são licenciados, 5,6% dos inquiridos têm o grau de Mestre

e 8,8% ainda mantém a habilitação acadêmica adquirida na formação inicial, o Bacharelato. Um outro dado considerado importante para caracterizar os respondentes foi o tempo de serviço: inferior e igual a 10 anos na carreira docente encontra-se 37,8 % dos respondentes; muito próximo desta percentagem estão os docentes que têm entre 11 e 20 anos de serviço (30,9 %).

Após a breve caracterização da amostra do nosso estudo, importa salientar o caráter longitudinal que esta investigação assume.

Neste texto iremos evidenciar apenas alguns dos resultados decorrentes, tanto do estudo qualitativo e da análise de conteúdo através do Programa NVivo 9.0, como da aplicação do questionário e da análise estatística efetuada com os testes Chi-Square e T-Test.

Contextos e estratégias de aprendizagem na escola: as vozes dos professores

As condições de aprendizagem dos professores nas escolas

Num processo de mudança educativa, segundo Ozga (2000: 33), os professores constituem um problema de gestão para os Governos, devido à possível tensão entre “a intenção ou o objetivo dominantes e o modo como as coisas resultam no terreno, nas escolas”. Sendo assim, os Governos empenham-se na gestão da profissão docente e, nesse processo, conforme afirma o autor, os professores são geridos, quer “pela promulgação de uma ideologia profissional, que regula o seu comportamento em certas alturas”, quer através “da regulação direta, pela especificação do currículo, da estrutura da carreira e da formação profissional” (*idem*: 34).

Neste sentido, o Quadro 1 sintetiza as condições que os professores encontram presentemente nas suas escolas/agrupamentos decorrentes, tanto do contexto político, como do contexto social, as quais, nas vozes dos informadores-chave que participaram no nosso estudo, consistem em fatores impeditivos da aprendizagem docente.

Quadro 1 - As condições de aprendizagem dos professores na escola

	Condições de aprendizagem	As vozes dos professores
Contexto Político	Condições de trabalho (na escola)	
	Excesso de alunos por turma	<i>“(...) reduzir o número de alunos por turma (...) e mais professores de apoio (...)”.</i> (Sónia, narrativa oral/2010)
	Falta de apoio/acompanhamento pedagógico	<i>“(...) agora, com a avaliação, era a altura que ainda precisava de mais ajuda, e, e não há, e não surge (...)”.</i> (Amélia, narrativa oral/2010)
	Ausência de espaços e momentos para trabalhar em conjunto	<i>“(...) não consigo disponibilidade de tempo, que eu acho que deveria ter, para a prática que é fundamental (...)”.</i> (Elsa, narrativa oral/2010)
Contexto Social	Falta de tempo	
	Condições relacionais (na escola)	<i>“(...) tomando os professores mais fechados e individualistas, desconfiando-se uns dos outros (...)”.</i> (Catarina, narrativa escrita/2008)
	Dificuldades na relação com os pares, com os alunos e com os encarregados de educação.	<i>“(...) nascem as primeiras hostilidades entre os professores. (Elsa, narrativa escrita/2008)</i> <i>“(...) os alunos não têm regras, não têm responsabilidade, não têm hábitos de trabalho (...)”.</i> (Amélia, narrativa oral/2010)

Assim, do contexto político, os professores participantes salientam a preocupação no que concerne às condições de trabalho na escola, essencialmente na aplicabilidade de medidas curriculares desadequadas aos contextos educativos atuais. Disto são exemplo, os critérios relacionados com a organização de turmas (turmas com elevado número de alunos, com diferentes anos de escolaridade, com progressão automática no primeiro ano e a obrigatoriedade de o aluno acompanhar o grupo até ao final de ciclo); a falta de apoio pedagógico para todos os alunos com dificuldades de aprendizagem; a introdução das Atividades de Enriquecimento Curricular no horário escolar do professor titular de turma e, para agravar a situação, a falta de tempo e de momentos para trabalhar em equipa, tal como pensam os professores:

“(...) e então no primeiro ano, para não ferir suscetibilidades de alunos e ‘essas tretas todas’, o menino não pode reprovar, depois vai para o segundo ano fazer o primeiro ano e depois se não consegue, porque está desenquadrado em termos de trabalho nas aprendizagens dadas, o professor tem de se desdobrar para fazer segundo e primeiro ano (...)” (Salvador, GD1).

Também no contexto social, as políticas educativas interferem nas relações pessoais e profissionais dos professores, com destaque na relação direta com os pares.

Os professores participantes constataam que os documentos legislativos, especialmente o normativo que regula a avaliação de desempenho docente impulsiona os primeiros conflitos entre os professores,

sustentados em atitudes individualistas e desconfiadas, produzindo ambientes escolares emocionalmente contestados em silêncio para evitar mais problemas.

As respostas dos professores do 1º CEB ao questionário, relativamente à importância das condições proporcionadas pelos locais de trabalho para a aprendizagem profissional (Quadro 2), corroboram as vozes narrativas dos informadores-chave. Assim, 98,4% dos professores percebe que as escolas e/ou agrupamentos não facilitam momentos e espaços de reflexão conjunta para debater assuntos relativos aos alunos; 65,5% dos docentes considera que as escolas/agrupamentos estão sujeitos a constantes ‘ataques’ legislativos, impondo a instabilidade e a desordem profissional no seio educativo. Por último, 96,8% confirma que não tem tempo para planificar as aulas como gostaria, devido ao excesso de tempo gasto em reuniões para discutir assuntos do campo burocrático.

Quadro 2 - Condições de aprendizagem docente na escola

Indicadores	Positivo	Negativo	Q.Q
As escolas/agrupamentos proporcionam momentos/espacos de reflexão conjunta	1,6	98,4	233,3***
As escolas/agrupamentos estão sujeitos a constantes “ataques” legislativos	65,5	34,5	23,8***
Tenho mais tempo para planificar as aulas	3,2	96,8	218,0***

Nota: *** p <0,00

Com efeito, os professores revelam uma certa hesitação e até insegurança no caminho a seguir. Não sabem se devem seguir um caminho individualista, pela inexistência de indícios de objetivos comuns, ou se um caminho mais partilhado, mas que implica ir à procura dos outros para aprender com eles “(...) *chamei-a à minha sala (...)*” (Gabriela, narrativa oral/2010), arriscando-se a ser mal interpretado pelos pares “(...) *não podes partilhar com pessoas que te vão olhar assim de lado e achar que tu te sentes melhor que elas (...)*” (Sónia, narrativa oral/2010).

Desta forma, os ambientes educativos têm uma forte influência na aprendizagem e na identidade profissional dos professores (Veiga Simão, *et al.*, 2005; Morais e Medeiros, 2007; Flores, *et al.*, 2009, Herdeiro, 2010) pois, como argumenta Smylie (1995: 99), um ambiente “caracterizado pelo poder igualitário e relações de autoridade aumenta a probabilidade de que os indivíduos se sintam e sejam livres para se envolver na prática reflexiva e na aprendizagem experimental”.

Nesta perspetiva contextual, os professores entendem que “(...) *não será a avaliação que irá criar todas estas condições para que o ensino público se torne num ensino de efetiva qualidade (...)*” (Patrícia, narrativa escrita/2008), mas sim “(...) *criar espaços de aprendizagem profissional (...)*” (Diogo, narrativa escrita/2008) na escola, sustentados nas aprendizagens formais e informais oriundas de diferentes fontes (Silva, 2007, 2008).

Deste modo, e atendendo ao referido, os professores que participaram na nossa investigação evidenciam dificuldades de aprender no local de trabalho devido às políticas educativas direcionadas para os contextos

escolares que vieram criar um mau ambiente nas escolas, dominando a insegurança, a desconfiança e a inexistência de reconhecimento profissional. Mediante tal situação, os professores vão desistindo de uma relação amistosa e saudável, indispensável à prática de ensino como uma comunidade aprendente, conforme ilustram as suas autoras:

“Tenho saudades de entrar numa escola, dizer bom dia com um sorriso aberto e ser recompensada com outro e, de seguida, entrar na sala de aula cheia de esperanças na minha arte de ensinar, na minha postura de profissional bem aceite por todos” (Amélia, narrativa escrita/08);

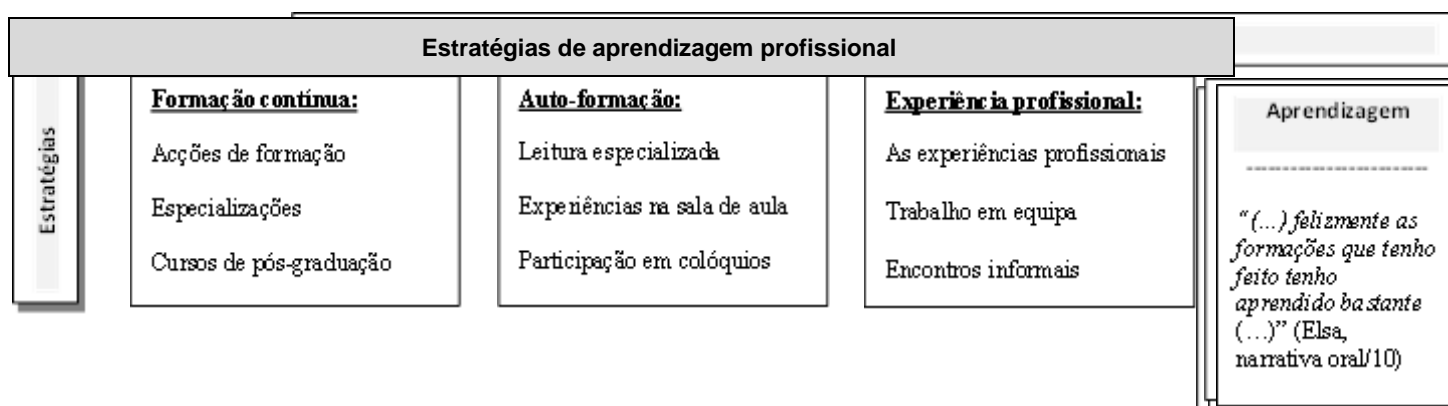
“(...) veio trazer uma profunda transformação na vida das escolas, criando grande instabilidade, insegurança, descontentamento, frustração e desmotivação na classe docente” (Catarina, narrativa escrita/08).

Para além disso, “os corações dos professores – as suas paixões, os seus entusiasmos, as suas identidades pessoais, o seu comprometimento, as suas emoções - são tão importantes quanto as suas cabeças e as suas mãos” (Day, 2004: 185). Por isso, os professores sentem-se, emocionalmente, abandonados e pressionados na profissão pelas entidades governamentais e pela sociedade em geral, emergindo um desconforto emocional com consequências no investimento profissional e na desistência antecipada da profissão.

As estratégias de aprendizagem valorizadas pelos professores

Apesar da atual crise motivacional na escola, com influências no compromisso e no empenho, os professores tentam superar as exigências e procuram novas orientações e agendas de carreira, valorizando um conjunto de estratégias de desenvolvimento profissional, como verificamos na Figura 1.

Figura 1 – As estratégias de aprendizagem profissional valorizadas pelos professores



Desta figura inferimos que o conjunto das estratégias selecionadas pelos professores é desenvolvido, essencialmente, em contexto de trabalho, certificando as tendências atuais da formação contínua – a preocupação de a centrar na escola e nos professores – de forma que a mesma seja assumida como “um instrumento real de desenvolvimento profissional dos professores” (Oliveira-Formosinho, 2009: 263).

Nesta perspetiva, Flores et al., (2009: 136) afirmam que os professores frequentam as ações de formação com o propósito de se desenvolverem social e intelectualmente, mas também com “o objetivo de adquirirem competências que os possam ajudar a oferecer aos seus alunos meios e ferramentas que os levem a dar forma

àquilo em que cada um se torna”, aspetos evidenciados também pelas professoras Carolina e Catarina:“(...) fiz formação sim, com grande proveito a meu ver, na área de Ciências e no ano a seguir em Matemática também, que foi bastante proveitosa (...)” (Carolina, narrativa oral/2010); e “(...) porque tinha um aluno que tinha características autistas (...) e eu tinha que lidar com ele diariamente e senti necessidade de fazer uma formação específica nessa área e ajudou-me bastante” (Catarina, narrativa oral/2010).

Lieberman (1996) sugere que os professores devem diversificar os contextos de desenvolvimento profissional e não se restringirem única e exclusivamente às ações de formação que frequentam, independentemente do contexto.

Assim, os docentes, sustentados na vontade natural de aprender para ensinar ainda melhor, socorrem-se da sua experiência profissional adquirida ao longo da carreira, individualmente ou em grupo, para produzir novos conhecimentos “(...) mas isso não será um reflexo de uma aprendizagem que tu própria fizeste ao longo desse tempo? Certamente, foi fruto de uma auto aprendizagem que foste fazendo (...)” (Carlos, GD3).

Neste sentido, os professores valorizam a dinâmica das práticas reflexivas em grupo na escola, considerando que elas proporcionam “novas possibilidades para a ação e conduzindo a melhoramentos naquilo que se faz” (Herdeiro, 2010: 106) com a ajuda dos pares, com mais formação e experiência profissional num ambiente mais ou menos informal: “(...) penso que influenciará muito mais a experiência que eu vou tendo e as vivências que tiver dentro do agrupamento com outros colegas, que deverão ser responsáveis por me ajudar em conseguir ser melhor (...)” (Mário, GD1). Assim, podemos sublinhar que “a valorização da informalidade permite uma maior orientação dos processos formativos para a experiência e para os saberes experienciais dos professores em detrimento dos saberes formais exteriores ao campo profissional” (Ferreira, 2009: 335).

Outra estratégia selecionada pelos professores é a autoformação. Ou seja, a aprendizagem autónoma, defendida por Sparks e Loucks-Horsley (1990) como uma estratégia de desenvolvimento, sustentada, essencialmente, em leituras especializadas, experimentação de novas práticas na sala de aula em colaboração com os pares, ocorrendo sem a existência de um programa de desenvolvimento profissional-formal. Partindo do pressuposto de que o adulto aprende de forma mais eficaz quando tudo é composto em função das suas necessidades e vontades, os autores afirmam que, quando o professor toma a iniciativa de aprender sozinho, determinando as suas próprias metas e selecionando as atividades que pensa resultar na consecução desses objetivos está, seguramente, a aprender (*idem*).

Segundo Oliveira-Formosinho (2009), a revisão de investigação mostra que os programas que atendem aos pressupostos que subjazem a aprendizagem dos adultos, individualmente – as necessidades de aprendizagem variam de um indivíduo para o outro, que os adultos se tornam cada vez mais autodirigidos e a sua prontidão para aprender é estimulada por problemas do dia a dia tanto pessoais como profissionais – têm mais probabilidade de realizar os seus objetivos do que os que apresentam oportunidades idênticas para todos os participantes.

Desta forma, a formação em contexto faz todo o sentido porque corresponde a práticas formativas que se articulam com os contextos vivenciais dos actores educativos, sendo reclamados a todos um papel ativo de construtores de saber e não de meros consumidores passivos de programas de formação e ‘créditos’ correspondentes (Ferreira, 2009).

Conclusão

Na atualidade, o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem assume especial acuidade, reconhecendo-se a importância da sua participação empenhada na transformação significativa do sistema educativo, particularmente em tempos de mudança.

Nesta perspetiva, o professor é visto como um profissional que procura dar respostas às situações com que se depara, movendo-se em circunstâncias muito complexas e contraditórias, que requerem a aprendizagem e a mobilização de competências específicas e um quadro de valores pessoais e profissionais considerados fundamentais no processo de mudança.

Neste sentido, criar dispositivos e contextos que levem o professor a uma atitude consequente de investimento profissional ao longo de toda a sua carreira é uma necessidade que as escolas e outras instituições exteriores devem programar e proporcionar, cabendo ao professor decidir os projectos que pretende desenvolver e o modo de os executar. A questão não é de proporcionar saberes formalizados, mas antes criar condições e oportunidades de aprendizagem profissional que permitam a troca de experiências pedagógicas, com o propósito de enriquecer o trabalho docente.

Promover a aprendizagem no local de trabalho é, como vimos, valorizado pelos professores que participaram na investigação que realizámos, e é também reforçado por Smylie (1995), ao salientar as oportunidades dos indivíduos para trabalhar e aprender com os outros numa base contínua, acreditando que a aprendizagem pode ser melhorada através da partilha com os outros, particularmente com aqueles que possuem conhecimentos e experiências diferentes.

Num contexto de desmotivação profissional docente, Goodson (2008: 170) admite que a mudança não passará “de uma forma de ação política simbólica, desprovida de qualquer empenhamento ou sentido de posse pessoal ou interno à instituição”, pois entende que as reformas educativas são bem sucedidas quando os professores as encaram como fontes de inspiração e, simultaneamente, são entendidos como elementos necessários à própria reforma.

Referências bibliográficas

Bandura, Albert (1987). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa-Calpe.

Bertaux, Daniel (1997). *Les Récits de Vie*. Paris: Nathan.

Darling-Hammond, Linda (2010). Reconhecer e potenciar a eficácia docente: Guia para decisores políticos. In M. A. Flores (Org.) *A Avaliação de Professores numa Perspetiva Internacional. Sentidos e Implicações* (pp. 197-235). Porto: Areal Editores,.

Day, Christopher (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.

Day, Christopher (2004). *A Paixão pelo Ensino*. Porto: Porto Editora.

Dean, Jean (1991). *Professional Development in School*. Milton Keynes: Open University Press.

- Ferreira, Fernando Ilídio (2009). A formação e os seus efeitos. Do modelo escolar à formação em contexto. In J. Formosinho (Coord.), *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora.
- Flores, Maria Assunção *et al.*, (2009). Possibilidades e desafios da aprendizagem em contexto de trabalho: Um estudo internacional. In M. A. Flores & A. M. Veiga Simão (Org.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas* (pp. 119-151). Porto: Edições Pedagogo.
- Gonçalves, Óscar F. (1990). *Terapia comportamental. Modelos Teóricos e Manuais Terapêuticos*. Lisboa: Edições Jornal de Psicologia.
- García, Carlos Marcelo (1999). *Formação de Professores. Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Goodson, Ivor (2008). *Conhecimento e Vida Profissional. Estudos sobre educação e mudança*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, Andy & Fullan, Michael (1992). Introduction. In A. Hargreaves & M. Fullan (Org.) *Understanding Teacher Development* (pp. 1-19). New York: Teachers College Press.
- Herdeiro, R. (2010). *Trabalho Docente e Desenvolvimento Profissional. Narrativas de professores*. Lisboa: Chiado Editora.
- Leite, Carlinda (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições Asa.
- Lieberman, A. (1996). Practices That Support Teacher Development. Transforming Conceptions of Professional Learning. In M.W. McLaughlin & I. Oberman (Eds) *Teacher Learning. New policies, New Practices* (pp. 185-201). New York: Teachers College Press.
- Marchesi, Á. & Martín, E. (2003). *Qualidade do ensino em tempos de mudança*. Porto Alegre: Artmed.
- Morais, Filomena & Medeiros, Teresa (2007). *Desenvolvimento profissional do Professor. A chave do problema?*. Açores: Universidade dos Açores.
- OCDE (1992). *As escolas e a qualidade*. Porto: Edições Asa.
- Oliveira-Formosinho, Júlia (2009). Desenvolvimento Profissional dos professores. In J. Formosinho (Coord.) *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e ação docente* (pp. 221-284). Porto: Porto Editora.
- Ozga, Justine (2000). *Investigação sobre Políticas Educacionais. Terreno de contestação*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, José Augusto (2000). Tendências de descentralização das políticas curriculares. In J. A. Pacheco (Org.) *Política Educativas. O neoliberalismo em Educação* (pp. 91-107). Porto: Porto Editora.
- Pinto, Jorge (1996). *Psicologia da Aprendizagem: concepções, teorias e processos*. Lisboa: Instituto do Emprego e Formação Profissional.
- Sá, Rosanna Maria (2009). *Políticas para a Educação de Adultos em Portugal: a governação pluriescalar da «Nova Educação e Formação de Adultos», (1996-2006)*. Tese de doutoramento, Universidade do Minho, Instituto de Educação, Braga, Portugal.

- Silva, Ana Maria (2003). *Formação, Percursos e Identidades*. Coimbra: Quarteto.
- Silva, Ana Maria (2007). *Formação: espaço-tempo de mediação na construção de identidade(s)*. Coimbra: ARIADNE Editora.
- Silva, Ana Maria (2008). Mediação Formadora e Sujeito Aprendente ao longo da vida. In ANAIS (Atas) do IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares: Currículo, Teorias, Métodos. 2, 3 e 4 de setembro. Brasil: Universidade de Santa Catarina – Florianópolis. Textos convidados. ISBN: 978-85-87103-39-0.
- Smylie, Mark A. (1995). Teacher Learning in the Workplace: Implications for School Reform, in Thomas R. Guskey & Michael Huberman (Ed.) *Professional Development in Education: New Paradigms e Practices* (pp. 92-109). New York: Teachers College Press.
- Sparks, Dennis & Loucks-Horsley, Susan (1990). Models of staff development, in W. Robert Houston (Ed.) *Handbook of research on teacher education* (pp. 234-250). New York: Macmillan.
- Sugrue, Ciaran (2004). Rhetoric's and realities of CPD across Europe: from cacophony towards coherence?, In C. Day & J. Sachs (Org.) *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers* (pp. 67-93). Maidenhead: Birks, Open University Press.
- UNESCO (2000). *O direito à educação: Uma educação para todos durante toda a vida. Relatório Mundial sobre Educação*. Porto: Edições Asa.
- UNESCO (2005). *A educação para o século XXI: questões e perspectivas*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Veiga Simão, Ana Margarida, et al., (2005). Contextos e processos de mudança dos professores: uma proposta de modelo. Educação e Sociedade. *Revista de Ciências da Educação* (pp. 173-188), nº 90 Volume 26-Jan/Abr.
- Woods, Peter (1990). *Teacher Skills and Strategies*. London: Books from Falmer Press.

Um estudo sobre trabalho e profissão com professores de educação básica no Brasil: práxis pedagógica em questão.

Liliana Soares Ferreira³⁷

Resumo

O artigo problematiza as concepções e a relação entre trabalho e profissão apresentadas nos discursos de oito professores da Educação Básica, em uma escola do sistema público municipal, localizada no Sul do Brasil. Neste espaço e tempo, realizou-se estudo, tendo como aporte teórico a dialética, com destaque para a relevância de categorias como historicidade, totalidade e contradição. Portanto, foram considerados elementos relativos ao materialismo histórico dialético, tais como a concepção de classe social, as características contemporâneas da sociedade capitalista no Brasil e, nesta, as condições de trabalho dos professores. Como técnicas de produção de dados, realizou-se entrevista e grupos de interlocução, além de observações dos cotidianos na escola. Os professores, caracterizados por um tempo de trabalho entre dez e trinta anos, são licenciados em Pedagogia, área do conhecimento cujas bases epistemológicas estão relacionadas, às ciências humanas, e que, no contexto escolar, dada a sua história, ocupam um lugar social relativo à especificidade e centralidade de seu objeto de estudo. Em decorrência, esses professores estão imersos em condições e características de trabalho, em espaços, tempos e projeto pedagógico dentro de uma mesma escola. Nesses contextos, revelam como se percebem como trabalhadores e como avaliam a sua pertença à profissão. A partir da análise comparativa desses elementos, são problematizados os processos de "formação de professores" e a práxis pedagógica que são aspectos, nesse estudo, considerados relevantes para se compreender o trabalho e a profissão dos professores.

Palavras-chave: Práxis. Profissão. Trabalho.

Introdução

O trabalho com educação implica uma atividade de reflexão e sistematização contínua, realizado no cotidiano de instituições educacionais, do qual se originaram diversas interrogações. De modo particular, as questões em torno do trabalho dos professores têm sido sugestivas para fins de estudos, principalmente se esse trabalho for considerado na sociedade contemporânea, que apresenta particularidades determinadas por fatores históricos, sociais e culturais gerados pelo atual estágio metabólico do capital, no qual o trabalho se apresenta com características de precarização, intensificação, fragmentação entre outras. Ao mesmo tempo, considera-se que se trata de um trabalho, no sentido marxiano do termo:

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza; processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. [...] Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo, modifica a sua própria natureza". (MARX, 2008, p. 204)

³⁷ Universidade Federal de Santa Maria / Ufsm/ Brasil

Obviamente, o trabalho dos professores é marcado por especificidades, mas, é em si, um trabalho realizado dentro de uma formação social. Trata-se de uma sociedade que se recompõe, re-organiza cotidianamente diante das contínuas descobertas científicas que, não raro, acabam por desfazer crenças e articular novos modos de compreensão. Especialmente, neste contexto, o trabalho sofre alterações contínuas, indagando o sujeito acerca de si como trabalhador e redimensionando as relações emprego/desemprego. A cultura, da mesma maneira, tornou-se uma elaboração bastante sofisticada, mediada pela ciência e pelas transformações sociais. Portanto, trata-se de uma sociedade cujos metabolismos se apresentam desafiadores e não tem privilegiado a educação como prioridade absoluta, ao contrário, tem utilizado a educação para o atendimento de necessidades imediatas, quais sejam as relativas ao processo de produção de mercadorias em uma perspectiva inspirada pelo ideário neoliberal e pelo modo flexível das relações produtivas. Para fins da discussão ora proposta, consideram-se os aspectos sociais como síntese do histórico e cultural e como determinantes e transformadores dos discursos sobre educação, passando a estabelecer os valores que fazem parte da elaboração subjetiva dos sujeitos.

Nessa perspectiva, este artigo problematiza as concepções e a relação entre trabalho e profissão apresentadas nos discursos de oito professores da Educação Básica, em uma escola do sistema público municipal, localizada no Sul do Brasil. Neste espaço e tempo, realizou-se estudo, tendo como aporte teórico a dialética, com destaque para a relevância de categorias como historicidade, totalidade e contradição. Portanto, foram considerados elementos relativos ao materialismo histórico dialético, tais como a concepção de classe social, as características contemporâneas da sociedade capitalista no Brasil e, nesta, as condições de trabalho dos professores. Para tanto, considerou-se que:

O processo de profissionalização docente [...] tem-se caracterizado por uma clara indefinição da compreensão dos efetivos mecanismos sob os quais o mesmo ocorreu. Sem dúvidas, a desvalorização do papel do professor, tanto em termos de status como em termos de remuneração, tem merecido inúmeros estudos sobejamente conhecidos dos investigadores. Entretanto, parece-nos que as categorias falsa consciência e alienação, aliadas a outras correlatas desenvolvidas por Marx, podem ainda dar muitas contribuições à compreensão desse fenômeno (TAMBARA, 2005, p. 17).

Como técnicas de produção de dados, realizou-se entrevista e grupos de interlocução, além de observações dos cotidianos na escola. Os professores, caracterizados por um tempo de trabalho entre dez e trinta anos, são licenciados em Pedagogia, área do conhecimento cujas bases epistemológicas estão relacionadas, às ciências humanas, e que, no contexto escolar, dada a sua história, ocupam um lugar social relativo à especificidade e centralidade de seu objeto de estudo. Em decorrência, esses professores estão imersos em condições e características de trabalho, em espaços, tempos e projeto pedagógico dentro de uma mesma escola. Nesses contextos, revelam como se percebem como trabalhadores e como avaliam a sua pertença à profissão, considerando-se que:

[...] as profissões não podem ser encaradas como estruturas estáticas, impermeáveis à mudança, abandonando-se a idéia da existência de um tipo-ideal de profissão que se configuraria como um parâmetro para se estudar o processo de institucionalização de um determinado grupo profissional. Cada grupo exige ser estudado em sua própria gênese e desenvolvimento. (MENDONÇA, 2005, p. 28)

A partir da análise comparativa desses elementos, são problematizados os processos de "formação de professores" e a práxis pedagógica que são aspectos, nesse estudo, considerados relevantes para se compreender o trabalho e a profissão dos professores.

Dentre outras coisas, toda profissão funciona sob princípios, diretrizes, valores instrumentais e reiterativos: a racionalidade, a eficiência, a produtividade, as competências. Tais valores fornecem a legitimidade necessária e os fundamentos teóricos da profissão. A profissão também pressupõe a capacidade de manipular meios para atingir fins, determinados a priori pelo capital. Hoje, soma-se a essas categorias a idéia das vantagens comparativas, a flexibilidade, o dinamismo, a polivalência. Todo profissional deve possuir as competências e as habilidades exigidas pelo mercado se deseja ser valorizado pelo capital. Na sociedade (capitalista) do conhecimento o capital está a exigir com mais impetuosidade a escolarização. (FRIZZO, 2008, p. 09)

As entrevistas foram gravadas, transcritas e analisadas. Em toda a pesquisa, considerou-se fundamental analisar como os sujeitos—professores se compreendem em seu trabalho, atendendo aos imperativos sociais e culturais que foram constituindo uma nova realidade social. Pensando nisso, procurou-se viabilizar um entendimento sobre o valor simbólico dos aspectos profissionais dos professores, evidenciados em seus discursos. Assim, foram elaborados entendimentos acerca das posições que revelavam os sujeitos nos discursos, marcadas pela subjetividade e pela inclusão em um ambiente social. A pesquisa foi um estudo dos discursos, inicialmente isolados, depois verticalizados e, após, percebendo-os integrados e, com isto, acabando por analisar aspectos básicos sobre o trabalho e a escola, os quais a seguir são apresentados, organizados em uma sequência, sem que sejam determinados sentidos mais relevantes de um item em relação aos outros, apenas como uma maneira considerada mais facilmente compreensível. Pensa-se que tal sequência se constitui em uma possibilidade de compreender também a escola e sua organização, que pode ser um efetivo espaço e tempo de constituir-se, por processos educativos contínuos, professor.

Primeiro: sujeitos e historicidade

Como já mencionado, partiu-se da composição de um grupo de entrevistados, como representantes de um grupo social maior: os professores de anos iniciais do Ensino Fundamental da Região, trabalhadores da educação, inseridos em uma sociedade capitalista, globalizada e neoliberal. Ao entrevistá-los, foi possível ir conhecendo seus discursos sobre sua profissão, seu trabalho e sobre a escola, seu local de trabalho. Entendeu-se estes três elementos imbricados com base em uma lógica: os professores são trabalhadores da educação, revelam uma profissão e têm na escola seu *locus* principal de profissão. Ao iniciar a pesquisa, tinha-se como hipótese que a profissão seria o estágio em que os profissionais se sentem impregnados por seu fazer, por suas crenças e conhecimento de sua profissão de modo a revelar-se profissional, o que gera demandas contínuas de compreender e envidar lutas dentro do contexto socioeconômico onde se inserem como sujeito de um trabalho.

Os discursos remeteram a organizar uma sequência de análise. Partiu-se de como os professores se tornaram professores, seu trabalho, sua profissão e as relações de classe social, chegando à escola, lugar onde estes temas se evidenciam. Nesta perspectiva, foram encontrados os professores como trabalhadores não denotando a dimensão social de sua profissão, ora porque preferem se alienar em discursos ideologizados como o da vocação, da missão, do prolongamento da família; ora porque não refletiram sobre suas condições de trabalho e, também, como os anteriores, não têm como se revelar como trabalhadores.

Foram poucos os discursos, três apenas, fazendo menção às condições profissionais de professores como uma trabalhadores, em meio a um sistema capitalista e, ainda nestes casos, sem aprofundamento, como se indicassem desconhecimento. Do mesmo modo, foram poucos os discursos, dois apenas, nos quais se verificou aproximação com um sujeito-professor, atento à sua profissão, aos problemas enfrentados pelos sujeitos-professores em relação às políticas educacionais e ao contexto social e, com base nestas compreensões, realizando seu trabalho, agindo socialmente.

Uma evidência marcante foi o fato de os professores não enfatizarem os sentidos de “profissional” e de “profissão”, ressaltados como uma das suas características, nem denotarem ser profunda a reflexão sobre seu fazer cotidiano, nem sobre sua condição e o entendimento de professor, como trabalhador, em uma sociedade marcada por desigualdades sociais. É como se vivessem o trabalho, mas não existissem totalmente como profissionais. Preferem esconder-se em um aparente trabalho voluntário, cujos ganhos são suportáveis, pois o que está acima de tudo é a oportunidade de trabalhar em prol de crenças na sociedade, como espaço sem conflitos. Suas vidas como trabalhadores justificam-se por não estarem apegadas ao salário: “Eu estou (riso)... eu sou professora, porque eu quis ser professora sabe? Eu lutei pra ser professora. Eu não sou professora pelo salário”. (PROFESSORA 03) Este é apenas um elemento a mais. Tal evidência é demasiadamente significativa em um espaço no qual se fala tanto em professores qualificados, educação continuada e permanente. Tanto empenho e exigência são plausíveis quando os sentidos da profissão ainda estão no âmbito da doação? Uma primeira descoberta foi essa: parece não haver, no universo imaginário dos professores, uma demanda real de estudo. Sua profissão está dada pelo que constituiu até agora, na academia, na vida, na escola. Isto está bastando. Não se percebeu demandas de mudança, de renovados efeitos de sentidos ao fazer, como algo imanente à elaboração contínua, rumo a uma profissão, como um devir.

Os discursos levaram a pensar que, se a profissão é vista como pronta, o trabalho é repetitivo, renovado apenas quando recebe uma dica, uma sugestão que não exija esforço de estudo e a escola é um lugar de repetição de fazeres, considerados como certos, inflexibilizados. Buscar alterações salariais em luta organizada se faz distante, porque o trabalho é leve, o salário suportável, a escola é uma família. Dessa maneira, os discursos indicam professores impossibilitados de superar a repetição, a rotinização e reencontrarem-se com sua profissão.

Do mesmo modo, considerando-se a condição profissional, como elaborada a partir de sua historicidade, ampliando-se com sua vida acadêmica, em cursos de Magistério (Ensino Médio) ou, em nível de Ensino Superior, em licenciaturas e, efetivamente, constituindo-se como característica do trabalho na escola, tornar-se professor implica bem mais que frequência a cursos, estágios, processos formais de educação continuada; implica um conjunto de sentidos presentes no âmbito do social, incluindo a família, a comunidade, a igreja. Na vida acadêmica, os professores encontram espaço para refletir e teorizar sobre sua profissão, aprendendo a agir de maneira a compreender, propor, analisar e criticar durante o seu fazer pedagógico. Porém, é na escola que acontecem os efetivos processos constituidores, pois os professores, em conjunto com seus pares, passam a agir, refletir e sistematizar, elaborar linguagem sobre o seu fazer, elaborando conhecimentos profissionais, entendimentos, ações. Nessa perspectiva, a pertença profissional³⁸ se constrói a partir da constante significação e resignificação social da profissão, da revisão

³⁸ Conforme Amaral, a pertença profissional é o estágio em que o trabalhador se assume como tal, uma vez incluído no grupo profissional, mediante seu trabalho. (AMARAL, 2010)

das tradições, da reafirmação de práticas consagradas culturalmente que permanecem significativas, do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática da prática. Constrói-se também

[...] pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações como outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos (PIMENTA, 1999, p. 98).

Então, o mero investimento em cursos, em palestras, em oficinas não constitui os professores. São demandados efetivos processos de educação continuada com vistas à produção de saberes e conhecimentos profissionais, mais que o simples domínio de conhecimentos da área de trabalho, implicam na análise, reflexão, síntese de conhecimentos dos mundos da experiência e da ciência, com base na linguagem (entendida como ambiente, em acordo com Gadamer, 1988), sobre a qual se assentam como a maneira de compreender e agir no mundo, de entender e sistematizar, de interagir e produzir conhecimentos.

Certamente, as escolas não são espaços sociais ingênuos. Porque pautadas por escolhas, estruturadas em valores e em acordo com políticas, estão alicerçadas em estruturas ideológicas. Os professores, sozinhos, não se sentem condições de enfrentar estas estruturas, auxiliando para torná-las menos excludentes, mais humanas e efetivamente em acordo com as demandas da comunidade. Seria, sim, ingênuo acreditar que os professores, sozinhos, podem modificar uma escola.

Como lugar de trabalho, pra mim a escola, é o lugar onde eu encontro, principalmente, o sujeito de relação, né? é nesse lugar que eu tenho essa possibilidade, essa oportunidade de interagir com o sujeito, e, acima de tudo, a questão do aprender e de me colocar neste lugar enquanto aprendiz, me relacionando também com o aprendente que é o educando. (PROFESSORA 10)

A redefinição da escola, de seus alicerces e crenças somente acontece se promovida pelo grupo de professores, organizada em torno de um projeto. O primeiro passo então é propor. Em torno da proposta se organizam grupos e estes, sim, podem alterar um espaço escolar. Para tanto, o diálogo, o respeito mútuo, a possibilidade de os projetos serem socializados sem melindres, de modo a convocar todos para uma ação que lhe é benéfica, são exigências

A superação da ingenuidade é, portanto, coletiva. Os discursos dos professores, em grande parte, demonstram a não-superação. Como podem se não têm espaço suficiente para diálogo, para convivência, para aprenderem juntas dentro da escola? Somente nesta perspectiva se pode configurar a elaboração da condição profissional como um contradiscurso contínuo, uma auto-reflexão e uma prática reflexiva, pressupondo um ambiente escolar onde é possibilitado o diálogo. Com este diálogo, os sentidos são desvelados, re-elaborados e se tornam um pensar sobre e a partir da práxis, porque se entende a profissão de professor assentada em iniciativas a partir da escola, facilmente realizáveis se garantidos os espaços-tempos para os professores, com seus pares, reencontrarem-se e elaborarem juntos renovados sentidos de trabalho.

Segundo: sujeitos e a escrita

Muitos podem ser os espaços-tempos para a educação continuada na e a partir da práxis pedagógica. O estudo investigou a possibilidade de o trabalho dos professores na escola se evidenciar como práxis pedagógica. O que significa “práxis pedagógica”? Uma possível resposta está relacionada a um contexto. Fora da escola, é todo agir pedagógico, que pode acontecer em todos os espaços sociais ampliados. Dentro da escola, toda práxis é (ou deveria ser) pedagógica, posto que a escola se constitui com e a partir do pedagógico. O pedagógico evidencia como “o grupo que compõe a escola se organiza regularmente, a como entende e produz a educação. Transita entre o individual e o coletivo, dialeticamente, elaborando-se e acontecendo cotidianamente na escola” (FERREIRA, 2008). Ao mesmo tempo, a práxis pedagógica é a essência do trabalho profissional dos professores e, nessa perspectiva, torna-se científica, “[...] e, por isso, metódica, sistemática, hermenêuticamente elaborada e teoricamente sustentada” (FERREIRA, 2008). Pode se dizer uma práxis pedagógica, então, uma práxis social, porque “[...] socialmente elaborada e organizada conforme intencionalidades, conhecimentos” (FERREIRA, 2008).

Portanto, na escola, as práxis são (ou deveriam ser) sempre pedagógicas. Nos demais espaços sociais, entretanto, não o são necessariamente, embora, se o fossem, quem sabe se poderia ter uma cidade, uma comunidade, instituições e pessoas mais pedagógicas. Em todo o lugar, haveria a preocupação com os sujeitos e seus aprenderes, embora se soubesse que todos, de algum modo, já conhecem algo, porém, podem e necessitam ampliar seus saberes, refletir sobre eles e, por meio da linguagem, produzir conhecimentos. Essa utopia, talvez sonho, movimenta, quando se pensa que há, no social, demandas do pedagógico, a ser atendidas por todos os sujeitos, não somente por professores de Educação Física ou pelos pedagogos, posto que pedagógico transcende à Pedagogia. Pedagógico é tudo que está implicado na ação de educar, mesmo que ainda não referendado pela Pedagogia, ou seja, no âmbito do senso comum. Quando o pedagógico insere-se na escola, sobretudo, está regulamentado, normatizado, além de incidirem sobre ele, determinadas relações de poderes, próprias daquele espaço e daquele tempo, culturalmente elaborados. Essas relações se evidenciam cotidianamente, na escola, ou em qualquer espaço onde se evidenciem relações pedagógicas. Em alguns casos, são naturalizadas pelo grupo e não estão prescritas em nenhum documento. Sua repetição as naturaliza. São formas a partir das quais os sujeitos intercambiam saberes, culturas, historicidades. Poder-se-ia afirmar que nenhuma práxis pedagógica desvincula-se de inter-relações entre os sujeitos, pois a interação social é seu suposto, o alicerce pelo qual acontece. A própria práxis é pedagógica, porque interativa, porque põe em interação os sujeitos e, estes, ao interagirem, desde o nível inicial, já estão em interlocução de saberes¹.

Nessa perspectiva, considera-se a produção de narrativas o início de quaisquer ações visando à constituição profissional.

A importância das narrativas decorre do fato de se considerar que um grupo se constitui a partir de seus sentidos, na soma de suas experiências, no simbólico registrado ao longo de sua historicidade. Conhecer este simbólico exige desvelá-lo pela linguagem, narrá-lo de modo a reconstituí-lo e reconhecer-se na historicidade do outro. Por isto, permear o cotidiano da escola pelas narrativas de cada integrante do grupo é um modo de renovar experiências de vida, aproximar as pessoas e elaborar renovados sentidos para o

¹ Expressão utilizada por Marques (1996) para explicar que a prática da linguagem é sempre interação, pressupõe que os sujeitos estejam envolvidos em uma situação dialógica, uma relação eu-tu: “Interlocução que não é simples amálgama de saberes prévios, o trespassa de uns nos outros; mas é aprender contra o previamente aprendido, negação do que já se sabe na constituição do novo saber, de saberes outros” (MARQUES, 1996, p. 14).

grupo e para a escola. Na mesma perspectiva, ao afirmar-se que a profissão se constitui mais com base na sua historicidade do que nos estudos realizados na academia, é necessário investir na produção de narrativas como auto-reflexão, de elaborações individuais sobre os pressupostos da profissão e, a partir daí, em situações de convivência e diálogo, ampliá-la. Com este percurso, os professores poderão perceber a profissão como algo em si, elaborada a partir de si, uma mudança acontecida em decorrência dos sentidos produzidos em relação ao seu campo de trabalho e ao seu fazer. A apropriação da profissão, tornando-a sua, uma descrição do seu agir. Acredita-se assim haver a possibilidade de os professores reencontrarem-se com suas historicidades: por que optaram pelo Magistério? O que os tornam professores? O que as sustentam como professores? Quais suas relações com o conhecimento? Mais uma vez, as narrativas de vida são essenciais para que aconteça este reencontro, senão sua prática profissional torna-se um mero repetir alienante. A dicotomia entre a vontade de permanecer no já construído, mais confortável e conhecido, em detrimento da vontade de mudança, evidenciada nos discursos, remete à percepção que o conhecimento é uma entidade dogmática, operatória e distanciada da vida: o conhecimento está no plano das ideias e a vida está no plano da prática, do concreto. Conhecimento e pessoas estão separados. Nem de longe, os professores entrevistados parecem imaginar que as pessoas são o resultado de suas perspectivas, articuladas com seus conhecimentos. Tanto é possível essa afirmação, que os professores manifestaram desejar aperfeiçoar seu conhecimento com cursos, distanciados de sua realidade, nos quais poderiam conviver. Referindo-se a esses cursos, como oportunidade de estar com outros professores, longe da escola onde trabalha, um dos entrevistados afirmou: “O que facilita meu trabalho como professor é o convívio com os outros professores, que é quando eu fico sabendo sobre o que acontece na educação” (PROFESSOR 08). Não parecem conhecer sobre seus próprios processos de aprender, os conhecimentos já produzidos e estão em perigo de continuar repetindo infinitamente, sem reflexão e tempo para o aprender e o conhecer seus próprios conhecimentos. Por isto, acredita-se que, reconstituindo a sua historicidade, os professores encontrarão o esteio para sua contínua emancipação, sua autonomia e sua profissão, em decorrência, pois narrar é produzir sentidos e memória e, deste modo, reencontrar-se com seus próprios sentidos de trabalho.

Terceiro: os sujeitos e os espaços de educação continuada para o trabalho na escola

Além das narrativas, ponto primal para qualquer proposta de educação continuada e permanente de professores, apresenta-se ainda algumas outras possibilidades, cujo pressuposto é o trabalho em equipe na escola, pois não se acredita em processos pedagógicos modificados, senão com estudos e esforços no coletivo dos professores. Esta reflexão pode ser o alicerce de toda a revitalização do trabalho dos professores.

Em todas as possibilidades que se passa a apresentar para a educação continuada e permanente a partir da escola, considera-se as professoras como sujeitos, dotados de linguagem e capazes de propor, criticar e agir.

- **o trabalho coletivo:** a escola é uma comunidade, agrega diferentes interesses, desejos, sonhos. Qualquer iniciativa que desconsidere esta evidência básica está fadada ao fracasso, pois não se sustenta e nem encontra ecos na escola. Assim, quaisquer propostas, ações pedagógicas e

planejamentos necessitam estar, desde o início, sendo elaborados com a comunidade escolar, considerando suas peculiaridades e demandas.

- **estudos cotidianos:** estudar é ação cotidiana das professoras. Na verdade, muitos teóricos defendem que o profissional da educação é um estudante contínuo (MARQUES, 1988; FREIRE, 1985). No entanto, estudar com o grupo de trabalho dimensiona diferentemente os estudos, tornando-os estudos identificados com a prática pedagógica e possibilitadores de novas modalidades de práxis para o grupo.
- **reflexão sobre a práxis pedagógica:** porque vive correndo entre escolas, entre horários escolares, entre idas e vindas, muitas vezes, os professores nem sequer têm tempo para pensar sobre o que lhes acontece. Se, no ambiente escolar, forem criados momentos para refletirem sobre a práxis pedagógica garantir-se-ão, conseqüentemente, novos sentidos capazes de rearticular as práticas, de promover novos e renovados sentidos para o grupo.
- **seminários socializadores:** todo o movimento de produção de conhecimentos necessita ser sistematizado. Considerando a escola como local do aprender, os seminários para sistematização são excelentes para garantir a participação e o reconhecimento aos esforços individuais na produção de conhecimentos. Dimensionar os seminários como momentos de encontro é igualmente garantir que os professores se conheçam em seu trabalho, entendendo-o como práxis pedagógica, tendo em vista suas suas concepções do trabalho pedagógico, suas metas e objetivos e estimular a pesquisa no cotidiano pedagógico, como fundamento.

Todas as alternativas são espaços e tempos a mais, ofertados no grupo e no cotidiano do local de trabalho como momentos nos quais se processarão, simultaneamente, a interação, a reflexão e a sistematização sobre a práxis pedagógica, de modo a constituir a profissão. O grupo age como estímulo e suporte às aspirações individuais, pois, na verdade, sabe-se ser o próprio professor que gerencia sua educação continuada e permanente, em acordo com seu desejo, muitas vezes, demandado pela escola ou demandado por sua subjetividade. Este agir é superior a quaisquer outras organizações do espaço escolar, na medida em que possibilita a superação da percepção dos professores como meros funcionários do Estado. Permite que os professores superem, também, a impressão generalizada de agirem como se estivessem gerando apenas o necessário para a garantia da continuidade do processo e gerando a ideia de divisão do trabalho simples, que envolve todos em um objetivo similar, muitas vezes, encontrado em discursos tais como “por que fazer mais, se, ao final do mês, o salário é igual para todos?”. Em um contexto assim dinamizado, os professores passam a agir, decidir o quê, como e quando produzir.

Nesta perspectiva, por sua condição de lugar social, a escola pode ser organizada em espaços-tempos de relações interpessoais: as aulas, as reuniões, o momento do recreio e horas para estudo e planejamento. Nas últimas, acontecerão desde os discursos sobre si mesmo até o surgimento de uma espécie de empatia que poderá dar origem ao trabalho coletivo. Somente assim iniciar-se-ão produções que poderão redefinir o lugar social, a ação social e, em decorrência, a práxis pedagógica dos professores. Com isso, acontecerá o investimento nas pessoas, como seres históricos, e com saberes e experiências, o que garantirá à práxis pedagógica maior consistência e consequência. Será uma nova configuração do trabalho, mais compatível com as demandas atuais.

A partir daí, dinamizam-se contextos de aprender dentro da escola. Não no sentido clássico: o aprender do estudante, a escola como lugar para o estudante aprender. Em um sentido renovado, que desmistifica o tradicional: os professores aprendendo na práxis. É por isto a defesa de a escola constituir-se em local de aprender, sendo, local de trabalho e de aprendizagem, criando as condições para os profissionais produzirem conhecimentos e sentirem-se livres para pensar e agir. Pode haver possibilidade de romper com a linearidade dos estudos para a constituição dos professores: uma sequência rígida de cursos cuja base epistemológica e metodológica nem sempre é compatível com a realidade das escolas e dos sistemas educacionais. Ao contrário, muitas vezes, implicam idealizações distanciadas do real, tornando os professores recém licenciados, por exemplo, sonhadores a enfrentar uma realidade adversa.

Quarto: os sujeitos e a pesquisa

Aprendendo sempre, os professores conseguem atender à diversidade de demandas de seu trabalho, causada pela contínua complexificação do pedagógico. Se até bem poucos anos, a um professor caberia o ofício do ensinar, nas últimas três décadas, sobretudo, este ofício tornou-se ramificado: produzir aulas, cuidar, promover inserção cidadã, propiciar conhecimentos quanto a relações interpessoais, garantir estudos para a inclusão no mundo do trabalho e, principalmente, garantir haver a produção do conhecimento.

No intuito de garantir o aprender em contínuo, a inserção da pesquisa como fundamento do pedagógico se apresenta como possibilidade para o espaço escolar. Pesquisando sobre as perguntas e problemas oriundos de seu cotidiano, no coletivo dos trabalhadores da educação, os professores podem encaminhar seus estudos cotidianos.

Quinto: os sujeitos-professores e o seu projeto pedagógico individual

O projeto pedagógico individual é a evidência das crenças, da elaboração profissional.

Ser professor, para mim, é alguém, é o sujeito, que assume a sociedade, porque ele vai preparar, ajudar, conduzir, somente professores de séries iniciais. Eu me reporto, porque ele vai trabalhar com o sujeito, com a cognição desse sujeito. (PROFESSOR 11)

Este projeto pode ter como objetivo principal recuperar os espaços-tempos para a prática da indignação e considerar a tão necessária renovação, a não-aceitação do que está pronto, dogmatizado, instituído, mas renovar sentidos em contínuo. Frisou-se anteriormente o medo da repetição por ingenuidade. O passado, certamente, é um pressuposto para a compreensão do presente e encaminhamento do futuro. Porém, simplesmente repetir indefinidamente o passado não garante a ação dialética, possibilitadora de uma educação emancipadora, no sentido de libertação, renovação e diferenciação tanto do estudante quanto dos professores, ou seja, a práxis pedagógica.

Sexto: considerações finais

Em suma, no intuito de promover espaços-tempos para os professores se constituírem professores, faz-se necessário que, na escola, haja condições para a recuperação dos sentidos da profissão, através, inicialmente, do resgate e socialização das narrativas de vida. Uma vez renovados seus sentidos como ser social e histórico, também na escola, os professores têm condições de iniciar processos de educação, tornando professores-pesquisadores, produzindo conhecimento também na práxis na escola, porque lá estão seus colegas, sua cultura de trabalho, os estudantes e a comunidade com a qual trabalha. Com estes processos, pode, então, elaborar seu projeto pedagógico individual e, a partir dele, participar da elaboração do projeto pedagógico da escola. A elaboração do projeto pedagógico individual, base epistêmico-metodológica da profissão, somente teria espaço e condições, uma vez recuperada a historicidade, envidados esforços de educação continuada e instaurado o espaço da prática da linguagem e da pesquisa cotidianas.

Importante ainda frisar que a educação é produzida com base em sentidos e, do mesmo modo, toda prática pedagógica gera sentidos. Por isto, acontece na dialogicidade, de modo que os professores que não dialogam sobre seu fazer, com o intuito de melhor compreender-se, de atribuir sentido ao como se constituem profissional da educação, ao seu conhecimento, acabam por reproduzir tão somente fazeres ou porque são simples, ou porque perderam o gosto pelo seu trabalho. É nisto que se crê após ter ouvido e analisado os discursos dos professores-interlocutores.

Esta pesquisa, agora, está provisoriamente concluída, outras etapas virão. A cada leitura, certamente, estará sendo reescrita, porque pesquisa é sempre assim, nunca fica pronta. Se, porventura, deste texto surgirem outras pesquisas, gerando outras compreensões do trabalho dos professores e destes como trabalhadores, sem dúvidas, já se terá alcançado alguns objetivos.

Referências

- AMARAL, C. L. C. À procura de pertença profissional: as interfaces do trabalho nos discursos de egressos (as) do curso de letras- inglês da Universidade Federal de Santa Maria. Dissertação de Mestrado, Santa Maria: UFSM, 2010
- FERREIRA, L. S. "Gestão do pedagógico: de qual pedagógico se fala?" In: Currículo sem Fronteiras, v.8, n.2, pp.176-189, Jul/Dez 2008
- FREIRE, P. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 10.ed. São Paulo: Cortez, 1985.
- FRIZZO, G. "Trabalho pedagógico: conceito central no trato do conhecimento da pesquisa em educação". In: Trabalho Necessário, ano 06, vol. 6, 2008, pp. 1-29.
- GADAMER, H. G. Verdad Y Método – Fundamentos de una hermenéutica filosófica. 3ª edición. Salamanca: Ediciones Sígueme, 1988.
- MARQUES, M. O. Conhecimento e educação. Ijuí: Editora UNIJUI. 1988.
- MARQUES, M. O. Educação / interlocução, aprendizagem / reconstrução de saberes. Ijuí: Editora UNIJUI, 1996.

MARX, K. O capital. O processo de produção capitalista. Rio de Janeiro: Editora Civilização 99 Brasileira, 2008. Vol. 1. Tomo 1.

MENDONÇA, A. W. P. C. “A Reforma Pombalina dos estudos secundários e seu impacto no processo de profissionalização do professor” In: Revista do Centro de Educação, UFSM, vol. 30, n.02, 2005. (p. 27-41).

PIMENTA, S. G.(Org.) Saberes pedagógicos e atividade docente. SP: Cortez Editora, 1999.

TAMBARA, E. “Karl Marx – Contribuições para a investigação em História da Educação no século XXI”. In: FILHO, Luciano M. de Faria (org.). Pensadores Sociais e História da Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 09-25.

Nas “geo-grafias docentes” na metrópole, os trajetos de professores

Álida Angélica Alves Leal³⁹

Resumo

Professores são sujeitos socioculturais que vivem nas teias da sociabilidade humana, construídas não apenas nas escolas, mas também em outros espaços e tempos da vida social. Para além dos muros escolares, tecem o que aqui denominamos “*geo-grafias docentes*” na metrópole. Tal construto teórico-conceitual designa práticas espaciais de sujeitos-professores durante seus tempos cotidianos fora das escolas, em grandes cidades. Com o propósito de identificar e analisar tais práticas realizou-se uma pesquisa visando compreender sentimentos, sentidos e significados associados e atribuídos por sujeitos-professores aos trajetos para ir e/ou voltar das escolas em que trabalham na metrópole Belo Horizonte (BH, capital de Minas Gerais, Brasil). Para tanto, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com docentes dos anos finais do Ensino Fundamental de escolas públicas municipais de Contagem, cidade periférica da região metropolitana de BH (outubro/2009-fevereiro/2010). O estudo insere-se no âmbito da temática da construção identitária docente, no que diz respeito à busca de diferenças, descontinuidades e divisões no interior da categoria. Dados coletados pela UNESCO (2004), Fanfani (2005) e INEP (2007) indicam ser promissora a análise das relações entre professores e grandes cidades para conhecimento da heterogeneidade de condições e contextos em que se realiza o trabalho docente. A temática investigada, ainda pouco explorada em pesquisas educacionais brasileiras, justifica-se pela possibilidade de embasar ações direcionadas a uma política da cidade como direito do/a professor/a (Lefebvre, 1969). Situada nas fronteiras da Sociologia e da Antropologia Urbanas, bem como da Sociologia da Educação, a pesquisa foi balizada pela categoria analítica “*Trajetos*” (Magnani, 1998). Remete aos fluxos, mais ou menos extensos, no espaço ampliado da cidade. Resulta de escolhas concretas perante alternativas dadas por um conjunto de equipamentos urbanos contíguos, sujeitas a um “*sistema de compatibilidade*” e uma “*gramática de significados*”. Em termos gerais, a investigação traz contribuições para o alargamento da noção de professores como sujeitos socioculturais. Também aponta descobertas e análises que permitem identificar e caracterizar relações e vivências de professores na/com a cidade. Quanto aos sujeitos investigados, salienta-se que trajetos na metrópole em função do trabalho são pontos de tensão em suas vidas cotidianas, imprimindo marcas nos modos de estar e realizar a profissão docente. O “*tempo do trânsito*” é expressivo na rotina semanal de parte destes sujeitos, especialmente quando não possuem condução própria e/ou moram longe da escola. Alguns entrevistados deslocam-se juntos com outros docentes para ir e/ou voltar da/s escola/s em que trabalha/m, seja em carros (prática da “*carona*”), ônibus e/ou a pé, tecendo conversas, comentários, “*fofocas*”. Ao longo dos trajetos, os docentes questionam sentidos de suas vivências, suas trajetórias pessoais e profissionais, suas relações com a escola, a família etc. São momentos de (re)conhecimento de si, do outro e de diversas problemáticas urbanas contemporâneas. A pesquisa aqui apresentada é parte de uma Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, FaE/UFMG, Brasil.

³⁹ Universidade Federal de Minas Gerais

Palavras-Chave: “Geo-grafias docentes” na metrópole. Trabalho docente. Trajetos de trabalhadores docentes na metrópole.

Introdução

*Olha o ajuntamento na calçada,
o bolo humano denso, silencioso,
a paralisia coletiva...
Que foi que aconteceu?
Crime, suicídio, bomba, um novo deus?
Calma, não te assustes.
Precisas acostumar-te com a cidade
e seus ritos pendulares.*

(Carlos Drummond de Andrade. Liquidação de inverno. 1985)

“*Não te assustes!*”, diz o poeta aos que ficam atônitos no aparente turbilhão da cidade. Não há motivo para espanto em se tratando de docentes, personagens comuns que, como vários de seus contemporâneos, circulam nas cenas urbanas. Neste artigo, vamos encontrá-los por entre ruas da metrópole-capital Belo Horizonte e cidades vizinhas, como Contagem e Santa Luzia, localizadas no Estado de Minas Gerais (Brasil), deslocando-se de um ponto a outro da urbe, em seus “*ritos pendulares*” realizados em função do trabalho.

Professores são sujeitos socioculturais que vivem nas teias da sociabilidade humana, construídas não apenas nas escolas, mas também em outros espaços e tempos da vida social. Para além dos muros escolares, tecem o que aqui denominamos “*geo-grafias docentes*” na metrópole, construto teórico-conceitual que designa práticas espaciais de sujeitos-professores durante seus tempos cotidianos fora das escolas, em grandes cidades.

Com o propósito de identificar e analisar tais práticas, realizou-se uma pesquisa visando compreender sentimentos, sentidos e significados associados e atribuídos por sujeitos-professores aos trajetos para ir e/ou voltar das escolas em que trabalham na metrópole Belo Horizonte (BH, capital de Minas Gerais, Brasil). Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com 23 (vinte e três) docentes⁴⁰ dos anos finais do Ensino Fundamental de escolas públicas municipais de Contagem, cidade periférica da região metropolitana de BH (outubro/2009-fevereiro/2010).

Situada nas fronteiras da Sociologia e da Antropologia Urbanas, bem como da Sociologia da Educação, a pesquisa insere-se no âmbito da temática da construção identitária docente, concernente à busca de diferenças, descontinuidades e divisões no interior da categoria. Dados coletados pela UNESCO (2004), Fanfani (2005) e INEP (2007) indicam ser promissora a análise das relações entre professores e grandes cidades para conhecimento da heterogeneidade de condições e contextos em que se realiza o trabalho docente. A temática investigada, ainda pouco explorada em pesquisas educacionais brasileiras, justifica-se pela possibilidade de embasar ações direcionadas a uma política da cidade como direito do/a professor/a

⁴⁰ Os nomes apresentados nesta pesquisa são fictícios.

(Lefebvre, 1969). A pesquisa é parte de uma Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, FaE/UFMG, Brasil.

1) Nas manchas e pórticos, professores e seus trajetos

Para situar as narrativas dos docentes aqui entrevistados sobre os modos como sentem, significam e conferem sentido aos trajetos realizados na metrópole em função do trabalho, partimos de colocações de Certeau (2008). Para o autor, “*todo relato é um relato de viagem – uma prática do espaço.*” (op.cit., p.191). Neste sentido, os relatos aqui apresentados são “*atos culturalmente criadores*”, “*itinerários*”, linguagens simbólicas e antropológicas do espaço, “*uma série discursiva de operações*” que define mobilidades, circulações diversas, movimentos. *Os relatos cotidianos contam aquilo que, apesar de tudo, se pode aí fabricar e fazer. São feitura de espaço.*” (op.cit, p.207).

1.1) Entre pontos, manchas e pórticos, professores e seus os trajetos

Nos espaços físicos das cidades, os sujeitos circulam de forma mais lenta ou acelerada, com um ou outro objetivo, fazendo escolhas entre um leque de possibilidades que lhes são oferecidas e por eles construídas. Para Magnani (1998), este transitar, obedecendo e transgredindo determinadas lógicas, constitui *trajetos*. Tal noção propicia abertura da compreensão dos contornos e dimensões da diversidade e amplitude do espaço urbano, que requerem deslocamentos por/para regiões distantes. Na vastidão territorial metropolitana, *trajetos* são traçados com o intuito de ligar pontos distintos da cidade, conectar pontos e manchas urbanas⁴¹, além de interligar itinerários dentro destas manchas. Remetem aos fluxos, mais ou menos extensos, no espaço mais amplo da cidade.

Trajetos resultam de escolhas concretas perante alternativas dadas por um conjunto de equipamentos urbanos contíguos. Salienta-se que a “*construção dos trajetos não é aleatória nem ilimitada em suas possibilidades de combinação. Estamos diante de uma lógica ditada por sistemas de compatibilidades.*” (op.cit., p.44). *Trajetos* são compostos por estabelecimentos ou práticas que obedecem uma lógica, uma “*gramática de significados*”. Em algumas sequências, determinados locais comumente não se encaixam, por seguirem regras distintas. Em outras, há combinações não apenas possíveis, mas também bastante usuais.

Em nossa pesquisa, tal categoria foi “*nativa*”, citada por um docente: “*Aí já é meia hora de trajeto. Aí eu venho escutando uma musiquinha pra chegar, almoçar*”. Como os professores entrevistados vivem seus *trajetos* em função do seu trabalho? Como constroem “*sistemas de compatibilidade*”? Que “*gramáticas de significados*” estão neles inscritas?

1.1.1) Um pequeno exercício: trajetos dos professores Margareth e João

Muitos dos docentes investigados possuem longas jornadas de trabalho. Alguns desempenham outros serviços, implicando na extensão das jornadas laborais. A maioria trabalha em duas escolas distintas, perto

⁴¹ Manchas urbanas são espaços que funcionam como pontos de referência para diversos sujeitos. São áreas contíguas do espaço urbano, cujos equipamentos ali concentrados – restaurantes, bares, cinemas, teatros, cafés etc – delimitam suas fronteiras, viabilizando atividades ou práticas ali dominantes. *Trajetos* no interior das manchas possuem curta extensão, marcados pelo caminhar. (Magnani, 1998)

e/ou longe entre si e de suas casas. Quanto à organização dos tempos cotidianos, cada articulação de turnos corresponde uma combinação básica de pontos que, por sua vez, compõe um *trajeto*.

Alguns docentes trabalham nos turnos da manhã/tarde ou nos turnos da tarde/noite, gerando um *trajeto* de combinação básica⁴² “casa-escola1-escola2-casa”. Há os que trabalham nos turnos da manhã e da noite, com *trajetos* de combinação básica “casa-escola1-casa-escola2-casa” ou “casa-escola1-rua-escola2-casa”. Há, também, aqueles/as que possuem tripla jornada de trabalho na escola, em três turnos, gerando um *trajeto* de combinação básica “casa-escola1-escola2-escola3-casa”. A primeira combinação, por abarcar turnos seguidos (manhã/tarde e tarde/noite), é preferida por muitos docentes, uma vez que lhes resta um turno para ficar em suas casas e/ou realizarem outros *trajetos* na cidade, antes ou depois dos períodos de trabalho.

Através de um pequeno exercício, exemplifiquemos combinações existentes em *trajetos* percorridos por dois docentes ao longo de um dia. O primeiro é da professora Margareth, que possui cerca de 45 anos, casada, mãe de três filhos (uma criança e dois adolescentes), mora na periferia de Contagem (Região Metropolitana de BH) e trabalha em três escolas: nos dois primeiros turnos, leciona Ensino Religioso e, à noite, cumpre desvio de função em uma biblioteca escolar devido a um problema de saúde. O segundo é do professor João, que possui cerca de 50 anos, separado, mora com um filho adolescente em um bairro próximo ao centro de Contagem. Leciona a disciplina História em três escolas, duas municipais e uma particular, próximas à sua casa. Ambos foram escolhidos porque seus relatos contêm um conjunto de elementos que auxiliam na discussão sobre os deslocamentos de docentes, homens e mulheres, dos entrevistados e de um modo geral, em dias úteis da semana. Cabem comparações entre ambos porque trabalham em três turnos, porém são de sexo diferente, têm composições familiares distintas, além de percorrerem diferentes distâncias em seus *trajetos* por meios de transporte distintos. Os dois docentes foram solicitados a descrever o dia da semana que mais se deslocam pela cidade em função do trabalho.

No caso de Margareth, os *trajetos* percorridos de segunda a sexta-feira têm a combinação básica “casa-praça-escola1-escola2-escola3-casa”. Acontecem no período que se estende de 06:00 às 23:00 entre locais relativamente distantes. Entre a casa e a praça, há um trecho de 3,5 km. Entre a praça e a escola1, o trecho é de 14,5 km. A escola1 e a escola2, bem como a escola2 e a escola3, estão a 19 km de distância uma da outra. Já a escola3 e a casa estão separadas por 13 km. A professora percorre cerca de 70 km por dia e despende cerca de 04 (quatro) a 05 (cinco) horas para a realização destes deslocamentos, dependendo de diversos fatores: defeito mecânico em ônibus, acidentes, chuvas fortes, engarrafamento no trânsito etc.

No primeiro *trajeto*, “casa-praça”, entre 06:00 e 06:20, a docente realiza uma caminhada fazendo suas orações, por cerca de 10 a 15 minutos. Em seguida, permanece na praça, onde aguarda um ônibus fornecido pela prefeitura aos funcionários que trabalham nesta escola, localizada em uma área periférica de difícil acesso. O segundo *trajeto*, “praça-escola1”, ocorre entre 06:20 e 07:00.

No terceiro *trajeto*, “escola1-escola2”, a docente utiliza o mesmo transporte, que sai da escola às 11:40. Neste *trajeto*, que dura cerca de 20 a 30 minutos, a professora aproveita para descansar, cochilar e/ou ver a paisagem, pouco urbanizada. Ao descer em uma mancha urbana bastante movimentada, a docente

⁴² Estamos denominando *combinação básica*, o conjunto dos principais pontos que compõem os *trajetos* docentes. Ao indicar as combinações através do padrão “local-local”, os locais se referem aos pontos da cidade dos quais se parte e nos quais se chega e o traço (-) indica os períodos em que se está na rua, movendo-se de um ponto para outro.

percorre um trecho de caminhada de 10 minutos e faz uma parada em uma lanchonete. Após o lanche, termina seu trajeto de 15 minutos à pé até a segunda escola em que leciona. Aproveita para observar o movimento da rua e, por vezes, encontra-se com colegas de trabalho e/ou estudantes pelo caminho. Este trajeto termina próximo às 13:00.

No quarto trajeto, “escola2-escola3”, Margareth percorre o mesmo trecho anterior, às vezes à pé, às vezes de carona, por vezes na companhia de seus alunos, até o ponto de ônibus no qual desceu no segundo trajeto, em uma movimentada avenida da cidade. Espera durante algum tempo para adentrar em um ônibus menos lotado, uma vez que este trajeto ocorre entre 17:30 e 19:00, “*horário de pico*” – momento em que boa parte da população volta de seus locais de trabalho para casa.

No quinto trajeto, “escola3-casa”, a docente desloca-se de carona. Se vai com determinado colega de trabalho, desce perto de sua casa e percorre um trecho à pé e sozinha. Se vai com outro colega, desce em outro espaço de seu bairro e vai embora com o marido, que a busca. Este trajeto ocorre entre 22:00 e 23:00.

Nos trajetos de Margareth, alguns elementos se destacam. Para a docente, ter o cotidiano assim organizado lhe traz o sentimento de que sua vida é desdobrada: “*É como se a gente vivesse várias vidas.*” Tal sensação decorre, especialmente, da utilização do transporte público, o que lhe faz viver “*a vida do povão, situação pela qual passa a maioria das pessoas deste país.*” Em sua fala, se iguala a outros tantos trabalhadores brasileiros, com os quais compartilha vivências comuns, por vezes degradantes, sofridas, humilhantes. Insere-se em um contexto sócio-histórico que tem marcado a vida de sujeitos que, diariamente, precisam se deslocar de um canto ao outro das grandes cidades, realizando esforço desumano, violentados em seus direitos de cidadania pela escassez e precariedade do sistema de transporte coletivo público, problemas que prosseguem a cada novo governo. Neste sentido, as caronas são de grande auxílio para a professora, possibilitando o encurtamento do tempo gasto em dois trajetos diários: o que realiza ao final da tarde e da noite, períodos de maior movimento e sensação de insegurança, respectivamente.

Em seus trajetos, ainda se destacam questões relacionadas ao uso e distribuição do tempo. Como também apontou Ferreirinho (2009), os ajustes dos relógios e o ato de cronometrar as várias atividades relacionadas aos trajetos são frequentes. Expressões como “*Acordo às 05:15*”, “*Pego o ônibus às 05:50*”, “*Chego na escola às 12:55*”, foram comuns em seus relatos e de outros docentes.

Em seus itinerários, a professora resignifica suas relações com a cidade e seus moradores. A cidade se transforma igreja, local de oração. Logo cedo, a urbe acolhe a professora de religião que dedilha um terço ao se deslocar por seus espaços. O tempo da oração é o tempo de percorrer o caminho de sua casa até a parada do ponto de ônibus. Ainda silenciosa e envolta por resquícios de penumbra, a cidade torna-se monumento de contemplação, comunhão.

Os períodos de deslocamento também se apresentam como oportunidades de “*contato extraordinário no/com o dia-a-dia da cidade*”, parafraseando Ferreirinho (2009). Para Margareth, isto acontece quando olha a paisagem através da janela do ônibus, faz uma parada na praça para perceber o movimento da cidade, conversa com a dona da lanchonete dando-lhe conselhos, resolve algum problema/desavença que porventura apareça no ônibus, compartilha o caminho entre uma escola e outra com os alunos, que ora se mostram, ora se escondem da professora na rua.

Ainda que a docente tenha seus escapes e estratégias para tornar esses tempos e trajetos mais leves, é preciso indagar sobre seus desdobramentos e consequências, existentes nas vidas de tantos outros professores. Como é possível, estando na faixa etária entre 45 e 50 anos, fazer esses trajetos diariamente, trabalhar com dezenas de adolescentes e jovens durante três turnos, cuidar da casa e viver dignamente, com alegria e saúde, nessas condições? O que representa, para a qualidade de suas vidas e práticas didático-pedagógicas, esse sobre-esforço dos professores, essas intensas, extensas e tensas jornadas, seja no interior das escolas, seja nos deslocamentos citadinos para ir/voltar do trabalho? O que tais trajetos representam para o trabalho docente, já tão pesado, envolvente e exigente, em termos físicos e psíquicos, pedagógicos e epistemológicos?

Dando prosseguimento, observa-se que, dentre os docentes investigados, Laerte e Rafaela, todos os dias da semana, Celso, Jaime e João, em alguns dias de sua jornada semanal, fazem *trajetos* aparentemente semelhantes aos de Margareth, porque trabalham em três turnos. No entanto, os cinco docentes têm carro e/ou moto, o que imprime outros significados à sua organização espaço-temporal, possibilitando outros sistemas de compatibilidade e gramáticas de significados. Vamos ao caso do colega João. Seu trajeto tem a combinação básica “casa-escola1-casa1-casa2-escola2-casa1-escola3-bar-casa1”, sendo a casa 2 de sua irmã. Tais deslocamentos ocorrem no período de 06:30 às 23:00 em uma sexta-feira. Trata-se de trânsitos entre locais relativamente próximos entre si, havendo 3 km de distância entre um ponto e outro do trajeto, à exceção da casa e do bar, cuja distância é de 2 km, aproximadamente. O professor percorre cerca de 23 km/dia, o que dura em, média, duas horas, a depender de variados fatores: defeito mecânico dos meios de transporte, acidentes, chuvas fortes, engarrafamento no trânsito etc.

No primeiro trajeto, “casa-escola1”, o trecho é percorrido de moto, entre 06:30 e 07:00. No segundo trajeto, “escola1-casa1”, o professor percorre o mesmo caminho e retorna à sua casa, entre 11:40 e 12:00. Neste entretempo, pega os materiais de trabalho que utilizará no turno da tarde e, em seguida, no terceiro trajeto, “casa1- casa 2”, desloca-se de moto com o filho para a casa da irmã e almoça. Isto acontece de 12:00 às 12:45 horas.

No quarto trajeto, “casa2-escola2”, João vai para a escola particular, levando seu filho que nela estuda, entre 12:45 e 13:00. No quinto trajeto, “escola2-casa1”, o professor retorna para casa com o filho, toma banho e troca a roupa, entre 17:30 e 18:15. No sexto trajeto, “casa1-escola3”, desloca-se 3 km para chegar à escola. No entanto, a duração desse deslocamento é maior, tendo em vista o período, entre 18:15 e 18:30, horário de maior movimentação no trânsito.

No sétimo trajeto, “escola3-bar”, o docente direciona-se da escola para um bar, localizado em um bairro vizinho ao da escola, onde se encontra com uma amiga, após 22:30. No oitavo trajeto, o professor volta para casa. O horário de retorno é incerto, uma vez que obedece aos ritmos da conversa, adentrando a madrugada de sábado. No entanto, isto só é possível quando o dia seguinte não é letivo/escolar.

Nestes trajetos, fica evidente que a lógica dos sistemas de compatibilidades criada e executada pelo professor, torna-se possível por três motivos: proximidade entre os pontos percorridos, meio de transporte utilizado e o trabalho de preparação do alimento, feito por sua irmã. Eles possibilitam a introdução de novos pontos nas combinações que constituem os trajetos, proporcionando o convívio com familiares e amigos, o descanso do corpo, o entretenimento, entre outros aspectos tão caros ao bem estar docente entrevistado.

1.1.2) Encontros e desencontros: os meios de transporte

Sobre os trajetos de todos os docentes investigados, a exemplo de Margareth e João, faz-se necessário sublinhar os meios de transporte por eles/as utilizados, por alterarem significativamente os “*sistemas de compatibilidade*”, bem como seus significados possíveis dentro de um trajeto. Quanto ao transporte público, Santos (2007) aponta ser preciso pensar no par mobilidade/imobilismo, uma vez que a ineficiência do transporte público (caro, ruim e demorado) e a segregação sócio-espacial agem na produção de contradições entre cidadania e desigualdades. Isto atinge sobremaneira docentes como Margareth, que leciona em periferias distantes das manchas urbanas e não possui transporte próprio. Neste sentido, entende-se porque condução própria e caronas são formas privilegiadas pela “*categoria docente*”. Dentre seus atributos positivos, estão a frequência, pontualidade, flexibilidade, conforto, salubridade, aspectos psicossociais, facilidade de transportar pacotes/outros pertences, tempo de viagem etc.

Ao longo das entrevistas, muitos docentes relataram a necessidade de circulação pelos *pórticos* da cidade, ou seja, espaços, marcos e vazios na paisagem urbana que se traduzem em passagens: avenidas, estradas, lotes vagos, espaços sob viadutos, pontes, passarelas, lugares inabitados (Magnani, 1998). Os *pórticos* são, muitas vezes, sinônimos de aflição, medo, perigo, sensação de insegurança.

Docentes que utilizam o transporte coletivo sublinharam pontos de parada de ônibus como *pórticos*. Para Joana, professora em uma escola construída recentemente em um bairro novo, que abriga um aterro sanitário, pontos de ônibus despertam medo, especialmente no início da manhã, final da tarde e durante todo o turno da noite. Dentre os motivos, estão: horários do transporte coletivo reduzidos nas periferias, risco de ficar sozinho/a e/ou compartilhando o espaço com estranhos; desconhecimento da lógica daquele “*pedaço*” da cidade e receio quanto às diversas manifestações de violência possíveis. Neste sentido, carros próprios e caronas permitem que os docentes sintam-se protegidos e seguros. O automóvel, portanto, passa a ter centralidade na vida de muitos docentes. Para Joana, o carro é “*quase tudo*” em sua vida, pois trabalha em dois turnos e mora distante da escola. Laerte, que trabalha em três turnos em duas cidades diferentes, considera seu carro um “*material de trabalho*”.

Quanto às caronas, há diversos sentidos e significados. Ferreirinho (2009) as designa “*atos de solidariedades*”, de ajuda mútua entre docentes. Em nosso estudo, no entanto, caronas também apareceram como formas de monetarização da vida cotidiana, práticas realizadas mediante “*transação financeira*” ou “*rodízio*” – revezamento na utilização de veículos por docentes que combinam, se encontram e se direcionam, juntos, para a mesma escola. Neste caso, são práticas astuciosas que visam reduzir os gastos com o automóvel que, juntamente com a alimentação e habitação, consomem a maior parte das rendas mensais docentes.

Nos momentos em que permanecem ao lado dos colegas nas idas e/ou vindas da escola, seja no transporte público ou em automóveis próprios, durante as caronas, a descontração e partilha tornam-se possíveis. Especialmente em trajetos longos, tais locais são privilegiados para narrativas cotidianas sobre a vida pessoal e profissional. Comenta-se sobre o que aconteceu em casa, com os filhos, os cônjuges. Fala-se, também, especialmente ao sair das escolas, sobre o trabalho. Às vezes, o ônibus ou o automóvel demoram-se em salas de professores, abrigando um “*conselho de classe*”. Tais espaços tornam-se extensão da escola, fazendo ver que outros tempos e espaços da vida social docente estão sendo tomados e expropriados pela necessidade e, por vezes, pela vontade de discutir sobre seu ofício como professor. Por

vezes, tais locais são propícios à prática da “fofoca”, ou seja, “*informações mais ou menos depreciativas sobre terceiros, transmitidas por duas ou mais pessoas umas às outras*”. (Elias, 2000, pp.121-122). Em meio à repetitividade que se instala no cotidiano, as fofocas têm considerável valor como entretenimento. Têm a função de incluir e excluir, apoiar e reprovar, atar e cortar os laços. Podem funcionar como instrumentos de aceitação e rejeição de extrema eficácia. Podem ser oferecidas e negadas, dadas e vendidas, expressando a maior ou menor coesão, neste caso, entre os sujeitos professores.

1.1.3) Sistemas de compatibilidades, gramáticas de significados

Torres (1998) aponta que, ao construir uma lógica de compatibilidades, os sujeitos buscam favorecer alguns elementos: *o par segurança-proximidade, o favorecimento de encontros com colegas e amigos, os momentos de fruição da vida e contato com a diferença, além da diversificação dos pontos percorridos nas manchas*. Isto faz com que combinações sejam modificadas, instaurando novas gramáticas de significados. Como isto acontece na vida dos professores/as da pesquisa?

O **par segurança e proximidade** da casa e/ou do trabalho são fundamentais para a composição de trajetos de alguns docentes. Em pesquisa realizada por Vieira e Relvas (2003), a distância casa-trabalho foi o terceiro maior impacto negativo da vida profissional na vida familiar e pessoal mencionado por docentes, sobretudo mulheres. Isto se deve à divisão sexual do trabalho que as responsabiliza pelo cuidado com a casa e a família, além das duplas e/ou triplas jornadas de trabalho na escola. O desejo de trabalhar perto de casa, portanto, está diretamente ligado aos femininos na docência.

Isto transpareceu, embora de modos distintos, nos relatos de Margareth, Mariana e Renata. As duas primeiras são docentes, mães, donas de casa, trabalham distante de casa e não possuem carro. Margareth ainda possui um agravante: é contratada temporariamente em duas escolas onde leciona, o que implica, muitas vezes, na impossibilidade de escolher onde quer trabalhar. Os longos trechos a serem percorridos e as longas, tensas e intensas jornadas de trabalho implicam na distância dos filhos. Implicam, também, no acúmulo de serviços domésticos, realizados geralmente à noite e nos finais de semana. Além das ocupações físicas vividas com essa dinâmica de vida e trabalho, observa-se a auto-culpabilização das professoras pelo que pensam e sentem que não fizeram, que deveriam ter feito ou que ficou mal feito.

Já Renata, que não possui filhos, relata ter trabalhado muito tempo longe de casa, sofrendo com situações como: acordar cedo, priorizar o banho em detrimento do lanche da manhã, permanecer em “*estado de alerta*” quanto aos possíveis problemas do transporte público, medo de atraso para chegar à escola, a dependência da carona dos colegas e os longos trechos de caminhada ao sol, ao lado do cansaço excessivo, estresse, problemas de saúde, entre outros. Isto fomentou sua decisão de mudar com o marido da capital Belo Horizonte para a cidade vizinha, Contagem, onde lecionava; o que lhe possibilitou: postergar o início dos *trajetos* para o trabalho, lanchar com calma e almoçar em casa, ver televisão, descansar. Também permitiu desfrutar da companhia do marido, professor, por mais tempo, pois o mesmo passou a levá-la e/ou buscá-la na escola, em seu automóvel. Significou elevação da qualidade de vida e bem-estar pessoal, familiar e profissional.

O favorecimento do **encontro com colegas e amigos** na construção dos trajetos também foi notado. No período noturno, os habituais trajetos “escola-casa” são entrecortados por alguns docentes pelo bar, local de “*passagem do eu profissional para o eu pessoal*” (Pajak e Blasé, 1984 *apud* Vieira e Relvas, 2003). Nos

trajetos cotidianos, também são privilegiadas as relações familiares, como relataram Rafaela e Magali – que entre uma escola e outra decidem visitar suas avós –, e Margareth e Juliana – que visitam suas mães no horário de almoço, quando transitam entre uma escola e outra.

Tais encontros, no entanto, são raros, geralmente impossibilitados em função dos trajetos docentes terem durações rígidas, limitadas, engessadas, especialmente quando a escola é o ponto de chegada do itinerário percorrido. São tempos controlados pelos ordenamentos dos relógios, pelas grades de horários escolares. Alargando os tempos dos trajetos na urbe, desorganiza-se parte da escola. O trabalho docente no ensino presencial baseia-se na relação de *copresença*, na *interação face-a-face* com os estudantes. Exige que os corpos ali estejam, adequadamente apresentados, ao mesmo tempo. Especificidades das *geo-grafias* docentes na metrópole.

Os ***momentos de fruição da vida, associados ao contato com a diferença***, também alteram os *trajetos* rotineiros dos docentes entrevistados. No caso de Júlia, sua casa fica distante das duas escolas em que leciona, nos turnos da manhã e tarde. Isto a faz permanecer horas no trânsito, no transporte coletivo público. Para livrar-se deste contratempo, Júlia relata que, juntamente com um grupo de colegas de trabalho, “foge” da escola para ir ao cinema, quando tem seu último horário livre (tempo pedagógico⁴³). Seus *trajetos* são modificados para produzir um espaço de sociabilidade, que desperta sentimentos de adolescentes quando “*matam aula*”.

Esse tipo de conduta, que Júlia nos confiou, está articulado a vários elementos, além de colocar questões éticas. Precisa ser reconhecido e compreendido em sua complexidade e sutileza. Conforme a docente, a gestão da escola favorece alguns docentes na organização do tempo escolar (tempo pedagógico) e prejudica outros. Neste sentido, a prática do “*ajeitamento de horários*” e da “*fuga*” da escola, embora entendidas por todos como transgressão às normas referentes aos tempos escolares, são dissimuladas e encobertas entre si pela proteção e clientelismo existentes na escola. Tal fato também nos faz questionar: quais tempos sobram para que os docentes intercalem, nestes seus trajetos cotidianos, práticas culturais e espaços de sociabilidades outros, para além de suas longas e estafantes jornadas de trabalho?

Quanto à ***diversificação dos trajetos***, pelo fato dos dias de trabalho escolar – segunda a sexta-feira, por vezes sábados –, serem vividos intensamente nas ruas e escolas, a casa se torna muito desejada, esperada e querida por todos os docentes entrevistados. A oposição entre casa e rua, durante a semana, fica bastante evidente, uma vez que ausência/presença de ambas tornam-se muito acentuadas na vivência destes sujeitos. A casa é o local para onde se deseja voltar e permanecer após longas jornadas de trabalho. É lugar privilegiado para o descanso do corpo. Para muitos, a casa torna-se um espaço desejado de parada nos trajetos diários, especialmente nos intervalos entre uma escola e outra, em particular nos entre-turnos. Para uns, este é um desejo irrealizável. Para outros, especialmente se as distâncias no trajeto “*escola-casa-escola*” são pequenas ou, se maiores, realizadas de carro e/ou moto, quiçá através de caronas, a presença em casa torna-se possível.

No caso do horário de almoço, por exemplo, entre 11:30 às 13:00, entre-turno escolar, a casa serve para um breve descanso, alimentação (almoço ou lanche rápido) e/ou realização da higiene corporal. É um tempo considerado, por alguns, sagrado, necessário e imprescindível para fornecer subsídios para que o restante do dia transcorra bem, além do aumento da qualidade de vida. São momentos de pequenos

⁴³ Horário destinado ao planejamento docente.

prazeres cotidianos, como relatou Estevão. A casa, símbolo dos tempos lentos, também mostra sua relevância na vida cotidiana do docente em relação a outros de seus viveres e espaços.

Ainda sobre a diversificação dos trajetos, devido à “*coexistência dos tempos dos circuitos superior e inferior*” da cidade, por vezes é complicado, especialmente para os que trabalham em três turnos, inserir alguns “*fixos*” em seus trajetos, que requerem sua presença: banco, escola dos filhos, hospitais, comércio em geral etc. Muitos “*fixos*” e “*fluxos*” funcionam no chamado “*horário comercial*”, período durante o qual estabelecimentos comerciais e de serviços atendem aos consumidores. Professores que lecionam nos turnos da manhã/tarde ou manhã/tarde/noite já encontram estes locais fechados nos momentos em que podem frequentá-los, com exceção daqueles que funcionam “*24 horas*”. Muitos aproveitam o entre-turno manhã/tarde para realizar tais atividades, em detrimento da alimentação. Outras vezes, quando possível, realizam-nas aos sábados, domingos e/ou feriados. Alguns casos exigem negociações e/ou geram faltas, justificadas ou não.

De modo geral, foi possível observar que os *trajetos*, ao serem organizados, também se diferenciam quanto aos sentimentos, significados e sentidos que suas combinações permitem construir. Há professores, como Vânia, que evitam a combinação “*casa-dentista-escola*” devido aos possíveis desconfortos que as intervenções corporais podem causar. Outros docentes evitam a combinação “*casa-velório-cemitério-escola*” devido às emoções que ali afloram, incompatíveis com o envolvimento emocional que a escola exige dos docentes. Há os que evitam a combinação “*bar-escola*”, uma vez que acreditam serem incompatíveis o ato de beber e, logo em seguida, dar aulas.

Academias de ginástica também foram mencionadas por muitos entrevistados como locais que desejam incluir em seus trajetos. Celso comenta que está matriculado, mas o *trajeto* “*casa-academia-escola1-escola2-escola3-casa*” o impede, em função do cansaço e das distâncias. Laerte menciona a existência de academias noturnas, no entanto, diz não pretender inseri-las em seu *trajeto*. O peso do cotidiano, dos espaços a serem percorridos, das longas e intensas jornadas de trabalho em condições laborais desgastantes, com baixos níveis salariais, grande número de turmas e alunos, além de outros problemas, como o adoecimento (problemas psicológicos/psiquiátricos, caso de Laerte), impedem algumas práticas saudáveis, nas quais os docentes poderiam estar cuidando de seus corpos tal como necessário e desejável. Instaura um círculo vicioso: o corpo adoce porque não é cuidado e a disposição e possibilidade do cuidado se restringem, porque o corpo está descuidado.

Enfatiza-se que muitas atividades realizadas nos *trajetos*, especialmente nos entre-turnos, não se constituem como espaços de sociabilidade. São realizadas na solidão e de maneira muito veloz. São tempos curtos, entrecortados por várias coisas a fazer. Mayol (2008, p.44) comenta: “*A relação que liga a moradia ao lugar de trabalho é, na maioria dos casos, no espaço urbano marcada pela necessidade de uma coerção espaço-temporal que obriga a percorrer o máximo de distância no menor tempo possível. Ir para o trabalho, por vezes, significa “entrar em uma cidade indiferenciada, afundar em um magma de sinais inertes como em um lodaçal, sendo somente guiado pelo imperativo da hora certa (ou de atraso).” (op.cit,p.44)*

No entanto, não é sempre que se entra em uma “*cidade indiferenciada*”. Os sujeitos atribuem aos seus trajetos significados vários, dotando-os de variados sentidos. Se os trajetos são realizados entre espaços relativamente próximos, especialmente durante o horário de almoço, por exemplo, por vezes podem abrigar, em uma de suas paradas no caminho, espaços de sociabilidade. A organização do *trajeto*, às vezes, reflete

uma preocupação: preservar as obrigações familiares como uma reserva onde seja possível celebrar o encontro. Os trajetos, escolhidos e/ou impostos, variam conforme critérios simbólicos provenientes da organização individual e coletiva: (im)possibilidades instauradas nas/pelas condições, pelas vidas, pelas *geo-grafias* docentes.

Considerações finais

Nas manchas e pátios, ao realizarem seus trajetos para ir e/ou voltar das escolas em que trabalham, os docentes realizam variadas combinações, sob diversos “*sistemas de compatibilidades*”, imprimindo distintas “*gramáticas de significados*”. A investigação traz contribuições para o alargamento da noção de professores como sujeitos socioculturais. Aponta descobertas e análises que permitem identificar e caracterizar relações e vivências de professores na/com a cidade. Possibilita ampliar os questionamentos acerca das condições de vida docentes nas metrópoles contemporâneas. Quanto aos sujeitos investigados, salienta-se que trajetos na metrópole em função do trabalho são pontos de tensão em suas vidas cotidianas, imprimindo marcas nos modos de estar e realizar a profissão docente. O “*tempo do trânsito*” é expressivo na rotina semanal de parte dos sujeitos, especialmente quando não possuem condução própria e/ou moram longe da escola. Ao longo dos trajetos, os docentes questionam sentidos de suas vivências, suas trajetórias pessoais e profissionais, suas relações com a escola, a família etc. São momentos de (re)conhecimento de si, do outro e de diversas problemáticas urbanas contemporâneas.

Referências

- Certeau, Michel de. A invenção do cotidiano: artes de fazer. 14. ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. 351p
- Da Matta, Roberto. A casa e a rua: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil. São Paulo: Saraiva, 1997
- Elias, Norbert & Scotson, John L. Os Estabelecidos e os Outsiders: Sociologia das Relações de Poder a partir de uma Pequena Comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
- Fanfani, Emilio Tenti. La condición docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay. Buenos Aires: Siglo XXI, 2005.
- Ferreirinho, Viviane Canecchio. Trajetórias de professores na carreira e percursos na cidade: estudo sobre a socialização de professores na carreira do magistério das séries iniciais do ensino fundamental da cidade de São Paulo. Dissertação de Mestrado, PUC/SP, 2009.
- INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais). Censo do professor 1997: perfil dos docentes de Educação Básica. Brasília: INEP, 1999. 150 p. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/censo/1997/basica/miolo-professor.pdf>, Acesso em: 15 jul. 2011
- Lefebvre, H. O direito à Cidade. Trad. Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Ed. Documentos, 1969.
- _____. A revolução urbana. Trad. Sérgio Martins e revisão técnica de Margarida Maria de Andrade. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999. 178 p.

- Magnani, José Guilherme Cantor; TORRES, L.de L.(Org). Na metrópole: textos de antropologia urbana. São Paulo: EdUSP/Fapesp, 1998.
- Mayol, Pierre. Morar. In: CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano. Vol. 2. Morar, cozinhar. Petrópolis: Vozes, 1994. (p.35-185).
- Santos, Milton. O espaço do cidadão. São Paulo: EdUSP, 2007
- _____. Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico-científico-informacional. 5. ed. São Paulo: EDUSP, 2008b
- UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura). O Perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam. São Paulo: Moderna, 2004. Disponível em: <http://www1.ideavalley.com.br/ibope/folder/flip/flip.php?ID =5#>, Acesso em: 26 jul. 2011
- Vieira, C. & Relvas, A. A(s) Vida(s) do Professor. Escola e Família. Coimbra: Quarteto Editora, 2003.

Cultura infantil e mídia na formação de professores: uma contribuição para as discussões sobre o trabalho docente⁴⁴

Saraí Patrícia Schmidt⁴⁵

Resumo

O trabalho tem como eixo o trabalho docente e a formação de professores e resulta de investigação que tematiza as relações entre infância, cultura midiática e consumo. A referida investigação partiu da hipótese de que é necessário inserir temáticas atinentes à cultura contemporânea e à infância nos currículos dos cursos de graduação em Pedagogia. Mais precisamente, uma dimensão da pesquisa procurou trazer ao centro dos debates da sala de aula universitária as relações entre infância e cultura do consumo. O texto se estrutura a partir de um cotejamento entre chamadas de anúncios publicitários e dados extraídos por meio de grupos de discussão com acadêmicos de Pedagogia, tendo como questão norteadora as representações do grupo a respeito do universo infantil. Compartilhando o entendimento de que a ação docente é, em última análise, um assunto de natureza moral (Sacristán, 1999), e tomando contribuições de Bauman, Lajonquière e Larrosa, o texto procura trazer elementos que possam potencializar a problematização das relações entre a formação no ensino superior na área da Pedagogia e a cultura infantil contemporânea. O corpus de análise aqui contemplado foi produzido em duas etapas. Na etapa inicial, foram aplicados questionários com acadêmicos de Pedagogia de uma universidade brasileira. Foi-lhes solicitado que: a) descrevessem a infância/criança hoje; b) apontassem diferenças entre suas infância e a infância atual; c) apontassem qual é o papel da mídia na constituição da infância atual; d) avaliassem a qualidade da publicidade dirigida ao público infantil no Brasil. Essas respostas foram o mote para as discussões desenvolvidas coletivamente. O resultado de tais discussões possibilitou-nos identificar temáticas que merecem ser levantadas quando pensamos sobre o conceito de infância hoje, considerando que essa noção, desde algum tempo, vêm sendo colocada sob suspeita. É interessante ressaltar o quanto os jovens acadêmicos, futuros professores, problematizam a representação de uma infância empreendedora, que é a produzida e colocada em circulação recorrentemente pela mídia, na medida em que emitem juízos de valor sobre a condição atual da infância. A partir do cruzamento das chamadas das propagandas com os dados produzidos por meio dos grupos de discussão, identificamos diferentes formas de reiteração dos discursos ditos “hegemônicos” sobre infância pela mídia. Noutra direção, os acadêmicos demonstram preocupação com os efeitos do que se pode chamar de mercantilização da infância. Julgamos que tais resultados apontam para a necessidade de uma leitura crítica permanente do campo das práticas dos futuros profissionais e ratificam nosso entendimento de que é necessário abrir espaço nos currículos dos cursos de Pedagogia para esse tipo de temática. Os profissionais do ensino atuarão sobre as crianças de nossa época e estarão ativamente empenhados na produção de representações bastante específicas de infância.

Palavras-chave: trabalho docente; formação de professores; Pedagogia; infância; mídia

⁴⁴ Programa de Pós-Graduação em Inclusão e Diversidade e Mestrado em Processos e Manifestações Culturais Universidades FEEVALEEste trabalho resulta de investigação que contou com financiamento do CNPq.

⁴⁵

Introdução

Este trabalho é parte de uma pesquisa mais ampla que tem entre seus propósitos a inserção de temáticas atinentes à cultura contemporânea nos processos formativos de estudantes de Pedagogia e de Comunicação. Mais precisamente, uma dimensão da pesquisa procura trazer ao centro dos debates da sala de aula universitária as relações entre infância e cultura do consumo. Julgamos que tal temática articula-se perfeitamente com o campo das práticas dos futuros profissionais de ambas as áreas, uma vez que os profissionais do ensino atuarão sobre as crianças de nossa época e os profissionais da comunicação, sobretudo da publicidade, tomarão a infância como público-alvo para a venda de inúmeros produtos e, nesse processo, estarão ativamente empenhados na produção de representações bastante específicas de infância.

Vivemos uma época que nos interpela a constantes indagações sobre a infância, uma vez que as certezas que configuravam o nosso olhar, o nosso entender e o nosso agir sobre as crianças já não são (e nunca serão) os mesmos. Inicialmente poderíamos refletir, por exemplo, sobre o espaço e a visibilidade que a infância ganhou no mundo contemporâneo, levando em consideração que até o século XVII o sentimento de infância não existia (Áries, 1981). Nesse período era comum o fato de os infantes se vestirem como adultos, circularem entre estes, por conta de sua não singularidade. Poderíamos afirmar que durante muito tempo as crianças viviam o mundo adulto pela sua falta de visibilidade e hoje, ao contrário, estão cada vez mais inseridas nos hábitos e costumes “dos grandes”, justamente pelo fato de terem visibilidade em demasia, com o significativo investimento no marketing infantil. Ariés (1981) nos lembra que a infância é algo construído social e historicamente e que a mesma não se dá do mesmo modo para toda a humanidade. Ou seja, não podemos cristalizar o modo como se compreende a infância, uma vez que várias infâncias constituem concomitantemente nossa cultura: a criança que vive no centro da cidade; aquela que vive na periferia; aquela que vive no campo; aquela que consome em excesso; aquela que se prostitui para sobreviver.

Com todo o esforço que tanto pesquisadores como profissionais do mercado fazem para compreender a criança na contemporaneidade, não podemos deixar de considerar a mídia como um poderoso espaço produtor de culturas infantis. Dentre as várias infâncias constituídas, torna-se cada vez mais evidente o quanto as crianças são compreendidas atualmente como uma lucrativa possibilidade de investimento num tempo em que o marketing infantil cresce vertiginosamente. Temos multiplicadas e aprimoradas estratégias de mercado destinadas às crianças que geram pequenos e fiéis consumidores. Bauman (2008) nos ajuda a pensar sobre a sociedade em que vivemos, referindo que quando nos tornamos uma nação de consumidores. Nossa principal marca identitária tornou-se a de consumidores, não interessa se adulto ou criança. Consumimos a todo o instante, e grande parte de tudo que adquirimos é descartado em muito pouco tempo. E não são apenas as “coisas” que compramos que são desperdiçadas, mas também as pessoas, quando valorizamos as “coisas” e “coisificamos” as pessoas. Uma vez que a marca da identidade contemporânea é o consumo “a característica mais proeminente da sociedade de consumidores – ainda que cuidadosamente disfarçada e encoberta – é a transformação dos consumidores em mercadorias” (Bauman, 2008, p. 20).

Neste sentido, a educação para o consumo desempenha um papel fulcral em uma engrenagem que visa manter em circulação permanente os materiais e os desejos de consumo. A alegria está nas compras, no ato de consumir e não no processo de aquisição e posse: “a vida de consumidor, não se refere à aquisição

e posse. Tampouco tem a ver com se livrar do que foi adquirido anteontem e exibido com orgulho no dia seguinte. Refere-se, em vez disso, a estar em movimento” (Bauman, 2008, p. 126). Não podemos esquecer que numa sociedade de mercado, tudo é tratado como mercadoria, inclusive a infância. Vivemos numa época em que tornou-se comum ver crianças vestidas como adultos, erotizadas, que dispensam (ou são dispensadas) do brincar livremente para contentarem-se com inúmeras horas em frente à televisão, assistindo a programas, muitas vezes, direcionados ao público adulto.

Ao mesmo tempo em que cresce significativamente o investimento no marketing infantil, temos uma indústria midiática que recorrentemente tem multiplicado a idéia de uma infância sedutora, sexualizada, provocativa, consumista. Neste contexto cabe lembrar o que Postman (1999) destaca em relação à perda da inocência da infância:

Nos anúncios de todos os meios de comunicação visual [meninas] são apresentadas ao público como se fossem mulheres adultas espertas e sexualmente atraentes, completamente à vontade num ambiente de erotismo. Após vermos tais exibições de pornografia velada, nós, que ainda não estamos inteiramente condicionados às novas atitudes [...] para com as crianças, temos saudade do charme e da sedutora inocência de Lolita (POSTMAN, 1999, p. 17).

Diante dessas questões, este texto tem como proposta colocar em discussão a relação da mídia e a (des)construção da cultura infantil na contemporaneidade, em uma sociedade que tem como bússola o consumo. O trabalho evidencia que a imagem infantil é utilizada para sensibilizar os adultos e crianças para o consumo por meio de dois pólos distintos de representação da infância: a criança “nostálgica” (remetendo à noção de dívida com a infância); e a criança adultizada (erotizada, à frente do seu tempo). O estudo coloca em relevo a relação do consumo e a constituição das identidades infantis contemporâneas.

As análises que seguem são produzidas a partir de uma experiência na docência universitária. O texto faz um paralelo entre as chamadas de dois anúncios publicitários e a discussão com acadêmicos de Pedagogia e Comunicação, tendo como questão norteadora as representações do grupo a respeito do universo infantil. Compartilhando o entendimento de que a ação docente tem uma natureza moral (Sacristán, 1999), o que justifica a escolha da temática, e tomando contribuições de Bauman, Lajonquière e Larrosa, o texto procura trazer alguns elementos que possam potencializar a problematização das relações entre a sala de aula no ensino superior e a cultura infantil midiática. Cultura infantil midiática que não pode ser dissociada do fenômeno da cultura do consumo.

Descrição analítica

Começamos pelos anúncios publicitários referidos:

Anúncio 1: Uma criança pode ser o que quiser. Faça um BrasilPrev Junior. Hoje, a Duda quer ser uma artista famosa. Amanhã, uma grande médica ou uma jornalista. É por isso que faz diferença ter um Brasilprev Junior. Com um pouquinho por mês você protege e ajuda a realizar os projetos de vida de quem você ama. E ainda conta com a segurança e solidez do Banco do Brasil. Faz diferença ter um Brasilprev Junior todo seu (Propaganda da previdência privada do Banco do Brasil – BrasilPrev Junior. Veiculada na revista Época, nº 594, p. 35).

Anúncio 2: Sonhos todo mundo tem. A realização começa com a melhor escola. Sistema Positivo de Ensino. Porque a vida é feita de realizações. Sonhar com o futuro é importante. Mas tão importante quanto isso é saber que a realização desses sonhos depende da escolha de uma escola que ofereça o que existe de mais moderno em educação. Procure uma escola conveniada ao Sistema Positivo de Ensino. Porque quem investe no presente realiza os sonhos no futuro (Propaganda do Sistema Positivo de Ensino. Veiculada na revista Época nº 600, pp.74-75).

Na etapa inicial, proposta em duas salas de aula, foram aplicados questionários com acadêmicos de Pedagogia e Comunicação Social de uma universidade brasileira. Foi-lhes solicitado que: a) Descrevessem a infância/criança hoje; b) apontassem diferenças entre suas infância e a infância atual; c) apontassem qual é o papel da mídia na constituição da infância atual; d) avaliassem a qualidade da publicidade dirigida ao público infantil no Brasil.

A análise das respostas dos questionários possibilitou-nos identificar discussões que merecem ser levantadas quando pensamos sobre o conceito de infância hoje, considerando que essa noção, desde algum tempo, vêm sendo colocada sob suspeita. É interessante ressaltar o quanto os jovens acadêmicos – futuros professores ou produtores de artefatos midiáticos voltados para crianças e adultos – problematizam a representação de uma infância empreendedora, que é a produzida e colocada em circulação recorrentemente pela mídia, na medida em que emitem juízos de valor sobre a condição atual da infância, como revelam os excertos abaixo:

As meninas fazem natação, dança, patinação, handebol, inglês, espanhol, e ainda brincam e estudam. E os meninos jogam futebol, basquete, andam de bicicleta e também brincam e estudam. Tudo isso na mesma semana. Ou seja, as crianças já não têm mais tempo livre e já são bem maduras e “à frente do seu tempo”. (estudante universitária, 21 anos)

As crianças hoje em dia “amadurecem” de forma precoce. Deixam de brincar cedo, têm a rotina carregada de aulas e compromissos. (estudante universitário, 21 anos)

A partir do cruzamento das chamadas das propagandas com as repostas dos jovens acadêmicos sobre o universo infantil podemos identificar diferentes formas de reiteração dos discursos ditos “hegemônicos” sobre infância. Ao mesmo tempo em que temos naturalizada pela mídia esta necessidade de tratar a infância como um negócio – público-alvo dos produtos que anuncia – os acadêmicos parecem demonstrar preocupação com os efeitos do que se pode chamar de mercantilização da infância:

A criança hoje em dia é tratada de forma prematura, queimando etapas. Ela acabou sendo “aprisionada” dentro de suas casas e se divertindo com os meios eletrônicos. Desde cedo elas são obrigadas a entrar em clima comparativo [de disputa, competição]. (estudante universitária, 22 anos)

A criança de hoje é praticamente levada ao status de um adulto cada vez mais cedo, devido ao alto número de atividades propostas pelos pais, não sobrando muito tempo para o lazer. (estudante universitário, 26 anos)

Ao considerar as lições sobre a infância veiculadas na mídia – que naturalizam uma infância esperta e com potencial (Hoje, a Duda quer ser uma artista famosa. Amanhã, uma grande médica ou uma jornalista) – e os depoimentos dos acadêmicos – que lamentam uma pretensa precocidade infantil (acesso prematuro ao mundo adulto) ou a perda de uma “infância clássica” (A criança hoje em dia é tratada de forma prematura, queimando etapas) – percebemos a presença de duas noções bastante distintas de infância. Elas têm em

comum o sentimento paterno/adulto de responsabilidade/dívida com a criança, associado ao poder de escolha do indivíduo (Lajonquière, 2006). Assim, quando pensamos nesta articulação estratégica entre infância e mídia, podemos dizer que nos invade um duplo sentimento diante da criança: de proteção e ternura – uma espécie de nostalgia da infância; e de responsabilidade e incerteza – surgido nas reportagens e chamadas publicitárias que nos colocam muitas vezes como únicos responsáveis por escolhas determinantes na vida das crianças. Se observarmos as chamadas dos anúncios apresentados anteriormente, veremos que o que eles possuem em comum – além de se utilizarem da imagem dos sujeitos infantis para os seus fins – é o fato de despertarem o sentimento de incerteza nos leitores/consumidores. Afinal, ainda que adquiram os produtos anunciados, a possibilidade de prever e controlar os resultados que suas escolhas acarretarão – a principal atração da ordem, segundo Bauman (2008a) – são inexistentes. Estas e outras “escolhas” que devem ser feitas no dia a dia, em meio ao caos, são encaradas como uma tarefa individual, cujas consequências são unicamente de responsabilidade do sujeito.

Ainda que a promessa da publicidade seja de um futuro brilhante e sem percalços para aqueles que investirem seus recursos no plano de previdência do Banco do Brasil, não há uma cláusula que garanta a realização dos “projetos de vida de quem você ama”, como lemos no anúncio. Da mesma forma, aqueles que escolherem o Sistema Positivo de Ensino e apostarem no que “existe de mais moderno em educação” não possuem a garantia de que realizarão “os sonhos no futuro”, conforme o anunciado. Não há garantias de que esses sejam os itinerários mais acertados e nenhuma das peças publicitárias é capaz de acabar com essa incerteza. Assim como os depoimentos dos acadêmicos demonstram preocupação com as crianças da contemporaneidade, definindo-os como “Agitados! Apressados! Hiperativos. São crianças que nascem sem tempo”, apontam e reforçam a incerteza da possibilidade de sanar a dívida anunciada dos adultos com as crianças.

O que parece restar é o sentimento de impotência e dívida, já que não há ninguém a quem culpar pela própria miséria. Isso significa, segundo Bauman (2001, p.47) “não procurar as causas das próprias derrotas senão na própria indolência e preguiça, e não procurar outro remédio senão tentar com mais e mais determinação”. A responsabilidade pelos atos e escolhas recai sobre os ombros do próprio indivíduo, incapaz de enxergar uma causa maior do que sua própria competência pessoal e esforço como determinantes de suas decisões das consequências que possam delas advir.

Obesidade, anorexia, pedofilia e sexualidade precoce fazem parte da rotina das crianças e são pautas recorrentes quando o assunto é infância na mídia brasileira. Ao mesmo tempo, no atual contexto em que vivemos, são inúmeros os argumentos e evidências para afirmar que o consumo infantil pode ser considerado a grande “descoberta mercadológica” do nosso tempo. Assim como não podemos esquecer que a imagem infantil é recorrentemente utilizada para promover também a venda de diferentes artefatos voltados para os adultos. Desta forma, ver as crianças na mídia tornou-se lugar comum quando elas protagonizam comerciais dos mais variados produtos e marcas, sejam eles de bancos, cosméticos, shoppings, lojas, calçados, brinquedos ou novas tecnologias. Vender com a criança e para a criança tornou-se um interessante e produtivo negócio. Quando tema é a criança os conteúdos editoriais dos veículos de comunicação não apresentam uma unidade em seu discurso: reportagens com dicas de como educar os filhos, como cuidar da saúde das crianças, as últimas tendências da moda infantil ou como lidar com questões comportamentais dividem espaço com matérias de denúncia de violência infantil, pedofilia e abuso

sexual doméstico. Ou seja, a imagem infantil é utilizada tanto para incentivar o consumo como alertar a humanidade para os riscos do aquecimento global. A partir das propagandas analisadas e dos depoimentos das crianças é importante refletir sobre esta “educação vitalícia para o consumo”, num tempo em que cada criança reivindica seus próprios objetos. A cooptação do público infantil tem sido utilizada como uma estratégia de marketing em uma sociedade que está sempre buscando novas estratégias mercadológicas e novos nichos de mercado. É neste sentido que a análise que foi fonte de reflexão para este texto aposta na pertinência de se colocar em pauta, na formação docente, a pedagogia da mídia e do consumo que nos educa de diferentes formas para olhar, compreender e naturalizar o universo infantil. Pensar na contra-imagem da infância é buscar enfraquecer ou borrar estas fronteiras tão definidas sobre quem é e como é a criança contemporânea. Quando o tema é a criança estamos lidando com as narrativas culturais que nos interpelam e nos fazem crer em certezas naturalizadas como únicas e universais.

Algumas considerações finais

Quando nos deparamos com a infância promissora e criativa dos anúncios de bancos, com a infância talentosa e empreendedora do sistema de ensino, ou ainda, com a saudade de uma infância fase pura e inocente, assim como descrita pelos acadêmicos, temos reconfigurado e enaltecido o nosso sentimento de dívida com o sujeito infantil. Quando o tema é a criança estamos lidando com as narrativas culturais que nos interpelam e nos fazem crer em certezas naturalizadas como únicas e universais. Talvez seja prudente atentarmos para o desafio de reconfigurarmos nosso olhar, assim como proposto por Larrosa (1998, p. 79), ao nos apresentar o que refere como sendo uma imagem do totalitarismo:

[...] o rosto daqueles que, quando olham uma criança, já sabem de antemão o que é que vem e o que se deve fazer com ela. A contra-imagem poderia resultar da inversão da direção do olhar: o rosto daqueles que são capazes de sentir sobre si mesmos o olhar enigmático de uma criança.

É neste sentido que a experiência que foi fonte de reflexão para este texto aposta na pertinência de se colocar em pauta, na formação de profissionais do ensino e da comunicação, a pedagogia da mídia e do consumo que nos educa de diferentes formas para olhar, compreender e naturalizar o universo infantil. Pensar a infância como algo outro na formação docente é pensar a inquietude, o questionamento e o vazio do qual nos fala Larrosa. Pensar na contra-imagem é buscar enfraquecer ou borrar estas fronteiras tão definidas sobre quem é e como é a criança contemporânea. Isto pode significar questionar ou desconfiar desta sensação de dívida permanente que temos com a infância associada à cultura do consumo do nosso tempo.

Assim, numa articulação estratégica entre a infância e a mídia, podemos afirmar que esses dois sentimentos de infância nos invadem e nos comovem, nos interpelam a ingressar na vida de consumo. Lajonquière (2006, p. 15) lembra que “[...] cada um de nós tenta, na educação de crianças, vir a repor algo que ficou pendente em nosso percurso. Em outras palavras, se educamos alguém, só o fazemos em nome da dívida que recebemos de outro”. Talvez este sentimento de dívida seja utilizado como justificativa numa sociedade onde os adultos oferecem livremente às crianças artefatos que há bem pouco tempo não imaginávamos que seriam utilizados pelos pequenos (celulares, maquiagem, etc...). Da mesma forma, os depoimentos dos acadêmicos também nos mobilizam a refletir sobre essa inserção do ser infante no mundo adulto como resultado do sentimento de dívida que temos para com ele. As palavras de Larrosa (1998) nos

provocam a procurar um novo olhar sobre esse ser tão misterioso e tão enigmático que é a criança, sobre o qual pensamos que muito sabemos, mas que ainda precisa do nosso olhar atento. É buscar a rejeição ao caráter fixo e permanente do nosso olhar, sobretudo quando somos interpelados pela imagem de uma criança na mídia. Em outros termos, o convite foi para olhar a infância na mídia, entendida não como o que já sabemos, tampouco como o que ainda não sabemos, mas como uma verdade diante da qual devemos colocar-nos em posição de escuta e encontrar a medida de nossa responsabilidade.

No cenário atual, professores e professoras têm dividido o espaço escolar com outras pedagogias, dentre elas, a pedagogia do consumo. Esta, por sua vez, está ensinando aos sujeitos o que eles precisam e devem desejar, pensar e fazer para serem felizes e bem-sucedidos nesta sociedade de consumidores. Para tanto, a educação para o consumo tem iniciado para além dos muros da escola, bem antes de as crianças estarem numa sala de aula; elas estão sendo ensinadas pelas marcas, pelos logos, e muitas das suas primeiras palavras são oriundas desse universo imagético, ou seja, essa educação começa cedo, estabelecendo dependência das compras para o resto da vida. Nos tempos atuais, infância e consumo podem ser percebidos como indissociáveis, ou melhor, como sendo duas faces de uma mesma moeda e, ainda que possamos ter presente o sentimento da infância da modernidade, estas que se configuram já não podem mais ser descritas ou narradas, tendo um lugar fixo, determinado, mas sim, estas infâncias se apresentam como grandes enigmas, como um “outro” desconhecido. Para tanto, destaca-se a importância de uma pesquisa dedicada em querer ampliar o olhar docente para esta pedagogia do consumo que age nas escolas e fora dela, mesmo não contendo cartilhas, manuais de instrução ou tratados pedagógicos.

Referências bibliográficas:

- Bauman, Z. (1999). *Modernidade e Ambivalência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Bauman, Z. (2001). *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Bauman, Z. (2003). *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- Bauman, Z (2007). *Vida Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Bauman, Z. (2008a). *Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadorias*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Bauman, Z. (2008b). *A sociedade individualizada*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Bauman, Z. (2010). *Capitalismo Parasitário*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Sacristán, J. G. (1999). *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Lajonquière, L. (2006). A psicanálise e o debate sobre o desaparecimento da infância. *Educação e Realidade* v. 31, pp. 89-106.
- Larrosa, J. (1998). *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Porto Alegre: Contrabando.

Os professores de uma escola de rede: como se veem e como são vistos.

Erica Nascimento e Phillipi Assis⁴⁶

Resumo

O estudo se detém na análise das condições do trabalho docente desenvolvido em instituições privadas pertencentes a uma rede de ensino que avança por toda cidade do Rio de Janeiro, localizando-se de maneira favorável no leque de opções de escolha de uma nova camada social, reconhecida aqui como *nova classe média*, que vê na escolarização dos filhos um passaporte para a ascensão social, mas possui dúvidas sobre a escola pública.

Buscando conhecer os docentes e a realidade de seu trabalho, em nossa incursão, ao abordarmos os docentes nas unidades educacionais, por algumas vezes, nos deparamos com relatos de professores que trilharam toda sua trajetória ou a maior parte dela nesta rede. Outros, que um dia eram alunos e voltam como professores e outros ainda que sempre tiveram o sonho de serem alunos da rede e, apesar de não o terem sido, se sentem hoje realizados por serem professores da casa. Tal "retrato" nos levou ao objeto central deste artigo. Saltaram aos nossos olhos, a partir da fala de gestores e professores, a posição de prestígio que a rede ocupa neste recorte social e a boa recepção das práticas pedagógicas adotadas pela rede, que em outros contextos seriam consideradas instrumentos de regulação e controle do trabalho e, aqui, não é considerada algo nocivo. Entendendo o corpo docente como conjunto de heterogeneidades do ponto de vista da origem social, trajetórias de formação e dos sentidos impressos a docência, interessa-nos compreender o imaginário que estes docentes veem acerca da escola e a importância dela em suas trajetórias. Ser professor dessa rede confere a este docente algum status diferenciado quando comparado a outro que leciona em uma escola do mesmo recorte geográfico e social? A rede em questão também possuiria uma espécie de marketing específico utilizado como instrumento de construção de um ideário para os professores, assim como atua no imaginário dos pais?

Revisitamos a literatura relacionada à formação e profissão docente. Parece-nos férteis para nosso objeto: Dubet com o tema da crise das instituições sociais, da escola especificamente; Caria com a análise sobre os modos como os professores constroem sua cultura profissional; Gatti e Penna com suas contribuições sobre a formação e profissão docente no Brasil. A categoria construída por Bourdieu nos serve como óculos fundamental nesta análise. Entendendo o conceito de habitus como norteador da atuação, das projeções e expectativas do indivíduo na sociedade, interessa-nos conhecer, a partir do histórico e presente dos docentes, quais são suas projeções de futuro. Uma vez que a rede, por exemplo, surge na fala dos docentes como algo tão difícil de ser alcançado, através deste conceito poderíamos entender se lecionar nesta rede seria o mais alto nível a ser alcançado por eles.

Analisamos as entrevistas feitas à equipe de gestão a fim de construir uma análise mais específica sobre o discurso que alicerça o status que a rede ocupa neste recorte social. Paralelo a isso, realizaremos o estudo dos questionários aplicados a professores do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental. Por último, realizaremos uma comparação entre o discurso dos docentes e o da equipe gestora, percebendo semelhanças e diferenças, e demais questões que se destaquem. Desse modo, cremos ter subsídios suficientes para

⁴⁶ Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

analisar não só a realidade da docência neste espaço, mas também as consequências sociais de ser professor e de ser professor nesta rede de ensino, como os docentes se percebem e como são percebidos.

Entendendo a Nova Classe Média e o fenômeno das Escolas Privadas

O presente trabalho surge a partir dos primeiros achados da pesquisa “O trabalho docente em escolas privadas para setores populares: um objeto esquecido.” desenvolvida pelo Grupo de Estudos e Pesquisa sobre o Professor e o Ensino (GEPPE) do Departamento de Educação da PUC-Rio, coordenado pela Professora Isabel Lélis, do qual fazemos parte.

Nosso primeiro contato com o conceito de *Nova Classe Média* foi através da produção de Hilaine Yaccoub, que desenvolveu uma pesquisa a partir do conceito de nova classe média estabelecendo uma análise focada no poder de compra e consumo que esta camada social possui. Segundo essa autora, essa camada não partilha do acervo de capital cultural que a classe média tem como característico. É como se pertencessem a outra categoria, uma “camada popular emergente” ou uma “classe batalhadora” (Souza, 2010).

Seus integrantes vivenciaram um aumento de renda devido ao trabalho árduo, à ética do esforço e, apesar de terem maior acesso ao consumo de produtos prestigiosos, os membros dessa nova classe não possuem os hábitos da classe média e se esforçam para adquirir outros capitais que os distingam enquanto grupo, em geral, exemplificados através de bens de consumo e não de bens culturais. Assim, essa nova classe média costuma investir em bens como casa própria, carro, moto, celular, computador, símbolos de status das camadas médias altas por conta de seu alto poder de consumo. No intuito de manter esse padrão econômico, acabam por investir também na educação de seus filhos, acreditando que através de uma escolarização mais longa se dará também a garantia da entrada no mercado de trabalho, alcançando uma boa colocação e, portanto, melhorando as condições de vida.

Nas palavras de Jessé de Souza (2013), trata-se de uma *classe batalhadora*, cujo aumento de renda se deu com trabalho árduo e que vem buscando esse tipo de instituição em função do declínio da escola pública, do aparecimento de condomínios habitacionais onde inexistem escolas sejam elas públicas ou particulares. Essas escolas cobram mensalidades mais baixas e recorrem a Sistemas de Ensino, pertencentes a grandes empresas nacionais com larga penetração no ensino superior privado presencial, educação à distância e educação básica.

Neste movimento, surge então o fenômeno das escolas privadas em rede, para atender as demandas dessa nova classe social. Nossa investigação teve como campo a unidade de uma escola que pertence a maior rede privada do município do Rio de Janeiro e está localizada no subúrbio carioca.

A rede investigada adota um Sistema de Ensino que possui larga penetração nas redes públicas e privadas na educação brasileira cuja metodologia é constituída de uma série de materiais: livros, cadernos pedagógicos para o professor e para alunos, um sistema de avaliação único a todas as unidades, etc. Esta mesma rede de escolas ainda recorre a um Portal Virtual que contém uma série de propostas e projetos que contemplam todas as séries que a escola atende, segundo o grupo de gestores entrevistados e o próprio dono da rede, eles recorrem a este tipo de material com o objetivo de apoiar seus professores no trabalho cotidiano.

Para os gestores há um déficit na formação inicial de seus *colaboradores* - nome pelo qual são identificados os professores na rede – que é suprido através da adoção deste Sistema de Ensino, uma vez que, segundo os próprios gestores, colabora para que todos caminhem sob o mesmo prisma. Em uma das entrevistas com a equipe gestora, nos foi colocada a dificuldade de lidar com professores recém-formados, não por conta da questão relacional, mas pelo baixo grau de conhecimento técnico dos mesmos. Nesse processo de unificação, até as provas da rede são padronizadas. Em outras palavras, conteúdos, cronogramas, projetos e provas são os mesmos para todas as unidades da rede, garantindo o que a própria gestora entrevistada afirma ser *o controle e a manutenção do currículo da rede*.

O Sistema de Ensino, por outro lado, demanda de todos os professores a atenção ao cumprimento de prazos e tarefas estipulados pelo cronograma do mesmo e, conseqüentemente, da escola. Durante nossa incursão à escola, por exemplo, observamos diversos murais com avisos indicando as datas finais para que as avaliações de alunos fossem computadas on line, para que os projetos fossem desenvolvidos e, posteriormente, dessem início a um novo, etc.

Interessou-nos, então estudar de maneira mais profunda sobre a trajetória desses docentes. Aspectos como formação, a realidade de seu trabalho, suas expectativas, os sentidos imprimidos à docência, etc. Desse modo, cremos ser possível uma aproximação inicial ao caminho que queremos percorrer: o de entender o porquê destes docentes seguirem trabalhando nestas instituições e o valor que isso possui em seu contexto social.

Metodologia

Buscando conhecer os docentes e a realidade de seu trabalho, direcionamos nosso foco aos professores do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental, séries emblemáticas da Educação Básica. Do ponto de vista das ferramentas de pesquisa, recorreremos a entrevistas feitas com os gestores desta unidade, documentos e questionários aplicados a 22 professores.

A partir daí nos deparamos com alguns achados importantes para a análise do trabalho docente neste contexto ainda muito fechado à pesquisa. Alguns autores também foram importantes para a análise dos dados empíricos, dentre eles destacam-se, Pierre Bourdieu (com o conceito de *habitus*, campo e capital cultural), Claude Dubar (com o conceito de socialização e identidade profissional), François Dubet (Crise das instituições) Dalila Andrade Oliveira (intensificação e proletarização do magistério), Jessé de Souza (conceito de classe trabalhadora) e Hilaine Yaccoub (Nova classe média).

A categoria de *habitus* construída por Bourdieu nos serviu como óculos fundamental nesta análise, entendendo o conceito como norteador da atuação, das projeções e expectativas do indivíduo na sociedade, bem como no estabelecimento dos limites. Analisamos as entrevistas feitas à equipe de gestão da rede e também da unidade escolar estudada a fim de construir uma análise mais específica sobre o discurso que alicerça o status que a rede ocupa neste recorte social. Paralelo a isso, realizamos um estudo das respostas dos questionários aplicados aos professores do onde foi possível sistematizar uma comparação entre o discurso dos docentes e o discurso da equipe gestora da rede, percebendo semelhanças e diferenças no que tange o “ser professor” nesta rede, bem como as demais questões que se destaquem.

Quem são os professores?

Os docentes relataram que iniciaram suas atividades no campo do magistério, em média, há cerca de 10 anos. A maioria deles possui o mesmo tempo de trabalho na instituição, como se já desde o início desenvolvessem a atividade na rede. É diluída a quantidade de docentes nas partes extremas, tanto professores iniciantes quanto professores que estão há cerca de 20 anos na instituição. Durante nossa incursão, nos deparamos com relatos de professores que um dia deixaram a rede como alunos e voltam hoje como professores da mesma ou que sempre tiveram o sonho de serem alunos da rede e, apesar de não o terem realizado, se sentem hoje realizados por serem professores da casa.

Os professores do 1º segmento do Ensino Fundamental, apesar de terem investido na área de concursos públicos, não lecionam na rede pública ou em outra escola, já os professores identificados como “especialistas”, porque lecionam disciplinas específicas aos alunos do 2º segmento, declararam trabalhar em instituições estaduais e/ou municipais. Todos os professores abordados declararam não atuarem em atividades econômicas que não estejam envolvidas com a educação e planejam, em sua maioria, lecionar mesmo após a aposentadoria.

A escolaridade da maioria dos docentes foi alternada, tendo feito o primeiro segmento na rede pública, o segundo na rede privada, o ensino médio na rede pública e a graduação na rede privada. São professores que possuem formação superior em Pedagogia ou Licenciaturas e apenas uma professora tem somente o curso normal no nível médio. Mais da metade dos professores do ensino fundamental II deu continuidade a sua formação e possui pós-graduação tendo em alguns casos a pós-graduação em nível de especialização e um o título de mestre. A maioria dos cursos de pós-graduação, entretanto, foi vivenciada em universidades públicas.

Esses primeiros achados reforçaram a importância de levar em conta a parcela social da população brasileira que lança mão dos cursos de licenciatura na universidade por considerá-los um investimento profissional possível diante da busca por melhor colocação no mercado de trabalho. Os estudos de Gatti e Penna, por exemplo, ressaltam que na maioria dos casos, estes docentes representam a primeira geração de suas famílias a ingressarem no ensino superior e, em que pesem as condições da docência no Brasil, esses indivíduos vivenciam um processo de mobilidade social, quando comparados aos seus pais.

As autoras corroboraram para nossa análise diante dos achados fornecidos pelos questionários. Os instrumentos de pesquisa nos sinalizaram concretamente este processo. De toda a população pesquisada na rede, no que diz respeito aos pais e mães dos docentes, apenas três mães possuem formação superior. Os demais pais e mães possuem como máxima formação o Ensino Médio. Indivíduos com ocupações como contador, auxiliar administrativo, trabalhador (a) autônomo (a), agente patrimonial, funcionário público, etc. Profissões que não necessariamente demandavam/ demandam uma formação superior. Desse modo, confirmamos aqui de maneira concreta a análise de Gatti, que ser professor nesta realidade social provoca ascensão quando comparada a geração anterior, além de ser motivo de destaque e mérito.

O trabalho docente na rede em questão

A maioria dos professores possui carga horária média de 30 a 40 horas semanais. Os professores de primeiro segmento dedicam esta carga horária exclusivamente a rede, seja trabalhando em horário integral em uma unidade específica, seja trabalhando cada turno em unidades próximas. Os de segundo segmento se dividem entre as unidades da rede e as instituições públicas e privadas fora da mesma.

Quando questionados sobre iniciativas de formação continuada fornecidas pela instituição, atribuem-nas a alguns momentos de treinamento para a utilização do material pedagógico. Este momento é oferecido aos sábados, em local central a todas as unidades, por monitores da empresa que fornece o Sistema de Ensino. Afirmam que não são remunerados por estas e outras atividades extraclasse que exercem.

Embora durante a entrevista com os gestores tenha ocorrido a sinalização da insatisfação dos mesmos com a qualidade da formação inicial de seus docentes e, exemplificando tal déficit, por exemplo, através do apego que os professores possuem à perspectivas tradicionais e à dificuldade em se abrir para novas metodologias, na prática a resposta dos professores sobre seu cotidiano de trabalho destoa de tal queixa.

Suas práticas pedagógicas e os recursos adotados para a construção das atividades desenvolvidas são, majoritariamente, restritas à abordagens tradicionais. Afirmam desenvolverem suas aulas de maneira expositiva, se utilizando de exercícios e adeptos a recursos como livros didáticos, quadro com giz e livros de consulta/ leitura, que são usados frequentemente.

Entretanto, já apresentam alternativas a outros recursos, como internet e vídeos, ainda que de maneira menos constante, além dos professores de segundo segmento que declararam utilizar também livros didáticos externos para consultas durante os momentos de planejamento. De qualquer modo, a totalidade da população pesquisada afirmou que tem no Manual do Professor, ofertado pela empresa responsável pelo Sistema de Ensino e pacotes pedagógicos, a principal fonte de estruturação dos conteúdos a serem trabalhados em sala.

O principal motivo que levou os professores a rede em questão para trabalhar, foi à identificação com o PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola. Creem na proposta pedagógica da escola, creem no processo de formação do qual fazem parte e percebem a rede não só enquanto um espaço educativo no que diz respeito a construção de conteúdos acadêmicos, mas também enquanto um local de preparação dos alunos para a vida e para a cidadania.

Confiam na direção da escola e se sentem motivados para o trabalho mediante as ações desenvolvidas pela mesma, seja mediante o planejamento de atividades inovadoras ou por conta da atenção dedicada à aprendizagem dos alunos ou ainda a busca pelo cumprimento de normas administrativas. Desse modo, consideram-se respeitados pela direção e se sentem como fazendo parte integrante do processo de tomada de decisões, ainda que de maneira indireta. Consideram que todos da equipe colaboram para o bom funcionamento da escola que, na opinião dos docentes, está organizada de maneira que os mesmos não sofrem com problemas como a ausência ou má organização de recursos financeiros e humanos.

Quando perguntados sobre como veem seus alunos e, comparando-os com alunos de outras escolas alheias à rede, a maior parte dos professores respondeu que considera seus alunos mais estudiosos e que os percebem muito agitados, mas críticos. 25% do corpo docente considera que alguns casos de violência proveniente dos alunos como sendo um problema grave dentro do ambiente em que trabalham. Entretanto, consideram que mais da metade dos alunos concluirão o Ensino Médio, serão aprovados em boas

universidades, terão bons empregos. Um empecilho para este processo, no entanto, estaria no nível cultural das famílias e na maneira como empregam o capital cultural que possuem no auxílio de seus filhos.

Aliás, no que diz respeito às famílias dos alunos, as respostas assumem um tom de crítica. Os docentes se queixam do pouco envolvimento e participação dos pais na vida escolar dos filhos. Ressaltam que apenas algumas famílias acompanham a vida escolar dos alunos ou aceitam os encaminhamentos propostos pela instituição.

Limites e possibilidades

Professores que frequentam, majoritariamente, shoppings centers e reuniões em família, que não possuem o hábito de apreciar espetáculos de dança, música clássica, teatros, mas que lançam mão do cinema como principal atividade cultural. Que possuem um padrão de consumo considerável, onde a maioria reside em imóveis quitados, possui bens de consumo veiculados no mercado e, afirmam ter renda média familiar em torno de 5 salários mínimos, sendo que deste montante contribuem com pelo menos 3 salários.

Um primeiro dado importante a ser destacado aqui está no fato de que estes professores lecionam para sua própria classe social. Consideram-se satisfeitos porque são vencedores nesta realidade. Na realidade lecionam para sua classe porque ascenderam, pois antes de serem professores e enquanto da geração anterior, provavelmente não possuíam tal poder de consumo.

A rede em questão se coloca no recorte geográfico e social que ocupa como um local de prestígio e, algumas vezes, de difícil acesso. Uma instituição que, segundo a própria fala da equipe gestora, abriga alunos cujos pais renunciam a compra de bens de consumo para a família ou para si, na busca pela qualificação de seus filhos.

A instituição trabalha de maneira intensa em um projeto de marketing institucional. Desde os uniformes altamente personalizados e utilizados como objeto de distinção, passando pelos funcionários – também uniformizados – que recebem a alcunha de *colaboradores*. A questão aqui é, até que ponto o fato de conhecer-me enquanto colaborador de algo ímpar dentro do meu contexto social ameniza os anseios e insatisfações diante do processo de regulação e controle do trabalho.

Trago à tona exemplos deste fato, por exemplo: ao observar que os avisos com prazos e datas limites para o cumprimento de cronogramas estão presentes não somente em murais, mas também em portas de banheiros; que as provas das unidades não são planejadas pelos professores em sua totalidade, mas são construídas de maneira padrão por professores selecionados dentro de uma rede que atende a cerca de treze mil alunos; que não há momentos de construção coletiva do planejamento acadêmico anual, semestral, mensal. Estes são construídos em reuniões onde somente os gestores e coordenadores pedagógicos tem acesso.

Tais exemplos, que academicamente ou em outros contextos educativos seriam considerados como ações de regulação, controle, e diminuição da autonomia, aqui, não são motivos relevantes para que os professores se coloquem insatisfeitos com a direção ou com o andamento dos processos pedagógicos. Não há como desconsiderar a fala, por exemplo, de professores que se afirmavam satisfeitos por trabalharem ali e assim compensarem o sonho não realizado de estudar na rede.

É possível sim, arriscar-nos a enveredar para um caminho que conclui que estes docentes se percebem enquanto vitoriosos dentro de sua realidade social, mas não só isso. Questionamos a atitude da rede em, possivelmente, preferir profissionais com *déficit* na formação, que possam ser facilmente adequados aos anseios e necessidades da equipe gestora. Será que há preferência por profissionais que sejam provenientes do mesmo recorte geográfico e que partilhem com os alunos dispositivos de cultura e valores semelhantes entre si? Profissionais que, por exemplo, apreciassem espetáculos de arte, possuíssem renda média familiar ou individual maiores do que as declaradas se sentiriam satisfeitos com a instituição, com seu contexto de regulação do trabalho ou com o patamar alcançado em suas trajetórias profissionais? Muito ainda nos resta para percorrer neste caminho que busca entender a realidade do trabalho docente em contextos de escolas privadas dedicadas a este recorte geográfico.

Referências bibliográficas

CANÁRIO, R.. (Org.). Formação e situações de trabalho. Porto: Porto, 1997.

_____. Formação e desenvolvimento profissional dos professores. Conferência: “Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao Longo da Vida”. Portugal, Lisboa: Presidência Portuguesa do Conselho da União Européia, 2007, p. 133-148.

CARIA, T. H.. A Cultura Profissional dos Professores: o uso do conhecimento em contexto de trabalho na conjuntura da Reforma Educativa dos anos 90. Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

CARVALHO, M. (2012) *Escolha de escola pelas camadas populares e nova classe Média*. PUC-Rio, Rio de Janeiro, Brasil.

CUNHA, L. A.. Contribuição para a análise das interferências mercadológicas nos currículos escolares. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, set./dez. 2011.

GATTI, Bernadete A. (Coord.) e BARRETO, Elba S. de S. Professores do Brasil: Impasses e Desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

HARGREAVES, A.. Os Professores em Tempos de Mudança: O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-moderna. Portugal: Mc Graw-Hill, 1998.

IÓRIO, A. C. F. Escola, mercado educacional? A precarização do trabalho docente numa escola privada de rede do subúrbio carioca. In: IX Seminario Internacional de la RED

ESTRADO, 2012, Santiago do Chile. Políticas Educativas para América Latina: Praxis Docente y Transformación Social, 2012.

IÓRIO, A. C. F. (2012) *Sala de professores de uma escola privada do subúrbio carioca: Espaço de socialização profissional?* PUC-Rio, Rio de Janeiro, Brasil.

NERI, M. C. A classe média brasileira: o lado brilhante dos pobres. (coord.) Rio de Janeiro, RJ: FGV/CPS, 2010.

- OLIVEIRA, D. A. e ASSUNÇÃO, A. Á. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n.107, p. 349-372, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 nov. 2011.
- SOUZA, A. de e LAMOUNIER, B.. *A Classe Média Brasileira: Ambições, valores e projetos de sociedade*. Rio de Janeiro: Elsevier; Brasília, DF: CNI, 2010.
- SOUZA, J. de. *Os Batalhadores Brasileiros: Nova classe média ou classe trabalhadora?* Belo Horizonte, MG: UFMG, 2010.
- VAN ZANTEN, A. Efeitos da Concorrência sobre a Atividade dos Estabelecimentos Escolares. *Cadernos de Pesquisa*, v 35, n. 126, 9. 565-593, 2005.
- YACCOUB, H. A chamada “Nova Classe Média”. *Cultura material, inclusão e distinção social*. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 17, n. 36, p. 197-231, jul./dez. 2011.

Outras Imagens, Planos, Sequências: O cinema na vida de professores

Inês Assunção de Castro Teixeira, Álda Angélica Alves Leal, Brenda Franco Monteiro Prado, Cláudia Beatriz Lemos de Castro, Maria Jaqueline de Grammont Machado de Araújo & Natália Alves⁴⁷

Resumo

Vivendo suas vidas para além da sala de aula e da escola, em variados tempos e espaços do campo e da cidade, globalizados e conectados em redes nos quais vão construindo e reconstruindo sua condição de sujeitos sociais, trabalhadores e cidadãos, seres de experiência e cultura, os professores se encontram com o cinema. Acompanhados ou sozinhos, com familiares e amigos, docentes assistem filmes nas salas de exibição, nas telas da televisão, utilizando-se de suportes variados, vias pelas quais acessam obras cinematográficas de suas escolhas, que os fazem sentir, pensar, lembrar. Com o propósito de identificar e analisar essas práticas culturais de docentes em relação ao cinema, no cotidiano de suas vidas fora da escola, realizou-se uma investigação de cunho exploratório e descritivo com um grupo de professores da Educação Básica de escolas públicas de cidades da Região Metropolitana de Belo Horizonte (Minas Gerais, Brasil), entre setembro/2012 e março/2013. Como procedimento metodológico, utilizou-se um questionário constituído de questões abertas e fechadas, auto-respondido pelos docentes por via impressa ou aplicado sob a forma entrevista estruturada, conforme suas escolhas. O estudo parte de pressupostos teóricos que salientam, de um lado, a incontestável força da imagem e da linguagem visual nas estruturas simbólicas das sociedades contemporâneas, com implicações sobre processos de socialização e construção pessoal e profissional dos indivíduos. De outro, entende-se que as práticas culturais dos professores dialogam, influenciam e reverberam sobre a forma como eles realizam, entendem e significam o trabalho docente, definindo modos de ser professor e exercer a docência, uma razão, entre outras, que torna cada vez mais importante os estudos de suas práticas culturais. Em termos gerais, o trabalho contém descobertas e análises que permitem identificar e caracterizar as relações e vivências dos docentes investigados com o cinema, no que diz respeito às suas histórias pessoais com essa arte e às formas pelas quais o cinema se coloca em seu cotidiano extra-escolar. Entre outras questões, a pesquisa revela visões e concepções, formas e frequência de acesso, além de preferências do professores investigados em relação ao cinema em suas vidas fora da escola. O trabalho, situado na fronteira entre a Sociologia do Trabalho, a Sociologia da Cultura, a Sociologia da Educação, a Sociologia das Profissões e os Estudos Culturais, é uma parte da pesquisa *“Enredos da vida, telas da docência: os professores e o cinema”*, realizada por uma equipe de pesquisadores de universidades brasileiras dos estados da Bahia, Minas Gerais e Rio Grande do Sul (Brasil), projeto contemplado com recursos do Edital Universal do CNPQ (2011/2013).

Introdução

Em suas vidas para além da sala de aula e da escola, nos vastos e variados tempos e espaços do campo e da cidade, em situações singulares tanto quanto globalizados, conectados em redes nos quais vão construindo e reconstruindo sua condição de sujeitos sociais individuais e coletivos, (re)inventando suas

⁴⁷ Universidade Federal de Minas Gerais (Brasil), Secretaria de Defesa Social do Estado de Minas Gerais (Brasil), Rede Municipal de Educação de Betim (MG, Brasil), Universidade Federal de São João Del Rey (MG, Brasil)

histórias tramadas entre a casa e a escola, o público e o privado, entre a ciência e a arte, entre a mídia e as mediações, os professores encontram o cinema. Acompanhados ou sozinhos, com seus familiares e amigos, como ou com quem seja, os docentes assistem filmes nos recintos de suas casas, nas telas da televisão, nas salas de exibição, utilizando-se de suportes variados, vias pelas quais acessam obras cinematográficas, que os fazem sentir, pensar, lembrar. Nos tempos de suas vidas fora da escola, nos espaços das cidades onde vivem, nos territórios da escola, onde vivem a maior parte de seus tempos cotidianos, os docentes, assim como milhares de seus contemporâneos, estão diante de imagens em movimento do vídeo, do cinema, tecendo relações de conhecimento, de reflexão, de entretenimento, de afeto.

Estes cenários e cenas levaram-nos a um estudo, aqui apresentado em uma de suas partes, com o propósito de realizar um primeiro rastreamento e análise das práticas culturais de professores com o cinema no cotidiano de suas vidas fora da escola. Sem qualquer propósito de generalização e de representatividade estatística, realizamos um estudo de cunho exploratório e descritivo, com um grupo de professores da Educação Básica de escolas públicas de Belo Horizonte e outras cidades da Região Metropolitana de Belo Horizonte (Minas Gerais, Brasil), entre setembro/2012 e março/2013.

Como procedimento metodológico para recolha do material empírico aqui apresentado, um questionário auto-aplicado foi respondido por quarenta docentes da rede pública de ensino de Belo Horizonte e região metropolitana, entre março e junho de 2013. Deste instrumento, tomamos alguns quesitos de sua primeira parte para a elaboração deste artigo, relativa ao cinema nos tempos cotidianos dos professores fora da escola e algo dos quesitos apresentados em sua terceira parte, que contém dados pessoais, dados de formação acadêmica, situação de trabalho e familiar dos professores, assim como renda pessoal e familiar entre outros, tempo disponível para assistir filmes e acesso ao cinema.

Este trabalho, parte da investigação intitulada *“Enredos da vida, telas da docência: os professores e o cinema”*, contém dados e reflexões relativas às informações contidas na segunda parte de um questionário aplicado ao grupo de professores/as acima referido, expostos nos textos em três sub-itens. O primeiro contendo uma imagem geral do grupo; o segundo apresentando dados e algumas reflexões relativas ao cinema nos tempos destes professores fora da escola e o terceiro, anunciando algumas questões e reflexões a serem percorridas em outros estudos sobre a temática.

O estudo parte de pressupostos teóricos que salientam, de um lado, a incontestável força da imagem e da linguagem visual nas estruturas simbólicas das sociedades contemporâneas, com implicações sobre processos de socialização e construção pessoal e profissional dos indivíduos. De outro, entende-se que as práticas culturais dos professores dialogam e reverberam – mais ou menos, com maior ou menor intensidade e força, assim como outros fatores - sobre a forma como eles realizam, entendem e significam o trabalho docente, podendo influenciar em seus modos de ser professor e de exercer a docência, sendo essa uma das razões que confere relevância aos estudos das práticas culturais docentes. O estudo pressupõe, ainda, que os professores são a um só tempo sujeitos socioculturais, trabalhadores e cidadãos, singulares e plurais, inseridos nas estruturas e dinâmicas da sociedade do espetáculo, dos sistemas de classificação e distinção que constituem esquemas de percepção, gosto e julgamento (Bourdieu, 2007). Como outros de seus contemporâneos, eles e elas, docentes, estão expostos aos meios e às mediações, entre outras disposições e processos sócio-históricos que caracterizam e constituem, contraditoriamente, o mundo atual.

Imagens: como fotogramas dos personagens

O grupo dos professores investigados é composto majoritariamente por mulheres, que equivalem a 87,5% deste conjunto de docentes, enquanto apenas 12,5% são homens, refletindo a conhecida predominância feminina no magistério da Educação Básica. Sabe-se, ainda, que essa diferença não é apenas uma questão numérica, visto que têm implicações de várias ordens, seja na forma de ensino, seja nas características dos grupos e nas relações estabelecidas entre os diversos atores na instituição escolar, entre outros (Carvalho, 1996).

Quanto ao pertencimento étnico-racial, dentre os respondentes, 40,9% se autodeclararam brancos, 38,6% pardos, 6,8% preto e 4,5% não responderam. A idade da maioria do grupo de professores varia entre 41 a 55 anos, representando 47,7% do total. A este respeito deve-se destacar que a idade é um fator preponderante para a atuação do professor, uma vez que a mesma pode estar relacionada às questões como o vigor e à energia físico-corporal. A este respeito, sabe-se, também, que os corpos, mentes e emoções dos professores estão sempre muito expostos, provocados e vulneráveis na condição docente, sobretudo no ensino presencial, como é o caso do grupo investigado. Como é sabido, a idade pode influenciar, implicando em aceitação ou rejeição a novas concepções e práticas pedagógicas; à maior ou menor experiência de vida e de docência, entre outros aspectos de inserção dos sujeitos nas diversas esferas da vida social e cultural, associadas à sua idade e geração (UNESCO, 2004). Deve-se destacar, sobretudo, que a idade é uma questão relevante ao considerar a frequência com que os sujeitos-docentes praticam atividades ligadas ao lazer e à cultura, conforme aponta os dados da pesquisa realizada por Almeida, que salienta o fato de que “*professores/as com 50 a 59 e com 60 a 69 anos costumam ir menos ao cinema [...] e ao teatro*” (ALMEIDA, 2005, p.3).

Neste grupo de professores, entre os que especificaram a graduação que cursaram, a maioria é licenciada em Letras (28,57%) e Pedagogia (25%). As demais áreas, apresentaram percentuais menores, quais sejam: Matemática (14,28%), História (7,14%), Geografia (7,14%), Ciências Biológicas (3,57%), Educação Física (3,57%) e Psicologia (3,57%). Dois dos entrevistados ainda estão cursando a graduação (Matemática e Pedagogia) e apenas um é formado em Normal Superior. A pesquisa também revela que 60% dos docentes está cursando ou possui especialização, sendo que 5% está no mestrado ou já o concluiu, entre aqueles do grupo que ofereceram informações acerca de sua formação acadêmica. (1)

No que diz respeito às escolas e turnos nos quais lecionam, enquanto a metade (50,%) dos profissionais trabalha em uma única escola, 36,4% atua em duas instituições de ensino, destacando-se que 37 dos entrevistados exercem a docência em pelo menos um turno. Observa-se, ainda, que três professores trabalham em outras funções dentro da escola e em turnos diferentes, sendo estas atividades as de coordenação, de orientação de projeto e de uso da biblioteca. Quanto à situação funcional, 72,5% dos informantes são concursados estáveis; 12,5% são concursados em estágio probatório; 7,5% são efetivados e 2,5% são contratados em pelo menos um dos turnos que trabalham. De outra parte, ao lado das atividades desenvolvidas nas escolas, cinco profissionais exercem outra profissão, entre elas a de revisor de textos, de *personal training* e de psicólogo.

Um outro importante aspecto a considerar nos tempos cotidianos desses professores dentro e fora da escola, é que as atividades da maioria deles não se restringe à escola, pois precisam realizar as tarefas domésticas. Quanto a isso, 42,5% dos docentes do grupo investigado desenvolve essas atividades por um período médio de 3 horas e 20 minutos diários; 10% as exerce semanalmente, cerca de 4 horas em média e 5% raramente as realiza. Deve-se destacar aqui, que se somarmos as jornadas de trabalhos desses

docentes nas escolas e em casa, o que atinge sobretudo as professoras aos serviços que muitos deles e delas levam da escola para a casa às tarefas domésticas que realizam, pouco tempo lhes resta para outras atividades, para descanso, para o ócio, para o entretenimento e lazer.

Quanto à situação familiar e de residência, a maior parte do grupo vive com os filhos, 47,5% e 40,9% mora com marido ou companheiro/a. Há também 9% que mora sozinho. Mais da metade do grupo tem filhos, qual seja, 54,5% do total.

Tendo em vista que tanto a dinâmica de uma escola é influenciada pela localidade em que se insere (campo, cidade, centro, periferia urbana, etc.) assim como as condições e qualidade de vida e trabalho de um professor podem se associar a seus locais de moradia e de trabalho (UNESCO,2004), observa-se que os professores investigados que residem na capital mineira (Belo Horizonte) representam 70% do total do grupo, enquanto 15% moram na cidade de Contagem; 2.5% em Betim; 2.5% em Esmeralda; 2.5% em Vespasiano e 2.5% em Santa Luzia, cidades da Região Metropolitana da Grande Belo Horizonte, nas quais estão localizadas as escolas em que esses docentes trabalham. A este respeito, os dados revelam, ainda, que 57.5% dos entrevistados mora e trabalha em Belo Horizonte, enquanto 27.5% atua em uma instituição diferente da cidade que habita. Observa-se, ainda, que 7.5% trabalha em duas cidades distintas daquelas onde residem, ambas situadas na região metropolitana de Belo Horizonte, entre os docentes que deram informações a este.

No que se refere à renda mensal desses professores, 5% dos recebe entre 1 a 2 salários mínimos por mês e 22,4% tem rendimentos de 2 a 4 salários mínimos. A maioria dos docentes (35,7%) recebe entre 4 a 7 salários mínimos. Outros 17,5% recebe entre 7 a 10 salários mínimos e 5% dos sujeitos na faixa dos 10 salários mínimos, conforme indicações dos que responderam a esta indagação.

Primeiro plano: o cinema como prática cultural

Os bens culturais, as práticas culturais e as artes, sejam eles legitimados ou não, estão presentes nas sociedades contemporâneas. Com os professores se passa o mesmo, manifestando-se como disposições e dispositivos das culturas, historicamente constituídos, a partir da necessidade humana de significar o mundo em diferentes linguagens. Nessa busca, a literatura, o teatro e o cinema, entre outras práticas, estão presentes em processos de mediações associados às experiências, às sensações e às representações da vida cotidiana em suas nuances híbridas de realidade, magia e ficção. Desde os primeiros minutos do cinema, os irmãos Lumière, coincidindo com a tradução de seus sobrenomes, lançam luz e movimento a pequenos fragmentos do dia-a-dia da sociedade humana. Com o tempo, essas imagens se complexificam num fazer humano que envolve vários sujeitos desde seu processo de produção, passando por lógicas de distribuição, até chegarem processos de circulação, cujo apogeu se dá num fecundo encontro com os espectadores.

Nesses percursos, várias instâncias vão construindo os sentidos possíveis e potenciais, como em um caleidoscópio onde circulam imagens, sons, emoções e sensibilidades que tomam diferentes formas e conotações a medida que o movimentamos. Assim, essa construção humana, cuja produção se define pelo trabalho coletivo, também chega aos espectadores, entre eles os professores, como um espaço intersubjetivo no qual se compartilham significados culturais, cujos sentidos se constituem na interlocução e trocas subjetivas entre diferentes sujeitos inseridos e constituídos em seus contextos socioculturais.

Em relação a este estudo, mais especificamente, análises sobre o potencial e a força o do cinema nas sociedades contemporâneas indicam que ele se tornou, desde meados do século XX, uma das mais significativas formas culturais. Este fato se reafirma nas respostas dos docentes aqui analisados. Ver filmes, tanto em espaços públicos quanto privados é uma prática cultural muito presente no grupo. Cerca de 95% dos docentes investigados disse que costuma assistir filmes.

Quanto aos meios e frequências mediante os quais aqueles os professores vêem filmes, 42% apontaram que os assistem semanalmente, através da televisão; 25% o fazem também por este meio, diariamente, e cerca de 6% quinzenalmente, ao passo que 22% disseram que raramente assistem filmes pela TV. Concernente ao fato de verem filmes locados/baixados da internet por meio de DVD'S e TV's, ou aqueles disponíveis na própria internet, vistos através do computador, dentre os que responderam a este quesito, dentre os 11% deles o faz raramente, destaca-se que 31% dos respondentes que indicaram que assim o fazem semanalmente, 25% o realizam mensalmente, seguidos por 17% que costumam fazê-lo quinzenalmente. Quanto ao fato de assistirem filmes nas salas de cinema, observa-se que as frequências e seus respectivos percentuais decrescem, visto que 42% indicaram que raramente frequentam salas de cinema, sendo que 33% o fazem mensalmente e 11% o fazem quinzenalmente.

As respostas deixam claro que a maior parte dos docentes investigados costuma ver filmes em casa, em detrimento do deslocamento para outros locais das cidades. Em outros termos, de um lado, tal prática tem sido realizada majoritariamente em espaços privados, íntimos, particulares, em detrimento dos locais públicos. E, de outro, este fato indica que o contato desses professores com a linguagem fílmica fica limitado ao tamanho das telas de suas televisões, computadores ou outros espaços de projeção. Além disso, outros rituais ou práticas que estão presentes nos filmes exibidos nas salas de cinema, tal como a adequada luminosidade, sonoridade, imagem e coloração, assim como a projeção do filme, vinda do fundo, da sala de projeção para a grande tela, fatores que alteram a fruição e experiência estética que o cinema possibilita.

A frequência ao cinema seja em salas de cinema de rua, seja em centros culturais e outros espaços que oferecem programações fílmicas convencionais e/ou alternativas, seja em salas localizadas em *shoppings centers* (o que tem sido mais comum, especialmente nas metrópoles), tem sido cada vez menor. Isto se dá por variadas razões, já apontadas em outras pesquisas: facilidade de acesso a filmes especialmente por meio da TV e da internet, além das locadoras; localização geográfica dos locais de moradia e trabalho dos docentes em relação aos equipamentos culturais urbanos, as salas de cinema de rua, em especial; a distribuição territorial dos bens culturais nas metrópoles, geralmente concentrados em determinadas regiões. Também devem ser consideradas, para se compreender tais evidências estatísticas, as condições de vida e trabalho de professores/as. A este respeito destacam-se, sobretudo, fatores objetivos e materiais, tais como os escassos tempos e recursos financeiros de que os docentes dispõem, assim como certas características da vida e mobilidade urbanas (trânsito, sensação de insegurança/violência, conforme Leal, Azevedo e Ferreira e Ribeiro, 2012). Há também que levar em conta aspectos propriamente culturais dos professores, tais como sua maior ou menor tradição de acesso, contato e intimidade com os bens culturais legitimados, assim como seu *habitus*, sua herança cultural e outros fatores pertinentes à sua formação cultural, além de aspectos mais estruturais, ligados às políticas culturais de um modo mais general.

De outra parte, para além da reprodutibilidade da arte, analisada por Benjamin (2000), os mais recentes artefatos tecnológicos facilitaram sobremaneira o acesso a filmes e audiovisuais, tanto no que concerne quanto a poder assistir obras fílmicas, quanto à realização de produções de cinema e audiovisual. Muito embora haja muito mais

facilidade de acesso a certos tipos de filmes, os ditos de puro consumo nos termos do cineasta Alain Bergala, do que aos mais artísticos, criativos, de autor, nas denominações usuais.

Quanto às companhias dos docentes investigados quando assistem filmes em seus tempos livres fora da escola, dos 20 respondentes que apontaram os amigos como quem os acompanha, cerca de 80% indicaram que eles estão presentes apenas algumas vezes ou raramente. Isto é, os amigos não são as companhias mais frequentes dos professores nestas práticas culturais. Os irmãos também são mencionados por um pequeno número e quando o são, indicam que os mesmos estão com eles poucas ou raras vezes, sendo o percentual menor que o dos amigos. Os pais dos docentes indagados também não são companhias frequentes quando eles e elas assistem filmes, sendo que o mesmo acontece com os sobrinhos e outros de seus parentes. O contrário se passa com esposas/as e companheiros/as, pois estes aparecem com mais frequência quando aqueles professores assistem filmes. Dos professores que responderam tal questão, 40% sempre os tem em sua companhia. Sobre assistir filmes com os filhos, dos docentes que responderam tal questão 42% indicou que sempre o faz, enquanto 34% respondeu que o faz às vezes. Neste sentido, observa-se que a família de coabitação⁴⁸ dos docentes, especialmente esposas/os, companheiros/as e filhos, são suas companhias mais frequentes quando assistem filmes acompanhados.

Estes tipos de respostas e companhia, quando se referem a assistir filmes em salas de cinema, onde sejam elas, podem estar associadas, entre outras circunstâncias e elementos, a alguns traços característicos das condições de vida dos professores nas quais se destacam, como dissemos, seus escassos tempos e restritivos salários, que podem dificultar o acesso aos bens culturais legitimados. Há que considerar, também, suas relações e tipo inserção nas cidades onde vivem, como também suas redes de sociabilidade virtuais e presenciais, que também podem não ter esse hábito. Estudos indicam que em seus finais de semana, por exemplo, os professores frequentam outros lugares da cidade também com pessoas de seu círculo familiar, lugares esses que em sua maioria são as casas de parentes (Teixeira, 1998), costumes que denotam uma rede de sociabilidade presencial muito restrita. Ao saírem de casa, levam consigo um ou mais membros de sua família ou pessoas que lhe são muito íntimas, especialmente porque com elas pouco convivem, devido à sua grande carga horária de trabalho semanal. É como se a sala de cinema fosse uma extensão da sala da casa: seja para aqueles que vão ao cinema com seus familiares, seja para os que vêem filmes em suas casas. É a família próxima dos docentes que, com eles/as, vai ao cinema, assim como a outros lugares das cidades. E, de igual forma, na sala de suas casas, lhes serve também como uma sala de cinema, apesar de suas tantas diferenças.

Por outro lado, salienta-se que, ao serem perguntados se assistem filmes sozinhos, metade dos docentes que respondeu positivamente a esse quesito, sendo que a maior parte deles o faz com grande frequência. Algumas pesquisas já apontam que um dos motivos impossíveis para esta prática solitária deve-se, em parte às preferências dos sujeitos. Além disto, ela se deve, também, às impossibilidades de adequação de tempos para sair ou estar junto com outras pessoas, especialmente os amigos e parentes mais distantes. Em outros termos, as incompatibilidades de horários de atividades realizadas cotidianamente pelos professores se desdobram nesta prática a sós. Deve-se, ressaltar, ainda, que ir a uma sala de cinema pode

⁴⁸ Vieira e Relvas (2003 apud Leal, 2012) definem “família de coabitação” como as pessoas que partilham do dia-a-dia dos professores, sejam os pais, os irmãos, os cônjuges ou os filhos. Neste caso, considerando uma concepção alargada do termo, companheiros/as, namorados/as, noivos/as, etc, mesmo não coabitando com os docentes sob o mesmo teto, estão aqui sendo considerados componentes desta família de convivência mais constante e próxima destes sujeitos.

acontecer, por vezes, nos “intervalos de tempo” entre um local e outro da cidade, como no retorno da escola para a casa, por exemplo, tal como salientado por Leal (2011).

Desdobrando essa discussão em um outro plano analítico, é importante salientar que a experiência com e no cinema tem sofrido inúmeros deslocamentos em função das mudanças ocorridas no percurso histórico no qual o cinema deixa e ser o único meio possível de assistir aos filmes cinematográficos. Dessa forma, atualmente há que se diferenciar a ida ao cinema, com todo o aparato físico e simbólico que lhe dá forma, da experiência com os filmes cinematográficos nos espaços privados a partir da crescente generalização (quando não da banalização) das formas de circulação dos filmes, primeiro na televisão, e mais recentemente, na internet. Nesse processo, embora a televisão há mais tempo esteja proporcionando essa prática de exibição de filmes no âmbito privado, a Internet viabiliza um protagonismo maior do espectador na seleção do que ver e do que não ver. A TV, de certa forma, impõe um repertório cultural cinematográfico mais restrito, sob o ponto de vista tanto da quantidade quanto da qualidade, que se constitui a partir das representações feitas pela mídia sobre seus expectadores potenciais que se apóiam na relações de poder e dominação da sociedade de classes .

Atualmente, muito se discute a revolução que se operou nas formas de ler a partir das tecnologias digitais, entretanto, para Chartier, a maior revolução no campo da leitura se dá na passagem da prática da leitura oral e coletiva que marcaram primordialmente a Idade Média, para as práticas leitura silenciosas e individuais que potencializaram novos significados plurais e mutáveis situados no encontro entre novas formas de ler e novos protocolos de leitura, ressignificados dos contextos públicos aos privados (Chartier, 1996, 2003).

Assim, estabelecendo uma analogia entre as práticas com a linguagem escrita e as práticas com a linguagem cinematográfica, assistir aos filmes no cinema, com todo o seu aparato físico, define práticas socioculturais historicamente constituídas que se materializam numa corporeidade específica do espectador definida não só em seu aspecto físico, mas também uma corporeidade social e culturalmente construída em torno dos processos de sociabilidade, circunscritos à comunidade ou comunidades de interpretação (Chartier, 2001). Assim, o espectador, tanto quanto o leitor, constitui-se em relação às suas capacidades e experiências com o cinema e em relação às regras, convenções e códigos próprios dessas comunidades.

Assistir aos filmes em espaços privados, pressupõe, então, novas práticas culturais com e a partir do filme cinematográfico, cuja materialidade física se define por novas posturas corporais, tanto físicas quanto sociais, que possibilitam, entre outras de suas potencialidades, assistir ao filme assentado, deitado, em pé. Permite, também, o gerenciamento dos processos de exibição e maiores oportunidades de trocas discursivas entre os diferentes espectadores durante e diante da própria exibição. Além disso, a partir da internet, o leque de possibilidades de seleção dos filmes se amplia, além de se construírem virtualmente outras redes discursivas nas quais se formam novas comunidades que constroem e partilham regras, convenções e códigos próprios e possivelmente mais complexos, híbridos e mutantes do que os possibilitados pela ida ao cinema.

Segundo plano: ditas preferências e escolhas fílmicas

Tratando-se das escolhas ou preferências fílmicas desses professores, cerca de 60% das respostas apontam que o tema/assunto é o que mais chama sua atenção, seguido pelos atores, indicados por cerca

de 19% dos docentes. Em seguida, os motivos se associam aos lugares/cenários, que correspondem a 13%. Finalmente, aparecem os diretores e outros motivos, que chegam a pouco mais de 5% das respostas, sendo que a direção do filme foi apontada em um único caso. Sobre o gênero fílmico, mais de 85% dos docentes as apontaram e os demais não responderam. Dentre os que fizeram tal indicação, apontaram as maiores incidências estão giram em torno da comédia, do romance, do drama e da aventura. Observa-se, a esse respeito, que não houve qualquer indicação de documentários. Estas duas grandes ausências, tanto do critério do realizador do filme quanto dos documentários, no repertório das preferências do grupo, fazem-nos supor duas linhas complementares para a compreensão desse fato. De um lado, sugere uma precária formação fílmica ou desconhecimento daqueles professores quanto ao cinema como arte. De outro, pode estar revelando que esses professores fazem parte dos contingentes populacionais que estão submetidos aos ditames da indústria cultural, nos termos de Adorno (1999). Mais especificamente, estão influenciados predominantemente pela filmografia *hollywoodiana*, que em certo sentido monopoliza o circuito da produção, distribuição e exibição. Tal ideia e possibilidade analítica se completa, ainda, com a discussão de Bourdieu no sentido de que o gosto é socialmente produzido, sendo construído mediante o jogo de forças, das dinâmicas de dominação ideológica e política presentes e hegemônicas no tecido e estruturas sociais que estruturam sistemas de classificação e julgamento e esquemas perceptivos de gosto, inclusive estético.

Completando esse plano analítico, relativo aos tipos de filmes que esses docentes assistem e que mais apreciam películas, vários tipos são mencionados, embora haja algumas tendências mais gerais. Por um lado, filmes norte-americanos e/ou produzidos por este país em parceria com outros, como “O livro de Eli (EUA)”, “A casa do lago (EUA)”, “A procura da felicidade(EUA)”, “Amanhecer parte 2 (EUA)”, “As aventuras de Pi (EUA/China)”, “Avatar (EUA/Reino Unido)”, aparecem com frequência nas respostas dos docentes. Por outro lado, percebe-se que os docentes também mencionam grande quantidade de filmes nacionais, tais como “Assalto ao Banco Central”, “Cazuza”, “Central do Brasil”, “Gonzaga de pai para filho”, “Rio” e “Uma onda no ar”. O que fica claramente evidenciado nos dois casos, é que a grande maioria dos filmes apontados pelos docentes fazem parte do grande circuito comercial fílmico. São, em sua quase totalidade, produções inseridas na grande indústria cultural cinematográfica, que monopoliza, em parte, o circuito da produção, da distribuição e da exibição cinematográfica, como a *hollywoodiana*.

Assim sendo, além da constatação de que nesse grupo de professores e, muito provavelmente na categoria dos professores em seu conjunto, vê-se a hegemonia de certo tipo de produção cinematográfica hegemônica em termos de mercado há décadas, tanto no Brasil quanto em outros países. Este fato coloca em questão a problemática mesma da escolha e da preferência: até que ponto poderíamos falar de escolhas e de preferências, quando o acesso diversos tipos de filmes é tão desigual? Trata-se aqui de escolhas, de preferências, ou de contingências, de falta de opção, de acesso e, portanto de possibilidade de escolha.

Avançando neste foco de análise, as respostas dos professores quanto aos motivos que fundamentam suas supostas preferências, as agrupamos nas seguintes categorias, não excludentes, visto que algumas respostas incidiam em uma delas: razões relativas a elementos da linguagem e estética fílmicas, especificamente; **razões concernentes aos temas que os filmes abordam; razões pertinentes á produção de afetos, de emoções, da memória do vivido e da simbolização dos desejos.** Perpassando essas categorias, está a problemática moral, dos valores, que está evidente e recorrente nos dizeres de grande parte deste grupo de professores.

Desdobrando a análise, constata-se que apenas para um número mínimo de professores as razões de suas supostas escolhas recaem sobre aspectos da **linguagem fílmica** propriamente dita. Nestes casos os aspectos pontuados foram o roteiro e a fotografia. A respeito de outros aspectos que podem ser associados à linguagem, em um maior número do que os elementos anteriores, há colegas que se remeteram aos atores (especialmente o protagonista e sua atuação na obra fílmica) aos diálogos entre os personagens e à trilha sonora.

No extremo oposto, com maior incidência de respostas, estão os motivos diretamente associados aos **temas** que os filmes abordam. Nesta direção, foram feitas menções a temas como: temáticas históricas e conflitos sociais (tais como os raciais nos EUA tratados, segundo um dos professores, “*de forma bela, instigante e provocativa*”, em um dos filmes de sua preferência). Outras temáticas referem-se, nas expressões escritas nos questionários, à “*realidade revelada*”; à temáticas que abordam “*o mundo atual, o mundo real*”, ou ao modo como a “*realidade é transmitida*” pelas telas, em imagens que, conforme uma professora, “*tocam o coração*”, porque “*falam de fatos reais*”. Há também as temáticas que se apresentam como filmes-denúncia e aquelas que concernem, também conforme os dizeres dos professores, à “*atual situação do Brasil*”. A abordagem da temática das relações humanas também foi mencionada pelos docentes. A simplicidade e a beleza das relações são ressaltadas por uma professora, que indica seu filme predileto, porque aborda a complexidade das relações afetivas. A alteridade, por exemplo, é o que motiva um docente a escolher o filme “*Kung Fu Panda*” como seu predileto. Neste âmbito, que denominamos das relações humanas está, ainda, o tema do cuidado com as crianças. Uma docente indicou, por exemplo, uma produção na qual ressaltou a poética do amor e cuidado com uma criança, mesmo em um contexto adverso, tal como apresentado no filme “*A vida é bela*”, mencionado mais de uma vez pelos docentes. Outra resposta apontou que a película predileta desperta a reflexão sobre a difícil realidade de crianças disléxicas. Pensando sobre este tipo de preferência somos levadas imediatamente à pergunta: terá aqui alguma relação com a prática docente, cada vez mais interpelada pela diversidade que adentra as salas de aula?

Questões pertinentes às relações de gênero também são apontadas por docentes, como temas que motivam suas supostas preferências. Este é o caso de uma das respostas que se refere à figura da mulher e a necessidade de desnaturalização de contos de fadas, presente nesta frase da professora: “*Os contos de fadas mostram mulheres “sofredoras”, que aguardam a salvação por parte de um homem. Também são “perfeitas” e amadas por todos (exceto pelo vilão, é claro). Contrariamente a essa visão do feminino, a professora justifica sua dita escolha por um outro tipo de filme, que, segundo ela, “mostra o outro perfil de mulher.”*”

Um outro grupo de motivos das ditas escolhas, ressaltadas por alguns professores incide sobre o que denominamos como a **produção de afetos, de emoções, da memória do vivido e da simbolização dos desejos**. A este respeito, Fresquet (2007) aponta que este, talvez, seja um dos modos mais interessantes de se pensar o cinema. Refere-se à experiência estética com a película, a produção de sensações geradas ao assistir um determinado filme. Neste sentido, os docentes mencionaram aspectos relacionados aos filmes prediletos no que tange à produção de *tranquilidade, harmonia, paz*. Neste caso, eles falaram que da as cores, os sons, o movimento da luz na tela compondo as cenas. Estes aspectos foram ressaltados, menos pelo que revelam de opção estética relativa à linguagem fílmica, e mais pelo que provocam, numa confluência de impacto e sutileza, envolvendo o cuidado, entendido como um valor próprio do ser humano (concernente aos valores ético-morais), assim como reflexões sobre a vida e seus valores, ao lado da

intensidade das emoções. Trata-se, em outros termos, dos sentimentos que os filmes despertam, *das emoções* que a narrativa proporciona, *das histórias sensíveis e comoventes*, nos termos escritos em alguns questionários. A este respeito é elucidativa a expressão de uma professora ao dizer: “*O amor supera tudo! Ah! Sou romântica!*”.

Quanto à relação com a **memória**, relacionada à produção de afetos, é um outro importante fator nestas ditas escolhas dos filmes e no gosto dos docentes. As emoções despertadas por alguns filmes trazendo-nos sempre à lembrança, ao mesmo tempo em que proporcionaram, aos assisti-los, um trabalho da memória. Para uma das professoras, por exemplo, seu filme preferido traz “*lembranças da adolescência, de tê-lo assistido com primos da mesma idade*”.

Associado também à produção de afetos, mas disto se diferenciando um pouco, os docentes também mencionaram motivos concernentes à **simbolização dos desejos** possibilitada por alguns dos filmes de suas preferências. Trata-se, aqui, de modos através dos quais, eles ou elas passam a lidar, através de representantes simbólicos, com o que já lhes aconteceu ou que desejam que aconteça, mesmo que virtual ou utopicamente. Neste sentido, alguns docentes disseram que seus filmes preferidos lhes proporcionam uma simbolização da vivência intensa da transgressão; do que se passa na alma dos personagens, da “*força e poder de um sonho*”, da persistência humana pela conquista dos sonhos, ultrapassando obstáculos na busca de realizações pessoais dos personagens fílmicos. Neste sentido, é também contundente a frase de uma professora dizendo que uma de suas produções fílmicas prediletas é daquelas que “*lava a alma*”. Outra menção de uma docente também evidencia simbolização. Ela diz: “*Sou encantada pela dança e o filme fazia com que eu estivesse lá*”.

Neste conjunto de motivos para as ditas escolhas dos professores pode-se inserir, ainda, uma situação específica, que pode ser um protótipo, concernente ao que aqui denominamos sociabilidade familiar. Trata-se do motivo indicado pela professora, associado de um lado a argumento e imagens fílmicas e, de outro, ao fato de tê-lo visto com suas filhas, que a influenciaram, trazendo-lhe um outro significado. Por ser assim, ela indicou um filme que considera infantil como seu predileto, cujo personagem principal é um peixe. Ela registra que ao assistir “*Procurando Nemo*”, o fato de estar com suas pequenas conferiu um sentido especial ao filme. A maternidade sobressaiu neste caso, tratando-se de um filme sobre relações familiares, laços entre pais e filhos: perdas, encontros e desencontros. Pode-se supor aqui, que é a mãe que se vê nas telas, na figura do peixe (“*bonitinho*”, na expressão da professora). Aqui é possível pensar, uma vez mais, no cinema como possibilidade e experiência de encontro com o outro, a alteridade, mas também com o mesmo, em processos de identificações provocados pela tela, seja para um espectador, seja para um grupo com quem se compartilha a experiência de assistir a um mesmo filme.

Sequências: outras reflexões, interrogações, possibilidades

Do conjunto dos dados e questões acima registrados, alguns devem ser destacados, anunciando novas e necessárias reflexões, interrogações e possibilidades. Para tanto, pontuamos três questões para se levar adiante. A primeira delas refere-se às noções mesmas de escolha e preferência, a serem recolocadas e problematizadas, retirando do pensamento as camadas superficiais e ilusórias que o envolvem. Como pensar em escolhas ou preferências num contexto de mercado, em uma situação na qual é restrito e desigual o acesso a certas cinematografias? É, portanto, compreensível e explicável que a indicação desses

professores recaiam, em sua grande maioria, sobre dos filmes de grande distribuição e divulgação do circuito comercial. São eles, em sua maior parte, produções inseridas na grande indústria cultural hegemônica no mercado fílmico e no circuito da produção, da distribuição e da exibição cinematográfica, qual seja, a cinematografia hollywoodiana.

Assim sendo, nesse grupo de professores e, muito provavelmente, na categoria dos professores em seu conjunto, vê-se a grande predominância de certo tipo de produção cinematográfica, hegemônica em termos de mercado há décadas, tanto no Brasil quanto em outros países. Este fato coloca em questão a própria ideia ou noção da escolha e da preferência: até que ponto poderíamos falar de escolhas e de preferências, quando o acesso a filmes de outros países, como outros referenciais estéticos e ideológicos têm lugares muito restritos no mercado, mesmo em tempos de acessos internautas aos mesmos? Diante de uma oferta e de um acesso tão desigual, como os professores irão constituir outro gosto, fazer outras escolhas, forjando outros tipos de preferências fílmicas, pois não se escolhe, não se escolhe o que não se conhece. Trata-se, aqui, de escolhas, de preferências, ou de contingências, de falta de opção, de dificuldades de acesso e, portanto de impossibilidade de escolha?

A este respeito, é fundamental voltarmos à discussão de Bourdieu (2007) sobre os sistemas de classificação e de crítica social do julgamento, que desvela a problemática do gosto e dos esquemas de percepção, a partir do jogo de forças, de interesses, de classes, de grupos e das estruturas e dinâmicas de dominação simbólica presentes na vida social. Neste caso, nas esferas da produção e da legitimação dos bens e práticas culturais relativas ao cinema.

Em outras palavras e para além de uma suposta preferência ou ilusão da escolha, é necessário perguntar até que ponto esses professores e a população de um modo geral, seus contemporâneos têm, de fato, a possibilidade de proceder a escolhas de filmes a partir de suas supostas preferências? Supostas, visto que o gosto é socialmente produzido, fabricado, transmitido, legitimado. No caso brasileiro, pode-se ver certa ditadura fílmica, calcada na produção *hollywoodiana*, tornando refém os docentes e a população em geral, que tem o acesso limitado a uma determinada estética e produção fílmicas, que influenciam inclusive uma boa parte da cinematografia brasileira de maior circulação.

Ao lado da questão das ditas preferências e escolhas, relembramos que tais filmes foram assistidos, em sua maioria – mais de 65% – por meio da TV (aberta e/ou paga), DVD e, em menor número, pela internet. O cinema da sala de exibição, propriamente, corresponde a menos de 35% das respostas, confirmando análises já realizadas sobre a relação entre práticas em espaços privados e públicos e as mudanças havidas nas últimas décadas. A reproduzibilidade técnica da arte, tal como analisada por W. Benjamin, atingiu por completo a produção e exibição fílmica: os filmes podem ser vistos através de muitos outros suporte e em vários tipos de locais e ocasiões, que extrapolam significativamente as antigas salas de cinema.

Contudo, e aqui reside uma outra indagação para se levar adiante. A ausência dos docentes nas salas de cinema, e seu acesso a um tipo restrito de cinematografia seria apenas um sinal dos tempos internautas, televisivos, dos novos suportes técnicos à disposição do grande público ou, ainda, do império *hollywoodiano* ou seria, também, um problema pertinente às políticas de cultural até então existentes no Brasil?

Por último, seria também necessário perguntar e investigar, por certo, como essas preferências, frequências e usos, enfim como as relações dos professores com o cinema em seus tempos fora da escola, estão

associados às suas condições objetivas e materiais de vida e trabalho, nas quais se destacam seus baixos níveis salariais e longas jornadas de trabalho semanais, percorrido entre uma e outra escola, entre vários turnos e turmas escolares. E mais: até que ponto as matrizes e experiências culturais dos professores não poderiam se alargar e diversificar a partir dos currículos que balizam hoje sua formação acadêmica.

Esperamos que essas e outras questões correlatas sejam levadas adiante em reflexões futuras, que possam subsidiar políticas e projetos e práticas que permitam aos professores viverem belas e felizes, ricas e profícuas experiências com o cinema em breve futuro. Outras sequências.

Referências bibliográficas

ADORNO, Theodor W. *Textos Escolhidos*. Trad. Luiz João Baraúna. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

ALMEIDA, C. M.C. Práticas culturais de professores/as de uma cidade mineira. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/posteres/GT08-3645--Int.pdf>> Acesso em 11 de junho de 2013.

BENJAMIN, Walter. *A obra de arte na era da reprodutibilidade técnica*. In: ADORNO et al. Teoria da Cultura de massa. Trad. de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Paz e Terra, 2000. p. 221-254.

BOURDIEU, Pierre. *A distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp, 2007.

CHARTIER, Roger. Do livro a leitura. In: CHARTIER, Roger (org.). Práticas de leitura. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

CHARTIER, Roger. Formas e sentido. Cultura escrita: entre distinção e apropriação. Campinas, SP: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil (ALB), 2003.

CHARTIER, Roger. *Cultura escrita, literatura e história: conversas de Roger Chartier com Acrlos Aguirre Anaya, Daniel Goldin e Antonio Saborit*. Porto Alegre: ARTMED editora, 2001.

FRESQUET, Adriana Mabel. *Cinema, infância e educação*. In: ANPED, 2007, Caxambú. Anais da 30ª Reunião Anual de ANPED, 2007.

LEAL, Álida Angélica Alves. *Os/as professores/as na metrópole: explorando geo-grafias docentes*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belo Horizonte.

LEAL, A. A. A. ; AZEVEDO, Ana Lucia Faria ; FERREIRA, A. Y. ; Ribeiro, Renata . O cinema na vida e no trabalho de professores da Educação Básica e Pública (Minas Gerais, 2010/2011). In: IX Seminario Internacional de la Red ESTRADO Políticas educativas para América Latina: praxis docente y transformación social, 2012, Santiago do Chile. IX Seminario Internacional de la Red ESTRADO Políticas educativas para América Latina: praxis docente y transformación social, 2012.

UNESCO. O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam... São Paulo: UNESCO Brasil, Ed. Moderna, Instituto Paulo Montenegro, INEP/MEC, 2004. Disponível em <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000027.pdf>> Acesso em 11 de julho de 2013.

TEIXEIRA, Inês A. Castro. Tempos enredados: teias da condição professor. Belo Horizonte, 1998. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFMG (mimeo).

NOTAS

1. Este trabalho, inscrito na fronteira entre a Sociologia do Trabalho, a Sociologia da Cultura, a Sociologia da Educação, a Sociologia das Profissões e os Estudos Culturais, é uma parte da pesquisa *“Enredos da vida, telas da docência: os professores e o cinema”*, realizada por uma equipe de pesquisadores de universidades brasileiras dos estados da Bahia, Minas Gerais e Rio Grande do Sul (Brasil). Contemplado com recursos do Edital Universal do CNPQ (2011/2013), este estudo se justifica e ganha relevância por razões várias, em especial a escassez de pesquisas sobre esta temática. Pouco se conhece sobre as práticas culturais dos professores, nas quais se insere a questão de suas relações com o cinema para além da escola. A investigação oferece contribuições não somente para a elaboração de perfis culturais de professores, como também para o estudo de questões referentes aos processos e configurações do trabalho docente e da formação de professores, entre outras.

2. O questionário faz parte do projeto: *“Enredos da vida telas da docência: os professores e o cinema”* que é realizado com recursos do Edital Universal do CNPq (2011/2013); e em conjunto com: Grupo de Pesquisa Sobre Condição e Formação Docente (PRODOC) da Faculdade de Educação da UFMG, Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (GEPEIS) da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM e o Programa Janela Indiscreta Cine-Vídeo UESB.

3. Alguns percentuais apresentados ao longo dos parágrafos deste texto não totalizam os 100,0% esperados, concernentes aos 40 questionários analisados. Isto porque optamos por não apresentar no texto as incidências ou frequências relativas às respostas NÃO RESPONDEU e NÃO SE APLICA.

Fazer Docente: reflexões em torno da formação, do trabalho e das especificidades da área de atuação docente

Lúcia Gracia Ferreira, Lucimar Gracia Ferreira, Adriana Guerra Ferreira

Resumo

O presente estudo propõe discutir o trabalho docente a partir de três perspectivas: da formação dos professores, das condições de trabalho e das especificidades da área de atuação docente. Nessa perspectiva, esse estudo visa proporcionar uma reflexão sobre como vem ocorrendo a formação dos professores no Brasil, analisando currículo, políticas públicas e aspectos do processo formativo, seja na perspectiva da formação inicial e/ou contínua. Também sobre as condições de desenvolvimento do trabalho docente, pois percebemos que há uma precarização que atrapalha o fazer docente seja referente a infraestrutura física, a falta de materiais e recursos didáticos, a defasagem no salário dos professores, a sobrecarga de funções a ser exercida pelo professor, etc. São várias as áreas de atuação do professor, seja Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental ou Matemática, Ciências etc., e cada uma tem as suas especificidades. Há ainda a exigência social quanto a valorização de cada área que vale a pena ser discutida nesse trabalho, que acaba por enaltecer umas áreas e enfraquecer outras. Sua relevância baseia-se na perspectiva de que é um assunto que não se esgota, não se conclui, mas que ascende-se nos debates cada vez mais. Portanto, essa revisão de literatura proporcionará a discussão e o levantamento dos vários pontos de vistas sobre o tema, podendo provocar mudança no âmbito individual ou social da pessoa ou das políticas públicas etc. Assim, este estudo trás uma contribuição expressiva quanto ao fazer docente e as questões relacionadas a esse fazer.

Palavras-chave: fazer docente, área de atuação, professor.

Introdução

O presente estudo propõe discutir o trabalho docente a partir de três perspectivas: da formação dos professores, das condições de trabalho e das especificidades da área de atuação docente.

Dessa forma, esse estudo busca, a partir de uma revisão bibliográfica, levantar uma discussão sobre a formação, o trabalho e as especificidades das áreas de atuação do professor. Sua relevância está, entre outras, no fato de ser um tema muito debatido na área de educação, mas um assunto que não se esgota, pois a sociedade muda a todo o tempo, exigindo mudanças em todos os âmbitos. Assim, o debate ascende e se expande.

Portanto, o referencial teórico aqui exposto proporciona uma discussão sobre a ação docente, a fim de provocar o debate, avançando para a mudança no âmbito individual ou social, da pessoa ou das políticas públicas etc. Com isso, este estudo trás uma contribuição expressiva quanto ao fazer docente e as questões relacionadas a esse fazer.

A formação do professor

Nesse século XXI, as transformações no campo da política, da economia e também da educação tem sido cada vez mais acentuada. Essas transformações tem chamado a atenção de muitos pesquisadores, fazendo crescer cada vez mais as pesquisas. Os novos paradigmas que têm surgido tem chamado atenção de críticos e ascender o debate. Isso tem feito aguçar uma discussão no âmbito da educação, principalmente no campo da formação de professores, que tem avançado e sido crescente. Desse modo, esse estudo é válido por possibilitar contribuições na área da formação, do trabalho e da área de atuação docente.

As políticas públicas de formação docente permeia entre avanços legais e recuos pragmáticos, assim fala Nunes (2000), e vemos surgir formações cada vez mais diferenciadas. O investimento na formação docente deve ser feito buscando efeitos que levem a transformação social. É claro, que a educação não vai sozinha transformar o mundo, mas ela é elemento fundamental para que essa transformação aconteça. Conforme Severino (2007, p.130, 131):

O investimento na formação profissional do educador não pode, pois, reduzir-se a uma suposta qualificação puramente técnica. Formar um educador não é repassar-lhe conhecimentos acadêmicos, pois isso não assegura a fecundidade de sua prática, que precisa subsidiar efetivas mudanças na sociedade, pela transformação das pessoas que se educam sob sua intervenção profissional. Como vimos, ela precisa ser também política, isto é, expressar sensibilidade às condições histórico-sociais da existência dos sujeitos envolvidos na educação. E é sendo política que a educação se tornará intrinsecamente ética. E só assim a atividade profissional do educador se tornará um efetivo investimento na construção e na consolidação qualitativa da cidadania.

Torna-se essencial pensar a formação de professores não só na perspectiva do currículo, como apreensão de conteúdos, mas também a partir da incorporação das experiências práticas na sua aprendizagem, no âmbito da dimensão ética e política. Além do mais, o currículo é mais que conteúdos, se considerarmos sua dimensão filosófica, artística, política, técnica e prática. Por isso, ao falar de formação de professores não se está fazendo referência apenas a habilidade técnica ou do domínio de um conjunto de informações e de habilidades didáticas, estamos falando de uma formação humana em sua integralidade. Dessa forma, o educador precisa, para melhor cumprir sua função social, de um maior desdobramento em termos de condições pessoais das outras profissões (SEVERINO, 2007).

A integralidade que se busca na formação do educador refere-se a capacidade desse de promover a mudança, podendo permear em várias áreas do conhecimento. Por isso, acreditamos que pensar no profissional docente como responsável pela boa ou má condução da educação leva-nos a pensar também nas possibilidades que esse profissional tem tido para a realização de um trabalho pedagógico voltado para a mudança, na formação que esse tem recebido para sua atuação profissional. Nesse aspecto, perpassa no âmbito da profissão de professor um paradoxo “são vistos como profissionais pouco competentes e pouco qualificados, mas carregando a maior parte das esperanças de mudanças sociais e culturais” (LUDKE; MOREIRA; CUNHA, 1999, p. 282), ou seja, é uma das mais antigas e também uma das menos valorizadas. Severino (2007) medita sobre os aspectos de ordem econômica e social “(onde se destaca o aviltamento salarial, pelo seu teor de degradação da condição de existência do profissional trabalhador)” (p.123), que perturbam fortemente a condição e a atuação do professor na sociedade brasileira. Esses problemas de ordem econômica e social refletem na profissão de forma, infelizmente, a desvalorizá-la.

Mas sabemos que a profissão docente tem um valor social e é sobre esse que deve ser enfatizado (e buscado) o aspecto de uma melhor formação, já que estes profissionais são essenciais no encaminhamento de toda vida escolar do aluno. Para Severino (2000, p.124), “a preparação do educador deve realizar-se, pois, de maneira a torná-lo um profissional qualificado, plenamente consciente do significado da educação, para que possa, mediante o exercício de sua função, estender essa consciência aos educandos”. Portanto, investir na formação dos professores é investir na formação do aluno e na continuidade de sua vida acadêmica após a educação básica. Entendemos que o professor é construtor de conhecimento e essa construção acaba por gerar a transformação na educação, a partir do conflito na prática e da reflexão sobre ele (SANTOS; BERNARDES, 2003). Assim, Nóvoa (1997) concebe a formação de professores como um dos componentes da mudança, que deve ter caráter permanente.

Nesse ínterim, a formação docente também é uma forma de expandir a identidade profissional, formada a partir de uma dimensão individual e coletiva. Assim, não se pode separar o professor da pessoa que ele representa, pois, mesmo exercendo papéis sociais diferentes, estes papéis são representados por um mesmo indivíduo. Por isso, entendemos que a identidade do indivíduo é construída a partir da cultura. Nesse sentido, esse aspecto é importante para a construção da concepção de mundo dos seres humanos. Assim, na escola, os professores constroem essa concepção de mundo a partir do contexto sócio-histórico-cultural em que vivem. Teixeira (1996, p. 183) diz que “sujeitos sócio-culturais constituem-se, pois, em suas experiências vividas no mundo da vida, pelas quais se fazem a si mesmos e à história humana. Uma história-práxis de sujeitos que são, ao mesmo tempo, sua própria história”. Sendo assim, não se pode separar a pessoa e o profissional, pois a formação está ligada a experiência de vida. Portanto, a história de vida do professor influencia na profissão. Ao formar um professor deve-se levar em conta o contexto onde ele vive.

Nóvoa (1997, p.25) diz que “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”. Formar-se não é acumular conhecimentos, mas sim adquirir saberes, aplicá-los e transformá-los em outros instrumentos de auxílio da profissão. Não se deve reduzir a formação, conforme Arroyo (2007, p. 194):

A crença parece ser que as formas de ser e de vivenciar as docências e os processos de trabalho serão meras consequências das políticas de formação; a docência e o trabalho docente feitos e conformados de fora, sem história própria. A história da condição docente fica, assim, reduzida à história dos modelos, das políticas e das leis que regulam sua formação.

Assim, no Brasil, desde a década de 1970 já existia a preocupação de educadores do ensino de ciências em incorporar no currículo dessas disciplinas temáticas relativas às implicações da ciência na sociedade. Nesse parâmetro, Borges e Lima (2007) relatam que embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, expresse a urgência de reorganização da Educação Básica, a fim de dar conta dos desafios impostos pelos processos globais e pelas transformações sociais e culturais na sociedade contemporânea, na área das ciências ainda se organiza de modo a privilegiar o estudo de conceitos, linguagem e metodologias, tornando as aprendizagens pouco eficientes para interpretação e intervenção na realidade.

Nessa perspectiva, consideramos muito importante a participação dos professores no percurso de sua formação inicial e continuada, a ter acesso a currículos e programas que ajudem a desempenhar a função por ele desenvolvida. Avaliando, ainda, neste aspecto, a necessidade de todo professor ter acesso durante a sua formação a conhecimentos ligados ao processo de aprendizagem, principalmente aqueles que envolvem a atualidade da educação e o progresso do campo de atuação e, que, possam auxiliá-lo em sua prática pedagógica.

Vemos que a educação em nossos dias, ainda, continua apresentando ações preocupantes. E com isso o educador não tem buscado melhorias, mantendo seus velhos métodos, aplicando os conteúdos em sala de aula da mesma forma que aprendeu. Acarretando as causas de seres incompetentes, incapazes de pensar, agir, construir e reconstruir conhecimento. Não adianta dizer que a escola mudou, mexendo apenas em sua estrutura física, pois um paradigma educacional não se modifica desta forma. Alterando fisicamente e mantendo o mesmo processo de ensino, a prática do professor a mesmice de sempre, não favorecendo os recursos tecnológicos, mesmo o pouco que a escola tem para ser utilizado, quando estes instrumentos amplia a cognição do aluno. Compreende-se que a principal causa da educação está no padrão da ciência, prevalece nas teorias de aprendizagem, influenciando assim, a prática pedagógica (MORAES, 2011).

Para Lima (2007) a formação inicial de professores, hoje tida como sendo a licenciatura, “é a primeira etapa de um longo processo de desenvolvimento profissional do professor, a qual deve ser considerada como introdutória [...]” (p. 86), portanto, não totalmente suficiente para a aprendizagem da docência. Dessa forma, compreendemos que a escolha da profissão não é apenas pessoal, mas depende de condicionantes sociais mais profundos como os relacionados a história de vida do sujeito. Para Maia e Scheibel (2009, p. 8) “na visão de diferentes autores, a identidade profissional é um processo de construção do sujeito historicamente situado” e é na licenciatura que os futuros profissionais se defrontam com condições para a construção de sua identidade profissional.

O trabalho docente

Sobre as condições de desenvolvimento do trabalho docente, percebemos que há uma precarização que atrapalha o fazer docente. Seja referente a infraestrutura física, a falta de materiais e recursos didáticos, a defasagem no salário dos professores, a sobrecarga de funções a ser exercida pelo professor o apoio governamental e administrativo, dentre outros (VIEIRA, 2007). Desse modo, a boa condução do processo educativo e da formação de professores torna-se urgente.

O trabalho docente é efetivação da tarefa de ensinar. Nela está presente a pesquisa utilizada para a produção de conhecimentos. É necessário que no desenvolvimento desse trabalho o professor utilize dos processos de reflexão que são necessários na prática, para a mudança da própria prática, pois todos devem promover mudanças.

O surgimento da profissão docente se aporta nos seios das congregações, para atender a profissão foram criadas escolas de formação de professores - Escola Normal. Com a progressão da profissão foram criadas associações que representavam os professores, na busca de uma profissionalização. Mas a entrada da mulher na vida pública através da docência provocou uma degradação econômica dos professores e fez surgir a feminização do magistério. A esse magistério vincula-se o trabalho docente.

Esse trabalho exige para a sua execução a inter-relação entre teoria e prática, a produção de resultados sobre o humano, envolve interação com alunos e colegas, planejamento e gestão educacional do ensino, avaliação, transformações curriculares, etc. Assim, como envolve muitas coisas esse trabalho docente é interativo e complexo (TARDIF, 2002).

Segundo Tardif e Lessard (2011, p. 8) o trabalho docente “é uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu “objeto” de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no mundo fundamental da interação humana”. Esse trabalho tem uma organização que se dá em escolas, currículo, disciplinas, níveis, modalidades, carga horária etc. essas escolas são organizadas conforme as exigências sociais e do mercado a que se quer atender

A prática inovadora ou conservadora tem qualificado ou deixado de qualificar muito trabalho que vem sendo desenvolvido pelos docentes. A primeira é aquela que busca transformar a educação, é aquela que é flexível, reflexiva, que não rompe a unidade teoria-prática, que tem um caráter criador, procura compreender a realidade de atuação; a segunda, é repetitiva, preconiza a ruptura da unidade teoria-prática, segue leis e normas pré-estabelecidas, nela o professor é subordinado pois já está determinado o que se vai fazer (VEIGA, 1989). É preciso que o fazer docente seja conforme a primeira.

O professor-pesquisador, aquele que é formado na prática, pesquisando sua prática, seu fazer docente deve ser formado, buscando estimular a pesquisa como atividade teórico-prática, a pesquisa como parte do movimento de produção do conhecimento, a pesquisa da prática docente e a pesquisa necessária para o desenvolvimento do trabalho docente (DINIZ-PEREIRA; ALLAIN, 2006).

A reflexão faz parte da formação de professores e do trabalho docente. Sem reflexão não há mudança. Portanto, os professores devem buscar um ensino reflexivo, cuja teoria-prática sejam como nasceram – indissociáveis e que esse ensino venha promover a produção do conhecimento.

Um bom trabalho docente envolve: organização inovadora, aberta, com um projeto pedagógico coerente, dinâmico, participativo e inovador; infraestrutura adequada, atualizada, confortável; tecnologias acessíveis, disponíveis e adequadas; profissionais preparados intelectual, emocional, comunicacional e eticamente e com boa remuneração; condições de trabalho adequadas para estes profissionais; tempo para os profissionais, pesquisarem e estudarem; pesquisa e reflexão como bases para a prática. O trabalho docente deve privilegiar não apenas o processo de ensino mas, sim, o processo de ensino-aprendizagem; a ênfase deve estar presente na aprendizagem dos alunos e não na transmissão de conhecimentos, mas ele deve proporcionar a construção de conhecimentos.

A atuação docente: reflexões em torno das especificidades

São várias as áreas de atuação do professor, seja Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental ou Matemática, Ciências etc., e cada uma tem as suas especificidades. Há ainda a exigência social quanto a valorização de cada área que vale a pena ser discutida nesse trabalho, que acaba por enaltecer umas áreas e enfraquecer outras.

Neste parâmetro vemos no ensino das ciências, matemática e humanas a existência das dificuldades, por parte dos alunos, na compreensão dos conteúdos. E o ensino de matemática, sabe-se, ainda, que há uma maior inclinação dos alunos apresentarem dificuldades e, consideramos que alguns fatores influenciam

como a metodologia utilizada pelo professor, disponibilidade de material didático, a falta de afinidade do aluno com a disciplina, e etc. Além destas situações apresentadas, Araújo e Luzio (2005) acrescentam que para haver melhoria no processo de ensino de matemática depende, sobretudo, da melhor capacitação desses profissionais e que conheça as melhores estratégias para o ensino.

O essencial é estar preparado, ser flexível em sua metodologia de ensino, diversificando através do perfil da turma. Com isso, para que se tenha um processo de aprendizagem e um ensino de qualidade este é um fator importante, exige-se que o professor tenha formação em sua área de atuação; habilidade, domínio nos conteúdos; novos métodos para ensinar tal disciplina. Concordo com Moura, Azevedo e Mehlecke, (2004), quando afirmam que o principal objetivo do professor é promover a aprendizagem. Contudo, para que isso ocorra, não é necessário, apenas, dar uma boa aula, desenvolver com facilidade os conteúdos, mas que ele conheça as concepções teóricas que fundamentam a sua prática.

Mas, estes fatores tornam-se preocupante, também, quando nos deparamos com professores que são formados, no entanto não atuam em sala de aula em sua área específica. Acreditamos que para um profissional da educação dominar aquela disciplina ensinada por ele, é necessário ter um certo domínio/conhecimento sobre a mesma, ou seja, ter uma formação adequada que possibilite uma preparação para realizar um trabalho com melhores estratégias/metodologias de ensino.

Um educador formado em biologia, com certeza não está apto para ensinar matemática se a sua formação não lhe concedeu conhecimentos para tal ação, e assim vice-versa. Muitos professores vem atuando em sala de aula desta forma, incoerentemente, e pode até se deparar com a necessidade de inserir algo novo em suas aulas, mas como introduzir se não estão preparados para trabalhar com qualquer metodologia?. Não haverá idéias suficientes para realizar um trabalho melhor, se assim estivesse trabalhando em sua área de formação. Arroyo (2007, p. 206), no chama atenção disso quando fala que “na especificidade da condição e da formação docente essa politização das diferenças, da diversidade e do público exigirá rever princípios e modelos generalistas, rever as diretrizes e políticas unificadoras, os cursos e currículos niveladores [...]”

Nesse mesmo ângulo, temos o pedagogo o qual é preparado para atuar na educação infantil, nas séries iniciais do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos, entretanto encontramos esses profissionais atuando nas séries finais do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio lecionando alguma disciplina específica, a qual este não teve acesso durante a sua formação nem aos conteúdos, nem como trabalhar com esse público, nem adquiriu com a formação habilitação para tal. Quando para estes níveis, deve haver profissionais de áreas específicas lecionando, sendo cada um com a sua particularidade para cada disciplina. O que poderíamos concluir deste problema é que o ensino de qualquer disciplina que não haja um profissional preparado/licenciado, contundente com os conhecimentos exigidos em sua especificidade, teremos maiores resistências em encontrar solução na melhoria da educação, ou seja, do ensino.

Sabendo que para muitos, os professores são considerados os detentores do saber, o principal elemento no sistema educacional, mas outros já consideram os alunos. No entanto, concordamos com o antropólogo Afonso Garcia Rubio (1989) quando diz que, ao pensar desta forma chegaremos a um sistema de exclusão, pois com as diferenças sociais temos a concepção que tanto o professor, quanto o aluno é componente importante no espaço escolar. Nenhum é indispensável neste processo.

Considerando aqui as exatas, um licenciado em matemática, por exemplo. Sabemos que em nossos dias o necessário não é só saber matemática para ser um bom professor, mas o fundamental é, além de saber matemática, saber como aplicá-la para que haja maior compreensão, apreensão dos conteúdos matemáticos por parte dos alunos. É preciso, saber trabalhar com as novas metodologias, ter conhecimento e entender o momento para introduzi-las em sua prática e qual delas poderia está relacionando com a sua aplicação em sala de aula. Scanduzzi (2003) nos alerta neste aspecto, quando diz que: não basta só saber muita matemática se não conhecermos como fazer o nosso papel de educadores ou só saber o campo educacional e não saber matemática, pois isso pode comprometer o ensino/educação matemática. Isso se aplica a qualquer outra área de conhecimento, podendo ser História, Geografia, Ciências etc.

O contexto de atuação dos professores deve combinar com a formação recebida por esse profissional. Não se deve formar um professor com especialidades da educação infantil e coloca-lo para ensinar História, Geografia, no ensino médio; ou com especificidades de Língua Portuguesa e coloca-lo para ensinar matemática. Há incoerência nisso.

Considerações

Dessa forma, concluímos, sem necessariamente concluir, pois o fazer docente ainda será tema de muitos debates, devido ao grande número de pesquisas que tem surgido. A condição e o trabalho docente, a formação do professor e a sua área de atuação, deve ser alvo das políticas públicas e deve fomentar o debate universitário, principalmente entre os professores e alunos das licenciaturas, profissionais e futuros profissionais da educação. A educação avança, progride, quando há coerência, quando há perspectivas, conhecimento, e nós queremos isso.

Referências

- ARROYO, M. Condição docente, trabalho e formação. In: SOUZA, J.V.A. (Org.) Formação de professores para a educação básica: dez anos da LDB. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. P. 191-208.
- BORGES, R.M.R.; LIMA, V.M.R. Tendências contemporâneas do ensino de biologia no Brasil. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias. Logronho , v. 6, n. 1, p. 165-175, 2007.
- DINIZ-PEREIRA, J.E.; ALLAIN, L.R. Considerações acerca do professor-pesquisador: a que pesquisa e a que professor se refere esta proposta de formação? Olhar de Professor. Ponta Grossa, v.9, n.2, 2006. p. 269-282.
- LIMA, V. M. M. Formação do professor polivalente e saberes docentes: um estudo a partir de escolas públicas. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007.
- LUDKE, M; MOREIRA, A.F.B; CUNHA, M.I da. Repercussões de tendências internacionais sobre a formação de nossos professores. Revista Educação e Sociedade. Ano XX, n 68, dezembro/1999.
- MAIA, C.M.; SCHEIBEL, M.F. Didática: organização do trabalho pedagógico. Curitiba: IESDE Brasil S.A. 2009.
- MORAES, M. C. O Paradigma Educacional Emergente. 16 ed. Campinas: Papyrus, 2011. v. 01. 239p.

- MOURA, A. M. M.; AZEVEDO, A. M. P.; MEHLECKE, Q. As Teorias de Aprendizagem e os Recursos da Internet Auxiliando o Professor na Construção do Conhecimento. In: VIII CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2004, Brasília. Anais..., 2004.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NOVOA, A (Org). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p.13-33.
- NUNES, C. Formação docente no Brasil: entre avanços legais e recuos pragmáticos. Teias, Rio de Janeiro, ano 1, n.1, p.16-30, jan./jun. 2000.
- RUBIO, A G. Unidade na Pluralidade: o ser humano à luz da fé e da reflexão cristã. São Paulo. Paulinas. 1989.
- SCANDIUZZI, P. P. A etnomatemática e a formação de educadores matemáticos. Ethnomathematics, Honolu - EUA, 2003
- SEVERINO, A.J. Formação docente: conhecimento científico e saberes dos professores. Ariús, Campina Grande, v. 13, n. 2, p. 121–132, jul./dez. 2007.
- TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.
- _____.; LESSARD, C. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- TEIXEIRA, I. C. Os professores como sujeitos sócio-culturais In: DAYRELL, J. (Org.). Múltiplos olhares sobre a educação e a cultura. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.p.179-194.
- VEIGA, I.P.A. A prática pedagógica do professor de Didática. Campinas: Papirus, 1989.
- VIEIRA, J.D. A condição docente: trabalho e formação. In: SOUZA, J.V.A. (Org.) Formação de professores para a educação básica: dez anos da LDB. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 175-189.

Construir caminhos para a intervenção educativa pela via da participação: as questões da intencionalidade educativa na Educação Pré-escolar⁴⁹

Joana Freitas Luísa⁵⁰

Resumo

Falar em qualidade educativa implica falar em qualidade da intervenção do profissional. Mas por onde passará uma intervenção educativa de qualidade? Torna-se necessário o debate, a reflexão, a abertura em torno do desenvolvimento desta qualidade e da forma como a podemos promover.

Escolas de qualidade exigem profissionais reflexivos e críticos, que promovam renovados e eficazes modos de ensinar e de aprender, que disponham de agilidade, compromisso e competência para recriar uma escola ao serviço da democracia, uma escola humanizada, que participe e perspetive a participação, que promova o sucesso e a aprendizagem não só de alguns mas de todos.

Neste estudo evidenciam-se compreensões e consistências sobre as intencionalidades que se desenvolvem num jardim-de-infância que desenvolve como proposta pedagógica a Pedagogia-em-Participação (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008) e sobre o modo como estas intencionalidades se mobilizam e interagem na vida do educador e das crianças.

O estudo realizado foi um estudo qualitativo do tipo estudo de caso etnográfico cuja ênfase metodológica incidiu em processos sistemáticos de observação, detalhe, documentação e análise de uma cultura. No estudo utilizou-se como estratégia metodológica a diversidade de técnicas na medida em que se entendeu que, desta forma, se assegurava uma maior fiabilidade dos dados pela possibilidade de entrecruzamento das informações advindas de diversas fontes. Reportamo-nos a técnicas como a observação participante, o registo contínuo de notas de campo, a análise documental e os inquéritos por entrevistas.

A análise de conteúdo foi a técnica adotada neste estudo para se proceder à análise e interpretação dos dados.

Os resultados do estudo demonstraram que tanto as crianças como o educador assumiram, no contexto estudado, um papel ativo e interativo no quotidiano experienciado. Evidenciaram existir espaços e tempos diversos na rotina educativa para o desenvolvimento de intencionalidades múltiplas. Revelaram que a organização da própria rotina foi facilitadora do desenvolvimento de intencionalidades plurais, tanto referentes às crianças como ao educador. Demonstraram que quando é dado espaço e tempo à criança para a escuta, para a ação e para a participação esta verbaliza e concretiza verdadeiramente os seus propósitos do pensamento – as suas intencionalidades – e isto de uma forma muito habilidosa e competente.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar – Intervenção Educativa – Intencionalidade educativa

Introdução

⁴⁹ Este trabalho foi financiado por Fundos FEDER através do Programa Operacional Fatores de Competitividade – COMPETE e por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projeto PEst-C/CED/UI0194/2011.

⁵⁰ Educadora de Infância, Doutoranda do Curso de Doutoramento “Didática e Formação – Ramo da Avaliação”, Bolseira de Investigação pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (SFRH/BD/45914/2008), Departamento de Educação, Centro de Investigação “Didática e Tecnologia na Formação de Formadores”, Universidade de Aveiro, Portugal, joanafreitas@ua.pt.

Em Portugal o tipo de trabalho pedagógico que se desenvolve em Jardim de Infância é grandemente centrado na lógica dos saberes e nos princípios da transmissão (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008). Estudos recentes evidenciam a necessidade de transformar este cenário transmissivo, isto é, a urgência em mudar de rumo, conhecer e desfrutar de uma nova escola, com objetivos e dinâmicas que se coadunem com as necessidades e motivações das crianças (Oliveira-Formosinho, Andrade, & Gambôa, 2009; Oliveira-Formosinho, Costa, & Azevedo, 2009). Máximo-Esteves (2008) refere que a escola da atualidade exige outros modelos de ensinar e de aprender.

É neste enquadramento que emerge esta investigação, que se propõe a estudar em profundidade um Jardim de Infância que desenvolve a Pedagogia-em-Participação (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2012) enquanto proposta pedagógica central para a educação de crianças dos 0 aos 6 anos.

Colocando a ênfase nas dinâmicas de trabalho pedagógico participativo, desenvolvidas pela instituição em estudo, procura-se compreender e interpretar a intencionalidade educativa do educador de infância, situada no seu contexto real.

Pretende-se, igualmente, compreender que *agência* (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2012) desenvolvem os atores no contexto educativo, ou seja, as oportunidades, os espaços, os tempos e as ocasiões que são proporcionadas às crianças e aos educadores de infância para o livre exercício das suas capacidades intrínsecas, para a experimentação individual, para a tomada de decisão e participação no grupo e no contexto envolvente.

A Pedagogia-em-Participação – uma proposta pedagógica para a qualidade

A Pedagogia-em-Participação (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2012), perspetiva educacional da Associação Criança, apresenta-se em Portugal enquanto uma possível abordagem pedagógica de qualidade para a educação em creche e em Jardim de Infância, através da qual os profissionais, nomeadamente os educadores de infância, podem encontrar uma sustentação pedagógica intencionalizante para a sua intervenção educativa, quer sob o seu ponto de vista teórico quer sob o seu ponto de vista prático. Esta perspetiva pedagógica enquadra-se no campo das pedagogias participativas e procura contribuir de uma forma inclusiva, transversal e holística para o desenvolvimento da qualidade dos programas educativos na educação de infância.

A Pedagogia-em-Participação estabelece na sua filosofia de base intencionalidades que considera essenciais para que a intervenção do educador de infância seja coerente, fundamentada e situada no seu contexto real. Estas intencionalidades corporizam-se em eixos pedagógicos – *ser-estar*, *pertencer-participar*, *comunicar-experimentar* e *narrar-significar* (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008) – que ajudam o educador de infância a fazer escolhas e a tomar decisões relativamente ao processo educativo que devem desenvolver junto das crianças. Ajudam-no a fazer focagens no grupo, nos processos de realização, no tempo e no espaço pedagógico, na planificação e na própria documentação pedagógica que deve construir ao longo do processo educativo.

Veja-se a atribuição de sentido que é dada a cada um destes eixos (ibidem):

- O eixo *Ser-Estar* procura facilitar à criança a emergência de aprendizagens logo desde o nascimento no âmbito das semelhanças e das diferenças identitárias e culturais, procurando-se assim favorecer o desenvolvimento de uma *pedagogia do ser*.

- O eixo *Pertencer- Participar* procura possibilitar o desenvolvimento de uma *pedagogia dos laços*. Pretende-se que a criança alargue sentimentos e experiências de pertença, ou seja, tome progressivamente consciência de que pertence a uma família, a um jardim-de-infância, a uma cultura ou a diversas culturas, a uma sociedade, à natureza que envolve o indivíduo, ao mundo. Intervir educativamente no âmbito deste eixo direciona o indivíduo para experiências de aprendizagem que vão, pouco a pouco, sendo alargadas em torno das diferenças e das semelhanças. Formosinho e Oliveira-Formosinho (2008) denominam este tipo de experiências de *experiências de aprendizagem em espiral*. A participação do indivíduo apresenta-se, nesta perspetiva, enquanto condição essencial, uma vez que os laços de pertença são valorizados e desenvolvidos entre toda a comunidade aprendente.

- O eixo *Experimentar-Comunicar* procura descrever uma *pedagogia de aprendizagem experiencial* cuja principal intencionalidade é um agir de forma contínua e alargada, mediante um constante experienciar. Encoraja-se, neste sentido, o estabelecimento de interações saudáveis, assim como, a reflexão e a comunicação entre todos os indivíduos. Entende-se, assim, que de um processo de experimentação, reflexão, análise e comunicação podem emergir saberes essenciais à condição de humanos e de cidadãos.

- O eixo *Narrar-Significar* procura valorizar uma *pedagogia de significados*. O indivíduo tem necessidade de narrar a experiência vivida enquanto forma de reconstruir uma memória que existiu, e enquanto forma de reflexão em torno do fazer, do sentir e do ser, de maneira contextualizada, ou seja, em referência à experiência de aprendizagem vivida. Este eixo é intencionalizante porque ao dar espaço ao indivíduo para a narração, este pode criar significados para aquilo que narrou. Quando se narra é, portanto, evidenciada uma identidade, na medida em que a narração que é proferida é feita pelo seu próprio autor. Por outro lado, ao haver narração de uma identidade, o que é narrado adquire, mais facilmente, significado para quem o expressou.

Entende-se, portanto, que os eixos pedagógicos buscam ajudar o educador de infância a construir propósitos para a sua intervenção educativa, isto é, sustentam as suas escolhas e tomadas de decisão, permitindo-lhe fazer a autorregulação e aperfeiçoamento da sua intervenção educativa e tomar maior consciencialização de si, dos outros e da pedagogia que desenvolve.

Refere Azevedo (2009), na sua tese de mestrado *Revelando as aprendizagens das crianças*, que estes eixos pedagógicos são essenciais, na medida em que são impulsionadores do quotidiano pedagógico e do nascer da documentação pedagógica que emerge das interações vividas no grupo. A intencionalidade educativa pode, por isso, ser interpretada enquanto uma atribuição de sentidos que o educador vai “transferindo” para a sua intervenção educativa.

Num contexto de Pedagogia-em-Participação não é somente o educador de infância que desenvolve intencionalidades no quotidiano educativo. É também dada liberdade à criança para o livre exercício da sua *agência* (Oliveira-Formosinho, 2007), ou seja, tempos e espaços para a criação e desenvolvimento autónomo das suas intencionalidades.

Quando a criança sente que tem espaço e tempo para desenvolver a sua *agência*, claramente, manifesta predisposição para experimentar e aprender, para comunicar e expressar intencionalidades. As

intencionalidades da criança definem-se, assim, enquanto propósitos de ação, isto é, intenções, vontades, desejos que a criança vai revelando, nomeadamente, quando planifica o seu trabalho (antes da ação) e posteriormente concretiza/desenvolve aquilo que planificou (durante a ação), quando interage consigo própria, com os objetos e com os outros (durante a ação) e quando narra e partilha consigo própria e com os outros a sua experiência vivida (depois da ação). Por outras palavras, a criança expressa as suas intencionalidades quando tem oportunidades diversas e constantes para tomar decisões relativamente à sua própria ação e experienciação no quotidiano educativo.

A atividade da criança, no âmbito das pedagogias participativas, deve ser sempre de colaboração no seio do quotidiano educativo. Na Pedagogia-em-Participação procura-se, pois, garantir *agência* à criança, ou seja, dar-lhe o direito a ser a protagonista, o direito a pensar e a criar autonomamente e a ser autora do seu próprio conhecimento. De referir, no entanto, que as intencionalidades das crianças precisam ser interpretadas e compreendidas pelo educador de forma atenta e sensível. Para isso, torna-se essencial que este desenvolva uma escuta contínua e ativa da criança.

Na Pedagogia-em-Participação perspetiva-se que haja a constante aceitação de um agir que dê voz, que encoraje, que enalteça tanto as crianças como os educadores enquanto seres *sócio-histórico-culturais*, que têm intencionalidades distintas (mas não necessariamente inconciliáveis no tempo e no espaço) e que constroem o conhecimento de forma progressiva, participada e negociada (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008).

Como forma de garantir espaços e tempos para o desenvolvimento de identidades e intencionalidades plurais, o contexto onde ocorre o processo educativo deve ser, também ele, intencionalizante, isto é, plural, rico, culturalmente diverso, facilitador e promotor da concretização de intencionalidades e de diálogos entre intencionalidades múltiplas. No âmbito da Pedagogia-em-Participação o ambiente educativo é intencionalizante na medida em que procura ser facilitador da aprendizagem e promotor de oportunidades experienciais ricas e diversificadas.

A Pedagogia-em-Participação estabelece para o quotidiano educativo tempos diversificados que ocorrem diariamente e que procuram organizar o “dia e a semana numa rotina diária respeitadora dos ritmos das crianças, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens, incorporando os requisitos de uma dinâmica participativa na organização do trabalho e do jogo” (Oliveira-Formosinho, Andrade, & Formosinho, 2011, p. 72).

Os diversos tempos são entendidos enquanto tempos intencionais na medida em que detêm propósitos bem definidos. O tempo pedagógico inclui, assim, diversidade e pluralidade.

Os tempos são também compreendidos enquanto tempos relacionais pois enfatizam a interação humana e humanizam o contexto de vida e de aprendizagem das crianças e dos profissionais.

Os tempos procuram ainda ser sequenciais e promotores de constantes dinâmicas participativas desenvolvidas em jeito de comunidades de aprendizagem.

A organização dos tempos procura favorecer as interações entre todos, mediante uma comunicação e escuta ativa e responsiva, sendo notórias preocupações com o desenvolvimento de intencionalidades durante todos os diversos momentos da rotina educativa.

São vários os tempos da rotina desenvolvidos no âmbito da Pedagogia-em-Participação: Acolhimento, Planificação, Atividades e Projetos, Reflexão, Momento Intercultural, Recreio, Pequenos Grupos e Conselho (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2012).

Opções metodológicas

O estudo enquadrou-se no paradigma qualitativo, na medida em que se considerou pertinente valorizar esta componente da investigação quando se estudam contextos sociais e humanos (Hérbert, Goyette, & Boutin, 1994).

Optou-se pelo desenvolvimento de um estudo de caso etnográfico (Stake, 2007) na medida em que “este corresponde à análise intensiva e “naturalística” de uma situação particular” (Pardal & Lopes, 2011, p. 36).

Considerando uma visão holística dos fenómenos, tal como refere Yin (2005), na investigação mobilizaram-se várias fontes de evidência – a análise documental, as observações participantes e os inquéritos por entrevista, de modo a possibilitar que o objeto de estudo fosse compreendido em diferentes ângulos.

Desenvolveu-se ainda um processo contínuo e intenso de registo de notas de campo durante todo o período de investigação.

Os dados foram analisados recorrendo-se à técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2006; Vala, 1990).

Resultados do estudo

O estudo evidenciou que a Pedagogia-em-Participação, enquanto uma possível proposta pedagógica a adotar nos contextos de infância, pode ajudar os profissionais a encontrar sustentação teórico-pedagógica intencionalizante para a sua intervenção educativa. Particularmente os eixos pedagógicos da Pedagogia-em-Participação evidenciaram-se um suporte essencial para o *pensar-fazer* no quotidiano educativo.

O estudo possibilitou igualmente compreender que refletir a intervenção educativa em torno da ideia que se possui de intencionalidade educativa, ajuda o educador a construir propósitos para a ação e possibilita respetivamente atribuir sentidos àquilo que se planeia, faz, reflete ou documenta. Veja-se o exemplo do contexto de Pedagogia-em-Participação estudado. Os educadores participantes do estudo orientaram a sua intervenção tendo em conta os eixos pedagógicos intencionais da Pedagogia-em-Participação (ser-estar, pertencer-participar, comunicar-experimentar, narrar-significar). Consequentemente, a sua intervenção foi sustentada, fundamentada, segura, ou seja, os eixos conferiram sustentabilidade à intervenção, consciencialização e reflexão relativamente à construção de propósitos e atribuição de significados para a ação. Pode ainda dizer-se que os eixos pedagógicos desenvolvidos pelos educadores no quotidiano educativo revelaram-se uma mais-valia para a intervenção educativa: auxiliaram o educador na tomada decisões e ajudaram-no a fazer escolhas e focagens no grupo, nos processos de realização, no tempo e espaço pedagógicos, na planificação e na construção de documentação pedagógica.

O ambiente educativo do contexto estudado assumiu-se significativamente intencionalizante. A sua organização e planeamento foram continuamente refletidos com o intuito de se alcançarem propósitos pedagógicos previamente deslindados, coadunados com os interesses e necessidades das crianças.

A rotina educativa desenvolvida no contexto estudado evidenciou dar suporte e ser suporte no desenvolvimento de propósitos negociados (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2001) entre os sujeitos participantes da ação, ou seja, entre as crianças e os adultos. Quer isto dizer que a rotina educativa foi claramente facilitadora e encorajadora do desenvolvimento de intencionalidades distintas: as intencionalidades das crianças e as intencionalidades dos adultos.

A rotina educativa incorporou uma dinâmica participativa intencional na organização de todo o trabalho desenvolvido, procurando, deste modo, favorecer as interações entre todos, mediante uma comunicação e escuta ativa e responsiva.

A criança assumiu um papel ativo e participativo no contexto educativo. Foi-lhe dado espaço e tempo para a escuta e para uma atuação livre e autónoma. As possibilidades garantidas à criança para agir e participar ativamente no quotidiano revelaram-se substanciais para a compreensão dos seus propósitos de ação e pensamento e para a sua respetiva expressão.

Referências Bibliográficas

- Azevedo, A. M. L. C. (2009). *Revelando as aprendizagens das crianças: a documentação pedagógica*. Tese de Mestrado, Universidade do Minho, Braga.
- Bardin, L. (2004). *Análise de Conteúdo* (L. A. r. e. A. Pinheiro, Trans. 3.ª Edição ed.). Lisboa: Edições 70.
- Formosinho, J., & Oliveira-Formosinho, J. (2008). *Childhood Association Approach*. Portugal: Childhood Association supported by Aga Khan Foundation of Portugal.
- Hérbert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1994). *Investigação Qualitativa. Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Maximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação* (Porto editora ed. Vol. 13). Porto.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da Infância: reconstruindo uma práxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, T. M. Kishimoto & M. A. Pinazza (Eds.), *Pedagogia(s) da Infância. Dialogando com o Passado Construindo o Futuro* (pp. 13-36). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F., & Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2012). *Pedagogy-in-Participation: Childhood Association Educational Perspective*. Braga: Research Center on Child Studies of University of Minho.
- Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F. F. d., & Gambôa, R. (2009). *Podiam chamar-se Lenços de Amor*. Lisboa: Ministério da Educação (DGIDC).
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: construindo o direito à participação. *European Early Childhood Education Research*, 22, p.81-93.
- Oliveira-Formosinho, J., Costa, H., & Azevedo, A. (2009). *Limoeiros e Laranjeiras. Revelando as aprendizagens*. Lisboa: Ministério da Educação (DGIDC).
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2001). *Associação Criança: Uma comunidade de apoio ao desenvolvimento sustentado na Educação de Infância*. Braga: Livraria Minho.

Oliveira, M. (2005). *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis: Editora Vozes.

Pardal, L., & Lopes, E. (2011). *Métodos e Técnicas De Investigação Social*. Porto: Areal editores.

Stake, R. (2007). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vala, J. (1990). A Análise de Conteúdo. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Eds.), *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.

A gestão contextualizada do currículo: considerações sobre potencialidades e constrangimentos

Raquel Dinis⁵¹

Resumo

Perante a complexidade dos contextos socioeducativos, a contextualização curricular configura-se quer como princípio, quer como instrumento de melhoria da qualidade educativa, pela construção e gestão curriculares integradas na escola, sustentadas numa visão democrática e estratégica da ação da escola/comunidade educativa, na colaboração profissional docente e no pensamento e prática reflexivos.

Propõe-se aqui uma reflexão acerca das formas como vinte e quatro professores entrevistados – pertencentes a duas Escolas Básicas Integradas da Região Autónoma dos Açores – concebem a contextualização da sua ação curricular e pedagógica, no enquadramento legal, socioprofissional e cultural que lhes é particular. Pretende-se, a partir desta, aprofundar a reflexão sobre os processos específicos que estruturam a ação crítica e instituinte de desenvolvimento do currículo.

Palavras chave: currículo, desenvolvimento curricular, gestão curricular, gestão colegial do currículo, contextualização.

1. A gestão contextualizada do currículo: uma possibilidade ou uma necessidade?

1.1. O currículo como construção histórica e social complexa

A evolução no campo do currículo situa-o longe da uniformidade e rigidez do *currículo pronto-a-vestir de tamanho único* (Formosinho, 1991), concebendo-o como um projeto flexível e integrado, a construir de forma progressiva nas escolas, pelos professores em equipa, num processo dinâmico, articulado e coerente de tomada de decisões, investigação e reflexão, fundamentado em realidades educativas específicas (Zabalza, 1994; Alonso, et. al., 1994; Pacheco, 1996, 1998a; Roldão, 1999a; Sacristán, 2000a; Alonso, 2000a; 2002a; 2004a).

O currículo é assim entendido como uma construção histórica e social complexa, expressando conflitos, forças, poderes e valores que se constituem referência de uma cultura. A dimensão construída do currículo escolar (organização e selecção da cultura e do conhecimento, considerados socialmente relevantes) faz dele uma representação da sociedade e da cultura, apropriadas de forma interdependente nos níveis *macro, meso e micro* de *design curricular* (Cornbleth, 1990; Lundgreen, 1992; Apple, 1997; Goodson, 1997, 2001; Sacristán, 2000a; Roldão 2000a; Alonso, 1995; 2000a). O currículo é então um "processo social contextualizado" em permanente desenvolvimento sob múltiplas e contínuas influências contextuais estruturais e socioculturais (Cornbleth, 1990).

Nesta perspectiva, "o currículo não existe à margem das circunstâncias variadas que o configuram", resultando da interação de múltiplos contextos políticos, legislativos, económicos, profissionais,

⁵¹ Departamento de Ciências da Educação da Universidade dos Açores/CIEC - Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho raqueldinis@uac.pt

organizativos e pedagógicos (Alonso, 2000a: 59-60). No currículo convergem, num *continuum* a sociedade e a escola, a cultura e as aprendizagens socialmente entendidas relevantes, construindo-se como "uma opção cultural, o projecto que quer tornar-se na cultura-conteúdo do sistema educativo para um nível escolar ou para uma escola de forma concreta" (Sacristán, 2000a: 34). Simultaneamente projecto, prática e instrumento (Vilar, 1994), o currículo encontra-se em constante processo de deliberação e negociação, interpretação e produção de sentido e interacção com os contextos concretos que o configuram (Lundgren, 1983; Pacheco, 1996; Sacristán, 2000a), envolvendo todos os participantes no acontecimento curricular como sujeitos e não objectos (Grundy, 1991).

Como tal, há que considerar o currículo enquanto resultado do cruzamento de três grandes grupos de problemas ou elementos de interação recíproca, (ver figura 1.1) concretizando a realidade curricular como cultura da escola (Sacristán, 2000a: 35):

- 1. o currículo enquanto seleção de conteúdos culturais, organizados e codificados de forma singular;
- 2. o projeto cultural (segundo o qual se organizam as aprendizagens escolares dos alunos) compreende determinadas condições políticas, administrativas e institucionais. A escola é uma instituição organizada com regras que ordenam a experiência obtida pelos professores e alunos participantes nesse projeto;
- 3. o projeto cultural que origina o currículo, bem como as próprias condições escolares, estão culturalmente condicionados por uma realidade mais ampla, uma filosofia curricular ou orientação teórica composta por pelos pressupostos, ideias e valores ligados à seleção cultural, fonte de códigos curriculares que se traduzem em diretrizes que acabam por se refletir nela mesma.

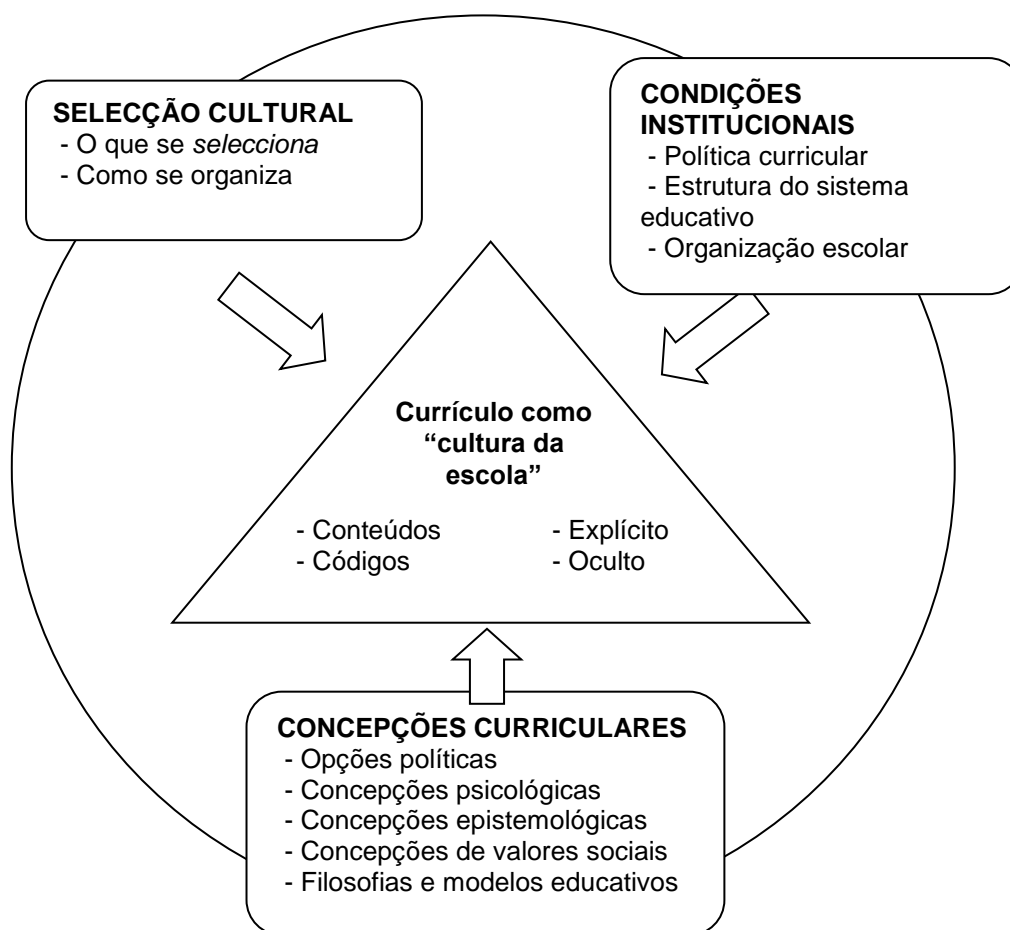


Figura. Esquema para uma teoria do currículo (Fonte: Sacristán, 2000a: 36).

Deste modo, o currículo afirma-se como "o projecto selectivo de cultura, cultural, social, politica e administrativamente condicionado, que preenche a actividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada" (Sacristán, 2000a: 34), centro de opções e decisões que cruzam variáveis das dimensões científica da especialidade (concepções de escolarização e de currículo), socio-cultural e socio-institucional.

Considerando ainda que a concretização qualitativa do currículo não é independente das condições nas quais este se desenvolve, este autor perspetiva a complexidade da aprendizagem escolar como expressão da complexidade da escola, sendo "o currículo um projecto cultural que a escola torna possível" (*idem*: 89).

Facto é que a relação estabelecida entre a cultura, a educação, a escola e o currículo não se presta a leituras imediatas nem a interpretações simplistas. Compreendê-la na sua dinâmica e complexidade requer uma abordagem ecológica e sistémica (Alarcão e Sá-Chaves, 1994; Alonso et. al., 1994, 2001; Pérez Gómez, 1995, 1998; Alonso 2000a; Sácristán, 1993, 2000a) considerado a sua globalidade e riqueza: (1) com referência às dimensões histórica, social, cultural, económica e política; (2) como processo interno e externo à instituição escolar; (3) comportando dimensões explícitas e implícitas, previstas e imprevistas (Lundgreen, 1992; Sacristán, 1993, 2000a; Alonso, 2000a).

Nesta perspetiva do desenvolvimento curricular evidencia-se a importância das forças e das influências múltiplas (implícitas e explícitas) exercidas pelos contextos particulares (histórico, cultural, político,

económico, pedagógico, legislativo, administrativo, organizacional, profissional, ...) sobre as decisões e as práticas curriculares, dando forma à representação da cultura no currículo escolar (Sacristán, 1993; 2000a; Alonso 2000a):

- o "contexto exterior" à instituição escolar que codetermina as decisões curriculares através de diferentes pressões: económicas, políticas, sociais, culturais, académicas, etc.;
- o "contexto global do sistema educativo", consubstanciado em orientações políticas sobre dimensões-base (estrutura nuclear do currículo formal; planos de estudos e programas curriculares; sistema de avaliação das aprendizagens; formação de professores; estatuto de carreira e avaliação da docência; administração e gestão das escolas; avaliação interna, externa das escolas, etc.) que configuram as margens de autonomia e de decisão local, alterando e transformando os contextos de efetivação do currículo;
- o "contexto organizativo" da escola, com a sua cultura própria, formas de organização, sistemas de liderança, coordenação e comunicação, distribuição do espaço e do tempo, etc.;
- o "contexto psicossocial", característico do clima que se cria na sala de aula e que influencia as motivações dos alunos e as relações grupais (normas, valores, afectos, estilos de liderança e distribuição do poder) em que a aprendizagem tem lugar;
- o "contexto pedagógico-didático", determinado pelas formas e métodos de organização das atividades de ensino-aprendizagem.

Deste modo, a reflexão acerca dos processos de inovação e mudança educacional e curricular emergentes da necessidade de resposta à complexidade e à imprevisibilidade da era pós-moderna propõe uma visão contextualizada do currículo como projeto flexível e integrado, dinâmico, interativo, e evolutivo por definição. As abordagens e as perspectivas tecnológico-burocráticas, centralistas, academicistas, enciclopedistas, uniformistas e sequencialistas sobre a sociedade e a cultura, a educação, a escola, o currículo escolar, a profissionalidade docente e a aprendizagem dos alunos, são limitadas, redutoras nas suas interpretações dos fenómenos educativos e ineficazes nas suas respostas aos problemas que atualmente se colocam no âmbito da escolarização.

1.2. Níveis e campos de decisão na gestão contextualizada do currículo

A tomada de decisões sobre o currículo ocorre a diversos níveis, nomeadamente: (a) o nível *macro*, de âmbito central (político-administrativo), entendido como referência base, fundamentação ou orientação *nacional*, visando a democratização do ensino e a garantia de qualidade educativa (OCDE, 1994; Zabalza, 1994; Alonso et. al., 1994; Alonso, 2000b; Roldão, 1999a, 2000b). Corporiza-se, num *currículum nuclear* (conjunto de aprendizagens e competências socialmente reconhecidas como essenciais num dado espaço e tempo) designado, no Sistema Educativo Português por *currículo nacional* (um conjunto de orientações comuns a todo o território nacional); (b) o nível *meso*, de âmbito intermédio, relativo às decisões da escola (organização/ comunidade educativa), corporizando em Projetos Educativos e Curriculares de Escola; (c) o nível *micro*, restrito à ação específica de cada professor em contexto de sala de aula (individualmente considerado) organizada em Projecto Curricular de Turma.

Os processos de mediação curricular, substanciam-se numa espiral de opções e decisões – nos diferentes níveis de *design* curricular: Projeto Curricular Nacional (*macro-design*), Projeto Curricular de Escola (*meso-design*), Projetos Curriculares de Turma (*micro-design*) – envolvendo a resposta sucessiva a um conjunto de questões fundamentais que definem a totalidade da estrutura curricular como um todo (Alonso *et. al.*, 1994, 1996; Alonso, 1995; 2004a; Roldão, 1999a; 1999b):

- Porquê* ensinar/aprender (princípios, valores);
- para quê* ensinar/aprender (objectivos e competências a desenvolver);
- o quê* ensinar/aprender (selecção, organização e sequencialização dos conteúdos);
- como* ensinar/aprender (processos e metodologias);
- onde* ensinar/aprender (espaços e contextos);
- quando* ensinar/aprender (horários, sequência temporal, calendarização);
- com quê* (recursos, meios e materiais) .

Nesta perspetiva, as decisões tomadas nos diversos níveis – *macro*, *meso* e *micro* – coexistem em interdependência. Da periferia para o centro, as decisões evoluem por aproximação sucessiva aos contextos, numa apropriação contextual progressiva (Dinis, 2010; 2012).

A tomada de decisões subjacente à apropriação contextual do currículo situa-o no centro de um processo reconhecidamente dinâmico, interativo e complexo de mediação – nomeadamente ao nível *meso* – envolvendo inúmeros dilemas (valores, interesses e prioridades, recursos...) que demandam a reflexão, a investigação, a negociação e a colaboração profissional, no sentido da (re)construção local do conhecimento que os planos de estudo e os programas das áreas científicas pressupõem. Este empreendimento assenta na autonomia, responsabilização e iniciativa das escolas e dos professores, enquanto líderes do processo, requerendo a criação e a mobilização articulada, numa lógica de projeto, de condições e dimensões do desenvolvimento organizacional da escola, do desenvolvimento profissional dos professores e do desenvolvimento contextualizado do currículo.

Perante um currículo de matriz centralizada, defende-se uma programação descentralizada e participada, perspetivando-se a escola autónoma na globalidade das funções (nos eixos pessoal, instrutivo e social) (Zabalza, 1994). Para o mesmo autor, tomar a escola como unidade básica de referência para o desenvolvimento do currículo, possibilita a intervenção coerente dos professores no sentido da adaptação da referência nacional (*macro*) às prioridades e exigências do respetivo contexto social, institucional e pessoal.

O reforço do papel decisor das escolas no plano organizacional e curricular é também continuamente defendido por Roldão (1995, 1999a, 1999c, 2000c, 2001, 2009) que o destaca como uma questão fundamental de eficácia.

A gestão curricular centrada na escola é equacionada por esta autora num amplo quadro de referência (Roldão, 1999a: 67-68) que articula diferentes níveis– i) central, definindo orientações relativas às competências e aprendizagens essenciais e aos modos de organização do ensino e da aprendizagem; ii) institucional (escola), iii) grupal/ interpessoal (órgãos intermédios e grupos docentes formais ou informais); iv) individual/ pessoal (professor), definindo contextualmente opções, prioridades e modos de ação, face aos

fins comuns em vista – com campos diversos de autonomia e iniciativa (referentes à ambição, opções e prioridades da escola, às aprendizagens, aos métodos, à organização e funcionamento das aulas e à avaliação de processos e produtos) implicados na tomada de decisões curriculares, enquanto processo sistémico que implica "pensar globalmente para agir localmente" (Roldão, 1999a: 40).

No que respeita à esfera de intervenção da escola (*meso*) na gestão do currículo, a mesma autora salienta um protagonismo tripartido, englobando a ação integrada e articulada dos:

1 *órgãos de gestão e administração da escola*⁵², em primeira e em última instâncias os responsáveis pelos projetos educativo e curricular de escola, que configuram a primeira linha na contextualização do currículo formal;

2 *órgãos/estruturas de gestão intermédia*⁵³, diretamente responsáveis pela articulação curricular e pela definição de estratégias globais de intervenção pedagógica, planificação e diferenciação curriculares. De entre estas estruturas a autora destaca o papel dos departamentos curriculares, dos conselhos de turma e dos conselhos de docentes (Roldão: 1995, 2007, 2009) – estes últimos, no plano do Sistema Educativo Regional da Região Autónoma dos Açores são designados por *Conselhos Coordenadores de Núcleo Escolar* (Decreto Legislativo Regional n.º 35/2006/A de 6 de Setembro, artigos 82.º e 83.º).

3 *professores (pessoal e individualmente considerados)*, responsáveis pela gestão quotidiana das aprendizagens dos alunos, em contexto de sala de aula;

Nesta perspetiva, o campo *meso* de autonomia e iniciativa na tomada de decisões atravessa a orientação estratégica (valores, ambição, opções, prioridades...) e a organização, funcionamento e avaliação das dimensões administrativa, financeira, curricular e pedagógica. Da escola, enquanto instituição social e curricular, intermediária entre as intenções oficiais e a concretização no terreno, espera-se a afirmação como *centro de gestão educativa contextualizada* (Roldão, 1999a), como *território curricular local* (Pacheco, 2000a; 2000b)..

2. Gerir o currículo a partir da escola: especificidades na Região Autónoma dos Açores

A descentralização de estruturas e decisões, bem como o reforço da autonomia e participação das escolas nos planos pedagógico, administrativo e financeiro, são formalmente assumidas como medidas fundamentais na organização e gestão do serviço público de educação, visando a promoção da respetiva qualidade.

Neste particular, reconhece-se (Barroso, 1995; 1996; 1999b; Roldão, 1999a) na evolução do Sistema Educativo Português (SEP) diversas iniciativas no sentido do progressivo deslocamento dos centros de decisão da esfera reguladora e normalizadora da Administração Central para os contextos *meso*, *micro* e *exo* (Bronfenbrenner, 1979, in Alarcão e Sá-Chaves, 1994) de interação curricular, situados na ação das

⁵² Assembleia de Escola; Conselho Executivo; Conselho Pedagógico, Conselho Administrativo (Decreto Legislativo Regional n.º 35/2006/A de 6 de Setembro).

⁵³ Conjunto de estruturas de gestão intermédia das unidades orgânicas e de estruturas pedagógicas de coordenação, apoio e orientação educativa, nomeadamente: núcleos escolares; comissão pedagógica para o ensino artístico; departamentos curriculares; conselhos de turma; professor tutor; coordenação de ano, de ciclo ou de curso; conselho de diretores de turma; os serviços especializados de apoio educativo (serviços de psicologia e orientação, núcleo de educação especial, equipa multidisciplinar de apoio socioeducativo), etc. (Decreto Legislativo Regional n.º 35/2006/A de 6 de Setembro).

escolas (enquanto organizações e comunidades educativas) contemplando múltiplos pontos de interação, partilha e parceria com outras organizações situadas na comunidade envolvente (autarquias, instituições de saúde, associações de desenvolvimento local, museus, etc.) e na atividade quotidiana dos professores (enquanto profissionais, individual e grupalmente considerados).

A progressiva transferência de competências e poderes de decisão para os planos regional e local foi ganhando expressão em diversos dispositivos legais nacionais que foram sucessivamente adaptados à Região Autónoma dos Açores. A adaptação dos quadros legais nacionais à realidade da Região Autónoma dos Açores é justificada (nos textos introdutórios aos diversos normativos supracitados) pela necessidade de atender a particularidades e especificidades regionais já acauteladas em enquadramentos legislativos anteriores, bem como, pela necessidade de explicitação das adaptações orgânicas necessárias para assegurar a conformidade com os departamentos que tutelam a área da educação a nível regional.

Partindo de disposições gerais constantes na Lei de Bases do Sistema Educativo, de entre os normativos reguladores da organização, administração e gestão autónoma das instituições escolares, destacam-se no panorama nacional três referências: o Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro, o Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio e o Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio. Estes normativos são transpostos para a Região Autónoma dos Açores com adaptações, a saber: o Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro é adaptado à Região Autónoma dos Açores pelo Decreto Legislativo Regional n.º 1/98/A de 24 de Janeiro, sendo a organização e estrutura da rede escolar regional definida nos Decreto Legislativo Regional n.º 2/98/A de 28 de Janeiro e Decreto Regulamentar Regional n.º 10/98/A de 2 de Maio. O Decreto-Lei n.º 115/A/98 de 4 de Maio e a Lei n.º 24/99 de 22 de Abril, são também adaptados à Região Autónoma dos Açores pelo Decreto Legislativo Regional n.º 18/99/A de 21 de Maio e pelo Decreto Regulamentar Regional n.º 26/2002 de 11 de Setembro, revogado pelo Decreto Legislativo Regional n.º 12/2005/A de 16 de Junho, alterado pelo [Decreto Legislativo Regional n.º 35/2006/A de 6 de Setembro](#), que, por sua vez, atualmente se encontra em processo de revisão.

O regime jurídico próprio que regulamenta a criação, autonomia e gestão das unidades orgânicas do Sistema Educativo Regional está expresso no [Decreto Legislativo Regional n.º 35/2006/A, de 6 de Setembro](#) e referencia inegáveis vantagens no reforço da autonomia das escolas quando em comparação com a gestão centralizada, preconizando, também, na sequência da vertente de desenvolvimento organizacional do currículo regional a necessidade prosseguir "uma organização do sistema educativo que responda, adequadamente às suas especificidades e potencie as suas características próprias como vantagem para a sua qualidade e funcionamento" ([Decreto Legislativo Regional n.º 35/2006/A](#) de 6 de Setembro). A autonomia das *unidades orgânicas* – escolas ou agrupamentos de escolas dotados de órgãos de administração e gestão próprios e de quadros de pessoal docente e não docente – do Sistema Educativo da Região Autónoma dos Açores, é entendida como o "o poder reconhecido (...) pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégico, organizacional, cultural, pedagógico, administrativo, patrimonial e financeiro, no quadro do seu projeto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados" (Decreto Legislativo Regional n.º 35/2006/A de 6 de Setembro, artigo 19.º, n.º 1). Nos seus princípios orientadores afirmam-se: a defesa dos valores (regionais, nacionais e europeus); a defesa da liberdade de aprender e ensinar; a democracia e a participação nas orientações políticas e pedagógicas do sistema educativo regional, bem como na organização do processo educativo; a capacidade de iniciativa e autorregulação do próprio funcionamento e atividades; o desenvolvimento de

projetos (educativos, desportivos e culturais) em resposta a necessidades da comunidade, e o primado de objetivos educativos pedagógicos sobre os meios administrativos e financeiros (Decreto Legislativo Regional n.º 35/2006/A de 6 de Setembro, artigo 20.º).

Como parte integrante da autonomia da escola, a gestão contextualizada do currículo visa o rompimento com a cultura de uniformização curricular (geradora de insucesso e exclusão escolar) e a aposta em práticas de integração, adequação e diferenciação, coerentemente articuladas no sentido da promoção de aprendizagens efetivas e significativas. Neste contexto, entende-se a escola como território de desenvolvimento curricular (Pacheco, 2000a; 2000b).

A gestão contextualizada do currículo, assente na dimensão sistémica, coletiva e colaborativa do desenvolvimento curricular, como empreendimento de uma comunidade educativa (OCDE 1979; Skilbeck, 1985, 2005; Alonso *et. al.* 1994, 1996, 2006; Alonso 1991, 2004a; Nias, Southworth e Campbell 1992; Zabalza 1992, 1994; March 1997a, 1997b; Carvalho & Diogo 1999; Pacheco 1998a, 2000; Perrenoud 2000; Bolívar 2000, 2003; Roldão 1999a, 2000b, 2007, 2009; entre outros) permite a passagem de uma "(...) realidade dada, natural, a [uma] realidade construída, auto-referenciada" (Gomes, 1993: 54), afastando a ação educativa da impessoalidade da racionalidade e da tecnologia burocrática e favorecendo a autonomia e a participação informada dos atores locais, face aos contextos e condições concretas. Assim concebida, a (re)construção do currículo respeita a singularidade dos alunos e das comunidades educativas, estimulando a autonomia das escolas e a iniciativa profissional dos professores.

O currículo é então um projeto amplo e global, em permanente desenvolvimento e aperfeiçoamento que, ao ser construído 'na/ pela escola' e 'para a escola', contribui, também, decisivamente para construção 'da escola' de qualidade, enquanto comunidade reflexiva e autónoma (Dinis 2010, 2012). A responsabilização de uma comunidade educativa pela (re)construção progressiva do currículo numa perspetiva integradora e coerente, flexível e aberta à mudança, encontra na participação, na colaboração, na investigação e na reflexão crítica valores fundamentais e condições essenciais à qualidade dos processos de mediação, apropriação e construção da inovação e da mudança em educação.

A gestão contextualizada do currículo passa, assim, pela tomada de decisões adequadas e coerentes, integradas e diferenciadoras, implicando a apropriação (reconstrução/ construção) do "currículo nacional uniforme em projeto curricular vivido para cada situação/contexto, integrador das diversas componentes da atuação educativa da escola e centrado nas necessidades reais dos alunos" (Roldão, 1995: 17).

Neste cenário, analisa-se a forma como vinte e quatro professores entrevistados – pertencentes a duas Escolas Básicas Integradas da Região Autónoma dos Açores (Escola A e Escola B) – concebem a contextualização da sua ação curricular e pedagógica, nomeadamente no que respeita à tomada de decisões encetada ao nível *meso* curricular. Pretende-se, a partir da problematização sobre as potencialidades e constrangimentos evidenciados, aprofundar a reflexão sobre os processos específicos que estruturam a ação crítica e instituinte de desenvolvimento do currículo.

3. A tomada de decisões de nível meso na gestão do currículo: o lugar e o sentido do trabalho desenvolvido em órgãos colegiais de gestão intermédia de duas escolas Básicas Integradas da Região Autónoma dos Açores.

O pequeno estudo seguidamente apresentado, sustenta-se na análise de conteúdo a um conjunto de questões, que integram uma entrevista semiestruturada, – realizada a vinte e quatro professores de duas Escolas Básicas Integradas dos Açores –, versando a natureza do trabalho docente em *Departamento Curricular*, *Conselho de Turma* e *Conselho de Núcleo Escolar*. Em cada escola foram entrevistados dois Coordenadores de Departamento Curricular, dois Diretores de Turma (um de 2.º, outro de 3.º Ciclo), dois Coordenadores de Núcleo Escolar e dois professores dos 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino básico. Os dados recolhidos reportam-se ao ano de 2008.

Na Escola A doze docentes responderam às questões relativas ao trabalho desenvolvido em Departamento Curricular e em Conselho de Núcleo Escolar, uma vez que os docentes do 1.º Ciclo integram um dos diversos Departamentos Curriculares (disciplinares, integrando os três Ciclos de Escolaridade). Na Escola B também os doze participantes responderam a questões do mesmo âmbito, contudo, nesta escola existia um Departamento Curricular de 1.º Ciclo do Ensino Básico, enquanto que os demais Departamentos integravam apenas docentes de 2.º e 3.º Ciclos organizados por áreas científicas (Humanidades, Ciências Exatas e Expressões).

As questões relativas aos Conselhos de Turma apenas foram respondidas pelos docentes de 2.º e 3.º Ciclos (8 docentes em cada escola participante) totalizando 16 docentes.

Assim, com a intenção de conhecer as representações dos professores acerca do trabalho desenvolvido em cada um dos supracitados órgão de gestão intermédia foram formuladas duas questões, nomeadamente: '*De que assuntos tratam nas reuniões?*' e '*Quais os temas/ assuntos prioritários que são abordados?*', sendo a segunda o aprofundamento da primeira.

Relativamente ao trabalho docente, genericamente considerado, verificou-se que os docentes responderam da seguinte forma:

- no que respeita aos Departamentos Curriculares, as respostas relativas à Escola A e ao Departamento Curricular de 2.º e 3.º Ciclos (DCB1) da Escola B, a globalidade das respostas identificaram os seguintes assuntos: a 'transmissão de informações importantes', oriundas de outros órgãos/ instâncias internas ou externas à escola; a 'emissão de pareceres e sugestões para a elaboração e avaliação dos Projetos Educativos e Curriculares de Escola'; a 'elaboração de planificações anuais' para as disciplinas/ áreas disciplinares que integram o respetivo Departamento; a 'definição/ revisão dos critérios de avaliação' das disciplinas/ áreas disciplinares que integram o respetivo Departamento; a 'análise dos resultados de avaliação periodal' das disciplinas/ áreas disciplinares que integram o respetivo Departamento Curricular e a 'avaliação das atividades do Plano Anual de Atividades, nomeadamente as dinamizadas pelo Departamento.
- Apenas os professores pertencentes à Escola A referem ainda, explicitamente, a 'elaboração das articulações verticais e horizontais' e a 'avaliação das atividades do Plano anual de atividades.

- Os Projetos Curriculares de Turma (PCT) são apenas alvo de referência por parte dos docentes com responsabilidades de Coordenação de Departamento que referem a 'emissão de pareceres e sugestões sobre a estrutura/ índice dos PCT'.
- relativamente ao Departamento Curricular (DCB2) de 1.º Ciclo do Ensino Básico, foram evidenciados os seguintes assuntos: o 'balanço do cumprimento das planificações docentes', elaboradas individualmente por cada docente ou em subgrupos informais; a 'definição/ revisão dos critérios de avaliação' para cada área disciplinar', bem como a 'análise dos resultados de avaliação periodal' de cada turma. O Coordenador deste órgão refere que o trabalho aqui desenvolvido é bastante específico para evitar sobreposições com os assuntos tratados nos Conselhos de Núcleo escolar ou com as responsabilidades individuais de cada docente.
- no que concerne ao Conselho de Turma, as respostas dos docentes são unânimes quanto aos seguintes assuntos: a 'elaboração e avaliação dos Projetos Curriculares de Turma'; a 'definição das articulações disciplinares'; a análise, acompanhamento e encaminhamento de casos alunos com necessidades educativas especiais, com dificuldades de aprendizagem ou com situações de indisciplina; as 'avaliações periódicas e intermédias dos alunos'.
- no que toca ao Conselho de Núcleo Escolar, o discurso dos professores sugere que o trabalho desenvolvido abarca campos de ambos os órgãos já referidos, nomeadamente: a 'transmissão de informações importantes', oriundas de outros órgãos/ instâncias internas ou externas à escola; a 'emissão de pareceres e sugestões para a elaboração e avaliação dos Projetos Educativos e Curriculares de Escola'; a 'planificação das atividades incluídas no Plano Anual de Atividades da escola; a 'análise, acompanhamento e encaminhamento de casos alunos' com necessidades educativas especiais, com dificuldades de aprendizagem ou com situações de indisciplina; as 'avaliações periódicas e intermédias dos alunos', bem como a 'análise dos resultados de avaliação periodal' dos diversos grupos/ turmas de alunos que integram o Núcleo;

Os docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico, de ambas as escolas participantes, explicitam que a 'elaboração e avaliação dos Projetos Curriculares de Turma' é da responsabilidade do respetivo titular, não sendo o seu conteúdos explicitamente abordado nas reuniões de Conselho de Núcleo.

Estes docentes referem ainda o facto de alguns dos assuntos abordados nas reuniões de Conselho de Núcleo serem também abordados nas reuniões de Conselho de Departamento Curricular, reclamando do facto de, frequentemente, terem que se pronunciar duas vezes sobre o mesmo assunto por integrarem ambos os órgãos.

Quando questionados sobre os assuntos prioritários em cada órgão, a totalidade das respostas indica a 'avaliação dos alunos' nos três órgãos, a 'elaboração de planificações anuais' e a 'definição/ revisão de critérios de avaliação' apenas nos Departamentos Curriculares (independentemente da sua organização específica); a 'transmissão de informações importantes', oriundas de outros órgãos/ instâncias internas ou externas à escola, tanto nos Departamentos Curriculares como nos Conselhos de Núcleo Escolar e, apenas nos Conselhos de Turma e nos Conselhos de Núcleo Escolar, a referência à 'análise, acompanhamento e encaminhamento' de casos alunos com necessidades educativas especiais, com dificuldades de aprendizagem ou com situações de indisciplina.

Na sequência destes momentos, os participantes foram explicitamente questionados sobre o trabalho referente à integração e a diferenciação curriculares.

A questão: '*fale-me do trabalho desenvolvido no Departamento Curricular que integra, no que respeita à integração curricular?*' foi respondida pelos vinte e quatro participantes. Nesta matéria verificámos a presença de respostas diferentes em cada escola, mas coincidentes dentro da mesma escola:

- na Escola A, todos os docentes referiram existir um 'documento orientador' (elaborado por cada departamento, para a respetiva área disciplinar) explicitando as competências, conteúdos e descritores de desempenho/ objetivos, previstos para cada Ciclo de Escolaridade, bem como a abertura do corpo docente para a partilha de experiências neste âmbito nas reuniões plenárias de Conselho de Departamento, ou em reuniões de subgrupos de docentes afetos a cada Departamento. Nas suas respostas os mesmos docentes remetem ainda para o aprofundamento desta dimensão, que denominam sempre por 'articulações disciplinares', quer nos Conselhos de Turma, quer nos subgrupos de docentes de cada Núcleo Escolar.
- Relativamente aos 'documentos orientadores' das 'articulações', a que se referem os docentes, foi ainda questionado: *Esses documentos orientadores das articulações que me refere, de que forma são usados no trabalho quotidiano do Departamento Curricular?* A esta questão todos os docentes responderam que, no início de cada ano letivo são alertados para a existência de tais documentos, referindo os Coordenadores dos Departamentos que os mesmos estão disponíveis para consulta nos dossiers de arquivo, sendo facultada uma cópia a todos os docentes sempre que se registam alterações. Os entrevistados com responsabilidades de Coordenação Departamental referem explicitamente que tais documentos se destinam a serem analisados e utilizados pelos subgrupos de docentes internos aos departamentos (organizados quer por Ciclo, quer por ano de Escolaridade), responsáveis pela elaboração das planificações anuais. Todos os entrevistados referiram conhecer apenas o 'documento de articulação' elaborado pelo seu próprio Departamento Curricular.
- na Escola B, todos os docentes referem que este assunto não é abordado em Departamento, remetendo a abordagem ' das articulações' para outros contextos, nomeadamente para os Conselhos de Turma nos 2.º e 3.º Ciclos e para os subgrupos de docentes de cada Núcleo Escolar.

A mesma questão foi igualmente colocada relativamente ao trabalho desenvolvido nos Conselhos de Turma. Neste âmbito, as respostas dos entrevistados indicaram que:

- em ambas as escolas, os Conselhos de Turma abordam explicitamente a 'definição das articulações disciplinares', existindo, inclusive a obrigação do registo escrito destas nos PCT, bem como a avaliação/ balanço da respetiva consecução nas reuniões de final de período. Contudo, nas suas respostas os entrevistados revelam diversas metodologias de trabalho neste âmbito;
- na Escola A, em conselho de turma, abordam a 'articulação' no início do ano letivo, nas reuniões iniciais de 'elaboração dos PCT', existindo momentos em que os docentes partilham oralmente os conteúdos a lecionar em cada período e 'combinam' a realização de atividades complementares em duas ou mais disciplinas ou calendarizam a abordagem simultânea de conteúdos afins em duas ou mais disciplinas.

- Questionados quanto ao uso dos 'documentos orientadores' das 'articulações' em Conselho de Turma, os entrevistados afirmam que os mesmos são apenas usados quando necessário 'esclarecer alguma dúvida', no trabalho desenvolvidos nos subgrupos docentes que integram cada Departamento. Cada docente conhece apenas o 'documento' relativo à disciplina tutelada pelo Departamento que integra.
- na Escola B os docentes referem uma abordagem de natureza semelhante à descrita pela Escola A, contudo, indicam que esta é equacionada no início de cada período e avaliada no final do mesmo.

Quando questionados sobre o trabalho desenvolvido no campo da integração curricular, pelos Conselhos de Núcleo Escolar, os 8 docentes referem que este assunto não é abordado neste contexto, acrescentando que:

na Escola A este trabalho para os 'documentos orientadores' elaborados pelos Departamentos Curriculares e para a ação docente (individual ou em subgrupos de natureza mais informal).

Relativamente ao uso dos 'documentos orientadores' das 'articulações' no trabalho desenvolvido por estes órgãos na escola A, os docentes entrevistados referem que o mesmo é usado em reuniões departamentais de subgrupos docentes, bem como na sua ação individual 'se necessário', uma vez que dispõem de cópias dos documentos (estando os mesmos também arquivados numa pasta) elaborados por todos os Departamentos Curriculares (organizados por disciplinas). Neste particular os docentes confessam a dificuldade sentida pelo 1.º Ciclo em lidar com orientações de matriz disciplinar, oriundas dos diversos Departamentos Curriculares.

na Escola B, remetem exclusivamente para a ação docente individual ou grupal informal.

Foi ainda formulada uma pergunta relativa ao trabalho sobre a diferenciação curricular no âmbito de cada um dos órgão já referidos. Relativamente a este assunto, a totalidade das respostas revelou que este assunto não é abordado em Departamento Curricular, referindo todos os inquiridos que tal assunto se aborda apenas nos Conselhos de Turma e nos Conselhos de Núcleo, no contexto da 'análise, acompanhamento e encaminhamento de casos alunos' com necessidades educativas especiais, com dificuldades de aprendizagem ou com situações de indisciplina. Concomitantemente referem ser estes os contextos mais adequados para se equacionarem soluções 'de acordo com a legislação'. As mesmas respostas remetem ainda para a importância do trabalho desenvolvido/a desenvolver com tais alunos, por outros profissionais, nomeadamente: os docentes do Núcleo de Educação Especial e os psicólogos escolares.

Os docentes de 1.º Ciclo do Ensino Básico referem igualmente, sem exceção, também a importância do trabalho a desenvolver, por cada docente, em sala de aula, referindo que concebem 'materiais adaptados' para determinados grupos de alunos cujo ritmo e rendimento não acompanha a generalidade da turma. Quando questionados sobre a natureza destes materiais os docentes referem que os mesmos versam 'conteúdos diferente', uma vez que tais alunos, apesar do seu ano de matrícula, estão de facto a desenvolver ou a reforçar aprendizagens relativas a anos letivos anteriores.

A gestão curricular centrada na Escola e nos professores visa a melhoria da qualidade educativa pela abordagem ecológica e contextual dos problemas concretos de cada comunidade educativa.

Foi ainda colocada uma última questão versando aceder às representações dos docentes sobre a forma como o trabalho desenvolvido nos Departamento Curricular, Conselho de Turma e Conselho de Núcleo Escolar se apresenta articulado e coerente. com este propósito foram formuladas as seguintes questões: *De que forma é que o trabalho desenvolvido pelo Departamento Curricular que integra se articula com o trabalho dos demais órgãos de gestão intermédia de que já falámos nesta entrevista?*, *De que forma é que o trabalho desenvolvido pelo Conselho de Turma que integra se articula com o trabalho dos demais órgãos de gestão intermédia de que já falámos nesta entrevista?*, *De que forma é que o trabalho desenvolvido pelo Conselho de Núcleo que integra se articula com o trabalho dos demais órgãos de gestão intermédia de que já falámos nesta entrevista?*.

Neste particular, as respostas dos entrevistado cobrem diversos aspetos, nomeadamente (i) o conhecimento que têm sobre o trabalho e os documentos produzidos por outros órgãos semelhantes da mesma escola; (ii) o contributo do trabalho desenvolvido em cada órgão para a consecução das funções e responsabilidades dos restantes.

Então, relativamente ao conhecimento que têm sobre o trabalho e os documentos produzidos por outros órgãos semelhantes da mesma escola, verificou-se que:

- vinte dos participantes – i.e. todos os entrevistados da Escola B, todos os Diretores de Turma, Coordenadores de Departamento e Docentes do 2.º e 3.º Ciclos do ensino Básico – referem não ter conhecimento explícito dos mesmos;
- apenas os docentes de 1.º Ciclo da Escola A respondem que tem conhecimentos explícito de 'planificações letivas', 'critérios de avaliação para cada área disciplinar' e 'documentos orientadores das articulações' elaborados separadamente pelos diferentes Departamentos Curriculares. À semelhança de outras situações as respostas destes docentes reforçam a ideias da complexidade inerente à gestão coerente de múltiplas orientações elaboradas numa matriz disciplinar isolada;
- os quatro docentes ligados ao 1.º Ciclo da escola A (dois Coordenadores de Núcleo e dois docentes) explicitam algumas críticas relativas quer ao facto de alguns assuntos tratados em reunião de Conselho de Núcleo serem novamente trabalhados no âmbito dos Departamentos Curriculares, quer ao facto de terem que lidar com 'orientações' e 'documentos' oriundos dos diversos Departamentos Curriculares, construídos segundo lógicas tendencialmente disciplinares.
- os docentes da Escola A com responsabilidades de Coordenação referem a existência de reuniões periódicas entre os Coordenadores de Departamento, destinadas a aferir estratégias (trabalho individual ou em grupo, prazos, ...) e/ou instrumentos (grelhas, tabelas, listas de verificação, ...) para organização interna.

No que toca aos contributos do trabalho desenvolvido em cada órgão para a consecução das funções e responsabilidades dos restantes, as respostas obtidas indicaram que:

- os vinte e quatro docentes consideram que os 'documentos' produzidos nos Departamentos Curriculares tem um impacto significativo nos Conselhos de Turma, bem como no trabalho individual dos docentes de 1.º Ciclo, nomeadamente os documentos referentes às 'planificações letivas', 'critérios de avaliação para cada área disciplinar'. As respostas destes docentes referem

mesmo que tais 'documentos' se destinam a serem 'adotados' ou 'implementados' nesses contextos.

- Concomitantemente, quando inquiridos sobre o trabalho desenvolvido nos Conselhos de Turma, os quinze docentes participantes declaram os benefícios do trabalho desenvolvido pelos Departamentos Curriculares para a organização do trabalho em Conselho de Turma, referindo explicitamente que às 'planificações letivas' e os 'critérios de avaliação para cada área disciplinar' são 'elaborados' nas reuniões departamentais e 'anexados' aos PCT. Questionados sobre este aspeto, os mesmos docentes consideram que tais documentos se 'adequam' à 'realidade da escola' (em abstrato).
- as respostas do docentes pertencentes aos Conselhos de Núcleo Escolar da Escola A evidenciam as mesmas críticas já referidas sobre a sobreposição de assuntos e a difícil gestão de uma multiplicidades de 'documentos'.
- os docentes de 1.º Ciclo da Escola B encontram-se integrados num Departamento Curricular de 1.º Ciclo, declaram grande satisfação com os trabalho desenvolvido nesse contexto. Contudo, a análise às respostas anteriores sobre a articulação e a diferenciação curriculares, evidenciam que tais assuntos não são abordados em Departamento Curricular, nem em Conselho de Núcleo Escolar, ficando atribuídos à iniciativa e ação individual dos docentes.

Este trabalho aborda a gestão contextualizada do currículo focalizando-se apenas na ação desenvolvida por estruturas intermédias (*meso*) de gestão do currículo, mais especificamente por Departamentos Curriculares, Conselhos de Turma e Conselhos de Núcleo Escolares, pertencentes a duas escolas básicas Integradas dos Açores. Constitui, portanto, uma abordagem particular e situada que oferece um olhar a partir de uma perspetiva específica da contextualização curricular e circunscrito aos Açores, mas alternativo a outros e rico em reflexão.

Exposta esta forma de organização da ação colegial docente, relativa à tomada de decisões tendente à contextualização curricular, considerada nas dimensões e perspetivas aqui assumidas e apresentadas nos pontos 1 e 2, importa seguidamente refletir sobre a natureza das abordagens equacionadas por estes docentes, à luz das intenções e das potencialidades evidenciadas na literatura e na legislação.

4. Considerações sobre potencialidades e riscos constrangimentos na gestão contextualizada do currículo, configurada a nível *meso* de decisão e intervenção curricular

Considerando que a construção da qualidade educativa implica a apropriação estratégica e contextual do currículo oficial/ formal pela constante tomada de decisões – com particular ênfase nos processos e estruturas de mediação e gestão de nível local – o trabalho apresentado neste artigo permite problematizar as formas como as escolas participantes estruturam os processos de ação e intervenção no desenvolvimento contextualizado do currículo.

Partilhar de uma conceção processual, dinâmica e aberta do currículo, como um texto em construção (Pacheco, 1996; Alonso et. al., 1994; Alonso, 2000a) implica assumir que, enquanto processo, a gestão do currículo possa ser concebida de formas diferentes e apropriada em práticas de distintos níveis de

autonomia e decisão, em que o currículo – dinâmico, passível de revisão, proposta necessariamente a aperfeiçoar,

"a partir de uma primeira elaboração base, se vai transformando, enriquecendo, reconstruindo e, por vezes, deteriorando e desvirtuando, em função das diferentes mediações que vai sofrendo (para o bem ou para o mal) no seu processo de desenvolvimento e de aproximação à prática educativa, nos diferentes contextos de realização" (Alonso, 2000a: 61).

Nesta perspetiva, se por um lado, autonomia da escola e dos professores pode conduzir à apropriação crítica e criativa do currículo, pode também, segundo uma lógica racional técnica, concretizar-se numa atitude acrítica e automática que Nóvoa (1992) designa de 'adesão à moda', traduzindo-se em práticas de gestão do currículo pautadas pelo mero cumprimento e aplicação de normativos e programas e pela tomada de decisões tendentes à execução estandardizada das disposições oficiais. Pacheco (2000) salienta que a autonomia das escolas e dos professores pode ser assumida quer como espaço de reconstrução processual – 'autonomia relativa' – a partir dos referencias e normativos impostos a nível central – 'autonomia de orientação' –, quer como 'autonomia de negação' ou mera possibilidade legal/teórica, reconhecida "no plano das ideias" pelos diversos agentes educativos mas, "negada no contexto das escolas" (Pacheco, 2000, p. 142), vista como limitada, ou mesmo impraticável, por razões que vão desde as adversas condições de trabalho (falta de recursos materiais, humanos e logísticos; falta de tempo; excesso de trabalho burocrático; número excessivo de alunos por turma, etc.), à falta de formação contínua adequada e em tempo útil, passando pela qualidade da relação escola-família e, naturalmente, pelo subfinanciamento das instituições escolares.

No que respeita à ação das estruturas de gestão intermédia estudadas pela análise apresentada no ponto 3 deste artigo, a literatura da especialidade evidencia amplamente, entre outras potencialidades, o facto de as decisões fundamentadas nos contextos tenderem a expressar-se em decisões e opções tendentes à integração e à diferenciação curriculares, sendo, por definição promotoras da coerência da ação docente e da relevância e significatividade das aprendizagens dos alunos.

Contudo, nos discursos analisados, o domínio da integração curricular é reduzido à articulação disciplinar, eminentemente decidida e operacionalizada nos Conselhos de Turma, em práticas superficiais e esporádicas, frequentemente circunscritas à mera calendarização de atividades/ lecionação de conteúdos.

A falta de interações interdepartamentais representa, também, um reforço da compartimentação curricular e podendo refletir-se empobrecimento da ação docente, assim concebida. A compartimentação e a segmentação do currículo em unidades independentes limita as possibilidades de uma aprendizagem integrada e agudiza a separação entre as aprendizagens experienciais da vida quotidiana e as aprendizagens escolares. Esta compartimentação curricular constitui um de vários obstáculos à inovação das praticas na escola básica portuguesa.

Os campos em que a ação dos Departamentos Curriculares se afigura mais conseqüente no trabalho das demais estruturas ('planificação nas áreas disciplinares' e 'definição de critérios de avaliação') são assumidos pelos Conselhos de Turma como documento 'fechados', a 'implementar', sendo anexados aos PCT sem qualquer trabalho adicional de contextualização à turma.

No que respeita à diferenciação curricular, identificou-se nos discursos dos entrevistados uma 'colagem' quase imediata e exclusiva deste conceito ao trabalho a desenvolver com os alunos com necessidades

educativas especiais ou com dificuldades de aprendizagem. Neste particular nota-se ainda uma tendência dos entrevistados para referirem a importância do trabalho a desenvolver por outras estruturas e profissionais internos à escola, ficando implícita a ideia de que os órgãos de gestão colegial estudados não serão os contextos mais adequados para equacionarem esta abordagem.

Embora os aspetos evidenciados nos discursos dos entrevistados não permitam aceder em profundidade à natureza dos processos de contextualização curricular encetados nestes órgãos, permitem, contudo constatar que algumas dimensões chave dos campos de autonomia, iniciativa e decisão, amplamente discutidos na literatura e evidenciados claramente como potencialidades, no trabalho das estruturas estudadas não estão ainda claramente apropriados por estas, traduzindo-se em iniciativas esporádicas e em práticas superficiais e desarticuladas.

5. Bibliografia

- Alarcão, Madalena., & Sá-Chaves, Idália. (1994). Supervisão e Desenvolvimento Humano: uma Perspectiva Ecológica. In J. Tavares (Ed.). *Para intervir em Educação* (pp. 203-232). Aveiro: Edições CIDInE.
- Alonso, Luísa.; Ferreira Fernanda.; Santos, Maria; Rodrigues, Madalena. & Mendes, T. (1994). *A Construção do Currículo na Escola. Uma proposta de Desenvolvimento Curricular para o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto. Porto Editora.
- Alonso, Luísa. (1995). O design curricular da reforma: que projecto de cultura e de formação? *Ciências da Educação: Investigação e Acção*. Vol. II. Braga: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp.139-153.
- Alonso, Luísa. (2000a). A Construção Social do Currículo: uma abordagem ecológica e praxica. *Revista de Educação, IX, 1*, 53-68
- Alonso, Luísa. (2000b). Desenvolvimento curricular, profissional e organizacional: uma perspectiva integradora da Mudança, *Revista Território Educativo, 7*, 33-42.
- Alonso, Luísa. (2001). *A Abordagem de Projecto Curricular Integrado como uma Proposta de Inovação das Práticas na Escola Básica*. Braga: IEC, Universidade do Minho (Policopiado)
- Alonso, Luísa. (Coord.), Magalhães, M. & Silva, M. (1996). *Inovação Curricular e Mudança escolar: O Contributo do Projecto PROCUR*. Cadernos PEPT 2001, 11. Lisboa: Ministério da Educação.
- Alonso, Luísa. (2002a). Contributos para a fundamentação de um currículo integrado. In M. Fernandes (Org.), *Actas do V Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. O particular e o global no virar do milénio: cruzar saberes em Educação*. (p. 109-120). Lisboa: Edições Colibri/ Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Alonso, Luísa. (2004a). *A Construção de um Paradigma Curricular Integrador*. Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho. (Policopiado).
- Alonso, Luísa. (2004b). Competências Essenciais no Currículo: que práticas nas Escolas? In A. F. Cachapuz, I. Sá-Chaves & e F. Paixão (Org.), *Saberes Básicos de todos os Cidadãos no Século XXI*.(pp. 145-174). Lisboa: CNE - Conselho Nacional de Educação.

- Alonso, Luísa. (Coord.), Peralta, H. & Alaiz, V. (2006). *Relatório Global do Projecto PIIC – O Currículo e a Inovação das Práticas: Um Estudo sobre Tendências nas Mudanças Curriculares no Contexto da reorganização Curricular do Ensino Básico*. (Policopiado).
- Barroso, João. (1995). *Para o Desenvolvimento de uma Cultura de Participação da Escola*. Cadernos de Organização e Gestão Escolar, n.º 1.
- Barroso, João. (1996). *Autonomia e Gestão das Escolas*. Lisboa: ME.
- Barroso, João. (1999b). *A escola entre o local e o global: perspectivas para o século XXI*. Lisboa: Educa.
- Bolívar, A. (2003). *Como Melhorar as Escolas. Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Lisboa: Asa Editores S.A.
- Bolívar, Antonio. (2000). *LOS Centros Educativos como Organizaciones que Aprenden. Promesa y realidades*. Madrid: Editorial La Muralla S.A.
- Carvalho, Angelina. & Diogo, Fernando. (1994). *Projecto Educativo*. Porto: Edições Afrontamento.
- Cornbleth, C. (1990). *Curriculum in Context*. London: Falmer Press.
- Decreto Legislativo Regional n.º 1/98/A de 24 de Janeiro.
- Decreto Legislativo Regional n.º 2/98/A de 28 de Janeiro.
- Decreto Legislativo Regional n.º 18/99/A de 21 de Maio.
- Decreto Legislativo Regional n.º 35/2006/A, de 6 de Setembro.
- Decreto Regulamentar Regional n.º 10/98/A de 2 de Maio.
- Decreto Regulamentar Regional n.º 26/2002 de 11 de Setembro.
- Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio.
- Decreto-Lei n.º 43/89 de 3 de Fevereiro.
- Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio.
- Dinis, Raquel. & Alonso, L. (2012). Flexibilidade e Contextualização: o Lugar da Escola no Desenvolvimento Curricular. In, Teresa Estrela, *Revisitar os Estudos Curriculares. Onde Estamos e Para Onde Vamos?* Lisboa: EDUCA.
- Dinis, Raquel. (2010). *'Desenvolvimento Curricular Integrado na Escola: lógicas de gestão colegial em duas Escolas Básicas Integradas dos Açores'*. Tese de Doutoramento, Universidade dos Açores;
- Grundy, Shirley. (1991). *Product o praxis del currículo*. Madrid: Morata.
- Goodson, Ivor. (2001). *O currículo em mudança: Estudos na construção social do currículo*. Porto: Porto Editora.
- Goodson, Ivor. (1997). *A Construção Social do Currículo*. Lisboa: Educa.
- Lei nº 46/86 de 14 de Outubro.
- Lei n.º 24/99 de 22 de Abril.
- Lundgreen, U. P. (1992). *Teoría del Curriculum y Escolarizacion*. Madrid: Morata.

- March, Collin. (1997a). *Perspectives: Key Concepts for Understanding Curriculum*. Vol. 1. London: The Falmer Press.
- March, Collin. (1997b). *Planning, Management & Ideology: Key concepts for understanding curriculum*. Vol. 2. London: The Falmer Press.
- Nias, Southworth & Campbell (1995). *Whole School Curriculum Development in the Primary School*. London : The Falmer Press
- Nóvoa, António. (1992b). *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, IIE.
- O.E.C.D. (1979). *School-Based Curriculum Development*. Paris: OECD.
- O.E.C.D. (1994). *The Curriculum Redefined: Schooling for the 21st Century*. Paris: OECD Documents.
- Pacheco, José A. (1996). *Currículo: teoria e prática*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, José A. (1998a). *Projecto Curricular Integrado*. Cadernos PEPT 2001, 18. Lisboa: Ministério da Educação.
- Pacheco, José A. (2000a). Territorializar o Currículo Através de Projectos Integrados. In Pacheco, J. A (Org.), *Políticas de Integração Curricular* (pp. 7-37). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, José A. (2000b). Flexibilização Curricular: algumas interrogações. In PACHECO, J. A. (Org.). *Políticas de Integração Curricular* (pp.127-145). Porto: Porto Editora
- Pérez Gómez, Anthony. (1995). La escuela, ecrucijada de culturas. *Investigación en la Escuela*, 26, pp. 7-23.
- Perez Gómez, Anthony. (1998). *La Cultura Escolar en la Sociedade Neoliberal*. Madrid: Morata
- Perrenoud, P. (2000). *Dez Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Perrenoud, P. (2003). Dez Princípios para Tornar o Sistema Educativo Mais Eficaz. In J. Azevedo (Coord.). *Avaliação dos Resultados Escolares: Medidas para tornar o sistema mais eficaz* (pp. 103-126). Porto: Edições ASA.
- Roldão, Maria C. (1999a). *Gestão Curricular: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: ME-DEB.
- Roldão, Maria C. (1999b). *Os Professores e a Gestão do Currículo*. Aveiro: Edições CIDInE.
- Roldão, Maria. C. (1999c). Currículo como Projecto: o papel das escolas e dos professores. In Marques, R. e Roldão, M.C. (Org.). *Reorganização e Gestão Curricular no Ensino Básico* (pp. 11-21). Porto: Porto Editora, Coleções CIDINE.
- Roldão, Maria C. (2000a). O Currículo Escolar: da Uniformidade à Contextualização – Campos e Níveis de Decisão Curricular. *Revista de Educação*, IX, 1, pp.81-92.
- Roldão, Maria C. (2000b). Currículo e gestão das Aprendizagens: as palavras e as práticas. Aveiro: Universidade de Aveiro, Centro Integrado de Formação de Professores.
- Roldão, Maria C. (2001). Mudança anunciada da Escola ou um Paradigma de Escola em Ruptura? In Alarcão, I.(Org.). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade* (pp. 115-134). Portalegre: Artmed Editora.

- Roldão, Maria C. (2007). Colaborar é Preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noésis*, I, n.º 71. pp. 24-29.
- Roldão, Maria C. (Coord). (2009). *Estratégias de Ensino: O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Sacristán, Jimeno G. & Perez Gómez, Anthony.(1983) La teoría del curriculum. In J. Gimeno Sacristán e Perez Gómez (Org.). *La Enseñaza su teoría y su práctica* (pp. 190-196). Madrid: AKAL.
- Sacristán, Jimeno G. & Péres Gómes, Anthony. (1993). *Comprender Y transformar la Enseñanza*. Madrid: Morata.
- Sacristán, Jimeno G. (2000a). *O Currículo: uma Reflexão sobre a Prática*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Skilbeck, Michael. (1985). *School-Based Curriculum Development*. London: Harper & Row, Publichers.
- Skilbeck, Michael. (2005). School-Based Curriculum Development. In A. Lieberman (Ed.). *The Roots of Educational Change* (pp. 109-132). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Vilar, António M. (1994). *Currículo e Ensino: Para uma Prática Teórica*. Porto: Edições Asa.Zabala, A. (1995). *Enfoque globalizador y pensamiento complejo*. Barcelona: GRAÓ
- Zabalza, Miguel A. (1992). Do currículo ao projecto de escola. In, R. Canário (org.). *Inovação e Projecto Educativo de Escola* (pp. 87-107). Lisboa: Educa.
- Zabalza, Miguel A. (1994). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições Asa.

O modelo de Rasch como instrumento de mensuração do relacionamento afetivo com alunos de graduação e pós-graduação

Cleunice do Carmo Coutinho⁵⁴, José Manuel Brás-dos-Santos⁵⁵

Resumo

A relação afetiva docente-aluno tem sido alvo de preocupação dos pesquisadores e no campo das Instituições de Ensino Superior são diversos os trabalhos de pesquisa referentes a alunos de pós-graduação. No entanto, a problemática da afetividade é importante em qualquer nível de ensino. Muitas das pesquisas anteriores, no domínio do relacionamento afetivo e do perfil afetivo, têm o seu foco no âmbito da cultura anglo-saxónica, sendo escassas as pesquisas em outros ambientes culturais, como as culturas de raiz latina. A presente comunicação tem por objetivo apresentar o modelo de Rasch como instrumento de mensuração objetiva do relacionamento afetivo, com a particularidade de fazer uso do mesmo no contexto cultural do idioma português. O modelo de Rasch, originalmente utilizado no campo da Educação para medir a dificuldade de resposta a um determinado item, tem sido aplicado com sucesso noutros campos do conhecimento, como a Psicometria ou a Saúde, e inclusive em pesquisas científicas na área da administração de empresas. Uma das suas potenciais aplicações está no campo da pesquisa de constructos onde é necessária uma medição objetiva dos constructos que oferecem pouca objetividade, por exemplo as emoções, os sentimentos. Para aplicação do modelo de Rasch como instrumento de mensuração do relacionamento afetivo dos docentes com alunos de graduação e pós-graduação, os autores partem do estudo de casos e da teoria dos eventos afetivos, gerando itens a que aplicam o modelo de Rasch. Os itens gerados são posteriormente submetidos ao modelo de Rasch politómico mediante uso do programa Winsteps, de modo a efetuar a medição e análise de ordenação dos itens em relação à variável latente «perfil afetivo» da pessoa. Na comunicação apresentam-se os resultados exploratórios obtidos até ao presente momento, a sua discussão e respetivas conclusões. A relevância e pertinência deste trabalho surge de pesquisas anteriores, como a de Valero (2001), a qual sugere que para mitigar os efeitos das elevadas taxas de deserção dos estudantes e a sua retirada prematura, antes da obtenção do título académico, não se pode simplesmente atuar sobre fatores como o apoio financeiro. Na literatura sobre o desempenho e sucesso académico são apontados outros fatores importantes, entre eles o clima organizacional a que o estudante está subordinado, o qual é relativamente fácil de medir; a relação afetiva e o perfil afetivo das pessoas envolvidas no processo de aprendizagem, os quais são mais difíceis de capturar em termos de medição objetiva. O presente trabalho apresenta-se como um subsídio metodológico para a pesquisa da afetividade no Ensino ao propor o uso de um instrumento que permite encontrar formas objetivas de medir os constructos que oferecem dificuldade de mensuração, devido a sua subjetividade, como costuma ocorrer nesta área de produção.

Palavras-chave: Modelo de Rasch, Relacionamento Afetivo, Docentes, Alunos, Desempenho

⁵⁴ Estácio Faculdade de Alagoas – Estácio

⁵⁵ IADE-U – Instituto Universitário

Introdução

Ao longo das duas últimas décadas, o estudo do papel das emoções adquiriu relevância crescente no seio da comunidade científica e são diversas as pesquisas que apresentam contributos para melhorar o conhecimento no que diz respeito ao impacto das emoções em ambientes organizacionais (cf. entre outros, Anderson & Gilmore, 2010; Baum, 2011; Holtom, Burton, & Crossley, 2012; Kacmar, Fiorito, & Carey, 2009; Kaplan *et al.*, 2009; Wendy Marcinkus Murphy & Kathy E. Kram, 2010; Ouweneel, Le Blanc, & Schaufeli, 2012; 2010; Yongmei, Jun, & Weitz, 2011; Zhang, 2008). Mais em particular, no campo da educação, o papel das emoções constitui igualmente tema de pesquisa abordado por diversos pesquisadores (entre outros, Lewis *et al.*, 2011; Seifert, 1995; Sosa *et al.*, 2010). Associada a esta preocupação por parte da comunidade científica está o atual paradigma da globalização, o qual exige que as instituições de ensino superior estabeleçam diretrizes e estratégias que permitam aos alunos adquirir, além das habilidades técnicas, as destrezas sociais e de comportamento consideradas necessárias no mercado de trabalho, as quais são ainda mais importantes de adquirir e de gerir como competências fundamentais durante os períodos de crise económica (Pacheco & Rodriguez y Rodriguez, 2011), como o que atualmente se vive na Europa.

A passagem pela instituição de ensino superior é uma parte importante do itinerário formativo e é uma fase essencial ao desenvolvimento individual das habilidades técnicas, e das destrezas comportamentais, que aluno aplicará futuramente no mercado de trabalho. Contudo, na atualidade, a passagem por uma instituição de ensino superior tem um significado mais amplo e distinto da anterior situação em que o aluno primeiro estudava e só posteriormente efetuava a transição para o mercado de trabalho. Atualmente, as instituições de ensino superior funcionam como uma plataforma formativa que deve dar resposta adequada a diversos tipos de estudantes (o estudante puro, o estudante que exerce uma atividade profissional para pagar os seus estudos, e o trabalhador que complementarmente estuda para adquirir novas competências ou melhorar as mesmas). Assim, importa assinalar que os seus pontos de partida, motivações e dedicação à vida académica são diferentes, o que implica que as instituições vão além da situação de terem uma boa oferta formativa e se preocupem igualmente com as condições necessárias que permitirão aos alunos a conclusão da sua formação com boas classificações e as aptidões requeridas pelo mercado de trabalho, independentemente das diferenças que existem entre os diversos tipos de alunos: entre outras, infraestrutura, equipamentos disponíveis, instalações, serviços de apoio, e relação docente-aluno.

Essa necessidade de ter as condições necessárias e requeridas a cada momento, levou à existência de uma preocupação em medir e prognosticar as formas mais adequadas para que os estudantes tenham sucesso na sua trajetória académica. No caso da cultura anglo saxónica, tal preocupação deu origem a diversas investigações nos diversos níveis de ensino superior, incluindo a situação dos alunos de doutoramento (Bennett *et al.*, 2008; Kuang-Hsu, 2003; Langa & Graham, 2011; Yongmei *et al.*, 2011). Contudo, no contexto das culturas distintas da cultura anglo saxónica e em particular no âmbito do perfil afetivo do aluno, são raras as pesquisas detetadas na literatura publicada e a linha de investigação mais pesquisada está relacionada com as estratégias de aprendizagem (p. ex. Suárez Rodríguez & Ferreras Remesal, 2007). Diversos autores colocaram o seu foco nas relações afetivas estudante-professor (cf. Baum, 2011; Bennett *et al.*, 2008; Marsh, Rowe, & Martin, 2002), mas sem preocupação em verificar o que ocorre em termos do perfil afetivo do estudante.

Durante os três últimos anos de docência constatámos que os alunos enquadráveis no tipo de trabalhador-estudante apresentam um melhor rendimento académico que os restantes tipos de alunos. Tal constatação e conhecimento que tínhamos dos alunos em causa, levou-nos numa primeira fase a tentar entender o impacto de afetividade no rendimento académico desses estudantes. Numa segunda fase a tentar identificar eventuais características da sua afetividade, o que nos levou à necessidade de desenvolver um instrumento de medida do constructo «perfil afetivo» dos trabalhadores-estudantes, tendo por objetivo que esse instrumento seja útil, quer no plano académico quer no plano profissional, para avaliar os traços afetivos deste tipo de estudantes, considerando que os dados em nosso poder indicavam que os trabalhadores-estudantes aparentavam ter igualmente um bom desempenho profissional. Para o efeito estruturámos o nosso trabalho segundo a metodologia que é habitual usar nas ciências sociais quando se trata de construir instrumentos de medida, mas partindo da elaboração de casos aos quais decidimos aplicar o Modelo de Rasch, dado o fato de o mesmo ser de aplicação viável na medição de variáveis latentes. Nas próximas secções apresentamos os resultados exploratórios obtidos até ao presente momento, a sua discussão e respetivas conclusões.

Revisão da literatura

As trajetórias seguidas pelos estudantes para completarem com sucesso os seus estudos de graduação ou pós-graduação são explicadas por diferentes linhas de investigação. Alguns autores consideram que se trata de uma experiência seguindo um processo em que constam conjunto de fases ou etapas interligadas (Ali & Kohun, 2007), ou um processo de desenvolvimento dos estudantes (Gardner, 2009). Outros autores optam por colocar em foco as características dos estudantes, as dimensões e os fatores institucionais, ou um misto das duas vertentes (Bowen & Rudenstine, 1992; De Valero, 2001; Golde, 1995; Goodchild *et al.*, 1997; Kluever, 1995; Nerad & Cerny, 1993).

De Valero (2001), sugere que para mitigar os efeitos das elevadas taxas de deserção dos alunos, a sua retirada prematura antes da conclusão dos estudos que outorgam o diploma académico, não se pode atuar simplesmente sobre fatores como o apoio financeiro, a orientação da unidade de investigação ou o ajustamento entre o trabalho do curso e as habilidades investigação, ainda que alguns autores defendam que estes fatores são importantes e que entre os mesmos, o clima organizacional a que o estudante está subordinado tem um impacto relevante no seu rendimento académico (Golde, 1995) (Lovitts & C., 2000) (Nerad & Cerny, 1993). Ashforth e Humphrey (1995) sublinham que o ambiente de trabalho numa organização está saturado de emoção, no entanto a sua investigação descurou o impacto das emoções em geral quanto ao dia-a-dia da vida organizacional. Adicionalmente, os estudiosos e os práticos que atuam nas organizações assumem com frequência que a emotividade é a antítese da racionalidade e, portanto, costumam ter amiúde uma visão depreciativa da emoção e da afetividade no contexto laboral. Em contraste com essa perspetiva pejorativa, e em linha com Ashforth e Humphrey (1995), sustentamos que a racionalidade e a emotividade se sobrepõem, consideram que as emoções são uma parte integral e inseparável da vida da pessoa, e fazem parte integrante da vida de uma organização: as emoções e a afetividade costumam ser funcionais para a organização em matérias como a motivação, a liderança ou as dinâmicas de grupo.

O reconhecimento da funcionalidade das emoções e da afetividade levou ao surgimento de diversas teorias com implicações na investigação organizacional, como é o caso da teoria do estado de ânimo, da teoria do trabalho emocional, da teoria dos eventos afetivos (AET), ou da inteligência emocional (Ashkanasy, Härtel, & Daus, 2002), as quais por sua vez tiveram implicações significativas no dia-a-dia prático das organizações, com aplicação em problemas distintos como é o caso do desempenho individual e o desempenho organizacional. No caso do desempenho individual, de acordo com o modelo multiplicativo de Blumberg e Pringle (1982), o desempenho de uma pessoa está dependente das dimensões 1) capacidade; 2) vontade; e 3) oportunidade para desempenhar as suas atividades, sendo suficiente uma diminuição na intensidade de uma das dimensões para que o rendimento da pessoa seja mais baixo que o esperado.

O perfil afetivo de uma pessoa é enquadrável na dimensão vontade do modelo de desempenho de Blumberg e Pringle (1992) e afeta o nível de desempenho conforme é assinalado na literatura revista (entre outros, Carmeli, 2003; Clarke, Flaherty, & Mottner, 2001; Fried, 1990; Johnson, 2007; Kacmar *et al.*, 2009; Rozell, Pettijohn, & Parker, 2006; Shivers-Blackwell, 2004; Teh & Yong, 2011; Xie, 2009). Para tentar medir o perfil afetivo, os estados afetivos e as suas características no local de trabalho, os investigadores anteriores propuseram diversas soluções baseadas em teorias, entre as quais cabe destacar a teoria dos eventos afetivos (Weiss & Cropanzano, 1996), a qual considera que os estados emocionais são um fator central na explicação das relações entre o meio ambiente de trabalho, as características afetivas, as atitudes e as condutas de trabalho. No entanto, considerando que os estados emocionais são intensos e de curta duração, torna-se difícil medir o perfil afetivo na prática, o que tem dificultado os avanços na consolidação desta teoria. Assim, outros autores têm preferido apresentar constructos que permitam uma maior e melhor aplicação prática. Na literatura publicada encontra-se uma linha de pesquisa centrada na afetividade disposicional (*Dispositional Affectivity*), em que os estudos publicados relacionam a afetividade positiva e a afetividade negativa com outros constructos como as atitudes de trabalho, a agressão, ou o rendimento do trabalho (p.ex. Fisher, 2002; Fried, 1990; Holtom *et al.*, 2012; Kaplan *et al.*, 2009; Quebbeman & Rozell, 2002; Rozell *et al.*, 2006; Sharma, 1999; Valle, Witt, & Hochwarter, 2002) Numa outra linha de investigação, surgem diversos trabalhos com base no constructo satisfação global em relação à vida (entre outros, Blanchard *et al.*, 2009; Campione, 2008; Daukantait & Zukauskienė, 2012; Lewis *et al.*, 2011; Lounsbury *et al.*, 2007; Luo *et al.*, 2006; W. M. Murphy & K. E. Kram, 2010; Perrone, Webb, & Blalock, 2005; Rice, Frone, & McFarlin, 1992)

A literatura evidencia que independentemente da linha seguida pelos investigadores há um impacto importante da afetividade da pessoa no seu sucesso académico (Anderson & Gilmore, 2010; Seifert, 1995; Sosa *et al.*, 2010; Zhang, 2008) e profissional (Diefendorff & Gosserand, 2003; Hartung, 2010; Judge, Ilies, & Scott, 2006; Maharaj & Schlechter, 2007; Ouweneel *et al.*, 2012; van Wijnhe *et al.*, 2011), que justifica aprofundar quais as características do perfil afetivo que mais contribuem para situações de sucesso académico e profissional.

DESENHO DA INVESTIGAÇÃO

O desenho deste estudo teve como ponto de partida as ideias e recomendações de muitos investigadores, entre eles, Bardin (2006), Calder (1977), Hall (1986; 1994), Mintzberg (1971; 1975; 1980) e Vaughn, Schumm e Sinagub (1996), e no mesmo se optou por uma ótica clínica e exploratória, suportada na

observação participante e no estudo de casos. A opção pela ótica exploratória tem por objetivo estimular o pensamento científico em si mesmo, através de uma conceção mais profunda de um problema (Calder, 1977). As condições de trabalho para elaboração dos casos foram as seguintes:

1. O trabalhador-estudante foi estudado principalmente na ótica dos Recursos Humanos;
2. Foram estudados os trabalhadores-estudantes de licenciatura e mestrado em gestão, que trabalham a tempo inteiro em empresas da região de Lisboa;
3. Seleccionámos somente trabalhadores-estudantes com sucesso nos seus estudos e na sua carreira profissional.

Para seleccionar os itens que formam o constructo objeto de estudo (perfil afetivo) se exigia elaborar um mínimo de 30 casos exploratórios, considerando o que recomendam Snow e Thomas (1994) sobre a imprescindibilidade de ter um mínimo de casos exploratórios nas primeiras etapas de compreensão de um fenómeno ou realidade, mais ainda quando as variáveis e as suas relações não estão definidas com precisão. Os estudos de casos permitem entender a realidade com mais detalhe que mediante um questionário, e permite a análise de um maior número de variáveis, razão de termos tomado esta opção no nosso estudo. Assim, realizamos o desenho da investigação com base na elaboração de 30 casos exploratórios, apoiando-nos nas recomendações teóricas de estudos anteriores que utilizaram o modelo de Rasch, entre eles, o de García del Junco, Álvarez Martínez, e Reyna Zaballa (2007).

A elaboração dos casos durou um total de 8 meses e os trabalhadores-estudantes foram entrevistados 3 ou 4 vezes segundo os casos. As perguntas para guiar a elaboração dos casos foram as seguintes:

1. Perfil do entrevistado (trabalhador-estudante, idade, etc.).
2. História da sua vida profissional e académica, evolução, e situação atual.
3. Porquê tomou a decisão de estudar?
4. Que sente em si que o ajuda a ser um estudante de sucesso?
5. Que característica ou traço destacaria da sua personalidade?
6. O que considera mais importante para ter sucesso académico e profissional? Porquê?
7. Como olha para a vida? Porquê?
8. Da sua experiencia o que aprendeu e que agora não repetiria?
9. Destaque a sua qualidade principal, graças à qual foi capaz de chegar a sua situação de sucesso profissional e académico?
10. Sente que conseguiu quase sempre atingir os seus objetivos?
11. Que conselho daria aos trabalhadores que começam agora a estudar?
12. Que emoções considera terem impacto no sentido de ter sucesso nos seus estudos?
13. Descreva a sua relação com o seu chefe direto?
14. Como descreve o ambiente de trabalho na empresa em que trabalha?
15. Mudaria algo na sua vida de tivesse oportunidade de voltar atrás?

Nas tabelas 1, 2 e 3 apresentam-se os dados principais dos trabalhadores-estudantes que constituem os casos estudados.

Tabela 1- Idades

20-30 anos	06
30-40 anos	14
40-50 anos	06
50-60 anos	03
60-70 anos	01

Tabela 2 - Sexo

Masculino	11
Femenino	19

Tabela 3 – Ciclo de Bolonha

1.º Ciclo	23
2.º Ciclo	07

No passo seguinte procedeu-se à codificação mediante a análise dos dados. Para a Análise de Conteúdo codificámos cada palavra ou grupos de palavras que resumem o conjunto de citações textuais, recorrendo ao uso do programa informático ATLAS/TI, da Scientific Software Development, por este conjugar a facilidade de utilização com a maior capacidade de interação entre codificar e extrair conclusões (Miles & Huberman, 1994). O processo seguido foi: avaliação da citação, tratar de ressaltar aquelas partes de cada um dos casos que eram representativas para cada uma das questões a estudar. Codificar as citações. Processo de revisão iterativa de citação-código.

Para o processo de codificação foi criada uma lista de código inicial, seguindo um esquema sugerido por Miles e Huberman (1994), que foi utilizado em todas as fases do processo iterativo de análise. Os códigos facilitaram a identificação de padrões, o controlo de enviesamentos, a identificação de orientações alternativas ou contrárias, a obtenção de um nível de congruência adequado, entre outros aspetos importantes quando se trata de um estudo de caso exploratório. Uma vez identificados os códigos, foram estudadas as relações entre os diferentes códigos para ver a sua frequência e o número de relações existentes entre os códigos, o que permitiu estabelecer a importância e robustez do código, e subsequentemente selecionar as variáveis a investigar (itens) de modo a comparar as mesmas com o que é assinalado na literatura do nosso quadro conceptual.

Descrição das variáveis selecionadas a investigar (itens) por ordem alfabética:

Activo(a) – Sentir-se dinâmico em relação às suas tarefas ou atividades. Sensação de energia que leva a alcançar ou superar os objetivos.

Alcançar – Sentir que vai alcançar os seus objetivos.

Apoio do chefe – O chefe apoia com os recursos materiais necessários. Há preocupação com a existência de condições materiais importantes para alcançar os objetivos planeados.

Atento – Foca a atenção nas tarefas, nos objetivos y nas oportunidades.

Boas condições de vida – ter a percepção de condições ideais para ser feliz. Sentir que não faltou algo para poder desenvolver os seus projetos pessoais.

Determinação – sentir em si a capacidade de tomar decisões adequadas aos problemas que enfrenta. Planear as soluções e tomar a que pareça a mais adequada.

Inspiração – sente um estímulo que faz com que produza espontaneamente, como sem necessidade de fazer esforço.

Não mudar nada na sua vida – Estar contente e consciente de ter tomado as melhores decisões, e de não existirem opções melhores.

Percepção de alcançar o que é importante – Conseguir alcançar os seus principais desejos. Ter sucesso nos seus desafios.

Satisfação com o trabalho – estar contente com o seu trabalho ou tarefas. Ter um bom clima de trabalho.

Satisfação com a qualidade de vida – Não estar arrependido com as decisões e as opções tomadas. Olhar a sua vida com otimismo. Ser feliz.

Sentir apoio afetivo do seu chefe - Ter um ambiente de trabalho em que o seu superior hierárquico demonstra preocupação com o estado de ânimo do trabalhador. Sensibilidade do chefe para o estado de ânimo das pessoas.

Vida real próxima do ideal de vida – O que ocorreu não é muito distinto do desejado ou planeado.

Vigilante – Observa sistematicamente o meio envolvente procurando achar algo que possa utilizar para alcançar as suas metas.

A comparação das variáveis com as variáveis de algumas escalas já existentes na literatura permitiu constatar a existência correspondências com itens da escala Afeto Positivo do PANAS (Watson, Clark, & Tellegen, 1988) e da escala de Satisfação com a Vida, de Diener *et al.* (1985), o que levou a estabelecer os itens finais (variáveis) em concordância com as escalas identificadas. A versão final dos itens foi constituída por 5 itens relacionados com a afetividade positiva (PA_x), 4 itens correspondentes à satisfação com o trabalho (SA_x) e 5 itens que identificados com a satisfação com a vida (SV_x), os quais se apresentam na Tabela 4.

Tabela 4 - Itens selecionados para o Perfil Afetivo

Código do Item	Item
PA_10	Sinto-me ativo(a)
PA_3	Sinto-me alerta
PA_5	Sinto-me inspirado(a)
PA_7	Sinto-me determinado(a)
PA_8	Sinto-me atento
SA_1	De um modo geral sinto-me satisfeito(a) com o meu trabalho
SA_2	Sinto apoio do meu chefe direto
SA_3	Sinto que alcançarei a minha meta
SA_4	Sinto que a minha chefia direta é sensível ao meu estado de ânimo
SV_1	A minha vida parece se, em quase tudo, com o que eu desejaria que fosse
SV_2	As minhas condições de vida são muito boas
SV_3	Estou satisfeito(a) com a minha vida
SV_4	Até agora tenho conseguido as coisas importantes da vida como desejaria
SV_5	Se pudesse recomeçar a minha vida, não mudaria quase nada

A bateria de itens resultante foi medida por meio de uma escala tipo Likert em formato de 5 pontos que vão desde o “totalmente em desacordo” (1) a “totalmente de acordo” (5) e o perfil afetivo que ajuda a ter sucesso aumenta quando os valores assinalados pelos sujeitos são mais altos ou diminui quando os valores assinalados são mais baixos.

Para a obtenção dos dados foram selecionados trabalhadores-estudantes que obtiveram classificações iguais ou superiores a 15 valores (na escala portuguesa, que vai de 0 a 20) nas disciplinas dos dois últimos anos, os quais foram convidados a responder, de modo anónimo, no último dia de aulas e antes de conhecerem a classificação obtida na disciplina em que foi efetuado o convite. Existiu esta preocupação para evitar vieses na resposta ao questionário. Na tabela 5 apresentamos a ficha técnica e nas tabelas 6, 7 e 8 os dados principais referentes à amostra utilizada.

Tabela 5 – Ficha técnica

Processo metodológico	Questionário de resposta anónima, passado e recolhido no último dia de aula.
Universo	Alunos trabalhadores-estudantes do 1.º e 2º ciclo de Bolonha de uma universidade privada portuguesa
Forma de contato	Pessoal
Número de alunos convidados	97
Número de alunos que aceitaram responder	83
Amostra válida	74
Método	Amostra de conveniência
Tratamento da informação	Programa Winsteps

Tabela 6 - Idades

20-30 anos	39
30-40 anos	21
40-50 anos	06
50-60 anos	05
60-70 anos	03

Tabela 7 - Sexo

Masculino	23
Femenino	51

Tabela 8 - Ciclo de Bolonha

1.º Ciclo	56
2.º Ciclo	18

Aplicação do modelo de Rasch

Após obter a informação dos trabalhadores-estudantes, o passo seguinte consistiu no tratamento e análise de toda a informação, aplicando para isso o modelo de Rasch. Na aplicação do modelo de Rasch à nossa variável latente «perfil afetivo de sucesso», considerámos a mesma como uma linha ao longo da qual se situam os atributos do perfil afetivo definidos pelo parâmetro α e os trabalhadores-estudantes, representados pelo parâmetro β . Na figura 1 pode-se observar que o trabalhador-estudante β_1 apresenta o atributo do perfil afetivo α_1 , mas não os atributos restantes, uma vez que estes superam a posição do trabalhador β_1 . Por sua vez, o trabalhador-estudante β_2 apresenta os atributos do perfil afetivo α_1 , α_2 e α_3 , mas não o atributo α_4 , dado que este último atributo supera a posição do trabalhador-estudante β_2 .

Figura 1 – Posições dos atributos e dos trabalhadores-estudantes



Os parâmetros definidos foram estimados por meio do programa Winsteps e os resultados são os que apresentamos e analisamos a seguir:

Fiabilidade das medidas – a fiabilidade das medidas de uma escala assinala o grau de rigor com que se está medindo o constructo ou o conceito que se pretende medir. Na tabela 9 é possível verificar que os valores do coeficiente de fiabilidade para a medição dos itens é de 0.81 e para os trabalhadores-estudantes é de 0.96, valores que são aceitáveis.

Análise dos itens – A tabela 10 recolhe a ordem dos itens desde a maior à menor medida. A coluna MEASURE representa a medida de cada um dos itens, e é a coluna onde está o valor que nos serve para ordena-los e efetuar as comparações entre os distintos itens. Observa-se que os itens são apresentados em sentido decrescente. A coluna MNSQ proporciona uma informação ponderada sobre o quadrado da média da estatística *infit*, com um valor esperado de 1. Nessa coluna os valores substancialmente menores que um, indicam dependência dos dados e os valores substancialmente maiores que um, indicam existência de um desajustamento. As colunas INFIT e OUTFIT fazem referência a avaliações inesperadas, tendo por base a normalização do MNSQ referente à medida, com média 0 e variância 1 (ZSTD). Os itens situados na parte inferior da lista são os mais compartilhados por os trabalhadores-estudantes, e os que estão parte superior, são os menos compartilhados por eles.

As cinco características mais compartilhadas que determinam o maior perfil afetivo de sucesso são 1) PA_7 - Determinação; 2) PA_5 - Inspiração; 3) PA_8 - Atento; 4) SA_3 – Alcançar as metas; 5) PA_10 - Ativo. Já as cinco características menos compartilhadas são SA_1 - Satisfação com o trabalho; 2) SV_2 - Boas condições de vida 3) SV_3 - Satisfação com a vida ou qualidade de vida; 4) SV_5 - Não mudar nada na sua vida; 5) SA_4 – Sentir apoio afetivo do seu chefe. Na figura 2 apresenta-se uma representação gráfica das características associadas aos trabalhadores- estudantes.

Os valores das estatísticas MNSQ e ZSTD de Infit e Outfit, em todos os itens, levam a considerar que não existem desvios em cada item.

Tabela 9 – Fiabilidade das medidas dos itens e trabalhadores-estudantes

ITEM									

	TOTAL			MODEL		INFIT		OUTFIT	
	SCORE	COUNT	MEASURE	ERROR	MNSQ	ZSTD	MNSQ	ZSTD	

MEAN	354.9	75.0	56	1	.99	-.1	.98	-.2	
S.D.	13.5	.0	2	0	.19	1.1	.19	1.1	
MAX.	376.0	75.0	59	1	1.33	1.9	1.30	1.7	
MIN.	331.0	75.0	53	1	.72	-1.8	.70	-2.0	

REAL RMSE	1	TRUE SD	2	SEPARATION	2.05	Item	RELIABILITY	.81	
MODEL RMSE	1	TRUE SD	2	SEPARATION	2.14	Item	RELIABILITY	.82	
S.E. OF Item MEAN = 1									

UMEAN=55.8885 USCALE=4.6700									

Tabela 10 – Orden de los ítems

+-----+														
ENTRY	TOTAL	TOTAL	MODEL	INFIT	OUTFIT	PT-MEASURE	EXACT	MATCH						
NUMBER	SCORE	COUNT	MEASURE	S.E.	MNSQ	ZSTD	MNSQ	ZSTD	CORR.	EXP.	OBS%	EXP%	ITEM	
+-----+														
11	331	75	.73	.17	.79	-1.3	.80	-1.2	.84	.84	56.8	53.6	SA_1	
2	332	75	.70	.17	.89	-.7	.91	-.5	.88	.84	62.2	53.5	SV_2	
3	346	75	.28	.17	.78	-1.4	.75	-1.6	.90	.83	60.8	54.3	SV_3	
5	347	75	.25	.17	1.33	1.9	1.24	1.4	.89	.83	50.0	54.2	SV_5	
14	349	75	.19	.17	1.24	1.4	1.30	1.7	.75	.83	48.6	54.8	SA_4	
4	350	75	.16	.17	.72	-1.8	.70	-2.0	.88	.83	62.2	54.6	SV_4	
12	351	75	.13	.17	.99	.0	.97	-.1	.81	.83	51.4	54.6	SA_2	
1	356	75	-.03	.18	1.12	.8	1.09	.6	.90	.83	52.7	55.1	SV_1	
6	360	75	-.15	.18	1.02	.2	.99	.0	.80	.83	52.7	55.6	PA_3	
10	360	75	-.15	.18	.92	-.4	.88	-.6	.80	.83	63.5	55.6	PA_10	
13	367	75	-.37	.18	.79	-1.3	.79	-1.3	.84	.83	56.8	56.7	SA_3	
9	370	75	-.47	.18	1.29	1.6	1.30	1.7	.80	.83	44.6	57.3	PA_8	
7	374	75	-.59	.18	1.03	.3	.99	.0	.85	.83	59.5	57.6	PA_5	
8	376	75	-.66	.18	.96	-.2	.95	-.2	.83	.84	56.8	57.3	PA_7	
+-----+														
MEAN	354.9	75.0	.00	.18	.99	-.1	.98	-.2			55.6	55.3		
S.D.	13.5	.0	.42	.00	.19	1.1	.19	1.1			5.5	1.4		

MEASURE

Person - MAP - Item

<more>|<rare>

90

P039 +

|

|

|

P048 T|

|

P010 P061 |

|

P006 |

80

P013 P024 P052 +

|

P047 |

P028 P074 |

P018 |

P059 S|

P037 P046 P049 P073 |

P027 P042 P045 |

P026 P038 |

70

P002 P009 P035 P062 P069 +

|

P014 P017 P044 P055 P072 |

|

P005 P022 P033 P056 P066 |

P016 P030 |

P001 P040 P054 P058 P064 P075 M|

P007 |

P032 P067 |

60

P041 +T SA_1 - De um SV_2 - As mi

|S

| SA_4 -Sinto SV_3 - Estou SV_5 - Se pu

P025 P036 |M SA_2 - Sinto SV_1 - A min SV_4 . Até a

P023 P063 | PA_10 - ativ PA_3 -alerta

P021 P057 |S PA_8 - atent SA_3 - Sinto

P008 P029 P053 | PA_5 - inspi PA_7 - deter

P015 P031 P043 P068 S|T

50

P003 P060 P065 +

P034 P070 |

|

P004 P019 P051 |

|

P011 P020 P050 P071 |

P012 |

|

T|

40

+

<less>|<frequent>

Fig

Conclusões

Neste estudo procedeu-se ao desenvolvimento de uma escala suscetível de avaliar o perfil afetivo de sucesso dos trabalhadores-estudantes. A interpretação dos resultados após aplicar o modelo de Rasch proporciona informação chave para entender as características de afetividade do perfil afetivo dos trabalhadores-estudantes e quais as características que mais influem no seu sucesso. Poder medir o perfil afetivo dos trabalhadores-estudantes possibilitou determinar as diferenças entre o trabalhador-estudante com um perfil afetivo elevado, que o direciona a pessoa para uma situação de sucesso, e os trabalhadores-estudantes que o possuem em menor grau. A possibilidade de diagnosticar o perfil afectivo de sucesso com os itens avaliados pode servir para discriminar melhor entre as pessoas com maior ou menor probabilidade de sucesso. Os resultados obtidos no estudo indicam que os trabalhadores-estudantes que mais se adaptam às características descritas, têm um perfil afetivo que influi mais no seu sucesso que aqueles que as possuem em menor medida. O conhecimento das posições relativas dos itens do perfil, permite às instituições de ensino superior (e também às empresas) efetuar uma reflexão sobre que ocorre com os seus alunos, de modo a que possam desenvolver programas que impulem a uma melhoria do perfil afetivo e contribuam para um melhor nível do sucesso académico e profissional.

A atual crise mundial afeta a economia, a sociedade e o bem-estar social, com mais pessoas em situação de desemprego, o que leva a que muitos estudantes abandonem os seus estudos ou planeiem abandoná-los por dificuldades económicas. Situação que afeta a autoestima das pessoas, mesmo daquelas que ainda não são vítimas do desemprego ou que sintam vir a não ter o dinheiro necessário para continuarem os seus estudos superiores. Poder medir como está a pessoa quanto ao seu perfil afetivo tem diversas aplicações possíveis. Nas instituições de ensino superior é possível a sua utilização no sentido de evitar que os estudantes não abandonem os seus estudos, de efetuar uma triagem na concessão de bolsas de estudo, entre outras aplicações práticas que envolvam a necessidade de avaliar o perfil afetivo.

Esta investigação tem limitações e há consciência sobre a necessidade de melhorar diversos aspetos que planeamos para os próximos trabalhos:

Importa configurar um instrumento para medir o perfil afetivo associado à afetividade negativa e verificar o impacto da afetividade negativa no sucesso académico;

Realizar uma análise da evolução temporal do perfil afetivo, considerando que o mesmo é volátil, e com essa análise tentar entender o que mais contribui ou influi na constância do perfil afetivo de sucesso;

A investigação deve ser ampliada a outras instituições de ensino superior, a outros países e também deve ser usada uma amostra aleatória que permita chegar a conclusões que possam ser generalizadas, uma vez que o uso de uma amostra de conveniência não o permite e pode não estar isenta de vieses, precisamente por ser uma amostra enviesada;

Considerando que os trabalhadores-estudantes do estudo de casos têm igualmente sucesso na sua vida profissional, importa aprofundar esse tema, desenhando uma investigação que estude e explicita essa relação.

As limitações que apontamos não invalidam a importância da investigação realizada, pois permite conhecer melhor a importância do perfil afetivo no sucesso académico dos trabalhadores-estudantes e avançar no conhecimento das características afetivas de maior impacto no sucesso académico e profissional. Por

último, o presente trabalho apresenta-se como um subsídio metodológico para a pesquisa da afetividade no Ensino ao propor o uso de um instrumento que permite encontrar formas objetivas de medir os constructos que oferecem dificuldade de mensuração, devido a sua subjetividade, como costuma ocorrer nesta área de produção.

Referências

- Ali, A., & Kohun, F. (2007). Dealing with social isolation to minimize doctoral attrition: a four stage framework. *International Journal of Doctoral Studies*(2), 33-49.
- Anderson, V., & Gilmore, S. (2010). Learning, experienced emotions, relationships and innovation in HRD. *Journal of European Industrial Training*, 34(8/9), 753-771.
- Ashforth, B. E., & Humphrey, R. H. (1995). Emotion in the workplace: a reappraisal. *Human Relations*, 48(2), 97-125.
- Ashkanasy, N. M., Härtel, C. E. J., & Daus, C. S. (2002). Diversity and emotion: the new frontiers in organizational behavior. *Journal of Management Research*, 28(3), 307-338.
- Bardin, L. (2006). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Baum, N. (2011). Social Work Students' Feelings and Concerns about the Ending of their Fieldwork Supervision. *Social Work Education*, 30(1), 83-83-97.
- Bennett, S., Mohr, J., BrintzenhofeSzoc, K., & Saks, L. V. (2008). General and Supervision-Specific Attachment Styles: Relations to Student Perceptions of Field Supervisors. *Journal of Social Work Education*, 44(2), 75-75-94.
- Blanchard, C. M., Tremblay, M. A., Mask, L., & Perras, M. G. M. (2009). A combination of work environment factors and individual difference variables in work interfering with family. *International Journal of Workplace Health Management*, 2(1), 63-90.
- Blumberg, M., & Pringle, C. D. (1982). The missing opportunity in Organizational Research: some implications for a Theory of Work Performance. *The Academy of Management Review*, 7(4), 560-569.
- Bowen, W., & Rudenstine, N. (1992). *In pursuit of the Ph.D.* Princeton (NJ): Princeton University Press.
- Calder, B. (1977). Focus group and the nature of qualitative marketing research. *Journal of Marketing Research*(14), 353-364.
- Campione, W. (2008). Employed Women's Well-Being: The Global and Daily Impact of Work. *Journal of Family and Economic Issues*, 29(3), 346-361.
- Carmeli, A. (2003). The relationship between emotional intelligence and work attitudes, behavior and outcomes: An examination among senior managers. *Journal of Managerial Psychology*, 18(7/8), 788-813.
- Clarke, I., Flaherty, T. B., & Mottner, S. (2001). Student perceptions of educational technology tools. *Journal of Marketing Education*, 23(3), 169-177.

- Daukantait, D., & Zukauskienė, R. (2012). Optimism and Subjective Well-Being: Affectivity Plays a Secondary Role in the Relationship Between Optimism and Global Life Satisfaction in the Middle-Aged Women. Longitudinal and Cross-Cultural Findings. *Journal of Happiness Studies*, 13(1), 1-16.
- De Valero, F. Y. (2001). Departmental factors affecting time-to-degree and completion rates of doctoral students at one land-grant research institution. *The Journal of Higher Education*, 72(3), 341-367.
- Diefendorff, J. M., & Gosserand, R. H. (2003). Understanding the emotional labor process: a control theory perspective. *Journal of Organizational Behavior*, 24(8), 945-959.
- Diener, E., Emmons, R., Larsen, R., & Grifflins, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75.
- Fisher, C. D. (2002). Antecedents and Consequences of Real-Time Affective Reactions at Work. *Motivation and Emotion*, 26(1), 3-30.
- Fried, Y. (1990). Workspace characteristics, behavioral interferences, and screening ability as joint predictors of employee reactions: An examination of the intensification approach. *Journal of Organizational Behavior (1986-1998)*, 3(4), 267-267.
- García Del Junco, J., Álvarez Martínez, P., & Reyna Zaballa, R. (2007). Características del Emprendedor de Éxito en la Creación de PYMES Españolas. *Estudios de Economía Aplicada*(25), 951-974.
- Gardner, S. (2009). The Development of Doctoral Students: Phases of Challenge and Support. *ASHE Higher Education Report*, 34(6), 1-14.
- Golde, C. M. (1995). *Early and late doctoral student attrition: Descriptions of the graduate education process*. Paper presented at the Annual Meeting of the Association for the Study of Higher Education.
- Goodchild, L. F., Green, K. E., Katz, E. L., & Kluever, R. C. (1997). Rethinking the Dissertation Process: Tackling Personal and Institutional Obstacles. *New Directions for Higher Education*(99), 1-122.
- Hall, E. T. (1986). *A Dimensão Oculta*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Hall, E. T. (1994). *Linguagem Silenciosa*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Hartung, P. J. (2010). Practice and Research in Career Counseling and Development-2009. *The Career Development Quarterly*, 59(2), 98-142.
- Holtom, B. C., Burton, J. P., & Crossley, C. D. (2012). How negative affectivity moderates the relationship between shocks, embeddedness and worker behaviors. *Journal of Vocational Behavior*, 80(2), 434.
- Johnson, W. H. A. (2007). Mechanisms of tacit knowing: pattern recognition and synthesis. *Journal of Knowledge Management*, 11(4), 123-139.
- Judge, T. A., Ilies, R., & Scott, B. A. (2006). Work-Family Conflict and Emotions; Effects at Work and at Home. *Personnel Psychology*, 59(4), 779-814.
- Kacmar, C. J., Fiorito, S. S., & Carey, J. M. (2009). The Influence of Attitude on the Acceptance and Use of Information Systems. *Information Resources Management Journal*, 22(2), 22-49.

- Kaplan, S., Bradley, J. C., Luchman, J. N., & Haynes, D. (2009). On the role of positive and negative affectivity in job performance: A meta-analytic investigation. *Journal of Applied Psychology, 94*(1), 162.
- Kluever, R. C. (1995). *ABDs and graduates from a college of education: Responsibility, barriers and facilitators*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association.
- Kuang-Hsu, C. (2003). Learning experiences of doctoral students in UK universities. *The International Journal of Sociology and Social Policy, 23*(1/2), 4-4-32.
- Langa, M., & Graham, T. (2011). Experiences of Supervising Postgraduate Community Psychology Students at Wits University, South Africa. *Journal of Community & Applied Social Psychology, 21*(2), 178-178-191.
- Lewis, A. D., Huebner, E. S., Malone, P. S., & Valois, R. F. (2011). Life Satisfaction and Student Engagement in Adolescents. *Journal of Youth and Adolescence, 40*(3), 249-262.
- Lounsbury, J. W., Moffitt, L., Gibson, L. W., Drost, A. W., & Stevens, M. (2007). An investigation of personality traits in relation to job and career satisfaction of information technology professionals. *Journal of Information Technology, 22*(2), 174-183.
- Lovitts, B., & C., N. (2000). The hidden crisis in graduate education: Attrition from PhD programs [Electronic Version]. Retrieved 02-07-2011 from http://www.aaup.org/AAUP/CMS_Templates/AcademeTemplates/AcademeArticle.aspx?NRMODE=Published&NRNODEGUID=%7BAB56F06D-E8BA-470B-BBAE-3483803AD894%7D&NRORIGINALURL=%2FAAUP%2Fpubsres%2Facademe%2F2000%2FND%2FFeat%2Ffivi.htm.
- Luo, L., Gilmour, R., Shu-Fang, K., & Mao-Ting, H. (2006). A cross-cultural study of work/family demands, work/family conflict and wellbeing: the Taiwanese vs British. *Career Development International, 11*(1), 9-27.
- Maharaj, I., & Schlechter, A. F. (2007). Meaning in life and meaning of work: Relationships with organisational citizenship behaviour, commitment and job satisfaction. *Management Dynamics, 16*(3), 24-41.
- Marsh, H. W., Rowe, K. J., & Martin, A. (2002). PhD Students' Evaluations of Research Supervision: Issues, Complexities, and Challenges in a Nationwide Australian Experiment in Benchmarking Universities. *The Journal of Higher Education, 73*(3), 313-348.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mintzberg, H. (1971). Managerial work: analysis from observation. *Management Science, 18*(2), 97-110.
- Mintzberg, H. (1975). The manager's job: folklore and fact. *Harvard Business Review, 53*(4), 49-61.
- Mintzberg, H. (1980). *The Nature of Managerial Work*. Englewood Cliffs (NJ): Prentice-Hall.

- Murphy, W. M., & Kram, K. E. (2010). Understanding non-work relationships in developmental networks. *Career Development International*(15), 637-663.
- Murphy, W. M., & Kram, K. E. (2010). Understanding non-work relationships in developmental networks. *Career Development International*, 15(7), 637-663.
- Nerad, M., & Cerny, J. (1993). From facts to action: Expanding the graduate division's educational role. In L. L. Baird (Ed.), *New directions in institutional research* (Vol. 80, pp. 27-39). San Francisco: Jossey-Bass.
- Ouweneel, E., Le Blanc, P. M., & Schaufeli, W. B. (2012). Don't leave your heart at home. *Career Development International*, 17(6), 537-556.
- Pacheco, E. A., & Rodriguez y Rodriguez, M. V. (2011). Avaliação da prontidão estratégica do capital humano através de um modelo de priorização estratégica de gestão de competências: uma revisão de literatura. *Dirección y organización: Revista de dirección, organización y administración de empresas*(Nº 43), 78-89.
- Perrone, K. M., Webb, L. K., & Blalock, R. H. (2005). The Effects of Role Congruence and Role Conflict on Work, Marital, and Life Satisfaction. *Journal of Career Development*, 31(4), 225-238.
- Quebbeman, A. J., & Rozell, E. J. (2002). Emotional intelligence and dispositional affectivity as moderators of workplace aggression: The impact on behavior choice. *Human Resource Management Review*, 12(1), 125.
- Rice, R. W., Frone, M. R., & McFarlin, D. B. (1992). Work-Nonwork Conflict and the Perceived Quality of Life. *Journal of Organizational Behavior*, 13(2), 155-155.
- Rozell, E. J., Pettijohn, C. E., & Parker, R. S. (2006). Emotional Intelligence and Dispositional Affectivity as Predictors of Performance in Salespeople. *Journal of Marketing Theory and Practice*, 14(2), 113-124.
- Seifert, T. L. (1995). Academic goals and emotions: A test of two models. *The Journal of Psychology*, 129(5), 543-543.
- Sharma, A. (1999). Does the salesperson like customers? A conceptual and empirical examination of the persuasive effect of perceptions of the salesperson's affect toward customers. *Psychology & Marketing*, 16(2), 141-141.
- Shivers-Blackwell, S. L. (2004). Reactions to outdoor teambuilding initiatives in MBA education. *The Journal of Management Development*, 23(7/8), 614-630.
- Snow, C., & Thomas, J. (1994). Field research methods in strategic management: Contributions to theory building and testing. *Journal of Management Studies*, 31(4), 457-480.
- Sosa, E. R. C., Barrientos, L. G., Castro, P. E. G., & García, J. H. (2010). Academic Performance, School Desertion And Emotional Paradigm In University Students. *Contemporary Issues in Education Research*, 3(7), 25-35.
- Suárez Rodríguez, J., & Ferreras Remesal, A. (2007). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 25(2), 421-441.

- Teh, P.-L., & Yong, C.-C. (2011). Knowledge Sharing in IS Personnel: Organizational Behavior's Perspective. *The Journal of Computer Information Systems*, 51(4), 11-21.
- Valle, M., Witt, L. A., & Hochwarter, W. A. (2002). Dispositions and Organizational Politics Perceptions: The Influence of Positive and Negative Affectivity. *Journal of Management Research*, 2(3), 121-128.
- van Wijhe, C., Peeters, M., Schaufeli, W., & van den Hout, M. (2011). Understanding workaholism and work engagement: the role of mood and stop rules. *Career Development International*, 16(3), 254-270.
- Vaughn, S., Schumm, J. S., & Sinagub, J. (1996). *Focus group interviews in education and psychology*. Thousand Oaks(CA): Sage.
- Watson, D., Clark, L., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. . *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1063-1070.
- Weiss, H. M., & Cropanzano, R. (1996). Affective events theory: A theoretical discussion of the structure, causes and consequences of affective experiences at work. In B. M. Staw & L. L. Cummings (Eds.), *Research in organizational behavior: An annual series of analytical essays and critical reviews*. Greenwich, CT: JAI Press.
- Xie, I. (2009). Dimensions of tasks: influences on information-seeking and retrieving process. *Journal of Documentation*, 65(3), 339-366.
- Yongmei, L. I. U., Jun, X. U., & Weitz, B. A. (2011). The Role of Emotional Expression and Mentoring in Internship Learning. *Academy of Management Learning & Education*, 10(1), 94-110.
- Zhang, L.-F. (2008). Thinking Styles and Emotions. *The Journal of Psychology*, 142(5), 497-515.

Tema 2

Trabalho Docente e Formação de Professores

Aderência: Da escolha possível à vocação aprendida

Rita de Cassia Ximenes Mury⁵⁶

Resumo

O texto discute parte dos resultados de uma pesquisa desenvolvida numa escola privada do Rio de Janeiro que atende aos setores populares da sociedade. Objetivando compreender o processo de profissionalização vivido pelo corpo docente da instituição aqui identificada como Escola da Ladeira, durante o ano de 2011 foram realizadas entrevistas baseadas na metodologia das histórias de vida, com professores do Ensino Fundamental. Buscando propiciar a necessária articulação entre o *eu* profissional e o *eu* pessoal, a pesquisa procurou investigar desde a opção pelo magistério até o acesso a essa instituição específica e o trabalho aí desenvolvido. O conjunto de dados aferidos trouxe à tona a categoria da aderência como relevante para analisar a maneira pela qual esse corpo docente acessou a profissão: dentro de um campo de escolhas possíveis, o magistério mostrou-se o caminho viável para a inserção no mercado de trabalho. O texto discute, então, a relação entre vocação – indicada pelo corpo docente como essencial para sua atividade – e sua necessária articulação com a profissionalização docente, compreendida como uma construção histórica, envolvida e influenciada por contextos específicos e, por isso, marcada por diferentes características a partir de elementos agregados a ela de acordo com as experiências de formação dos professores e, ainda, com os espaços e tempos de sua atuação. Pensar a profissão docente não poderia prescindir, então, de compreendê-la permeada pelas motivações que propiciam tanto a escolha quanto a permanência no ofício, descortinando a possibilidade de uma vocação aprendida e desenvolvida durante o processo de formação docente. Para esta análise, os conceitos de trajetória e de campo, desenvolvidos por Pierre Bourdieu, mostraram-se fecundos e centrais no desenvolvimento da investigação. Além disso, os estudos realizados por Bernadete Gatti e Ione Valle acerca da escolha do magistério como profissão, e ainda as reflexões proporcionadas pelos escritos de João Formosinho, Teresa Sarmiento e Tenti Fanfani serviram como aporte para a discussão dos dados aferidos. No contexto dos estudos contemporâneos acerca da profissão docente, o presente trabalho aponta para tal atividade como uma tarefa complexificada por processos que, se antes aconteciam nos espaços externos à escola, hoje se concretizam nos seus pátios, nos seus corredores e, especialmente, nas relações aí estabelecidas. Nesse sentido, falar de profissionalização docente não poderia prescindir de um olhar sobre a pluralidade característica não apenas do público atendido pela escola, mas também dos sujeitos que, incitados por diferentes motivações, escolhem a docência como profissão e têm esse campo específico para atuação. O estudo, então, oferece pistas para se pensar a formação docente, tanto inicial quanto continuada, tendo em vista os contextos concretos da atuação docente em suas diferentes configurações que, aliados às motivações que levam à busca por essa profissão, tornam-se formadores e fundamentais na construção dessa aderência à docência.

Palavras-chave: profissionalização – aderência – vocação

Para início de conversa...

⁵⁶ PUC-Rio

Ouvir o que dizem e pensam os professores, e ainda compreender como percebem sua própria profissão, nos termos de Goodson (2007), coloca-os no centro do debate educacional e permite-nos compreender suas vivências, constitutivas de sua identidade profissional, a partir dos sentidos que lhes são atribuídos por esses mesmos atores. Foi com esse objetivo principal que o corpo docente da Escola da Ladeira⁵⁷ foi convidado a participar de uma pesquisa que objetivava descortinar o processo de profissionalização docente vivido no interior de escolas privadas que atendem aos setores populares.

As questões propostas pelo presente texto emergem no âmbito de uma discussão acerca da profissionalização docente compreendida como uma construção histórica, envolvida e influenciada por contextos específicos e, por isso, marcada por diferentes características a partir de elementos agregados a ela de acordo com as experiências de formação dos professores e, ainda, com os espaços e tempos de sua atuação. Nesse sentido, pensar a profissão docente não poderia prescindir de compreendê-la permeada pelas motivações que propiciam tanto a escolha quanto a permanência no ofício.

Falar de profissionalização docente poderia nos colocar num campo sinuoso. Isso porque nos permitiria discutir a docência buscando, nos meandros dessa atividade, o universal, o único, o que nos une enquanto categoria. Pensar a atividade docente e, especialmente, sua profissionalização como objeto de pesquisa, contudo, nos permite vislumbrá-la não como um elemento em si, mas como componente de um todo mais amplo, qual seja, a ação de sujeitos ímpares numa atividade diversificada por seus contextos de ação e, ainda, pela individualidade que permeia o fazer pedagógico.

Formosinho (2009) discute o papel do professor na chamada escola de massas. Nesse contexto, sua tarefa estaria complexificada, na medida em que essa seria, por excelência, uma escola mais heterogênea, essencialmente na dimensão humana. Exatamente por isso, a heterogeneidade deveria ser assumida como característica, também, do corpo docente, já que não seria possível falarmos de unidade numa atividade marcada por tantas diferenças e nuances, que vão desde as diferenças individuais, como os estilos de ensinar, até aquelas que marcam a profissão enquanto grupo. De acordo com o autor (*op. cit.*, p.46), “é evidente que a profissionalização visa atenuar essas diferenças e sujeitá-las a um filtro que reduza a variedade dos comportamentos profissionais possíveis. Mas será a vida profissional que proporcionará outros factores de diferenciação”.

No intuito de acessar tais particularidades, optou-se por interrogar os professores atuantes na Escola da Ladeira a partir de suas histórias de vida. A utilização dessa metodologia de pesquisa possibilita reunir o *eu* pessoal e o *eu* profissional (NÓVOA, 2007, p.15), indicando que não há separação entre essas dimensões do sujeito e, conseqüentemente, entre seu processo formativo e sua vida cotidiana. “A maneira como cada um de nós ensina está directamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino” (NÓVOA, *op. cit.*, p.17).

Tomando a subjetividade como objeto de investigação (BUENO, 2002), todo método biográfico faria a mediação entre a história individual e a história social. Josso (2006) nos mostra como o projeto profissional de um sujeito é um dentre tantos outros projetos de sua vida, tais como o familiar e o existencial. Por isso, é necessário que ele seja conhecido no conjunto desses projetos. Enquanto método biográfico, as histórias de vida colocam o pesquisador em contato com as individualidades e, ao mesmo tempo, com o contexto que

⁵⁷ Nome fictício dado à escola cujo corpo docente foi sujeito/objeto dessa pesquisa. A instituição, localizada num bairro considerado de classe média na Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro, completou, em 2011, cinquenta anos de fundação. Em 2010, possuía um corpo docente composto por treze professores e atendia a 130 alunos distribuídos em dois turnos, em turmas que iam da Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental.

cerca esse sujeito. Impregnado por sua cultura, por seu modo de viver, por suas experiências – ao mesmo tempo pessoais e coletivas, ele narra sua própria vida, dando-lhe sentido e coerência e, ao mesmo tempo, narra a história do meio em que vive, de seu grupo social, de seus contatos, descortinando, assim, o contexto de suas escolhas e opções, de seus valores e modos de ver o mundo. Interessavam-nos, nessa abordagem, menos os fatos em si, e mais os significados dados a esses fatos pelos sujeitos que os narravam (LÉLIS e NASCIMENTO, 2010, p. 258).

Ao entrar em contato com as histórias narradas pelas professoras⁵⁸ entrevistadas e que atuavam na Escola da Ladeira, foi possível perceber que a profissão docente se desenvolve, no contexto atual, de forma particular, sendo desempenhada também por sujeitos particulares e que trazem, em suas histórias, trajetórias específicas de vida. Foi possível também, contudo, perceber nuances comuns, aspectos que unem tais histórias e que, de alguma forma, se não determinam, ao menos apontam para a opção feita pelo magistério e sua permanência no ofício.

O conceito de trajetória na perspectiva bourdieusiana foi essencial para compreender como histórias tão diferentes podem ser lidas e interpretadas, ao mesmo tempo, buscando nelas a unicidade e o particular. Para esse autor (BOURDIEU, 1996), olhar para as trajetórias distingue-se de olhar para biografias isoladas, na medida em que as mesmas devem ser lidas à luz do contexto e dos diferentes campos em que transita o sujeito social.

Tendo tal ideia como referencial, Montagner (2007, p.255) afirma:

Se o campo está em permanente mudança, a trajetória social é o movimento dentro de um campo de possíveis definido estruturalmente, mesmo que as estratégias e os movimentos individuais sejam ao acaso. O sentido, ou sentidos, de cada ato do agente ou de um grupo social, só ganha solidez sociológica quando relacionado com os estados pelos quais passou a estrutura do campo enquanto espaço relacional dos postos, posições e disposições dos agentes dentro desse campo em cada momento.

Olhando para essas trajetórias, buscando nas particularidades os pontos de encontro, perceberemos como a identidade profissional (DUBAR, 2005) de cada uma das professoras, permeada por sua trajetória social, é construída no caminhar, na trilha a qual aderiram a partir de suas muitas experiências, tanto pessoais quanto profissionais. Desde a entrada na profissão até a permanência na Escola da Ladeira, passando por seus projetos e sonhos, o caminho único trilhado por cada uma denuncia não apenas sua trajetória profissional, mas especialmente seu processo de profissionalização, constituído por suas vivências, escolhas possíveis e contextos.

Aderência e vocação: o gosto aprendido

“Tão importante para a realização e sucesso profissional como a formação é a escolha da profissão”, afirma Formosinho (2009, p.32). Olhar para a profissionalização desse grupo não poderia prescindir, então, de um olhar para sua aderência à profissão. O termo *aderência* é, aqui, utilizado para indicar que, para esse corpo docente, o magistério não foi uma escolha *a priori*, mas, sim, um processo – uma espécie de *cola* desenvolvida aos poucos e em ritmos distintos e intensidades variadas – construído durante o curso de formação inicial ou mesmo já na prática da atividade docente.

⁵⁸ Para esse estudo, foram entrevistados um professor e onze professoras. Por isso, assumimos, a partir daqui, o gênero feminino para nos referirmos de forma genérica a esse corpo docente.

Ao serem questionadas acerca da opção feita pelo magistério, as professoras entrevistadas denunciam uma realidade interessante: apenas uma delas afirma ter tido o magistério como primeira opção, desde sua infância. Em sua entrevista, **Elizabeth** relata como, ainda pequena, brincava de “aulinha” com suas bonecas e como manteve, desde aquela época, o desejo de ser professora. O relato acerca de sua experiência como normalista traz detalhes que comprovam sua escolha e aderência ao ofício e o prazer que sentiu em poder concretizar seu desejo. Embora tenha se dedicado a outras atividades, como o teatro e, recentemente, o atendimento psicopedagógico, sua opção pelo magistério é clara, e deixa nítidos não apenas o prazer que diz ter com sua ação – prazer consciente na medida em que aponta a situação atual da profissão e sua necessária ascensão a um patamar de credibilidade e valorização sociais – como também sua crença na importância do aprimoramento constante por parte dos profissionais da educação. Todas as outras entrevistadas, porém, denunciam um caso diferente: a opção pelo magistério após a vivência do curso de formação inicial ou mesmo de sua prática na atividade pedagógica.

Só comecei a dar aulas uns dez anos depois de formada. Eu fiquei desempregada, aí as pessoas diziam “você é professora”, e eu dizia “eu não quero dar aula, não”, mas de tanto as pessoas falarem e eu precisando, acabei dando aula. (Marilza)

O relato de **Marilza** exemplifica tal situação. Envolvida, em plena década de 90, pelo *boom* da informática, seu desejo era aprimorar-se nessa área. Tinha consciência, porém, de que sua formação anterior e sua declarada falta de dedicação aos estudos durante o Ensino Médio não lhe possibilitariam ser aprovada num vestibular cuja relação candidato-vaga, segundo ela, era, na época, altíssima. Assim, optou por cursar Matemática, considerando ser esta uma área afim àquela que condizia com seu desejo inicial e, ainda, por ser a única disciplina com a qual se identificara de alguma forma na escola básica.

Já no segundo ano da faculdade, empregou-se numa grande empresa na área de tecnologia – seu desejo inicial – e concluiu a graduação apenas para “*ter o diploma*”. Nunca pensou em lecionar. Conforme explicitado no trecho transcrito acima, isso só se tornou uma opção por necessidade. Desempregada e precisando trabalhar, prestou concurso para o Estado e foi aprovada, iniciando, assim, uma carreira no magistério, tanto público quanto privado. Sua aderência deu-se, então, por necessidade e não por escolha ou desejo.

Para outra professora, essa aderência se deu ainda enquanto cursava o Normal:

Quando eu fazia o antigo primário, eu não queria muito, não tinha decidido qual profissão. Eu via que as meninas naquela época faziam Normal... porque naquela época era Normal, científico ou escola técnica. O científico era o 2º grau, a escola técnica, tinha que escolher mecânica, eletrônica e esse lado não tinha nada a ver comigo. Eu via que quem optava por fazer científico, terminava aquilo e ia trabalhar no comércio pra ganhar o salário mínimo. Não via grande coisa em ser professora, mas via que as meninas que faziam o Normal pelo menos tinham uma profissão, e em relação às outras opções era a melhor. Então foi assim que eu comecei o Normal. Mas quando eu estava lá, eu passei a gostar realmente. Tanto que depois fiz a faculdade justamente pensando em lecionar, poderia ter feito outra coisa. (Assuemir)

Da mesma forma, **Rose** afirma:

...quando eu comecei a dar aula, eu ia pra escola triste, sabe, assim... novamente, ir pra aquela sala de aula, aguentar... hoje não, hoje eu faço da sala de aula o meu momento de vida, entendeu? (Rose)

Pelos relatos ouvidos, é perceptível como a aderência à profissão está ligada, na interpretação das professoras, ao gosto aprendido. Em estudo publicado acerca da escolha profissional do magistério por um grupo de universitários, Valle (2006, p.179) defende que essa opção não é feita com base em características de personalidade, como poderia aceitar o senso comum. Ao contrário, tal opção “depende principalmente do fato de ter nascido num determinado momento histórico e num certo ambiente sociocultural, definido por elementos estruturais bem precisos: de ordem econômica, política, educacional”.

Compreendendo as escolhas individuais como vinculadas às estruturas objetivas dos campos, que em termos bourdieusianos remetem a espaços sociais relativamente autônomos, de lutas concorrenciais e disputas por posições, nos quais capitais específicos são mobilizados pelos agentes para neles permanecer e atuar, é necessário entender tal processo destacando, para isso, a influência da socialização primária – familiar – e, ainda, suas experiências escolares. A posição social dos pais, as atividades que exercem (ou exerceram) e sua posição sociocultural ou nível de escolarização, bem como sua própria escolaridade ajudam a circunscrever o leque de possibilidades utilizado como referência para a escolha profissional.

As marcas de escolarização das professoras entrevistadas denunciam um gosto desenvolvido pelos estudos desde o início da escolaridade e, ao mesmo tempo, o valor dado pela família à prática do estudo, embora algumas delas afirmem não terem sido boas alunas e precisarem de empenho e esforço para a aprovação.

Ana é um exemplo disso. Em sua narrativa, cita seu esforço nos estudos como o grande responsável por sua aprovação no vestibular de uma universidade federal de prestígio no município. Da mesma forma **Rose**, cujo acesso aos estudos foi dificultado por sua infância pobre no interior de São Paulo, relata seu empenho para conseguir ser aprovada no vestibular para uma universidade pública:

Estudei muito aquele ano, deixei muitas vezes, assim, de sair de casa, sabe, e ficava muito tempo estudando, tudo com livro achado... (Rose)

Os dados expostos na tabela a seguir, aferidos a partir de questionário⁵⁹ de sondagem aplicado às professoras da Escola da Ladeira com o intuito de traçar um perfil inicial desse corpo docente através de questões que abordavam aspectos relativos ao seu perfil sociodemográfico, formação, experiência profissional e trabalho nessa instituição específica, demonstram uma lógica interessante em sua vida escolar. Se a primeira fase da escolaridade desse corpo docente (EF) foi vivida especialmente em instituições públicas de ensino, essa lógica se altera no momento de cursar o ensino superior: grande parte das professoras precisou recorrer ao ensino privado para concluir sua graduação.

Tabela 1: Tipo de instituição de ensino em que cursou a escolaridade									
	1º SEGMENTO (EF)		2º SEGMENTO (EF)		ENSINO MÉDIO		ENSINO SUPERIOR		
Público	9	81,8%	7	63,6%	6	54,5%	4	36,4%	
Privado	1	9,1%	3	27,3%	4	36,4%	5	45,5%	
Em branco	1	9,1%	1	9,1%	1	9,1%	2	18,2%	
Total	11	100%	11	100%	11	100%	11	100%	

59 O questionário aqui referido foi aplicado com o intuito de traçar um perfil inicial desse corpo docente através de questões que abordavam aspectos relativos ao seu perfil sociodemográfico, formação, experiência profissional e trabalho nessa instituição específica. Dos treze professores atuantes na escola em 2010, onze responderam ao questionário.

Fonte: Questionário aplicado aos professores da Escola da Ladeira

De acordo com Gatti (2009, p.62), os dados analisados no estudo por ela coordenado demonstram como a oferta de vagas nos cursos de formação de professores em instituições privadas cresceu nos últimos quinze anos. Mais que isso, essas instituições são procuradas principalmente porque, devido ao grande número de vagas ofertadas, os vestibulares são menos concorridos que nas instituições públicas (especialmente nas privadas de menor prestígio). E, geralmente, seu público é composto por alunos trabalhadores, que precisam estudar à noite. A lógica apresentada no quadro acima, então, ratifica a ideia de que o corpo docente dessa escola advém de classes menos favorecidas. Muitas professoras afirmaram, inclusive, que só conseguiram se graduar numa instituição privada porque lançaram mão de bolsa de estudos.

Não raro, as professoras fizeram menção às mães como donas de casa, por vezes incentivando o estudo da filha e esperando, para ela, um futuro diferente do seu.

A minha mãe sempre falou muito (...) que a gente tinha que estudar, (...) tinha que ir além, porque conhecimento ninguém tira da gente... e principalmente conhecimento voltado pra essa área de trabalho pra que a gente pudesse se sustentar, tanto que com 14 anos eu já trabalhava, com 18 eu já mantinha a minha casa junto com a minha irmã... (Elaine)

Como no exemplo acima, as histórias denunciavam, de forma clara, a necessidade de trabalhar como fator motivador para essa opção. Sua origem de classe média baixa⁶⁰ apontava para o estudo como um caminho de inserção no mercado de trabalho. Em seu relato, **Elaine** descreve o orgulho de ter sido a primeira de sua família a concluir um curso universitário, ressaltando a relevância de isso ter se dado numa instituição pública. E, ainda, ressalta o fato de que, durante o período de sua graduação, já atuava como professora:

Consegui terminar a faculdade em quatro anos e meio porque eu tive que atrasar uma disciplina por causa de questões de trabalho. A disciplina era num horário que eu não podia abrir mão dos lugares que eu tava trabalhando. Aí eu atrasei um pouquinho... (Elaine)

Dentre todas as entrevistadas, apenas uma conseguiu indicar uma professora, do antigo primário, como tendo um papel de influência em sua decisão. No mais, mesmo os professores lembrados não foram classificados, pelas entrevistadas, como tendo papel decisivo em sua escolha.

Assim, a influência familiar não parece ter sido decisiva para o ingresso na profissão no que diz respeito ao exemplo e à valorização dada à profissão. Raros casos de professores na família foram citados, sempre com pouca importância diante da decisão tomada. Ao contrário, a influência da família veio exatamente pela necessidade de uma profissão e de inserção no mercado de trabalho. Advindas de classes menos favorecidas, as professoras aderiram a uma profissão que lhes ofereceria emprego e renda.

Diante dos relatos ouvidos, seria possível afirmar que o magistério se deu, para a grande maioria dessas professoras, como a escolha possível dentro do leque de possibilidades que lhes foi oferecido tendo em vista seu lugar no campo (BOURDIEU, 2007). Diante da necessidade de trabalhar e da facilidade encontrada no acesso aos cursos de formação para o magistério, muitas delas abriram mão de outros

⁶⁰ Para Quadros, (2010), o termo *classe média baixa* nomeia um grupo bastante heterogêneo no que tange às ocupações dos indivíduos, que aferem rendimentos variando entre R\$700,00 e R\$1.750,00. De acordo com os estudos desenvolvidos por ele e seu grupo, essa "nova" classe média tem crescido em número nos últimos anos, contudo seus rendimentos não lhes asseguram uma real inserção na autêntica classe média, com padrões de vida mais elevados.

sonhos (Psicologia, Fonoaudiologia, Informática) para dedicarem-se à área. Algumas afirmando a dificuldade que teriam, devido a sua escolarização anterior, para serem aprovadas em vestibulares cuja relação candidato-vaga era alta; outras afirmando a facilidade que encontrariam para cursar as disciplinas dessa área; outras, ainda, pela imposição da realidade no tocante à necessidade de estudarem à noite para ingressarem no mercado de trabalho. De alguma forma, a opção foi marcada pelas possibilidades que se colocavam de forma concreta diante delas. A aderência à profissão se deu, então, marcada por suas trajetórias individuais e, ao mesmo tempo, por seu contexto social.

É interessante, contudo, que ao serem questionadas sobre os motivos que levam alguém a optar pela profissão hoje, as entrevistas definem a vocação para o magistério como elemento essencial.

Só muito amor e muita vocação. Porque não é pelo financeiro, há muitos anos que não é mais. É por dom, por vontade mesmo. Ser professor é um dom. Você pode saber muita Matemática, ou ser muito letrado, mas se não souber transmitir e tiver paciência pra lidar com as diferenças também, com os valores dos alunos, que às vezes são diferentes dos seus, não vai funcionar. (Elizabeth)

Primeiro a vontade de ser professor, o que chamamos de dom... (Tião)

Chama atenção a forma como, no imaginário desses profissionais, a docência está ligada ao dom, à vocação. Independente do segmento no qual atuam, ou da formação específica que têm, as professoras entrevistadas, quase que com unanimidade, apostam no gosto, no prazer e no dom como essenciais para a escolha do magistério como profissão hoje. Isso nos faz pensar a respeito de duas coisas: a primeira, como ideologicamente essa categoria está marcada, no senso comum, pelo estigma da vocação, mesmo entre professores titulados em nível superior e que desenvolveram, em sua própria experiência, esse gosto, de forma geral, *a posteriori* – ou seja, não foram logo tomados pela tal vocação; a segunda, como o lugar social ocupado hoje pelo professor e a crescente desvalorização de seu papel impõem a necessidade de que esse profissional se apegue ao prazer pessoal e, por vezes, à facilidade de acesso à formação e ao mercado, como motivos para a aderência ao ofício.

As professoras reconhecem essa vocação em sua própria opção:

Fiz Magistério na Júlia Kubitschek. Na época que eu fiz, eu vou te confessar que eu não sabia nem porque tava fazendo. Eu era muito nova, eu entrei no Ensino Médio com 14 anos ainda, então eu não sabia. Eu fui meio que empurrada pela minha mãe: "Vai que pelo menos tem uma profissão". Então eu realmente comecei... (...) Então assim, de cara eu não senti muito bem o que era ser professora. Do 2º ano em diante a gente começou a estudar as matérias mais voltadas pra Educação, aí já começou a entrar estágio, aí eu vi que realmente encontrei a minha vocação. Eu gosto muito de dar aula. Eu costumo dizer que se acabar a profissão eu tô perdida, porque eu não sei fazer outra coisa. Eu sou péssima vendedora... eu realmente não me vejo fazendo outra coisa. (Elaine)

Ah, eu gosto. Não me arrependi em nenhum momento, né? Nos percalços da vida, né? As tristezas, né? Decepções... Mas eu não me vejo de uma outra maneira, numa outra carreira... É ser professora... Eu nasci pra isso mesmo. (Helga)

A “identidade vocacional”, de acordo com Valle (2002) é uma herança das Escolas Normais, construída com base numa concepção missionária do magistério e em virtudes morais e espirituais. Identificada com o papel da mulher, voltada para o cuidado e o afeto, a vocação, reconhecida muitas vezes desde a mais tenra

idade, estimula uma prática pedagógica pautada em valores humanistas. Valle (*op. cit.*, p.212), contudo, adverte:

Ora, tanto no campo sociológico quanto educacional os estudos sobre dom e vocação se multiplicam sistematicamente e demonstram que não se pode mais reduzi-los às ideias de disposição inata, de aptidão natural, de dádiva divina ou de graça, que remetem aos sentimentos de generosidade, de desprendimento e de sacrifício. (...) É necessário mostrar como, e em relação a que expectativas, se constrói socialmente em certos indivíduos o sentimento de uma vocação singular. Esses sentidos estão frequentemente subjacentes às escolhas pessoais, conferindo às profissões, ou a algumas delas, uma especificidade própria, sui generis, que delinea um determinado perfil profissional e conduz a um tipo particular de engajamento.

As narrativas apontam, coerentemente, para uma vocação construída no dia a dia da sala de aula. Contudo, demonstram como muitas dessas professoras acreditam terem “encontrado” sua vocação, como o despertar de algo adormecido. Nesse sentido, a vocação está, aqui, estreitamente aliada ao gosto, à descoberta do prazer da sala de aula. Um prazer que, de acordo com as histórias narradas, não desconhece as mazelas da profissão, mas que ajuda a superá-las.

Vale, então, questionar: até que ponto o dom ou a vocação, ideologicamente construídos, são utilizados como artifício para viver dia a dia uma profissão não escolhida, mas a qual se aderiu por força de sua trajetória? Como uma ideia construída internamente justifica a prática diária e, ainda, dá sentido a suas escolhas? Ao falarem sobre o que leva alguém a escolher ser professor no contexto atual, nenhuma das entrevistadas citou os afazeres da profissão como algo desejável: ensinar, estar com os alunos, planejar, gerenciar as relações... Estes e outros afazeres não são mencionados. O prazer, o gosto, apontados de forma genérica, indicam o sentido da “missão” que assumem em seu fazer cotidiano.

Ao tratar das mudanças sociais que têm interferido no trabalho docente e, conseqüentemente, no processo de profissionalização docente na América Latina, Fanfani (2007) aponta que sempre houve uma tendência a se definir a docência como uma mescla de “missão”, impondo o dever da humildade e da dedicação, e “profissão”. Sua análise indica que a luta pela profissionalização docente não prescinde de um aspecto “vocacional”, mas esta não mais compreendida como desapego, como imposição por características pessoais ou apelos sociais marcados pela gratuidade, pelo desinteresse e pelo sacrifício. Para ele, compromisso, respeito e cuidado são características exigidas a todas as tarefas que se realizam no contato com outras pessoas. Para além das competências técnicas e instrumentais, esse elemento que poderia ser definido como “vocacional” e “não racional” do ofício deveria ser incorporado na definição da profissão docente e, ainda, ser desenvolvido e fortalecido mediante políticas públicas de formação de formação de professores.

Neste sentido, aderir à profissão pode, sim, despertar um sentido vocacional; sentido este, contudo, marcado pela busca de um desenvolvimento que favoreça a construção de uma identidade profissional. A vocação, assim entendida, é não apenas construída, mas alimentada e alicerçada num processo de formação e reflexão constantes. No que tange ao corpo docente que atua na Escola da Ladeira, seria possível afirmar que sua aderência à profissão, feita *a posteriori*, conforme mostramos, não impede o desenvolvimento dessa vocação. Ao contrário, as narrativas indicam que muitos desses sujeitos buscam esse desenvolvimento através de suas práticas formativas e de sua atuação cotidiana neste e em outros espaços. Resta-nos entender, porém, de que maneira a instituição favorece – ou não... – esse

desenvolvimento e, ainda, até que ponto esse processo é consciente e, por isso, passível de produzir rupturas com modelos e práticas vigentes.

Algumas considerações

A heterogeneidade que marca a escola de massas na contemporaneidade faz da atividade docente uma tarefa complexificada por processos que, se antes aconteciam nos espaços externos a ela, hoje se concretizam nos seus pátios, nos seus corredores e, especialmente, nas relações aí estabelecidas. Falar de profissionalização docente então, não pode prescindir de um olhar sobre a pluralidade característica não apenas do público atendido pela escola, mas também dos sujeitos que, incitados por diferentes motivações, escolhem a docência como profissão e têm esse campo específico para atuação.

Pelas histórias narradas, contudo, é possível perceber que esse corpo docente, exercendo uma tarefa complexa e marcada por suas singularidades, vivenciando trajetórias distintas, aderiu à profissão, mesmo em diferentes contextos e momentos, marcado pela necessidade de inserção no mercado de trabalho. O acesso à profissão lhes possibilitaria, de alguma maneira, uma forma de ascensão social a partir da aquisição de um capital cultural institucionalizado.

Para Bourdieu (2007), o estado institucionalizado do capital cultural se configura através da aquisição de diplomas que certificam a posse de determinados conhecimentos por parte de seu portador. Sendo o produto da conversão de capital econômico em capital cultural, ele pode adquirir diferentes valores em situações e momentos históricos distintos.

Estudo desenvolvido por Gatti (2010) sobre a atratividade da carreira docente entre jovens alunos do EM, tanto em instituições públicas quanto privadas, aponta algumas tendências dentre aqueles interessados em ingressar na profissão. De acordo com a pesquisa “os estudantes que escolhem a docência tendem a ser de classe socioeconômica menos favorecida, o que também corrobora a perspectiva de busca de um salário imediato para a sobrevivência, bem como o significado de ascensão social encontrado entre grupos de professores” (GATTI, *op. cit.*, p.148).

A análise empreendida pela pesquisadora denuncia que essa tendência para as escolhas ocupacionais, já apontada em outros estudos realizados em países da América Latina, também se desenha no Brasil. Dentre os alunos interessados em se dedicar ao magistério, a grande maioria é, ainda, proveniente de escolas públicas.

E o perfil socioeconômico de quem escolhe o Magistério mudou nos últimos anos, sendo a maioria pertencente a famílias das classes C e D. (...) São estudantes que, principalmente pelas restrições financeiras, tiveram poucos recursos para investir em ações que lhes permitissem maior riqueza cultural e acesso a leitura, cinema, teatro, eventos, exposições e viagens. E essa mudança de perfil trouxe implicações para os cursos de Licenciatura que estão tendo que lidar com um novo background cultural dos estudantes.

Ao que parece, os docentes da Escola da Ladeira se integram ao perfil desenhado por esse estudo. Suas histórias revelam a aderência à profissão como a escolha dentro de um quadro possível (BOURDIEU, 2007), motivada pela necessidade de adquirir certificação para uma ocupação que lhes garantisse renda. A valorização dos estudos, inclusive incentivada pelas famílias, veio permeada por esse ideal nessas histórias.

Para esse grupo, especificamente, a docência vem marcada por um processo de aderência *a posteriori*. Uma escolha, sim, mas feita dentro de um campo de possíveis engendrado em cada trajetória individual a partir de situações concretas de vida que, embora tenham afastado essas professoras de sonhos e desejos impossíveis de serem concretizados num determinado espaço e tempo de suas vidas, aproximou-as de uma vocação descoberta na lida do fazer pedagógico, aprendida e desenvolvida tanto em suas experiências formativas quanto em sua prática profissional. Se hoje elas atendem, nesse espaço escolar, a alunos provenientes da baixa classe média, é preciso ter em mente que elas mesmas são fruto de setores populares da sociedade, e que sua aderência e trajetórias vêm marcadas por esse contexto. Se suas lembranças de escolarização não deixaram marcas fortes, impressões destacadas, certamente suas histórias as fazem perceber o papel crucial dessa vivência em sua própria trajetória.

Referências bibliográficas

- BOURDIEU, P. (1996) *Razões Práticas – Sobre a teoria da ação*. 9ª ed. Campinas, SP: Papyrus.
- _____. (2007) Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs.) *Escritos de Educação* (pp.71-79). 9ª ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.
- _____. (2009). *O poder simbólico*. 12ª ed. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil.
- BUENO, B. (2002) O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida: a questão da subjetividade. *Educação e Pesquisa*. São Paulo. v.28, nº. 1, jan./jun., 11-30.
- DUBAR, C. (2005) *A Socialização – Construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes.
- FANFANI, E. T. (2007) Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. *Educação & Sociedade*. Campinas, v.28, nº.99, mai./aug., 335-353.
- FORMOSINHO, J. (coord.) (2009) *Formação de Professores – Aprendizagem profissional e ação docente*. Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Porto, Portugal: Porto Editora.
- GATTI, B. A. (coord.); BARRETO, E. S. (2009) *Professores do Brasil: Impasses e desafios*. Brasília: UNESCO.
- _____. et al. (2010) Atratividade da carreira docente no Brasil. In: *Fundação Victor Civita - Estudos e pesquisas educacionais*. v. 1, n. 1, São Paulo: FVC. Disponível em <<http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/avulsas/estudos1-4-atratividadecarreira.shtml? page=1>> e acessado em 06/02/2011.
- GOODSON, I. F. (2007) Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (org.) *Vidas de professores* (pp.63-78). 2ª ed. Coleção Ciências da Educação. Porto, Portugal: Porto Editora.
- JOSSO, M. (2006) Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si. In: SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. B. *Tempos, Narrativas e Ficções: A invenção de si* (pp.21-40). Porto Alegre: EDIPUCRS.

- LÉLIS, I.; NASCIMENTO M. G. (2010) Trajetórias de professores: a pesquisa com histórias de vida. In: MENDONÇA, A. W. (org.) *História e Educação – Dialogando com as fontes* (pp.253-272). Rio de Janeiro: Ed. Forma e Ação.
- MONTAGNER, M. A. (2007) Trajetórias e biografias: notas para uma análise bourdieusiana. *Sociologias*, 240-264. Porto Alegre, ano 9, nº 17, jan./jun. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n17/a10n17.pdf>>. Acessado em 29/12/2010.
- NÓVOA, A. (2007) Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. *Vidas de professores* (pp.11-30). 2ª ed. Coleção Ciências da Educação. Porto, Portugal: Porto Editora.
- QUADROS, W. (2010) Brasil: um país de classe média? In: *Le Monde Diplomatique – Brasil*. Ano 4. nº. 40. nov.
- SARMENTO, T. (2009) Contextos de vida e aprendizagem da profissão. In: FORMOSINHO, J. (coord.) *Formação de professores – Aprendizagem profissional e acção docente* (pp.303-327). Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Porto, Portugal: Porto Editora.
- VALLE, I. R. (2006) Carreira do magistério: escolha profissional deliberada? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 87, n. 216, mai./ago., 178-187.

Grupo de Estudos e Pesquisas: espaço de interlocuções com a educação básica e a formação de professores de Educação Física

Silvia Christina Madrid Finck⁶¹

Resumo

Este trabalho destaca as ações empreendidas e efetivadas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Escolar e Formação de Professores - GEPEFE (UEPG/CNPq), as quais são desencadeadas no sentido de buscar a interlocução e possíveis intervenções na área da Educação Física, no contexto escolar e de formação de professores inicial e continuada. O principal objetivo do GEPEFE é desenvolver reflexões, análises, estudos, discussões e ações que resultem em pesquisas, publicações e intervenções que venham contribuir para redimensionar o desenvolvimento da Educação Física no contexto escolar e de formação de professores inicial e continuada. O GEPEFE agrega professores de Educação Física que atuam no Ensino Superior, na Educação Básica, bem como acadêmicos do Curso de Licenciatura em Educação Física, o trabalho realizado tem como eixo central das ações a temática “*Educação Física e Formação de Professores*”. Nesse sentido fazem parte do GEPEFE os professores de Educação Física da Rede Pública Estadual de Ensino do Estado do Paraná que participam do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) promovido pelo Governo do mesmo Estado através da Secretaria de Educação (SEED/PR). A participação dos professores da educação básica tem contribuído para o enriquecimento das reflexões e discussões sobre a Educação Física Escolar, visto que buscam por meio da elaboração e do desenvolvimento de projetos a interlocução e a realização de intervenções pedagógicas na escola. Dessa forma o trabalho desenvolvido no GEPEFE visa contribuir no processo de formação dos professores, tanto inicial (acadêmicos) como continuada (professor da escola e da universidade), oferecendo um espaço acadêmico para reflexões, discussões e ações de possibilidades pedagógicas para a melhoria do desenvolvimento da Educação Física na escola, possibilitando assim aos educadores uma maior amplitude de conhecimentos, fornecendo-lhes subsídios teórico-científicos a fim de que redimensionem sua ação docente. Nesse trabalho destacam-se algumas ações empreendidas e efetivadas pelo GEPEFE, especificamente três projetos desenvolvidos por três professores de Educação Física da Rede Pública Estadual de Ensino (PR), por meio do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE). Os projetos tem como foco o desenvolvimento do esporte numa perspectiva educacional. Através dos encaminhamentos desenvolvidos e pretendidos no GEPEFE professores e acadêmicos tem a oportunidade de ampliar e divulgar conhecimentos, bem como trocar experiências com seus pares, perspectivando encaminhamentos e um redimensionamento pedagógico para a Educação Física no contexto escolar e de formação.

Palavras-chave: Grupo de Estudos e Pesquisas. Educação Física. Educação Física Escolar. Formação de Professores.

⁶¹ Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG/PR-BRASIL)

Introdução

O Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Escolar e Formação de professores – GEPEFE (UEPG/CNPq) tem por objetivo principal contribuir para fomentar as discussões e reflexões acerca da Educação Física (EF) visando possíveis interlocuções, intervenções e pesquisas na área, tanto no contexto escolar como no de formação de professores inicial e continuada.

A relevância do GEPEFE está em oferecer um espaço, em nível de academia, para que profissionais e acadêmicos possam dele usufruir na busca de ações para a melhoria da Educação Física (EF) no contexto escolar e de formação de professores inicial e continuada. Através desse espaço ações acadêmicas são efetivadas a fim de resultarem numa contribuição para a área da EF.

Nesse sentido fazem parte do GEPEFE os professores de EF da Rede Pública Estadual de Ensino do Estado do Paraná que participam do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) promovido pelo Governo do mesmo Estado através da Secretaria de Educação (SEED/PR).

A participação dos professores da educação básica tem contribuído para o enriquecimento das reflexões e discussões sobre a Educação Física Escolar (EFE), visto que buscam através da elaboração e do desenvolvimento de projetos a interlocução e a realização de intervenções pedagógicas na escola.

Neste trabalho serão destacadas algumas ações empreendidas e efetivadas pelo GEPEFE (UEPG/CNPq), especificamente projetos desenvolvidos por professores de Educação Física da Rede Pública Estadual de Ensino (PR), por meio do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE). Para tanto serão considerados três projetos desenvolvidos por três professores de Educação Física, os quais tem em comum o desenvolvimento do esporte numa perspectiva educacional para a abordagem específica da temática de cada um dos trabalhos.

Grupo de Estudos e Pesquisas-GEPEFE: um espaço para a formação de professores

O GEPEFE agrega professores de EF que atuam no Ensino Superior, na Educação Básica, bem como acadêmicos do Curso de Licenciatura em Educação Física.

O trabalho realizado pelo GEPEFE tem como eixo central das suas ações a temática “*Educação Física e Formação de Professores*”, e a intenção maior é envolver os professores de EF que atuam na Educação Básica, no Ensino Superior com a formação de professores, bem como os acadêmicos do Curso de Licenciatura em Educação Física.

As Linhas de Pesquisa priorizadas no GEPEFE são: Corpo, cultura e Educação Física Escolar; Educação Física e Esporte: metodologia e ensino-aprendizagem; Manifestações do Esporte no contexto da Escola; Saúde e Educação Física Escolar; Transversalidade e Educação Física Escolar; Educação Física, Esporte e Educação para a Paz: dimensões conceituais, metodológicas e na formação de professores.

As referidas Linhas foram selecionadas, principalmente, com a intenção de atender os diferentes interesses, anseios e objetivos daqueles que viessem a fazer parte do GEPEFE, agregando assim, num primeiro momento, professores com formação e tempo de atuação diferenciados, e acadêmicos, que embora estejam num Curso de Licenciatura, tem muitas vezes objetivos particularizados em relação à futura

profissão. A opção por diferentes Linhas também possibilita que as reflexões e discussões sejam ampliadas em torno da Educação Física e da formação de professores.

No desenvolvimento das atividades do GEPEFE são priorizadas o desenvolvimento de reflexões, análises, estudos, discussões e ações que possam resultar em pesquisas, publicações e intervenções que venham contribuir para redimensionar o desenvolvimento da EF tanto no contexto escolar como no de formação de professores.

Dessa forma o trabalho desenvolvido no GEPEFE visa contribuir no processo de formação dos professores, tanto inicial (acadêmicos) como continuada (professor da Escola e da Universidade), oferecendo um espaço acadêmico para reflexões, discussões e ações de possibilidades pedagógicas para a melhoria do desenvolvimento da EF na escola, possibilitando assim aos educadores uma maior amplitude de conhecimentos, fornecendo-lhes subsídios teórico-científicos a fim de que redimensionem sua ação docente.

Cabe ressaltar que um dos aspectos que desencadeia as discussões no GEPEFE é o trabalho que o professor desenvolve no seu cotidiano pedagógico, onde são consideradas não apenas suas dificuldades e limitações, mas também suas experiências, seus conhecimentos e saberes (SCHÖN, 1992; PERRENOUD, 1993; TARDIF, 2000, 2009, entre outros).

Através dos encaminhamentos desenvolvidos e pretendidos no GEPEFE professores e acadêmicos tem a oportunidade de ampliar e divulgar conhecimentos, bem como trocar experiências com seus pares, perspectivando encaminhamentos e um redimensionamento pedagógico para a EF no contexto escolar e de formação.

O GEPEFE como espaço de interlocução com a educação básica: formação, pesquisa e intervenção

As ações do GEPEFE são desenvolvidas e direcionadas para atender aspectos da formação, que envolvem reflexões e discussões, o incentivo a pesquisa, bem como possibilidades de encaminhamentos metodológicos para o desenvolvimento da EF na escola.

As reflexões e discussões se dão em torno das questões relacionadas à Educação Física Escolar e a formação de professores e tem como suporte um referencial teórico científico de autores que abordam sobre as mesmas (BETTI, 1991, 1992; BRACHT, 1992, 1999; KUNZ, 2000; BORGES, 1998; SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 2000; IMBERNÓN, 2007; VEIGA, 2009; GATTI, 2010; ENS; BEHRENS, 2011, entre outros).

Tal encaminhamento seguido para o desenvolvimento dos encontros do GEPEFE possibilita aos seus integrantes relacionar as questões do contexto escolar e de formação de professores com o conhecimento produzido na academia na área da Educação e EF, ampliando, portanto o “olhar” de cada um sobre as questões educacionais e sua própria formação.

É importante destacar que a condução dos trabalhos do GEPEFE tem contribuído para desencadear ações relacionadas ao desenvolvimento da pesquisa numa dimensão diferenciada, que incluem professores de EF que atuam na Educação Básica da Rede Pública Estadual de Ensino do Estado do Paraná.

Nesse sentido fazem parte do GEPEFE, desde 2007, professores da Rede Pública Estadual de ensino do Estado do Paraná, os mesmos participam do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) promovido pelo Governo do Estado por meio da Secretaria de Educação (SEED/PR). A participação destes professores tem contribuído para o enriquecimento das reflexões e discussões sobre a EFE, bem como sobre a formação de professores, visto que atuam na Educação Básica e buscam através da elaboração e do desenvolvimento de projetos realizarem a intervenção na escola.

As questões desencadeadoras dos projetos dos professores PDE partem da realidade vivenciada por eles na escola onde atuam como docentes, as quais constituem o objeto de pesquisa a ser investigado pelo professor. Cada um dos projetos, durante o processo de elaboração, desenvolvimento na escola, avaliação e finalização é acompanhado por um professor do ensino superior, que também participa dos encontros do GEPEFE.

Essa modalidade de capacitação promovida pelo Governo do Estado do Paraná, através da SEED/PR, embora ainda restrita, é uma iniciativa importante, pois considera ações voltadas para a pesquisa no contexto escolar. A limitação da referida capacitação se dá, principalmente, em virtude do envolvimento em número reduzido de professores, o que possibilita o acesso à formação ainda para poucos educadores.

Neste artigo serão relatados três projetos desenvolvidos por professores de EF por meio do PDE, os quais tem o desenvolvimento do esporte numa perspectiva educacional como conteúdo priorizado para a abordagem específica da temática de cada um dos trabalhos.

O jogo: estratégias metodológicas para o ensino do esporte nas aulas de Educação Física no ensino fundamental

O primeiro projeto intitulado *“Educação Física escolar: o jogo como ferramenta didática para o desenvolvimento do esporte”*, teve por objetivo apontar possibilidades de abordagem dos conhecimentos sobre o esporte nas aulas de EF numa dimensão lúdica, utilizando estratégias metodológicas relacionadas ao jogo para a aprendizagem destes conhecimentos no contexto escolar.

Cabe ressaltar que é de extrema importância apontar possibilidades pedagógicas inovadoras, motivantes e desafiadoras para o desenvolvimento do esporte nas aulas de EF, pois se percebe que este conhecimento da cultura corporal predomina em relação aos demais na escola, sendo que o professor, muitas vezes, prioriza um encaminhamento metodológico mais próximo do esporte rendimento ou então permite que os alunos decidam sobre a temática da aula e seu desenvolvimento. Acredita-se, portanto ser fundamental sinalizar encaminhamentos metodológicos para a abordagem do esporte, nas aulas de EF, numa dimensão que contemple a importância desse fenômeno sociocultural.

A proposta do projeto foi direcionada para o ensino sistematizado do esporte em duas escolas públicas estaduais, para os alunos dos anos finais do ensino fundamental, especificamente para as turmas de 5ª e 6ª séries ou 6º e 7º anos como hoje são denominadas.

Assim sendo, a utilização do jogo e suas possibilidades foram apontadas como ferramenta didática para o desenvolvimento do esporte na escola, com a intenção de contribuir para a tematização desse conhecimento numa concepção lúdica, inclusiva e de cooperação.

A temática do projeto, trata especificamente de conhecimentos da EF, ou seja do esporte e do jogo, e contribui de forma significativa para as reflexões, discussões e encaminhamentos pedagógicos da EF na escola pública.

Buscou-se por meio do projeto aperfeiçoar e realizar jogos com objetivos educacionais, com intuito de possibilitar o aprendizado do esporte numa dimensão lúdica. Através do jogo o aluno pode adquirir consciência da realidade, para tanto é necessário que o professor tenha um plano de trabalho e metodologia adequada à faixa etária dos alunos. No desenvolvimento do trabalho considerou-se o resgate dos jogos tradicionais, os quais sofreram adaptações nas regras que foram elaboradas pelos próprios alunos, no sentido de possibilitar oportunidades para que todos participassem na construção das mesmas.

Os encaminhamentos apontados no projeto e sua efetivação na escola, priorizaram uma abordagem metodológica que teve como princípios: o conhecimento e o significado acerca do esporte para os alunos, a participação de todos, o desenvolvimento do espírito investigativo e a ludicidade.

Como encaminhamento metodológico foi realizada primeiramente a observação da realidade escolar e da prática do professor, também foram buscados subsídios teóricos científicos com intuito de criar possibilidades de intervenção na prática pedagógica. Os recursos utilizados no desenvolvimento do projeto foram aqueles que a escola disponibilizava naquele momento. Vale lembrar que a falta de recursos físicos e materiais é um dos problemas enfrentados pelos professores de EF, o que lhes exige muita criatividade e improvisação para o desenvolvimento do trabalho na escola.

Na sequência do trabalho foi realizada a entrevista com os professores de EF e com os alunos, em seguida foi feita a análise dos dados obtidos, onde foram considerados os aspectos sobre como o esporte é abordado pedagogicamente nas aulas de EF nas 5ª e 6ª séries, bem como sobre o papel do educador. Na sequência foi realizada uma análise crítica dos fundamentos metodológicos utilizados pelo professor para o desenvolvimento da prática pedagógica, posteriormente foram sugeridas novas propostas para o encaminhamento da ação pedagógica das aulas de EF .

O projeto foi desenvolvido de forma criativa e diversificada no sentido de garantir a participação de todos os alunos, visto que considerou-se como princípio básico para a abordagem do esporte na escola a inclusão. A metodologia utilizada pelo professor PDE priorizou o desenvolvimento de atividades coletivas lúdicas, onde foi levado em conta o grande interesse dos alunos pelo esporte. Tal processo proporcionou aos alunos a oportunidade de reconhecer, aprender e manter o interesse pelas ações pedagógicas desenvolvidas nas aulas de EF.

O esporte como mediador na prevenção da violência e do *bullying* no contexto escolar

A violência nos dias atuais é considerada uma das maiores preocupações na sociedade, causando medo e angústia nas pessoas, e a escola também é alvo da violência, o que acaba comprometendo sua identidade, pois ao mesmo tempo em que é considerado um local de aprendizagem de valores, do exercício da cidadania, da ética e da razão, é noticiada como lugar de incivildades, brigas, invasões, depredações e até mortes.

Atualmente uma manifestação de comportamento que denota graus variados de violência tem chamado à atenção de educadores, o bullying, o mesmo foi visto por muito tempo como simples brincadeira, não sendo,

portanto levado muito a sério, porém a proporção da ocorrência de fatos nas escolas nesse sentido vem ocasionando grande preocupação para pais, professores e estudantes, pois estudos revelam que este tipo de violência pode ocasionar muitos problemas, prejudicando o desenvolvimento psíquico, físico, moral, cognitivo e afetivo social daqueles alunos que estão envolvidos de alguma forma com esse tipo de situação onde a violência está presente.

Partindo deste contexto o segundo projeto teve como temática a prevenção da violência e do *bullying* na escola através do desenvolvimento do esporte e teve por título "*O esporte educacional como mediador na prevenção da violência e do bullying no contexto escolar*". A intenção foi disponibilizar uma referência para o desenvolvimento do trabalho pedagógico na escola. As ações para a efetivação da proposta foram organizadas para serem abordadas com a tematização do esporte com enfoque educacional e mediador na prevenção da violência e do *bullying* na escola.

O projeto é de extrema importância e relevância, pois aponta o desenvolvimento de ações no contexto escolar voltadas para a ampliação de estratégias metodológicas que poderão contribuir para fomentar as discussões e reflexões com os alunos, bem como informá-los, possibilitando-lhes a vivência de situações pedagógicas que contribuam para sua formação humana, sedimentando também valores importantes para sua cidadania.

As atividades propostas no projeto foram direcionadas, principalmente, para os alunos dos anos finais do ensino fundamental, especificamente para as turmas de 5ª séries ou dos 6º anos como hoje são denominadas. As atividades e estratégias de ação selecionadas foram elaboradas de forma condizente com a faixa etária priorizada no projeto, as mesmas foram diversificadas e motivadoras, o que possibilitou despertar o interesse dos alunos para a temática, e assim buscar envolvê-los e conscientizá-los.

Nesse sentido a abordagem do esporte nas aulas de EF se deu através de ações pedagógicas visando o desenvolvimento dos alunos numa perspectiva integral, no sentido de buscar a reflexão e o desenvolvimento de habilidades para dialogar sobre a violência em suas diversas formas de manifestações, assim como desenvolver um trabalho pedagógico permeado por valores e princípios para a formação de cidadãos mais humanizados.

A temática deste projeto é de extrema relevância, pois trata da abordagem de um problema social cada vez maior no mundo de hoje, a violência e suas manifestações, que também está presente na escola, necessitando de medidas preventivas educativas. Nesse sentido o desenvolvimento do projeto possibilitou o desenvolvimento de estratégias didáticas que poderão servir de ferramenta pedagógica importante, pois apresenta possibilidades pedagógicas fundamentais que poderão ser incorporadas na prática pedagógica do professor.

As aulas de Educação Física no ensino médio: o desenvolvimento do esporte na perspectiva crítico-emancipatória

O terceiro projeto intitulado "*o esporte nas aulas de educação física: buscando estratégias de ensino para o ensino médio*", teve como principal objetivo apresentar possibilidades de encaminhamentos metodológicos para o desenvolvimento do esporte nas aulas de ef na perspectiva da abordagem crítico-emancipatória

(kunz, 2000), assim como apontar estratégias para aumentar a participação e o envolvimento dos alunos nas aulas.

O projeto foi desenvolvido numa escola pública estadual do município de Palmeira/PR, nas aulas de ef para alunos dos primeiros anos (1º anos) do ensino médio, do período noturno.

A opção pela abordagem crítico-emancipatória (KUNZ, 2000), se deu por perceber-se que as questões relacionadas à prática pedagógica do esporte na escola, nas aulas de EF do ensino médio, precisavam ser repensadas e revistas. Assim sendo, encontrou-se na referida abordagem elementos teóricos metodológicos para o desenvolvimento do esporte numa concepção crítica.

Nessa abordagem são priorizadas situações pedagógicas que são desencadeadas a partir do envolvimento dos alunos na busca de estratégias para solucionar a temática problematizadora apresentada pelo professor.

Durante o desenvolvimento do projeto percebeu-se que a maioria dos alunos ainda vê a Educação Física como uma disciplina essencialmente prática, pois apresentam relutância quando são convidados a participar de debates sobre o que está sendo desenvolvido nas aulas. Porém, procurou-se inculcar nos alunos o gosto por novas descobertas fazendo-os perceber que praticar um esporte não é apenas “jogar bola”, mas que enquanto conhecimento o mesmo deve ser entendido e vivenciado em suas múltiplas possibilidades, para que dele possam usufruir em diversas situações e momentos da vida como praticantes e/ou expectadores.

A temática deste projeto tem extrema relevância, pois trata do encaminhamento pedagógico do esporte nas aulas de EF numa abordagem crítica, possibilitando a reflexão e a discussão sobre possibilidades teóricas metodológicas para o desenvolvimento dos conhecimentos da EF no contexto escolar.

O envolvimento dos professores de Educação Física no GEPEFE através do PDE: possibilidades, dificuldades e limitações

Algumas dificuldades têm sido percebidas como limitantes na ampliação das ações do GEPEFE, entre elas: a falta de participação de um maior número de professores que atuam na escola; a oscilação na frequência de alguns professores e acadêmicos; a baixa participação de parte dos integrantes do Grupo em eventos científicos na área da Educação e Educação Física; a baixa produção acadêmica da maioria dos integrantes do Grupo.

Tais dificuldades se dão principalmente pelos seguintes fatores alegados pelos integrantes do GEPEFE: a excessiva carga horária dos professores que atuam na escola, pois embora tenham a intenção de participarem do GEPEFE não dispõem de tempo; a falta de visão de parte dos professores e acadêmicos em relação à abrangência das ações desenvolvidas e pretendidas pelo GEPEFE; a baixa remuneração dos professores e restrição financeira dos acadêmicos, aspecto que é determinante na participação de eventos científicos, pois os mesmos geralmente têm um custo financeiro para os participantes; a falta de desenvolvimento da pesquisa tanto por parte dos professores como dos acadêmicos; a dificuldade de professores e acadêmicos na elaboração de trabalhos científicos e acadêmicos.

Embora as dificuldades existam, temos conseguido levar adiante nossos objetivos enquanto Grupo, considerando as próprias limitações apresentadas pelos integrantes do GEPEFE como parâmetro avaliativo no estabelecimento das ações a serem desenvolvidas na sequência do trabalho.

Pretendemos na continuidade das ações do GEPEFE apresentar a proposta aos demais professores de Educação Física de outras Escolas Públicas Estaduais, Municipais e da Rede particular de ensino de Ponta Grossa, no sentido de agregar um maior número de professores que atuam na educação básica, ampliando assim as ações do Grupo.

Considerações Finais

O desenvolvimento das ações do GEPEFE tem possibilitado ao professor de EF, que atua na escola, uma maior proximidade e entendimento do que vem sendo abordado e discutido na área, contribuindo para motivá-lo a redimensionar sua prática pedagógica, bem como a desenvolver projetos tanto na escola como em nível acadêmico.

O trabalho desenvolvido no PDE, através do envolvimento de professores da educação básica e do ensino superior, tem possibilitado o enriquecimento das discussões do GEPEFE em torno da Educação Física Escolar, bem como das questões relacionadas à formação de professores inicial e continuada.

Percebemos que as ações empreendidas no GEPEFE têm contribuído de forma significativa no processo de formação de professores em âmbitos diferentes, pois os docentes que atuam na Rede Pública Estadual de Ensino desenvolvem seus projetos na escola (PDE) e estão bastante motivados para prosseguir com seus estudos em nível acadêmico, e outros docentes ingressaram na Pós-Graduação (*“strictu sensu”*) e continuam participando e contribuindo com o Grupo.

Por sua vez ao acadêmico as ações do GEPEFE têm possibilitado reflexões, discussões e encaminhamentos para uma prática mais significativa e relevante da Educação Física no contexto escolar, principalmente através do Estágio Supervisionado, contribuindo também para aproximá-lo mais da escola, fornecendo-lhe dados para que observe, reflita, compare e aponte encaminhamentos metodológicos mais próximos da teoria abordada no Curso de Licenciatura, possibilitando-lhe uma formação inicial mais próxima da realidade.

Este artigo visa contribuir com a divulgação dos trabalhos que foram realizados pelos professores da Rede Pública Estadual de Ensino, por meio do PDE, durante o período em que estiveram envolvidos com o referido programa.

Considerando o que os professores desenvolveram por meio do PDE, podemos dizer que o esporte deve ser tratado pedagogicamente na escola pelo professor, pois é um acervo da cultura corporal de movimento. Dessa forma, são necessários encaminhamentos metodológicos que possibilitem que o esporte, enquanto conhecimento, seja abordado de forma ampla, crítica e contextualizada.

O esporte é abordado nas aulas de EF de forma predominante em relação aos outros conhecimentos e exerce uma grande influência sobre os alunos. Nos projetos desenvolvidos por meio do PDE são apontados encaminhamentos pedagógicos que visam ampliar, diversificar e contextualizar este fenômeno sociocultural e humano na escola, contribuindo com o “fazer” do professor.

Referências

- Betti, Mauro (1992). Ensino de Primeiro e segundo graus: Educação Física para quê? *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. 3(2), 282-287.
- Betti, Mauro (1991). *Educação Física e sociedade*. São Paulo: Movimento.
- Borges, Cecília Maria Ferreira (1998). *O professor de educação física e a construção do saber*. Campinas: Papyrus.
- Bracht, Valter (1999). A constituição das teorias pedagógicas da educação física. *Caderno Cedes*. 19(48), 69-88.
- Bracht, Valter (1992). *Educação Física e aprendizagem social*. Porto Alegre: Magister.
- Brasil, Secretaria de Educação Fundamental (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física*. Brasília: MEC/SEF.
- Brasil, Secretaria de Educação (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física ensino médio*. Brasília: MEC/SEF.
- Coletivo de Autores (1992). *Metodologia do ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez.
- Ens, Romilda Teodora, & Behrens, Marilda Aparecida (Orgs.) (2011). *Ser professor: Formação e os desafios na docência*. Curitiba: Champagnat.
- Gatti, Bernadete Angelina (2010). Licenciaturas: Crise sem mudança? In Ângela Dalben et al. (Orgs.), *Didática e Prática de Ensino*. Anais do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais (pp. 485-508). Belo Horizonte: Autêntica.
- Imbernón, Francisco (2007). Uma nova formação docente. *Pátio*. 10(40), 13-15.
- Kunz, Elenor (2000). *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí: UNIJUÍ.
- Paraná, Secretaria de Estado da Educação (2006). Superintendência da Educação. *Diretrizes Curriculares de Educação Física para a Educação Básica*. Curitiba: SEED/PR.
- Paraná. Secretaria de Estado da Educação (2008). Departamento de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica Educação Física*. Curitiba: SEED/PR.
- Perrenoud, Philippe (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: Perspectivas sociológicas*. Lisboa: D. Quixote.
- Sacristán, José Gimeno, & Pérez Gómez, Ángel (2000). *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed.
- Schön, Donald (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In António Nóvoa. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Tardif, Maurice (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista Brasileira de Educação*. 13, 5-24.

Tardif, Maurice, & Lessard, Claude (2009). *O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes.

Veiga, Ilma Passos Alencastro (2009). *A aventura de formar professores*. Campinas: Papyrus.

As dicotomias presentes no trabalho docente: análise de um processo de formação continuada em uma escola de Educação Infantil

Liana Gonçalves Pontes Sodré, Jamilye Oliveira Farias, Lana Souza Fagundes⁶²

Resumo

O trabalho docente está relacionado com os referenciais teóricos adquiridos em diferentes processos de formação, bem como com as experiências pessoais, convicções e princípios de cada professor(a). Dessa maneira, as práticas docentes refletem também aspectos subjetivos e culturais. A análise de práticas docentes foi realizada durante um processo de formação continuada de professoras, em uma escola de Educação Infantil pública, e tinha por objetivo identificar temas e fatores revelados ou indicados pelas professoras. Na pesquisa efetuou-se o levantamento de um *corpus* (materiais escritos, falados ou produzidos, que podem propiciar uma descrição e análise de atividades ou questões), que pode ser entendido como o conjunto de material elaborado durante a formação, analisado e discutido como resultado das questões que emergiram das dificuldades das professoras entre o conhecimento adquirido e o fazer profissional. Desse modo, a pesquisa estava associada a uma proposta de intervenção junto a uma realidade educacional e se articula, neste trabalho, às atividades de ensino, pesquisa e extensão. O estudo se desenvolveu em uma escola de Educação Infantil pública nos dois turnos – matutino e vespertino. Recorremos a dois instrumentos para o estudo: registro de evento, para as observações das práticas pedagógicas; e registro cursivo, nos horários destinados aos debates teóricos do processo de formação. As atividades foram realizadas em quatro semestres letivos da escola. Todas as atividades foram desenvolvidas (observações, registros, intervenções, debates etc.) com a participação e a aquiescência de todas as envolvidas, de modo que o trabalho assumiu o caráter de mediação entre teoria e prática no processo de formação proposto. A partir das observações e registros das atividades, um dos temas que se destacou foi o conteúdo dos textos que sintetizavam os chamados “combinados”, elaborados por professoras e crianças de cada sala. Os textos, que ficavam expostos nas paredes de cada sala, deixaram evidente que muitas das combinações se iniciam com a palavra “não”, no propósito de deixar claro o que as crianças “não podem” ou “não devem fazer”. Nas análises e discussões ficou evidente que o processo educacional deve ser propositivo, no sentido de mostrar as inúmeras possibilidades do espaço escolar. Durante o processo de formação, a parceria entre a universidade e a escola propiciou a reflexão entre os saberes associados na prática pedagógica e a visão dicotomizada, que tem marcado a escola, dividindo contextos entre o “certo” e o “errado”, “sim” ou “não” ou o “masculino” e o “feminino”. As análises realizadas no processo de formação continuada deixaram evidente que este tipo de análise não enriquece o processo educacional, nem permite que as crianças compreendam a complexidade presente em cada aspecto estudado. As professoras reconheceram que estas dicotomias trazem as marcas de práticas conservadoras, distantes de uma proposta problematizadora do processo educacional, que pode romper com a hegemonia cultural que as tem favorecido.

Palavras-chave: Educação Infantil, saber docente, formação continuada.

⁶² Universidade do Estado da Bahia- Brasil

A atividade docente mobiliza saberes que podem ter sido originários das teorias estudadas no processo de formação, assim como das experiências, da prática e do contexto socioeconômico e cultural de cada professor(a). São essas experiências que formam a subjetividade do processo educacional em cada escola e em cada sala.

Canen e Xavier (2011) analisaram a produção acadêmica de trabalhos apresentados em periódicos e reuniões da ANPED e apontam para a relevância de estudos que trazem as ações e as falas dos diferentes atores escolares, na medida em que a pluralidade desses atores são constitutivos do processo identitário de professores(as) e das crianças. Indicam que as parcerias entre as universidades e as escolas podem favorecer a reflexão e a análise dos saberes acionados, evitando, entre outros fatores, as dicotomias entre o certo e o errado, o masculino e o feminino... Neste sentido, acrescentamos que a redução de respostas a um “sim” ou a um “não” impedem discussões sobre as inúmeras e criativas possibilidades do espaço educacional e não contribui para que as crianças percebam a complexidade e a riqueza de cada questão ou aspecto trabalhado.

Por conseguinte, são práticas conservadoras e pouco problematizadoras que fortalecem a hegemonia cultural, reafirmam as distâncias geracionais e oprimem as crianças, que historicamente vêm sofrendo um processo de exclusão, tal como assinalam os estudos de Ariés (1981), Postman (1999), Sodré (2002) Vasconcellos e Sarmiento (2007).

Franco (2008) também aponta uma série de discussões em torno de práticas docentes que foram sendo estruturadas historicamente por meio de pressupostos construídos ao redor do ser professor(a). Discute que para romper com práticas alienantes é preciso lembrar que o processo de formação não ocorre unicamente a partir das teorias e em espaços constituídos para tal fim. A formação se dá em diferentes contextos, pois é influenciada também pelas experiências vivenciadas no decorrer da atuação pedagógica, tendo em vista que o diálogo entre o processo de formação e as práticas docentes se efetiva no curso da vida profissional de cada professor(a). Através do diálogo entre a lógica da prática e a lógica da formação, ela mostra que é possível criar um saber docente que sirva como mediador dentro da educação.

Para a autora, a prática do professor é influenciada pelas suas dimensões pessoais e culturais. Ressalta, porém, que o(a) professor(a) tem que saber se posicionar e escolher entre se acomodar, perder sua autonomia e ter uma práxis fundamentada em meras estratégias de sobrevivência, na qual sua prática é despersonalizada e não foi escolhida por ele. Ou fazer com que o processo de formação de sua práxis seja autônomo, recorrendo à teoria para construir um sentido, pois ela pode dar a base para a assimilação e contextualização da realidade educacional, deixando de ser mais uma teoria infecunda e desconecta, tornando assim a prática um instrumento de produção de autonomia dos diferentes personagens do meio escolar.

Para Vygotsky (1994), o processo de desenvolvimento humano depende de mediações, com o propósito de construir significados e sentidos às diferentes experiências das crianças. Vasconcellos (2008) ilustra que a criança apresenta um desempenho quando realiza uma atividade sozinha, porém a partir da mediação de outros pode transformar seu processo de desenvolvimento, que propicia novas possibilidades, habilidades e capacidades.

A formação de professores implica a análise de saberes e práticas. No entanto, o que se tem verificado em cursos de formação é que a lógica da formação tem se distanciado da lógica das práticas. Quem trabalha

com formação docente precisa ter condições de trabalho para que esses saberes se encontrem. Nas pesquisas realizadas por Franco (2008), constata-se que nos diferentes cursos de formação de professores não há uma preocupação em entrelaçar o saber da prática e a prática do saber. A autora aponta que o estágio é visto como local da prática desse conhecimento teorizado, mas para que isso se efetive ela lembra:

Se não houver o exercício da práxis que renove e rearticule a teoria e a prática, não haverá espaço para a construção dos saberes. Neste caso, tempo de serviço não se transforma em saber da experiência, pois esse reproduzir mecânico é anistórico e não cede espaço para a articulação dialética do novo e do necessário. Nessa situação, teoria e prática distanciam-se, assim como sujeito e ação não dialogam entre si (FRANCO, p. 119).

Em seus estudos, contam com os(as) docentes como coautores com o objetivo de promover o diálogo, a reflexão, a convivência crítica. Ao final, concluem que: as experiências formativas precisam articular a dimensão experiencial da relação entre a teoria e a prática e dos discentes com os docentes.

Desse modo, ressaltamos também que em um processo de formação, especialmente em um processo de formação continuada, torna-se imprescindível colocar as práticas a favor da construção de um educando crítico. Para tanto, realizamos um estudo que teve por objetivo analisar, em um processo de formação continuada de professoras de Educação Infantil, os conteúdos da Psicologia identificados a partir de conflitos, dificuldades e questionamentos que emergiram das atividades práticas das professoras.

O estudo

Na pesquisa, efetuou-se o levantamento de um *corpus* (conjunto de materiais escritos, falados ou produzidos, que podem propiciar uma descrição e análise de atividades ou questões), que pode ser entendido como o conjunto de material elaborado durante a formação, analisado e discutido como resultado das questões que emergiram das dificuldades das professoras entre o conhecimento adquirido e o fazer profissional. Desse modo, a pesquisa está associada a uma proposta de intervenção junto a uma realidade educacional, e se articula, neste trabalho, às atividades de ensino, pesquisa e extensão.

O estudo se desenvolveu em uma escola de Educação Infantil pública nos dois turnos – matutino e vespertino. A escolha desta instituição foi efetuada a partir de critérios, tais como: a) proximidade da Universidade, tendo em vista que facilitou o deslocamento da professora e das bolsistas, que foram frequentes, bem como favoreceu a atuação da Universidade junto ao distrito de sua abrangência; b) interesse da diretora e das professoras; c) estar entre as escolas envolvidas nos estudos anteriores, para dar continuidade às articulações já consolidadas entre a Universidade e as escolas de Educação Infantil. Por se tratar de uma intervenção aliada a um projeto de pesquisa, e pela complexidade do trabalho planejado, definiu-se por uma intervenção em apenas uma escola.

Recorremos a dois instrumentos para o estudo em foco: registro de evento, para as observações das práticas pedagógicas; e registro cursivo, nos horários destinados aos debates teóricos do processo de formação. As atividades foram realizadas em quatro semestres letivos da escola. Todas as atividades foram desenvolvidas (observações, registros, intervenções, debates etc.) com a participação e a aquiescência de

todas as envolvidas⁶³, de modo que o trabalho assumiu o caráter de mediação entre teoria e prática no processo de formação proposto.

As dicotomias presentes no espaço educacional

No início do processo de formação, as professoras solicitaram a observação de algumas crianças que, na análise delas, demandavam atenção para aspectos específicos de cada uma.

As bolsistas realizavam as observações em um canto das salas que tinham um tamanho bem reduzido (3m X 3m), pois cada sala correspondia a um quarto de dormir de uma casa residencial de sete cômodos (sala, cozinha, dois banheiros e três quartos). Os primeiros registros foram para o treinamento das bolsistas, e quando foram considerados adequados às necessidades do estudo (clareza, objetividade e descrição encadeada das atividades), agendamos devoluções junto à professora de cada criança. Em um primeiro momento, o registro era entregue para que a professora o lesse e assinalasse os aspectos que deveriam ser discutidos e analisados com a pesquisadora e a bolsista. No segundo momento, as professoras indicavam alguns aspectos para discussão junto ao grupo de professoras.

O primeiro aspecto que chamou a atenção das professoras nos registros foi o que elas denominaram “*um novo olhar para a criança*”. Elas passaram a perceber que as crianças observadas nem sempre correspondiam à imagem que elas tinham de cada uma. Sarmiento (2007) nos lembra que por muito tempo se fixou imagens sociais do que seria uma criança, e o poder dessa imagem ofusca a complexidade expressada por cada uma delas. Complementando, Vasconcellos (2007) discute a importância da visibilidade da criança a partir de suas ações e expressões.

No segundo semestre, planejamos com as professoras novas estratégias de intervenção para o processo de formação continuada a partir dos temas elencados. O foco das intervenções passou a ser os temas (e não mais as crianças), que eram discutidos em grupo (matutino e vespertino), através de encontros de estudos mensais, e os temas eram definidos a partir das observações das bolsistas durante as atividades profissionais das professoras. Estas observações serviam de base para a análise de detalhes relevantes ao processo de formação, pois apontavam as mudanças que foram se efetuando, bem como as dificuldades que por ventura se evidenciavam.

Nas discussões, a relação entre teoria e prática foi ficando mais evidente em algumas análises e o olhar externo, a partir das transcrições das observações, contribuiu para formar uma visão diferenciada de algumas crianças, bem como do próprio desempenho profissional de cada professora.

Os relatos mostraram a relevância do estudo, não só para a escola, mas também para os objetivos definidos para a pesquisa. Além disso, contribuiu para a aproximação da universidade com a escola, em uma relação que foi se estabelecendo de forma gradual.

No decorrer dos trabalhos, os temas foram surgindo a partir de questões que serviam para ilustrar a distância entre a teoria e a prática. Entre eles, destacou-se a presença da palavra “não” na relação dos “combinados”⁶⁴, que são elaborados no início do ano letivo pelas professoras e, provavelmente, contam com a participação ativa das crianças. Contudo, no relato das professoras, outras duas questões também foram

63 Todas eram do sexo feminino: professoras, coordenadora e diretora.

64 São frases dispostas em uma cartolina para consolidar regras de interação social e cuidados com o ambiente, uma prática frequente na Educação Infantil.

alvo das discussões: primeiro, os “combinados” elencados foram elaborados em um único dia; e segundo, os itens das oito turmas eram semelhantes. São aspectos que podem estar refletindo o uso das denominadas sequências pedagógicas elaboradas pela Secretaria Municipal de Educação⁶⁵.

Segundo Canen e Xavier (2011), é através das ações e das falas dos diferentes atores escolares que vão se evidenciando os elementos que contribuem para a formação do processo identitário de professores(as) e crianças e refletem a visão de mundo dos (professores/as) que são os/as responsáveis por este processo. O “sim” e o “não” podem fortalecer uma visão dicotomizada ou maniqueísta que divide a realidade entre o “certo” e o “errado”, ou o “bonito” e o “feio”.

Os autores também discutem que a parceria entre a universidade e a escola propicia a reflexão entre os saberes associados na prática pedagógica e a visão dicotomizada, que tem marcado a escola, dividindo contextos entre o “certo” e o “errado” ou o “masculino” e o “feminino”. Ressaltam que este tipo de análise não enriquece o processo educacional, nem permite que as crianças compreendam a complexidade presente em cada aspecto estudado. Afirmam que estas estratégias trazem as marcas de práticas conservadoras, distantes de uma proposta problematizadora do processo educacional, que rompa com a hegemonia cultural que a favorece.

Além disso, cada fenômeno estudado tem vários elementos que precisam ser discutidos para se ter uma visão mais ampla dos mesmos. Qualquer fenômeno é composto de um complexo de variáveis. Porém, a escola recorre frequentemente a modelos que perpetuam uma visão maniqueísta do mundo.

Uma frase que estava sempre presente nos “combinados” é a seguinte: “Não bater nos coleguinhas”. Nas discussões com as professoras, ficou evidente que esta frase não é propositiva, nem favorece um debate com as crianças sobre “o que podem fazer com os colegas” ou “o que é ser um colega”.

Provavelmente, questões como estas podem se desdobrar de forma criativa e contribuir para um ambiente mais fraterno e sem agressões. Outro aspecto analisado com os “combinados” foi a participação das crianças, pois nos debates ficou claro que as crianças concordaram com algumas afirmativas das professoras que tinham sido planejadas para a construção dos itens a serem elencados. Uma professora lembrou que para colocar o item: “Não devemos bater nos colegas”; foi suficiente perguntar às crianças se era “bonito” bater nos colegas. Evidentemente, a maioria afirmou que “não” e em seguida ela redigiu o referido item. Além da dicotomia embutida na frase, há também uma dicotomia na definição dos itens. Mesmo que uma professora tenha perguntado: “devemos bater no coleguinha?”, a resposta será sempre “sim” ou “não”. Acrescente-se a isso que a participação das crianças nesse processo está distante do protagonismo infantil enfatizado por Vasconcellos e Sarmiento (2007), quando discutem as distâncias geracionais estabelecidas historicamente.

Dias (2008), ao discutir ética e autonomia na educação infantil, aponta a importância de práticas democráticas e diálogo com as crianças, de modo a levá-las a um confronto com outras formas de pensar, a compreender e a respeitar outros pontos de vista. São fatores que podem favorecer o convívio social e o desenvolvimento da autonomia de cada criança. Assim, a análise dos debates sobre a construção dos

65 As sequências pedagógicas enviadas pela SEMEC foram identificadas por Guilhermina, Macedo e Sodré (2010). As autoras verificaram que há uma determinação por parte da SEMEC para que as professoras utilizem as diretrizes denominadas sequências pedagógicas. Elas são distribuídas às escolas a cada quinze dias e em cada uma delas está disposta a rotina que deve ser desenvolvida nos próximos quinze dias, com os conteúdos e as atividades. Os estudos mostram que as sequências foram acatadas por 83,3% da professoras das escolas municipais.

combinados permitiu a identificação de referenciais teóricos e as suas contribuições para o processo educacional.

Podemos afirmar que o processo de formação continuada foi se mostrando efetivo; em primeiro lugar, pela promoção de leitura e discussão de artigos ou capítulos de livros sobre os temas enfocados. E em segundo lugar, pelo papel preponderante das observações e dos registros realizados que têm servido de recurso para reflexões das professoras acerca de seu próprio desempenho. Ter em mãos um registro tem propiciado uma autoavaliação das mesmas e permitido que o processo de formação seja individualizado, pois cada professora possui um ritmo próprio e necessidades diferentes no que diz respeito aos temas abordados.

As professoras ponderaram que o projeto tem trazido mudanças efetivas e que deveriam ser mantidos os procedimentos: discussões em grupos e observações diretas em sala.

Algumas considerações finais

O primeiro aspecto a destacar é que todas as professoras são formadas e têm experiência na atividade de ensino; por conta disso, relacionaram alguns conteúdos identificados com as dificuldades que evidenciavam no dia a dia da atividade educacional. Mesmo tendo estes conhecimentos, não conseguiam aplicar na sala, pois as práticas culturais que têm marcado a distância adulto x criança se mostraram mais presentes nas atitudes das professoras.

O estudo demonstrou também que os conhecimentos foram sendo apropriados por todas a partir do processo de formação continuada e que as observações foram fundamentais para avaliar os progressos. Por conseguinte, destacamos a importância deste procedimento como base para as mudanças necessárias nas relações (adulto x criança e criança x criança) desenvolvidas nos espaços educacionais.

De acordo com o relato das profissionais envolvidas no estudo, a formação contribuiu para o processo de ação-reflexão-ação indispensável à prática educacional. Entretanto, apesar de reconhecerem que precisam trabalhar com a participação das crianças, estão buscando superar as dificuldades com o objetivo de atender à perspectiva proposta pela legislação, quando preconiza o desenvolvimento integral das crianças com vistas ao exercício pleno de sua cidadania – ser protagonista e autor de sua história.

Referências

ARIÈS, P. (1981) História social da criança e da família. Rio de Janeiro: Zahar.

CANEN, Ana; XAVIER, Giseli Pereli de Moura. (2011) Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, ANPED, v. 16, n. 48, p. 641- 661, set./dez..

DIAS, Adelaide Alves. Ética e autonomia na educação infantil. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; AQUINO, Lígia Maria M. L. L. de; DIAS, Adelaide Alves (Orgs.). (2008). Psicologia e educação infantil. Araraquara, SP, Junqueira&Marin, p. 29-43.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. (2008). Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 34, n. 1, p. 109-126, jan./abr.

- GUILHERMINA, Andressa Santos; MACEDO, Jamille Marambaia; SODRE, Liana Gonçalves Pontes. (2010). A organização do trabalho pedagógico e a autonomia das professoras da Educação Infantil pública. Anais. II Seminário de grupos de pesquisa sobre crianças e infâncias: perspectivas metodológicas. UFJF, Juiz de Fora. Meio magnético.
- POSTMAN, Neil. (1999). A Criança em extinção. In: O Desaparecimento da Infância. Rio de Janeiro: Graphia.
- SARMENTO, Manoel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, M. J. (Orgs.). (2007). Infância (In)visível. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, p. 25-49.
- SODRÉ, L. G. P. (2002). Criança: a determinação histórica de um cidadão excluído. Educação & Contemporaneidade. Salvador, v. 11, n. 17, p. 65-72, jan./jun.
- VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. Infância e Psicologia: Marcos teóricos da compreensão do desenvolvimento da criança pequena. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (Orgs.). (2008). Estudos da Infância: Educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 62-81.
- _____. (2007). Apresentação: Infâncias e crianças visíveis. VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, M. J. (Orgs.). Infância (In)visível. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, p. 7-23.
- VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, M. J. (Orgs.). (2007). Infância (In)visível. Araraquara, SP: Junqueira & Marin.
- VYGOTSKY, L. S. (1994). A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes.

Reflexões sobre a formação do pedagogo na contemporaneidade

Carmem Virgínia Moraes da Silva, Isabel Cristina de Jesus Brandão⁶⁶

RESUMO

O presente trabalho apresenta reflexões sobre a formação do educador na contemporaneidade, tendo como questões norteadoras: Quais as relações existentes entre a formação inicial e a prática docente? De que maneira ocorre a articulação entre teoria e prática na formação inicial? Qual o papel dos estágios na formação inicial? Refletir sobre a formação do educador se coloca aqui como uma tentativa de apropriação desse processo para que novas propostas de formação inicial e/ou continuada não ocorram ao acaso. A metodologia empregada foi a análise documental, articulada com uma revisão de literatura na área de formação do educador. O documento escolhido neste trabalho como disparador para análise e reflexões acerca da formação do educador é o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, campus de Vitória da Conquista. A temática da formação do pedagogo está inserida num panorama mais amplo que discute a formação de educadores/professores e/ou a formação do pedagogo especialista que desempenha funções de gestão educacional e coordenação pedagógica. Não há consenso sobre a identidade do profissional pedagogo, mas a pedagogia certamente existe para além do curso, como campo de conhecimento teórico e prático. Os problemas que envolvem a formação de educadores em geral, e não somente os pedagogos, são históricos e a busca de soluções deve partir, também, do espaço real e concreto das escolas e contextos educacionais variados. Conclui-se que a docência pode ser marcada como eixo principal do currículo de formação do pedagogo; há uma valorização de uma prática educativa crítica, consciente e contextualizada, mas não se fez uso dessa prática na proposta de formação inicial do pedagogo; é notável a ausência das discussões e resultados gerados pelas pesquisas realizadas no curso de Pedagogia por mais de uma década, assim como a participação de egressos na proposta de reforma curricular. Conhecer e refletir sobre a formação do pedagogo é um primeiro passo, e fundamental, para os que anseiam investigar tanto a formação inicial como a prática docente dos professores de educação infantil, pois a partir do aparato legal a Pedagogia é o contexto de formação desses profissionais. Uma aproximação com esse conhecimento revela as lacunas, as inconclusões e os desencontros que funcionam como disparadores para que sejam construídas novas propostas de educação continuada, assim como atividades de pesquisa e extensão, objetivando preencher esses espaços vazios e dirimir os possíveis problemas encontrados.

Palavras-chave: Formação do Educador; Formação Inicial; Pedagogia.

Introdução

Esse artigo tem como objetivo refletir sobre a formação inicial do pedagogo na contemporaneidade a partir do Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia da UESB, Vitória da Conquista. Essas inquietações decorrem de um cenário específico no qual estamos imersas como professoras de disciplinas que discutem os processos de desenvolvimento e de aprendizagem do sujeito e formação do profissional da educação

⁶⁶ Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

infantil em cursos de licenciatura, especialmente o curso de Pedagogia. Destacamos que vários estudos apontam os problemas das práticas pedagógicas na educação infantil e a formação do professor é um dos fatores importante para a melhoria da qualidade no atendimento a criança de 0 a 5 anos.

Nesse sentido, Silva e Francischini (2012) intitulam um artigo cuja pesquisa de campo foi realizada no contexto da Educação Infantil de Vitória da Conquista com a expressão “FAZ-DE-CONTA QUE EU BRINCO”, traduzindo as impressões sobre a participação e implicação das educadoras na atividade da brincadeira nas creches pesquisadas: “observamos que as brincadeiras criadas pelas crianças não contam com a participação das educadoras, que parecem desconsiderar esse momento. As educadoras apenas possibilitam, mas não participam da brincadeira” (p. 178). Ainda como resultado dessa pesquisa as autoras apontam que, apesar das educadoras estarem presentes, a brincadeira surge para ocupar espaços vazios entre as atividades de rotina da creche, sem planejamento prévio e sem contar com uma exploração ou valorização por parte das educadoras.

Durante uma vivência de estágio dos alunos do Curso de Pedagogia da UESB, campus de Vitória da Conquista, em educação infantil foi possível constatar que:

A Educação Infantil tem como princípio básico o cuidar e educar de forma articulada, no entanto, foi observado que a instituição desenvolve esses elementos dissociados um do outro acontecendo de forma mecânica quando cada momento é executado por pessoas diferentes e determinadas para cada função, cumprindo apenas sua atribuição. Em vários momentos as crianças ficam apenas brincando sem haver nenhuma intencionalidade pedagógica ou intervenção e direcionamento por parte das professoras.

Nesse sentido, sobre o educar, destacamos que não foi possível perceber situações intencionadas que promovesse o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Evidenciou-se que para trabalhar na educação infantil o professor não precisa ter formação continuada. (BLAGOJEVIC et all, 2013, p. 2-3).

Diante dessa realidade da prática docente na Educação Infantil, a formação inicial desses educadores que se encontram em sala de aula realizando suas atividades de ensino se apresenta como possível espaço de análise e algumas questões se colocam: Quais as relações existentes entre a formação inicial e a prática docente? De que maneira ocorre a articulação entre teoria e prática na formação inicial? Qual o papel dos estágios na formação inicial? No âmbito específico, pretendemos refletir sobre a formação do educador de Educação Infantil, fazendo referência a Patto (2004, p. 61) quando indaga nas discussões sobre o lugar das humanidades na formação de professores: “quem educa o educador?”. Mais que isso, como ocorre essa educação do educador?

A temática da formação do pedagogo está inserida num panorama mais amplo que discute a formação de educadores/professores e/ou a formação do pedagogo especialista que desempenha funções de gestão educacional, como apontam as pesquisas realizadas por Barreto (2010); Mcculloch (2012); Schlindwein (2010), entre outros. Não há consenso sobre a identidade do profissional pedagogo, mas a pedagogia certamente existe para além do curso, como campo de conhecimento teórico e prático. Segundo Gamboa:

Na sua especificidade, a pedagogia, por exemplo, como teoria da educação, pretende não apenas compreender a prática educativa, mas voltar-se sobre essa prática, sinalizando seu aprimoramento. É uma ciência da e para a ação educativa, e como tal, busca sistematizar a reflexão crítica dos processos educativos. De igual forma, as elaborações teóricas resultantes da pesquisa sobre a formação docente, devem

instrumentar as transformações necessárias na atual situação da formação docente. (GAMBOA, 1996, p. 129 – grifo do autor). O que está de rosa tenho dúvidas se devemos deixar.

Em termos gerais, a formação do professor pode ser analisada em duas perspectivas, conforme Veiga (2009): tecnólogo do ensino e agente social. A formação do tecnólogo “centra-se no desenvolvimento de competências para o exercício técnico-profissional, baseando-se no saber fazer para o aprendizado do que vai ensinar. Os conhecimentos são mobilizados a partir da definição do que vai fazer” (VEIGA, 2009, p. 17) havendo um deslocamento do ensino para a aprendizagem. Para a autora supracitada a formação do professor enquanto agente social ocorre na perspectiva de uma educação crítica e emancipadora.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (BRASIL, 2006)⁶⁷ em seu artigo 2º

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Diante disso, fica bastante marcada a perspectiva de formação do licenciado em Pedagogia como professor em níveis específicos de ensino. Não são poucas as críticas tecidas acerca desse documento, envolvendo imprecisões teóricas (LIBÂNEO, 2006), as inconclusões dessa proposta (SCHEIBE, 2007), a formação por competências (PRADO, 2009) e os desafios teórico-práticos (AGUIAR et al., 2006).

Na interface Educação/Contemporaneidade, Veiga (2009) aborda os efeitos da globalização sobre a Educação, chamando a atenção para a necessidade de “uma nova forma de organização do trabalho das instituições e dos processos de formação inicial e continuada de professores” (p. 14) e apresenta como um dos desafios do processo educativo na contemporaneidade “a precária e frágil articulação entre as experiências, vinculando-as aos novos processos de formação do educador” (p. 15). Destarte, refletir sobre a formação do educador se coloca aqui como uma tentativa de apropriação desse processo para que novas propostas de formação inicial e/ou continuada não ocorram ao acaso.

Reflexões sobre a Formação do Educador Pedagogo

O documento escolhido neste artigo como disparador para as reflexões acerca da formação do educador é o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, campus de Vitória da Conquista (UESB, 2011), em vigor a partir do primeiro semestre de 2012 e construído após sete anos de discussões e estudos, envolvendo docentes e discentes, num processo constante de avaliação do curso e levantamento de sugestões para a reforma curricular. De acordo com Richardson (1999, p. 228) os documentos “constituem a base da observação documental. Esta pode ser definida como a observação que tem como objeto não os fenômenos sociais, quando e como se produzem, mas as manifestações que registram estes fenômenos e as ideias elaboradas a partir deles”.

O Curso de Pedagogia da UESB, campus de Vitória da Conquista, foi criado no ano de 1997⁶⁸ e a partir da reformulação tem como objetivo “formar professores para exercer funções de docente-gestor-pesquisador

67 As diretrizes foram definidas pela Resolução n. 1, de 15 de maio de 2006, do Conselho Nacional de Educação.

na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental”, entendendo a docência numa concepção mais ampla, envolvendo contextos variados de atuação do pedagogo. (UESB, 2011, p. 28).

Apesar de propor aqui uma reflexão geral sobre a formação do pedagogo, ressaltamos que, especificamente, o foco desse estudo está voltado para a formação de educadores infantis, ressaltando que, segundo Kishimoto (2009, p. 47) “no Brasil, há menos estudos sobre a formação de profissionais para a infância do que pra crianças mais velhas, o que limita a relevância da educação para as crianças pequenas”. Ratifico essa informação diante dos poucos resultados encontrados na busca por artigos, dissertações e teses que tratam da referida temática. Por outro lado, em análises como a de Libâneo (2006) acerca das Diretrizes Curriculares da Pedagogia é preocupante a afirmação de que o documento “sustenta-se numa concepção simplista e reducionista da pedagogia e do exercício profissional do pedagogo, o que pode vir a afetar a qualidade da formação de professores de educação infantil e anos iniciais” (p. 848), visto que todas as propostas de cursos de Pedagogia precisam se adequar a tal resolução, sendo o caso do projeto aqui analisado.

O Projeto, em sua justificativa, contextualiza as discussões acerca da formação de professores no Brasil nas últimas décadas e aponta, sobre a proposta pretendida através da legislação:

nem sempre atendendo às demandas do coletivo organizado dos trabalhadores da educação, em geral, e do ensino, em específico, a reforma na formação de professores em implantação passa a ter como eixos teóricos principais a noção de competência e a ênfase na formação prática. (UESB, 2011, p. 21).

Por outro lado apresenta uma crítica a essa posição, com a qual compartilha, organizada por outros setores na qual “o trabalho, nessa perspectiva, é tomado como fundamento, e a atividade docente como base da formação de todos os profissionais de ensino. O trabalho pedagógico constitui-se, portanto, o foco da formação docente e eixo articulador da relação teoria/prática” (UESB, 2011, p. 23).

Chamamos aqui a atenção para a importância do curso de Pedagogia numa Universidade Pública como “o único espaço na universidade que toma intencionalmente a educação como objeto de estudo, que procede a análise crítica da educação que se pratica na sociedade”. (PIMENTA, 2004, p. 84). O processo de reforma curricular que teve como produto esse Projeto Político Pedagógico é o indicativo da importância desse espaço, que deve se manter vivo, em movimento e contínua produção.

Vamos, então, a partir do desenho proposto no curso, tecer algumas reflexões sobre a formação do educador pedagogo. O curso de Pedagogia está estruturado em três núcleos: Núcleo de Estudos Básicos, contando com a oferta de 26 (vinte e seis) disciplinas obrigatórias; Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos, contando com 20 (vinte) disciplinas referentes à pesquisa, metodologia e estágio, onde “cada aluno realizará dois estágios, sendo um nos anos iniciais do Ensino Fundamental (com crianças, jovens ou adultos) e o outro na Educação Infantil” (UESB, 2011, p. 32); e o Núcleo de Estudos Integradores, contando com o cumprimento de 100 (cem) horas em atividades teórico-práticas.

A Filosofia está presente no Núcleo de Estudos Básicos em duas disciplinas obrigatórias: Estudos Filosóficos em Educação e Introdução à Filosofia, corroborando com a Patto (2004, p. 69-70) quando diz

68 Reconhecido pelo Decreto nº 9.522 de 23 de agosto de 2005, publicado no Diário Oficial de 24 de agosto de 2005 (UESB, 2011, p. 9)

defendo a presença da filosofia na formação dos professores [...] como paidéia⁶⁹ que ensina a atitude filosófica [...]. Atitude filosófica é sobretudo indagar e refletir – é escavar a superfície do real para, no caso da escola pública, chegar ao cerne político da educação numa sociedade de classes.

São as disciplinas dessa natureza, das humanidades, que irão compor o curso e o perfil de um educador crítico e engajado politicamente, na medida em que

torna-se imprescindível à UESB fazer face ao projeto de reforma implementado pelas políticas públicas para a educação, na esteira de reformas educativas que busca responder a demandas mercantilistas e que têm contribuído para reforçar as tendências mais negativas em direção à desprofissionalização e à exclusão do magistério. (UESB, 2011, p. 24).

A perspectiva histórica está diretamente presente em duas disciplinas: Estudos Históricos em Educação I e Estudos Históricos em Educação II, “como instrumento que permite chegar às recorrências da história e, assim, conhecer os *problemas que teremos de enfrentar*”⁷⁰ se quisermos pôr a história na direção do futuro igualitário que queremos ajudar a construir”. (PATTO, 2004, p. 70). Mas a contextualização histórica faz parte de diversas disciplinas, tais como Educação Infantil, Educação Inclusiva, Política Educacional e Psicologia.

Quando Pimenta (2004) no Congresso Estadual Paulista sobre a Formação de Educadores – CEPFE situa conceitualmente a questão da pedagogia e da formação dos pedagogos, já elabora alguns encaminhamentos indicando um “empobrecimento do curso de pedagogia que se encontra reduzido à formação de professores das séries iniciais e deixou de pesquisar a educação como prática social” (p.85) e que “os cursos de pedagogia revelam sua fragilidade no enfrentamento das questões políticas e ideológicas que têm sido postas pelos governos neoliberais” (p. 86). O conjunto de disciplinas apresentado no Núcleo de Estudos Básicos vai de encontro ao panorama do contexto apresentado por Pimenta e indica um envolvimento das diversas áreas: educação, currículo, didática, gestão, antropologia, sociologia, filosofia, política, psicologia, currículo e conteúdo.

Ainda no Núcleo de Estudos Básicos estão as disciplinas obrigatórias de conteúdos específicos, a saber: Conteúdo e Metodologia do Ensino Fundamental de Matemática, Conteúdo e Metodologia do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa, Conteúdo e Metodologia do Ensino Fundamental de Geografia, Conteúdo e Metodologia do Ensino Fundamental de História, Conteúdo e Metodologia do Ensino Fundamental de Ciências. Cabe aqui a pergunta feita por Libâneo (2006, p. 861) quando discute a quase total ausência dos conteúdos específicos nos currículos de Pedagogia: “Como formar bons professores sem o domínio desses conhecimentos específicos?” Além de únicas no propósito de conteúdos específicos, cada disciplina conta apenas com a carga horária de 30 horas para atividades teóricas e 30 horas para atividades práticas. Apesar de não ser explicitado, parece haver uma ideia de que “a formação centra-se no desenvolvimento de competências para o exercício técnico-profissional, baseando-se no saber fazer para o aprendizado do que vai ensinar” (VEIGA, 2019, p.17); é nessa proposta de desenvolvimento de competências que se justifica a ausência das disciplinas de conteúdos específicos.

No item que discute concepção da Pedagogia o projeto traça um breve histórico da educação no Brasil, desde o período de colonização até a contemporaneidade, apontando as marcas religiosas, conteudistas,

69 Grifo da autora.

70 Grifo da autora.

da Psicologia, entre outras e assinala de forma crítica que “não é difícil identificar, na trajetória da educação brasileira, bem como no processo de formação docente, ainda hoje, a existência de modelos dicotômicos: pensamento/ação, objetividade/subjetividade, disciplina/espontaneidade, intelecto/experiência”. (UESB, 2011, p. 25). Mas aponta, também, que a partir dos anos 80, surgem propostas educacionais numa tentativa de romper essas dicotomias, uma “Pedagogia embasada na reflexão e na auto-reflexão de forma consciente e crítica, compreendendo a docência como prática social”. (UESB, 2011, p. 26).

Essa proposta se concretiza, principalmente, na composição do Núcleo de Aprofundamento e Diversificação, com disciplinas voltadas para as áreas de atuação profissional. Nessa perspectiva de uma Pedagogia reflexiva, consciente e crítica, dentre os vários eixos do trabalho pedagógicos, são propostos:

- a) a indissociabilidade entre teoria-prática;
- b) o estágio como processo de ação crítico-reflexiva;
- c) [...]
- d) a pesquisa como elemento articulador do processo de formação dos profissionais em educação; (UESB, 2011, p. 32)

Mas, apesar de constar no projeto que “as disciplinas de estágio, as práticas educativas e as disciplinas de pesquisa estarão preferencialmente articuladas” (UESB, 2011, p. 33) não há uma apresentação ou discussão de como essa articulação será feita.

Nessa ordem o Projeto propõe que “desde o primeiro semestre, cada aluno deve realizar Práticas Educativas em escolas públicas, dentro da carga horária dos créditos práticos das disciplinas do semestre” (UESB, 2011, p. 36) e coordenadas pelos professores do semestre, dentro da carga horária prática da disciplina. Mas, fazendo referência à ideia de Patto (2004, p. 77) sobre formação de professores de que “a melhor maneira de formá-los é tomar essa prática e problematizá-la à luz da teoria e da pesquisa, num movimento permanente entre pensamento e ação”, não há no projeto estudado uma proposta clara de articulação entre a teoria, a prática e a pesquisa.

A formação do educador está engessada e parece ser “inócua a alternativa que pretende apenas dar à teoria o papel de coadjuvante, colocando em seu lugar a experiência ou a prática” (ROSSO et al, 2010, p. 828), pois toda e qualquer proposta precisa atender ao que está estabelecido pelo aparato legal.

Sobre um dos questionamentos aventados inicialmente nesse escrito, acerca das relações existentes entre a formação inicial e a prática docente, apesar do projeto apresentar que “[...] concebeu-se um curso que forme um profissional docente-gestor(a)-pesquisador(a). Nesse sentido, a base de formação da Pedagogia é a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental” (UESB, 2011, p. 27), há a ausência de contribuições que poderiam ter sido dadas pela participação de egressos do curso no processo de reforma curricular, corroborando com a ideia de Veiga (2009, p. 21) quando diz que “é preciso, também, perceber como os profissionais do magistério vêm inserindo-se nesse cenário e quais os limites e as possibilidades do desempenho de sua tarefa no cotidiano das escolas” e com Rosso et al (2010, p. 829) quando afirma que “a meta da formação docente seria a de buscar os sentidos da escola que procura transformar.. Como o curso de Pedagogia em questão teve início em 1997 e o processo de reformulação do mesmo durou quase uma década, tanto os estudantes egressos como os resultados das pesquisas

realizadas pelos discentes nos trabalhos de conclusão de curso poderiam estar presentes na nova proposta do curso, colaborando como portadores de saberes e experiências do contexto educacional.

Outra questão que merece reflexão no delineamento da formação que o projeto faz, diz respeito aos estágios, que diferente do que Libâneo (2006, p. 851) defende quando afirma que “a formação de educadores extrapola, pois o âmbito escolar formal, abrangendo também esferas mais amplas da educação não-formal e formal” está restrita ao âmbito escolar formal.

Considerações e Desafios

A Resolução que define as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia marca a docência como eixo principal do currículo de formação do pedagogo, selando uma discussão que se arrasta há muitos anos acerca da atuação do pedagogo entre as atividades de docência, e as atividades de gestão escolar. Mesmo sendo uma marca da formação do pedagogo, ficam claras as lacunas e desencontros na proposta curricular analisada.

Os problemas que envolvem a formação de educadores em geral, e não somente os pedagogos, são históricos e a busca de soluções deve partir, também, do espaço real e concreto das escolas e contextos educacionais variados. No Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia da UESB, Vitória da Conquista é notável a ausência das discussões e resultados gerados pelas pesquisas realizadas no curso de Pedagogia por mais de uma década, assim como a participação de egressos na proposta de reforma curricular que durou sete anos.

A reflexão proposta nesse escrito, sobre a formação inicial do pedagogo na contemporaneidade a partir do Projeto supracitado teve algumas questões norteadoras que serão retomadas a guisa de conclusão.

Quais as relações existentes entre a formação inicial e a prática docente? Como um dos elementos disparadores para essa investigação foi uma pesquisa de campo que teve como foco a prática docente, faz-se necessário refletir sobre essa relação. O projeto tem um discurso de valorização de uma prática educativa crítica, consciente e contextualizada, mas não fez uso dessa prática na proposta de formação inicial do pedagogo.

Outra questão foi: de que maneira ocorre a articulação entre teoria e prática na formação inicial? Apesar da relação entre teoria e prática ser apontada em todo o documento, tanto no que se refere às disciplinas, como às práticas educativas e os estágios, não fica clara a forma como ocorre tal articulação. Há uma sugestão que os professores se responsabilizem pelo movimento de integração entre disciplinas, de disciplinas com estágios e de ambos com as práticas educativas. Mas, diante da conhecida realidade do professor universitário, com sobrecarga de atividades e envolvido na burocracia da Universidade Pública, esse é um desafio que merece uma investigação cuidadosa num momento futuro.

Conhecer e refletir sobre a formação do pedagogo é um primeiro passo, e fundamental, para os que anseiam investigar tanto a formação inicial como a prática docente dos professores de educação infantil, pois a partir do aparato legal a Pedagogia é o contexto de formação desses profissionais. Uma aproximação com esse conhecimento revela as lacunas, as inconclusões e os desencontros que funcionam como disparadores para que sejam construídas novas propostas de educação continuada, assim como atividades

de pesquisa e extensão, objetivando preencher esses espaços vazios e dirimir os possíveis problemas encontrados.

Referências Bibliográficas

- AGUIAR, Márcia Ângela da S. (et al.). (2006). Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96 – Especial, p. 819-842.
- BLAGOJEVIC, Andréa; NASCIMENTO, Eliana de Almeida; SILVA, Ilana Santos; ALMEIDA, Lílian Soares e BRANDÃO, Isabel Cristina de Jesus. (2013). O cuidar e o educar no cotidiano da educação infantil: um relato de estágio. In: *ANAIS do IV SEMELUD*. Itapetinga-BA: UESB. ISSN: 2317-4269.
- BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. (2010). Trabalho docente e modelos de formação: velhos e novos embates e representações. *Cadernos de Pesquisa*, v. 40, n. 140, p. 427-443, mai./ago.
- BRASIL. (2006). Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura*. Brasília, DF.
- GAMBOA, Silvio Sánchez. (1996). A contribuição da pesquisa na formação docente. In Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali; Maria da Graça Nicoletti Mizukami. *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: Editora UFSCar.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (2009). Formação do professor de educação infantil no curso de Pedagogia. In Sheila Zambello de Pinho (Org.). *Formação de Educadores: o papel do educador e sua formação*. São Paulo: Editora UNESP, p. 43-56.
- LIBÂNEO, José Carlos. (2006). Diretrizes Curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96 – Especial, p. 843-876, out.
- MCCULLOCH, Gary. (2012). História da Educação e Formação de Professores. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17, n. 49, p. 121-132, jan./abr.
- PATTO, Maria Helena Souza. (2004). Formação de professores: o lugar das humanidades. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. *Trajetórias e perspectivas da formação de professores*. São Paulo: Editora UNESP.
- PIMENTA, Selma Garrido. (2004). Mesa-redonda: por uma pedagogia de formação de educadores – embates conceituais e crítica das políticas públicas. In Raquel Lazzari Leite Barbosa. *Trajetórias e perspectivas da formação de professores*. São Paulo: Editora UNESP, p. 79-87.
- PRADO, Edna. (2009). Da Formação por Competências à Pedagogia Competente. *Revista Múltiplas Leituras*, v. 2, n. 1, p. 115-130, jan./jun.
- RICHARDSON, Roberto Jarry (et al.). (1999). *Pesquisa Social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas.
- ROSSO, Ademir José (et al.). (2010). Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores e algumas novas ficções na leitura da escola. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. Rio de Janeiro, v. 18, n. 69, p. 821-842, out./dez.

- SCHEIBE, Leda. (2007). Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: trajetória longa e inconclusa. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 130, p. 43-62, jan./abr.
- SCHLINDWEIN, Luciane Maria. (2010). A Relação Teoria e Prática na Psicologia da Educação: implicações na formação do educador. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*. São Paulo, v. 14, n. 2, p. 341-347, jul./dez.
- SILVA, Carmem Virgínia Moraes da; FRANCISCHINI, Rosângela. (2012). *Faz de conta que eu brinco: o comparecimento da brincadeira na educação infantil da rede pública de Vitória da Conquista – Bahia*. In Rosângela Francischini; Tatiana Minchoni; Emmanuelle de Oliveira Ferreira (Orgs.). *Crianças e adolescentes: percursos teórico-metodológicos de investigação em múltiplos contextos de desenvolvimento*. Natal, RN: EDUFRN, p. 169-182.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA. (2011). *Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia*. UESB: Vitória da Conquista.
- VEIGA, Ilma Passos Alvarenga. (2009). *A Aventura de Formar Professores*. Campinas, SP: Parpirus.

Formação Docente: Perspectivas de Aprendizagem no Trabalho

Jane do Carmo Machado⁷¹

Resumo

Este estudo apresenta-se como recorte da pesquisa, em andamento, intitulada: Ateliê de formação continuada e em serviço de professores: desafios e possibilidades, desenvolvida no curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal Fluminense. Esta pesquisa pretende identificar e analisar desafios e potenciais da formação continuada e em serviço de professores para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem a partir do discurso de professores e orientadores pedagógicos. O trabalho docente surge como dispositivo para se repensar e ressignificar a prática pedagógica durante os encontros de formação coletiva, privilegiando a formação como atividade de permanente reflexão crítica e de aperfeiçoamento do trabalho. Quando a formação acontece coletivamente, os professores têm a oportunidade de avançar em conhecimento, tomando como fundamento do diálogo e do estudo teórico-prático as experiências de trabalho e de formação de seus pares, de modo a criarem oportunidades de aprendizagem para todos. O contexto de trabalho docente é permeado por tensões, conflitos, retrocessos, avanços e aprendizagens que levam os professores a buscar novos conhecimentos, a viver outras experiências para poderem melhorar, cotidianamente, sua prática pedagógica. Nessa trajetória, os professores deparam-se, também, com muitos desafios institucionais, estruturais, organizacionais e profissionais que exigem superação para tornar trabalho e formação aliados de seu desenvolvimento profissional. Assim, os encontros de formação docente, nesta pesquisa denominados ateliês de formação continuada e em serviço de professores, apresentam-se como possibilidade para o fortalecimento coletivo dos professores com vistas à atualização de seus conhecimentos teórico-práticos e da melhoria do processo de ensino-aprendizagem, especialmente dos alunos da Educação Básica. O material de pesquisa - obtido a partir de observação participante e de questionários aplicados a 71 professores e 37 orientadores pedagógicos de 31 escolas que atendem a alunos dos anos finais do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Petrópolis, RJ, Brasil, no período entre 2011 e 2012, e de entrevistas em 2013 - contribuirá para a compreensão da visão dos professores e orientadores pedagógicos sobre as contribuições e o potencial da formação continuada realizada na própria escola para legitimação do trabalho docente. Para tanto, buscaram-se as contribuições teóricas de Veiga (2010; 2012), Rangel (2005; 2009; 2010), Imbernón (2009; 2010; 2011), Giroux (1997), Alarcão (2007; 2010a; 2010b), Benjamin (1996), Todorov (2011a; 2011b). A participação no II Encontro Luso-Brasileiro sobre o Trabalho Docente e Formação poderá contribuir para o aprofundamento do objeto de estudo a partir de outras experiências e pesquisas já realizadas e em andamento, assim como esta pesquisa tem a pretensão de ampliar o debate em torno do tema formação de professores a partir da experiência da rede municipal de ensino de Petrópolis, RJ, Brasil.

Palavras-chave: Formação docente continuada; trabalho; prática pedagógica.

⁷¹ Universidade Federal Fluminense – Programa de Pós-Graduação em Educação

1 Introdução

Este estudo apresenta-se como um recorte da pesquisa intitulada: Ateliê de formação continuada e em serviço de professores: desafios e possibilidades, em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, a partir do material empírico reunido no período de 2011, 2012 e 2013, durante observações realizadas nos ateliês de formação, questionários e entrevistas feitas a professores e a orientadores pedagógicos⁷² da rede municipal de ensino de Petrópolis – RJ/Brasil, tendo como pano de fundo a discussão em torno dos desafios e das possibilidades de uma proposta de formação docente continuada realizada na própria escola.

A formação do professor constitui-se como parte fundamental para a realização de seu trabalho e, também, como parte essencial para o seu desenvolvimento profissional. Considera-se a formação inicial como norteadora dos primeiros passos dados pelos professores em seu trabalho, e a formação continuada e em serviço como a que se serve do trabalho para buscar novas aprendizagens, fundamentadas em referenciais teóricos já conhecidos e ressignificados, como também em outros que são objeto de estudo, ampliando, assim, o foco de visão do professor em relação à docência. Essas aprendizagens apresentam-se como ponte que liga o trabalho à formação, e vice-versa. Nesse sentido, torna-se relevante criar possibilidades para que o professor possa reconhecer que o trabalho docente é um campo fértil, permeado de múltiplas questões e desafios que estão presentes na rotina diária e que exigem um aprofundamento mais complexo por parte de cada profissional. Para além de práticas já consolidadas e, muitas vezes, rotimizadas que fazem com que os professores pouco ou nada reflitam sobre elas, a formação continuada e em serviço pode levar os professores a se distanciarem de seu cotidiano para poderem perceber melhor suas crenças, concepções, formas de trabalho, o próprio grupo, buscando fundamentarem-se teoricamente com vistas a fortalecer o próprio trabalho e a formação.

Os encontros de formação coletivos de professores, nesta pesquisa denominados ateliês de formação continuada e em serviço de professores, surgem como possibilidade de os professores adquirirem novas aprendizagens, considerando as experiências vividas no próprio trabalho e socializadas no coletivo, com vistas a melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, abrindo, assim, espaços para a ressignificação das intervenções já realizadas, como também para a escolha das que forem, posteriormente, feitas. Esse processo pode ajudar professores e orientadores pedagógicos a alargar a própria compreensão da docência, uma vez que a coloca em cheque e considera o olhar e a contribuição vinda de todo o coletivo de professores. Essa dinâmica não se constitui como um processo fácil no qual todos os professores se colocam dispostos a ter seu trabalho pedagógico, de certo modo, avaliado pelos pares e, também, por si mesmos, já que também terão a possibilidade de fazer um mergulho reflexivo no seu durante o relato que fizerem de suas experiências e práticas. A reflexão crítica sobre a própria ação pedagógica torna-se um conteúdo que os professores, coletiva e individualmente, vão tendo a possibilidade de aprender a partir da formação continuada e em serviço, pois, na formação inicial, muitos professores ainda não atuam e, portanto, não têm a oportunidade de conciliar formação e trabalho, articulando-os significativamente.

2 Um diálogo com o referencial teórico

⁷² A partir de 2011, esses profissionais passaram a ser denominados orientadores escolares, mas será utilizada a denominação anterior de orientadores pedagógicos respeitando a preferência dos sujeitos pesquisados.

A formação dos professores constitui-se como temática que leva muitos pesquisadores em educação a se debruçarem, exaustivamente, sobre conhecimentos e experiências pedagógicas reveladas por meio de suas pesquisas. Esse material de pesquisa auxilia tanto os pesquisadores como, e especialmente, os professores, quando a ele têm acesso e o usam como objeto de estudo, a compreenderem e a buscarem outros caminhos para a melhoria do processo educacional e também da profissão professor. Nesse sentido, a formação do professor não poderia ser pensada desarticulada do próprio trabalho, já que é no trabalho que o professor recorre aos saberes e conhecimentos adquiridos na formação para poder responder as questões que surgem em seu dia a dia. A formação, especialmente a formação inicial, apresenta-se como base que fundamenta as ações do professor que, com o decorrer do trabalho, precisarão receber as contribuições da formação continuada para que possam ser solidificadas, ressignificadas e ampliadas a partir de novas aprendizagens. O ato de olhar para o trabalho como subsídio para a própria formação implica um amadurecimento do profissional professor que, muitas vezes, é conquistado na sua trajetória de trabalho articulada à de formação. Tal articulação que uni trabalho docente e formação docente continuada no mesmo local e tempo vai demandar ações concretas a serem realizadas pelos profissionais da escola.

Rangel (2005, 2009) destaca que a formação continuada de professores, quando acontece na escola, pode contar com o apoio do supervisor pedagógico, nesta pesquisa denominado orientador pedagógico, como um líder capaz de mobilizar os professores e de dinamizar essa formação no próprio local de trabalho para discussão e atualização teórica das práticas. Na perspectiva adotada nesta pesquisa, o orientador pedagógico passa a ser um parceiro do professor no sentido de viabilizar condições para que a formação continuada e em serviço aconteça. Parceiro que se co-responsabiliza pela formação do professor e, também, pela sua própria, priorizando o estudo como atividade inerente ao desenvolvimento de seu trabalho. Sua atuação inicia-se desde um trabalho de sensibilização do professorado e passa pelas etapas de planejamento, de organização e de garantia do espaço como espaço formativo de estudo, de reflexão crítica sobre a prática pedagógica e as possibilidades de intervenção e reorientação.

Assim, segundo Rangel (2010):

O supervisor pedagógico escolar faz parte do corpo de professores e tem a especificidade do seu trabalho caracterizado pela coordenação – organização em comum – das atividades didáticas e curriculares e a promoção e o estímulo de oportunidades coletivas de estudo (RANGEL, 2010, p. 57).

Para Alarcão (2010b), esse profissional deve situar-se em um sistema organizativo institucional, no qual lhe sejam atribuídas uma missão, uma voz e uma ação, tornando-o peça vital em uma organização aprendente, responsabilizando-o por pensar a escola com o coletivo de professores. O orientador pedagógico é visto como um profissional que, devido à sua formação, possui um conhecimento das questões de cunho pedagógico que permeiam todo o campo de ação do professor, e, portanto, tem as condições necessárias para promover, junto com os professores, reflexões teórico-práticas mais profundas e complexas dessas questões. Isso não significa que detém todo o conhecimento sobre tal tema e que o professor não possui nenhum, pelo contrário, indica que, orientador pedagógico e professor, podem juntos promover uma permanente atividade reflexiva sobre o trabalho, na busca por superar dificuldades próprias da ação educativa e propor alternativas que possam responder melhor a cada realidade vivenciada. A formação continuada e em serviço pode ajudar o professor a conhecer seu contexto de trabalho, questionando e estranhando práticas rotineiras, valores e concepções pedagógicas há muito adotadas, que acabam por camuflar dificuldades enfrentadas por professores e alunos durante o processo de ensino-aprendizagem; a

responder desafios, conflitos e mudanças com propriedade dos que conhecem o que fazem e por que fazem, de modo a optarem, coletivamente, por concepções, ações e referenciais pedagógicos significativos, capazes de promover a aprendizagem dos alunos e o desenvolvimento profissional do professor.

Esse movimento de articulação entre trabalho e formação acontece à medida que o professor assume-se como responsável por seu próprio trabalho e formação continuada, rejeitando, ou pelo menos desconfiando, de um trabalho que seja realizado totalmente de forma passiva, no qual o professor somente recebe prescrições elaboradas por outrem e não tem a possibilidade de intervir nesse processo. Giroux (1997) defende a posição do professor como um intelectual transformador capaz de realizar expressiva crítica teórica de ideologias tecnocráticas e instrumentais vinculadas a teorias educacionais que defendem lados distintos para o planejamento e a organização curricular de sua implementação, como se fosse possível pensar a questão educacional dessa forma. Um intelectual que possa pensar e interferir nas questões educacionais, mas, também, possa ter influência sobre as questões econômicas, políticas, culturais e sociais que podem contribuir ou dificultar a conquista de sua própria emancipação pessoal e profissional dependendo do modo como as enfrenta. Na perspectiva apontada, o intelectual transformador precisa desenvolver um discurso que una a linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade, reconhecendo que pode promover mudanças que impliquem melhoria do processo de ensino-aprendizagem e, também, contribuam para seu desenvolvimento profissional.

Assumir-se como intelectual transformador vai exigir do professor uma aprendizagem sobre sua própria profissão, não uma aprendizagem daquele que está fora, ou seja, que direciona o olhar para a profissão quando realiza a sua formação inicial, contudo, uma aprendizagem do que se encontra em processo de trabalho e de formação ao mesmo tempo.

Segundo Veiga (2010; 2012), para se obter um expressivo avanço qualitativo no que diz respeito ao atendimento escolar, é preciso que se faça um sério investimento na qualidade da formação profissional para o magistério e no aperfeiçoamento das condições de trabalho dos professores nas escolas, pois, de outro modo, caminha-se sem sair do lugar. Nesse prisma, pensa-se na importância do papel do professor para apontar aquilo que está faltando ou precisa ser replanejado na sua formação e sinalizar de que modo as condições de trabalho devem ser arranjadas para que possa instituir uma prática pedagógica que leve o aluno a aprender significativamente e para que oportunize seu próprio desenvolvimento profissional. Quando aponta a necessidade de se investir na formação do professor e nas suas condições de trabalho, a autora não está se referindo somente a iniciativas individuais do próprio professorado, mas a uma gama de ações políticas mais amplas que possam envolver o professor nessa dinâmica como um dos principais responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem, priorizando todos os aspectos que perpassam a profissão docente.

O trabalho do professor pode ser ressignificado a partir do olhar que o próprio professor e seus pares fazem das experiências por eles vividas, já que essas experiências podem ser narradas, servindo de dispositivo para uma proposta de formação no próprio trabalho, aguçando um processo capaz de articular trabalho e formação continuada e em serviço. Assim, as experiências vividas pelos professores durante seu trabalho e formação poderiam ser narradas no coletivo e transformadas em histórias que possibilitem a formação de uma rede de histórias, que elucidem as experiências vividas por cada sujeito envolvido, permitindo a inserção de uma história no fluxo das outras histórias, que se articulem e se constituam entre si, preservando seu potencial inesgotável de significação tal como aponta Benjamin (1996). Para esse autor,

as experiências são comunicáveis e, portanto, devem ser intercambiáveis, pois, sua narração possui uma dimensão utilitária. Dessa forma, na perspectiva desse mesmo autor, se o professor pudesse se perceber um cronista que narra os acontecimentos, sem distinguir entre os grandes e os pequenos, levando em conta a verdade de que nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história, talvez pudesse olhar para a sua trajetória de formação e trabalho, e também para a de seus pares, como essencial e em constante processo de resignificação a partir de outros olhares e de novas aprendizagens. Nesse sentido, Todorov (2011a; 2011b) também contribui para se pensar a trajetória de trabalho e de formação do professor como fundamental para a abertura de outros caminhos possíveis de atuação, especialmente quando sinaliza a importância da memória. Na sua perspectiva, há dois tipos de memória, memória literal e memória exemplar, sendo esta última, justamente, a que pode revelar o potencial de aprendizagem que um acontecimento passado pode ter no presente, quando rememorado com consciência e comprometimento, buscando vestígios que possam consolidar momentos presentes e futuros mais adequados e mais bem vividos. Desse modo, pensar nas narrativas das experiências dos professores usadas como memória exemplar poderia abrir caminhos para que legitimassem muitos dos desafios que se deparam no seu cotidiano, para que percebessem as dificuldades inerentes a sua profissão como oportunidades de desenvolvimento profissional e de aprendizagem, problematizando cada etapa, crítica e comprometidamente, de modo a buscar outras alternativas mais significativas e mais adequadas a cada realidade e tempo vivido, tanto individual como coletivamente.

3 O material de pesquisa e as possibilidades de reflexão crítico-construtiva

O material de pesquisa decorre de observação dos encontros de formação continuada que acontecem no *locus* escolar, de questionários e de entrevistas semi-estruturadas realizadas com professores e orientadores pedagógicos da rede municipal de ensino de Petrópolis- RJ, em 2011, 2012 e 2013. A natureza da pesquisa é qualitativa na concepção referendada por Bogdan & Biklen (*apud* ANDRÉ, 2011a) e Lüdke e André (2011a) que consideram a descrição detalhada do material como essencial para a obtenção não de hipóteses pré-determinadas, mas de significados que auxiliam a compreensão da situação vivenciada pelos sujeitos. Sendo assim, esses momentos de aproximação do cotidiano de trabalho e, também, de formação de professores possibilitaram à pesquisadora um registro e uma compreensão mais significativos da realidade vivida por esses profissionais a partir de seus discursos escritos e orais que revelaram muitos desafios e também potenciais na sua trajetória. Embora a pesquisadora também possua uma trajetória de 25 anos de trabalho na educação básica, como professora, diretora e, atualmente, orientadora pedagógica nesta mesma rede de ensino, sentiu-se provocada a fazer uma imersão na própria realidade, buscando, na perspectiva de Benjamin (1996), a inserção de sua história no fluxo de outras tantas, preservando em cada uma delas o potencial inesgotável de significação que cada uma possui para si e para os demais sujeitos quando narradas.

Sendo assim, alguns extratos/fragmentos dos discursos de professores e de orientadores pedagógicos serão apresentados na tentativa de se trazer para a discussão, mesmo que de modo breve devido à característica deste artigo, a temática da formação continuada e em serviço de professores levada a cabo no contexto escolar a partir da concepção e dos sentidos atribuídos às experiências por eles vividas. O material de pesquisa revela-se como uma construção coletiva entre os pesquisados e o pesquisador, considerando, para sua interpretação, um diálogo com referenciais teóricos consolidados sobre o tema em

voga. Para compreender os sentidos enunciados, a pesquisadora precisou debruçar-se sobre o material como alguém que, algumas vezes, desconhece a realidade pesquisada e outras, está completamente imerso nessa mesma realidade. Dessa forma, na busca por uma aproximação mais significativa, as idas e vindas ao material de pesquisa foram constantes.

Para Bakhtin (2004, p.107): “toda enunciação efetiva, seja qual for a sua forma, contém sempre, com maior ou menor nitidez, a indicação de um acordo ou de desacordo com alguma coisa”. Assim, a enunciação dos professores e orientadores pedagógicos poderão traduzir em signos exteriores os signos interiores a partir de um horizonte social segundo o qual o locutor pensa e se exprime com foco em um auditório social bem definido, no caso, o pesquisador.

Nos fragmentos a seguir, retirados do material de entrevista e de observação, são apresentadas perspectivas de orientadores pedagógicos quando perguntados se se sentiam preparados para dinamizar os encontros de formação de professores, e sobre quais os requisitos que deveriam possuir para tal empreendimento, assim como algumas concepções sobre as experiências vividas por eles e pelos professores durante esses encontros:

- Eu acho que, em primeiro lugar, a característica de pesquisador, se ele não for um pesquisador, se ele não buscar outras fontes, ele vai se limitar a uma formação muito fechada com aquele mundinho que ele tem dentro da escola, então, acho que a principal é ser éh... pesquisador, estudar né, éh... e procurar outras fontes de informação, não só os livros, revistas, mas conversar com outras pessoas, participar de encontros, tudo isso ajuda... é levado em consideração para trabalhar junto com os professores (O.P.SJ).

- Sinto em processo, me sinto assim, em processo. Eu busco essa formação sempre..., então, eu tô sempre buscando essa formação, lendo, me aperfeiçoando, buscando capacitação, conversa, diálogo, pra cada vez mais responder prontamente a, a essa demanda de formação continuada na própria escola, a esse trabalho, que precisa ser de todos, todos juntos! (O.P. JA).

- A formação acontece... como algo que tira da rotina a escola, que realmente mexe na rotina da escola, mas de uma forma positiva.... É... eu acredito muito na formação continuada dentro da escola, em serviço, porque eu acho que, que você aí passa a atingir, né, o maior número de pessoas e você constrói a tua equipe, quer dizer, o grupo se constrói dentro da própria necessidade, da própria demanda né, que não é igual, a gente é uma rede com, sei lá, 200 escolas e uma escola não é igual a outra (O.P.JS).

- A formação inicial é o pontapé inicial, éh, o professor precisa dessa formação inicial pra, pra..., reter algumas informações, alguns conhecimentos. Agora a prática pedagógica, o dia-a-dia, o fazer pedagógico é aperfeiçoado a cada momento, a cada turma, a cada nova turma, a cada novo desafio, a cada nova proposta, um novo programa, então, o professor, ele precisa ter essa flexibilidade, ele precisa tá pronto pra isso, pra mudar junto, pra caminhar junto com as mudanças e a formação continuada pode ajudar o professor no seu trabalho cotidiano. Especialmente, quando se torna parte da rotina de seu trabalho, que é um grande desafio, para o orientador, para a gestão, para os professores, éh, para todos, todos juntos! (O.P.JA).

- Acredito, gosto muito desses momentos de formação, porque eu acho que há uma troca né,..., eu acho que é uma troca que... a gente tem muito o que aprender né, e cada ano passando um pouquinho da sua experiência, eu acho que enriquece o processo né, o nosso trabalho com os alunos (P. SJ).

- Ah! Eu acho que sim, que nós buscamos sempre nossas memórias, experiências, isso acontece bastante né, porque quando a gente estudou lá, no primário, antigamente, eu acho que as práticas eram bem diferentes do

que a gente tem atualmente. Então, eu acho que isso foi muito válido porque, a todo momento, isso foi pensado nesses encontros né, éh... nós né, voltamos lá no passado, vimos o que dava certo e o que não e a gente faz uma reflexão a respeito de tudo e procura fazer da melhor forma pra gente não repetir o que a gente considerou negativo né, e porque não repetir aquilo que a gente viu que dava certo, né (P.SJ).

- Nós queremos aprender mais, mas o número de turmas e alunos que temos que dar conta é enorme, o que nos leva a nos concentrar mais nos afazeres do cotidiano e não avançar muito nas reflexões críticas. No outro encontro, por exemplo, vocês orientadoras nos enviaram material de leitura com antecedência para lermos antes do encontro, mas eu tinha tantas tarefas dos alunos para corrigir e planejar as aulas seguintes que foi impossível dar conta. Às vezes, fico triste com isso, pois preciso trabalhar muito para poder me sustentar, mas me pergunto até que ponto, apesar de me esforçar bastante, faço um bom trabalho?! (Professor E).

O discurso da professora (P.SJ) remete a perspectiva apontada por Imbernón (2009) sobre a necessidade de se estabelecerem processos de comunicação entre os professores: “Uma prática social como a educativa precisa de processos de comunicação entre os colegas. Explicar o que acontece, o que se faz, o que não funciona e o que teve sucesso etc.; partilhar as alegrias e as tristezas que surgem no difícil processo de ensinar e aprender” (2009, p. 64).

Os fragmentos dos discursos apresentados apontam que há uma validação da formação continuada de professores na escola, concebe-se essa formação importante para o enriquecimento e a melhoria do trabalho do professor. As experiências vividas por cada um passam a fazer parte da vida de todos, surgem como pistas e referências para que os professores possam situar o seu trabalho no presente e futuro. Sinalizam que, quando a formação continuada passa a fazer parte da rotina de trabalho do professor, ela tem a possibilidade de ajudar no próprio trabalho, ou seja, possibilita a aproximação e, também, o afastamento do professor sobre suas próprias práticas, fazendo-o olhar, criticamente, para elas para poder vislumbrar outros caminhos de atuação.

Vale ressaltar que espaços representam os encontros de formação para as orientadoras pedagógicas e para os professores, pois, a partir do que indicam, podem-se inferir os sentidos por eles atribuídos.

QUADRO I – A representação dos encontros de formação na escola para as orientadoras pedagógicas - 2012

RESPOSTAS	QTDE
Troca de experiências entre os professores	35
Aprimoramento teórico e das práticas pedagógicas	35
Fortalecimento do trabalho coletivo dos professores na escola	32
Contribuição para a melhoria da aprendizagem dos alunos	30
Avaliação das práticas pedagógicas	29
Fortalecimento do P.P.P.	24
Reflexão sobre o papel social do professor	22
Escuta a colegas professores mais experientes em sala de aula	19
Validação das práticas pedagógicas realizadas habitualmente	18
Aprimoramento teórico	14
Resolução dos problemas do dia a dia da escola	13
Escuta a colegas professores recém-formados sobre seus conhecimentos	11

Perda de tempo	0
----------------	---

Fonte: Relatório de Tese de Jane do Carmo Machado (2013)

Das 37 orientadoras pedagógicas que responderam essa questão, 4 delas ainda acrescentaram as seguintes respostas: proposta de trabalho; oportunidade de transformar a prática em objeto de estudo; diagnosticar fragilidades no processo de ensino-aprendizagem para redimensionar os planejamentos e torná-los mais significativos; inclusão.

Ao se considerar a mesma questão para os 71 professores, nos quatro primeiros lugares com mais indicações, aparecem que os encontros de formação constituem-se em espaços de: troca de experiências entre os professores (69); contribuição para a melhoria da aprendizagem dos alunos (53); avaliação das práticas pedagógicas (52); e aprimoramento teórico e das práticas pedagógicas (50). Três ainda complementaram com as seguintes respostas: um espaço para discutir política pedagógica e salarial; professores moradores da região contribuem nos encontros com informação sobre a comunidade; e elevação da qualidade do ensino. Apenas 1 professor sinalizou que os encontros são perda de tempo.

Tais respostas dadas, tanto pelos orientadores pedagógicos como pelos professores, fazem pensar que os sentidos atribuídos a esses espaços de formação continuada de professores constituem-se, especialmente, como espaços de troca de experiências e aprimoramento teórico-prático, que acabam por fortalecer o trabalho individual e coletivo entre os professores, o que pode contribuir para a melhoria da aprendizagem dos alunos e potencializar o próprio desenvolvimento profissional de cada professor.

Quando atribuem tais sentidos para a formação continuada e em serviço, estão, ao mesmo tempo, criando nesses espaços oportunidades para que a escola torne-se reflexiva, interrogando-se sobre si mesma para poder se transformar em uma instituição autônoma e responsável na perspectiva apontada por Alarcão (2007).

Quanto ao profissional que desenvolve a proposta de formação na escola, no caso os orientadores pedagógicos, dos 71 professores que responderam ao questionário, 65 afirmaram que é o profissional mais adequado para a dinamização dessa proposta e seis declararam que não.

Dos 10 professores entrevistados, todos apontaram a necessidade de se ter o orientador pedagógico para a dinamização da proposta de formação continuada e em serviço na escola, uma vez que consideram não só a formação desse profissional, mas também o seu trânsito pela escola e o seu envolvimento com todos os professores e alunos.

As 10 orientadoras pedagógicas entrevistadas relataram que, para desenvolver uma proposta de formação na escola, precisam estar sempre abertas a aprender mais, a aprofundar conhecimentos por meio da pesquisa e, também, do encontro com os pares e demais professores, a escutar os professores, já que, muitas vezes, os professores buscam, nesses momentos de formação coletiva, respostas para melhorar a sua prática pedagógica em sala de aula.

A partir do material de pesquisa, percebe-se que as orientadoras pedagógicas buscam se tornar intelectuais transformadores na perspectiva privilegiada por Giroux (1997). Entretanto, sabem dos desafios que terão que superar para instituir mudanças estruturais e conceituais com vistas a transformar a escola também como espaço legítimo de formação continuada e em serviço de professores, tornando a escola uma

organização que se abre para a reflexão, como um espaço aprendente e qualificante tal como indicada por Alarcão (2010a).

Nesse sentido, Imbernón (2009) aponta que a formação continuada, por ele denominada permanente, quando adequadamente implementada, superando uma perspectiva que se fecha apenas na reflexão sobre conteúdos disciplinares e avança por um caminho capaz de trazer à discussão todos os aspectos inerentes à formação e ao trabalho docente, pode contribuir para que novas formas de atuação educativa possam se incorporar à prática dos professores.

4 Considerações finais

A formação permanente deveria apoiar-se, criar cenários e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente nos centros e territórios, de modo que lhes permita examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., potencializando um processo constante de autoavaliação do que se faz e analisando o porquê se faz (IMBERNÓN, 2009, p. 47).

Os fragmentos dos discursos de professores e de orientadores pedagógicos apontam para uma potencialização da escola também como espaço de formação continuada, permanente, de autoavaliação coletiva, capaz de superar a visão simplista, e até ingênua, de uma mudança apenas espacial para a formação, pois possibilita o desenvolvimento do trabalho pedagógico a partir de uma perspectiva colaborativa de formação continuada e em serviço que oportuniza a ação prática de todos os professores envolvidos, não apenas quando relatam suas experiências e saberes, mas quando conseguem, a partir delas, perceber que possuem uma trajetória que é legítima e, portanto, deve ser revelada, servindo de motivação, de desafio, de superação e, especialmente, de aprendizado para o seu próprio trabalho e o dos pares. Imbernón (2009; 2010; 2011) postula que os professores precisam reconhecer que são responsáveis pela sua própria formação e que são capazes de gerar conhecimento teórico-pedagógico, principalmente quando se debruçam crítica e construtivamente sobre seu próprio trabalho nas escolas. Nessa perspectiva, aponta: “[...] requer necessariamente dar a palavra aos protagonistas da ação, responsabilizá-los por sua própria formação e desenvolvimento na instituição educativa na realização de projetos de mudança” (2009, p. 53).

Alarcão (2010a) traz para a discussão a necessidade de a escola se constituir como reflexiva, pois a reflexividade amplia as possibilidades de aprendizagem e de emancipação dos sujeitos. Nesse sentido, quando os professores e os orientadores pedagógicos pensam a escola, estão pensando o seu trabalho e, também, a sua formação enriquecendo-se e se qualificando, tornando a escola uma organização ao mesmo tempo aprendente e qualificante. Para a autora, a escola reflexiva define-se como: “Organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização e se confronta com o desenrolar da sua atividade num processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo” (ALARCÃO, 2010a, p.90). Nessa perspectiva, os ateliês de formação continuada e em serviço de professores podem se constituir como espaços para que os professores, e também os orientadores pedagógicos, reflitam, constantemente, sobre o seu trabalho no próprio contexto de atuação, a escola, na busca por melhores possibilidades tanto individual como coletivamente.

Referências:

- André, Marli Eliza D. A. de (2011a). Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. In Menga Lüdke & Marli Eliza D. A. de André. *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. (13a reimpressão, pp. 11-24). São Paulo: EPU.
- Alarcão, Isabel (2007). A Escola Reflexiva. In Isabel Alarcão (Org.). *Escola Reflexiva e nova racionalidade*. (pp. 15-30). Porto Alegre: Artmed Editora.
- _____ (2010a). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. (Vol. 8, 7a ed.). São Paulo: Cortez, Coleção questões de nossa época.
- _____ (2010b). Do olhar supervisivo ao olhar sobre a supervisão. In Mary Rangel (Org.). *Supervisão pedagógica: princípios e práticas* (pp. 11-55). Campinas, SP: Papyrus. Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico.
- Bakhtin, Mikhail (VOLOCHINOV) (2004). *Marxismo e filosofia da linguagem*. (11a ed.). São Paulo: Editora Hucitec.
- Benjamin, Walter (1996). *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política* (10a ed.). Tradução Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense.
- Giroux, Henry A. (1997). *Os Professores como intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Imbernón, Francisco (2009). *Formação permanente do professorado: novas tendências*. São Paulo: Cortez.
- _____ (2010). *Formação continuada de professores*. Tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed.
- _____ (2011). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza* (Vol. 14, 9a ed.). Tradução Luciana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, Coleção questões de nossa época.
- Lüdke, Menga & André, Marli E. D. A. (2011a). Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In Lüdke & Marli Eliza D. A. de André. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. (13a reimpressão, pp. 25-44). São Paulo: EPU.
- Machado, Jane do Carmo (2013). Ateliê de formação continuada e em serviço de professores: desafios e possibilidades. (Relatório de Tese/2013). Niterói, RJ: PPGEUFF.
- Rangel, Mary (2005). Considerações sobre o papel do supervisor, como especialista em educação, na América Latina. In Mary Rangel & Celestino Alves da Silva Jr. (Orgs.) *Nove olhares sobre a supervisão* (11a ed, pp. 147-161). São Paulo: Papyrus. Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico.
- _____ (2009). Supervisão e orientação educacional: concepções e práticas conjuntas. In Mary Rangel (Org.). *Supervisão e gestão na escola: conceitos e práticas de mediação* (2a ed, pp. 11-23). Campinas, SP: Papyrus. Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico.

_____ (2010). O estudo como prática de supervisão. In Mary Rangel (Org.). *Supervisão pedagógica: princípios e práticas* (pp. 57-67). Campinas, SP: Papirus. Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico.

Todorov, Tzvetan (2011a). *Los abusos de la memoria*. Barcelona: Paidós.

_____ (2011b). *La memoria amenazada*. Barcelona: Paidós.

Veiga, Ilma Passos Alencastro (2010). *A aventura de formar professores*. (2a ed.). Campinas, SP: Papirus. Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico.

_____ (2012). Professor: Tecnólogo do ensino ou agente social? In Ilma Passos Alencastro Veiga & Ana Lúcia Amaral (Orgs). *Formação de Professores: Políticas e debates*. (5a ed, pp. 61-86). Campinas, SP: Papirus. Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico.

O programa nacional de integração da educação profissional ao ensino médio na modalidade da educação de jovens e adultos - proeja: discutindo o trabalho docente na educação de jovens e adultos do IFRN – Câmpus Caicó

Débora Suzane de Araújo Faria⁷³

Resumo

O presente artigo aborda uma discussão da perspectiva do trabalho docente para a educação de jovens e adultos no IFRN – Câmpus Caicó. O texto se fundamenta no trabalho de pesquisa de pós-graduação “*Stricto Sensu*” dessa pesquisadora, intitulado “O PROEJA ensino médio – Câmpus Caicó”. Assim, como fonte de pesquisa, nos fundamentamos em estudos já produzidos sobre a temática em questão, dos autores Oliveira (1999), Ries (2006), Coll, Palacios e Marchesi (2004), Di Pierro, Jóia e Ribeiro (2001), Arroyo (2007), Moura e Pinheiro (2009), Pinto (2009) dentre outros autores que escrevem sobre as políticas de formação para o trabalho docente na educação de jovens e adultos do PROEJA. Partimos do pressuposto que os ideários neoliberais influenciam na formulação das políticas públicas para a educação profissional, ocasionando novas exigências para o trabalhador docente. Nesse contexto, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na modalidade da Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, enquanto política pública objetiva atender às demandas por profissionais que possam suprir as necessidades do mundo do trabalho, numa perspectiva de formação e qualificação profissional integrada ao ensino médio. Dessa forma, o trabalho docente é profundamente desafiado a se desenvolver em um ambiente que lhe dê oportunidades de elaborar, gerir e executar propostas que possam provocar mudanças na educação que atendam à especificidade do público da educação de jovens e adultos. Um dos componentes mais significativos da especificidade desse público, conforme Oliveira (1999) é o fato de ser migrante vindo de áreas rurais pobres e ser filho de trabalhadores rurais que não tiveram acesso à educação formal. Portanto, percebe-se que o trabalho docente para esse público precisa se fundamentar nas características desse alunado, mas as condições de um trabalho docente profícuo necessitam “*à priori*” estar presentes e reivindicadas no cenário educacional público em âmbito nacional. Os primeiros procedimentos utilizados para a consecução da pesquisa se relacionaram à pesquisa documental-bibliográfica a qual teve os documentos como objetos de investigação. Para análise da bibliografia nos fundamentamos em André e Ludke (1986) que postulam ser a unidade de análise a que permitirá selecionar e analisar segmentos específicos do conteúdo. Iniciou-se, então, a fase de seleção de artigos, de periódicos e de livros que foram consultados através da internet em anais de eventos, revistas, resumos e livros e-books. A consulta dessa bibliografia visou identificar nesses textos a existência ou a alusão aos temas e subtemas abordados nesse artigo. Para tanto, o presente trabalho apresenta-se estruturado em cinco partes; a primeira apresenta uma introdução sobre o tema políticas públicas, a segunda uma breve retrospectiva histórica do trabalho docente; a terceira trata de alguns desafios que surgem ao trabalho docente voltado para a educação de jovens e adultos; a quarta aborda a EJA e o PROEJA e por fim algumas considerações finais.

Palavras chaves: Trabalho docente; PROEJA; EJA; políticas públicas.

⁷³ Mestranda no Programa de Pós graduação em educação da UFRN.

1 INTRODUÇÃO

Enfrentar os dilemas da contemporaneidade implica para o trabalho docente uma reforma paradigmática que reconquiste sua legitimidade, favorecendo o diálogo entre o professor e os atores que fazem parte do processo educativo, os alunos.

Os desafios do século XXI – os ditames da globalização neoliberal - numa sociedade que exige cada vez mais mão-de-obra especializada para o mercado de trabalho fez surgir, por meio de uma iniciativa inédita em nosso país, a possibilidade de integração de três áreas: o ensino básico, a educação profissional de nível técnico e a educação de jovens e adultos.

Nessa direção, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na modalidade da Educação de Jovens e Adultos - PROEJA objetiva oferecer aos jovens e adultos trabalhadores, oportunidades de escolarização que aliam a educação básica à educação profissional, rompendo, dessa forma, com políticas que se restringem “à questão do analfabetismo, sem articulação com a educação básica como um todo, nem com a formação para o trabalho, nem com as especificidades setoriais [...]” (BRASIL, 2006, p. 11)

Tal proposta acaba implicando em mudanças significativas para o trabalho dos docentes, haja vista que precisam atender às demandas advindas das políticas educacionais, sem que tenham uma formação compatível com tais exigências.

Neste sentido, o presente trabalho apresenta-se estruturado em duas partes; a primeira discute as políticas que nortearam a implantação do PROEJA nos Institutos Federais, bem como suas implicações políticas e pedagógicas no trabalho docente. A segunda parte apresenta um relato do percurso dessa modalidade no IFRN – Campus Caicó baseado nas experiências de alguns atores envolvidos no processo.

2 O desafio de integrar formação básica à formação técnica no trabalho docente

A temática da Educação de Jovens e Adultos mostra-se em um processo de contínuas mudanças, na busca de aprimoramento e de novas alternativas de políticas públicas que incentivem o acesso dos jovens e adultos ao saber formal.

Busca-se converter a educação de jovens e adultos - compensatória e supletiva - em uma dimensão mais equalizadora e qualificadora, vinculada à educação profissional, numa perspectiva de integração entre a formação básica e a formação técnica.

Nesse contexto, os Institutos Federais assumiram a proposta do Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na modalidade da Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, na perspectiva de atender ao público de jovens e adultos elevando a sua escolaridade com profissionalização e formação integral.

Através de um currículo integrador que versa sobre conteúdos do mundo do trabalho e da prática social do estudante, a proposta de integração pretende dar conta dos saberes de diferentes áreas do conhecimento.

Objetivando atender à demanda social por políticas públicas relacionadas à Educação de Jovens e Adultos, que possibilitem ações educacionais fundamentadas em princípios epistemológicos com um corpo teórico que respeite as dimensões sociais, econômicas, culturais, cognitivas e afetivas do estudante, o PROEJA

pretende atender a essa clientela excluída tanto da oferta profissional técnica de nível médio, quanto do próprio Ensino Médio.

Importante salientar que os estudantes dessa modalidade possuem perfil diferenciado em relação à vivência e faixa etária, carregando um nível de aprendizagem representado por saberes gestados na sua prática social, que necessitam ser propostos nos conteúdos de cada disciplina. Partindo desse pressuposto, caberá ao professor motivar e estimular os jovens e adultos com vistas à sua permanência em sala de aula, contextualizando os conteúdos de aprendizagem com a sua realidade de vida.

Santos (2007), num estudo acerca da permanência de jovens e adultos no ambiente escolar, afirma que é importante pensar a condução do trabalho docente nas salas de EJA. Na sua concepção, se ratifica o fato de que recai sobre o trabalho docente a responsabilidade de criar uma dinâmica, uma linha metodológica que motive o aluno.

Baseando-se nisso, a permanência do jovem e adulto na EJA estaria na responsabilidade dos docentes. Para o enfrentamento dessa questão é conveniente analisar as intenções políticas do programa.

Convém compreender quais políticas públicas são consideradas na formação do jovem e adulto, e que seu sucesso não recai somente na elaboração e execução do trabalho docente. Também requer compreender a importância do papel do Estado e da sociedade civil na elaboração e implementação dessas políticas, articulando os conflitos, reconhecendo suas necessidades no processo e na avaliação dos resultados.

Nesse sentido, a formação do jovem e adulto através do PROEJA perpassa pelo compromisso com o adulto cidadão a partir de políticas públicas exequíveis às suas necessidades e especificidades numa perspectiva de respeito ao direito público e subjetivo de jovens e adultos à educação fundamental, concretizados através da Constituição Federal de 1988.

O PROEJA é uma resposta do estado brasileiro às demandas por inclusão social, consequência dos embates em prol da necessidade de formação de mão-de-obra especializada para o trabalho, a sociedade, os políticos e os intelectuais envolvidos nessas discussões. No governo LULA materializou-se a integração da EJA à educação profissional, através do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos, através do Decreto 5.154/2004.

Contudo, essa integração foi gerida de forma aligeirada, e os antigos CEFETs – Centros Federais de Educação Tecnológica, atuais IFs – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia implantaram o PROEJA em suas redes de educação passando a ofertar, além dos cursos técnicos de formação básica integrada ao ensino médio, a modalidade EJA.

Os professores que já lecionavam nas turmas dos cursos técnicos de nível médio na forma integrada e na forma subsequente foram incorporados ao PROEJA. Tal ação ocasionou certo estranhamento e a necessidade de conhecer a dinâmica dessa modalidade.

Muitos problemas afetam a educação de jovens e adultos no Brasil: as campanhas assistencialistas, a descontinuidade de políticas públicas, o aligeiramento da formação acadêmica e a falta de capacitação do professor para ministrar aulas na EJA.

Apesar disso, o PROEJA se constitui como uma possibilidade de inserção de jovens e adultos que não tiveram acesso à educação básica e à formação profissional, na perspectiva de uma formação integral. Essa integração, por sua vez, parte de um projeto educativo que vai “além de segmentações e

superposições que tão pouco revelam das possibilidades de ver mais completamente a realidade”. (BRASIL, 2006, p.30).

O grande desafio para a educação de jovens e adultos e para o trabalho docente é superar a perspectiva assistencialista e compensatória arraigada nas políticas públicas para o atendimento de jovens e adultos que não concluíram o ensino médio na idade regular. Isso implica ressignificar a política de formação de jovens e adultos no âmbito da sua formação profissional levando em consideração também o trabalho desenvolvido pelos docentes na modalidade EJA.

3. Um corpo estranho no IFRN: a experiência do PROEJA no campus Caicó

O PROEJA no campus Caicó foi implantado no segundo semestre de 2009, mesma época em que a escola foi inaugurada. Naquela ocasião seu corpo docente era quase todo formado por professores que estavam adentrando nesse universo da educação profissional. Embora boa parte já tivesse experiência anterior com o trabalho docente, poucos haviam trabalhado com educação de jovens e adultos. Alguns deles nem sequer tinham experiência anterior com a docência, posto que, recém-saídos da graduação, foram aprovados em concurso público ingressaram nas salas de aulas com muitas expectativas e nenhuma formação docente específica para educação profissional, visto que esta não é oferecida pelas instituições formadoras.

De acordo com documentos arquivados na Coordenação de Registros Acadêmicos do Câmpus Caicó, foram matriculados 180 alunos no PROEJA, distribuídos nos cursos técnicos de nível médio integrado em Eletrotécnica e Informática.

Embora não seja simples traçar um perfil desses educandos, observamos que a maioria apresentava um perfil diferenciado dos demais alunos da instituição. Conforme relatório socioeconômico da Assistência Estudantil, constatamos que eram, em sua maioria, egressos de escolas públicas, onde cursaram o ensino fundamental em condições precárias.

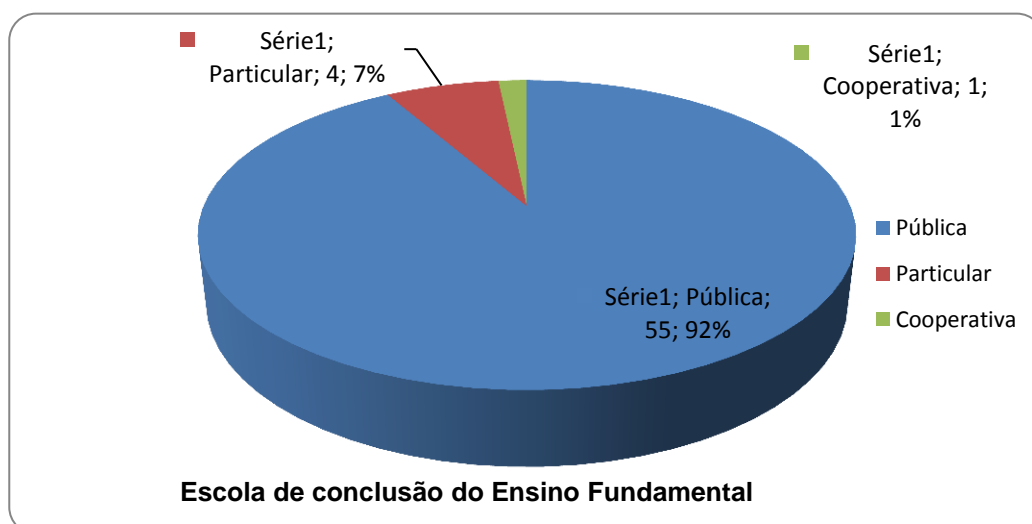


Figura 1 Arquivo da Assistência Estudantil – IFRN – Campus

No que se refere à conclusão do ensino fundamental, 92% declarou ter concluído em escola da rede pública de ensino e 62% antes do ano de 2004, isto é, um intervalo de no mínimo seis anos até o ingresso no

ensino médio. Dentre as razões que os levaram a parar de estudar: 72% afirmou ter sido por motivo de trabalho e 12% por desinteresse pessoal.

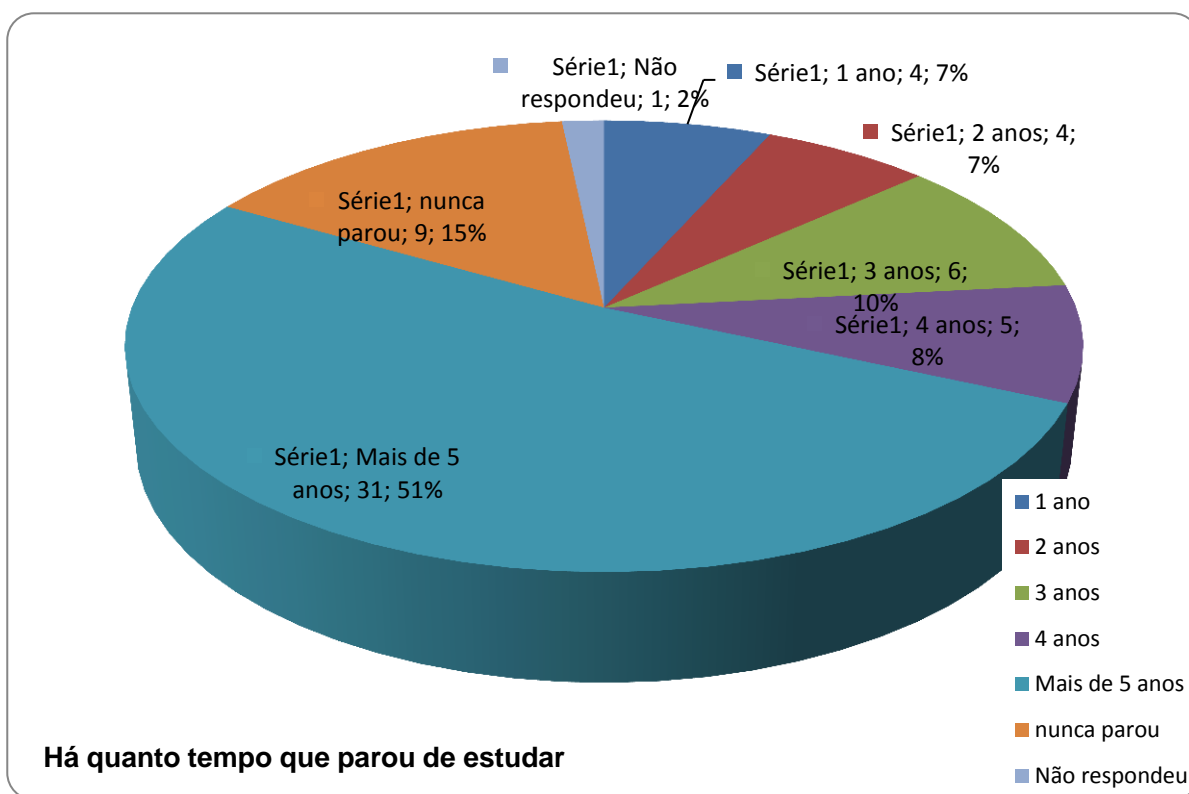


Figura 2 Arquivo da Assistência Estudantil do IFRN - Campus Caicó

Alguns já haviam deixado a escola há muitos anos e buscaram o PROEJA do IFRN com a finalidade de obter uma formação profissional. Outros diziam que precisavam continuar os estudos, que precisavam de mais conhecimentos. Quase todos trabalhavam e alegavam dispor de pouco tempo para se dedicar aos estudos, no entanto, afirmavam seu esforço para conseguir concluir o curso. Com relação à motivação pela escolha do IFRN, a maioria afirmou (53%) ter vindo estudar na instituição por esta oferecer ensino de qualidade, seguido por 33% que destacou a qualificação para o mercado de trabalho.

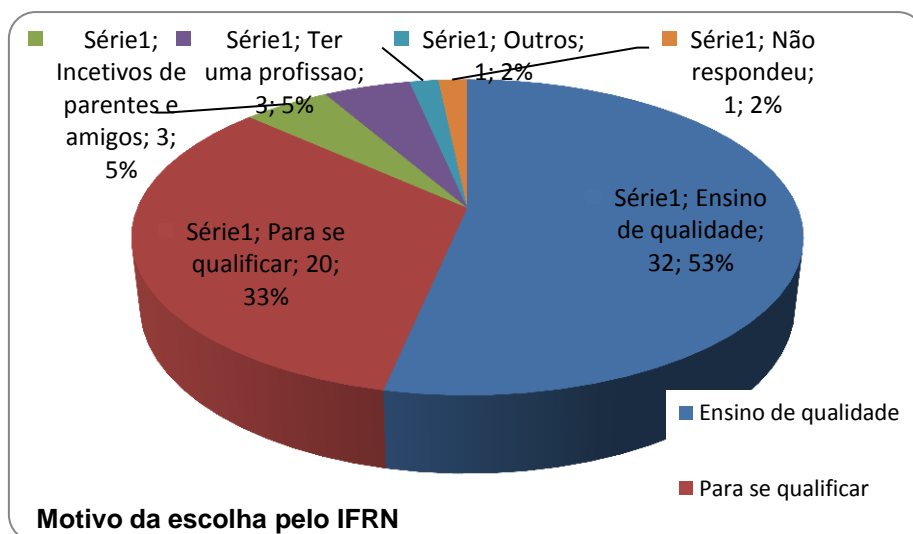


Figura 3 Arquivo da Assistência Estudantil do IFRN - Campus Caicó

À luz dessas considerações é importante refletirmos sobre os fatores que determinam o interesse e a motivação para aprender. Fita (1999, p. 77) assevera “que é um conjunto de variáveis que ativam a conduta e a orientam em determinado sentido para poder alcançar um objetivo”. Por isso, a motivação humana é um determinante das condições materiais de existência do homem; que contribuem, entre outros aspectos, para as oportunidades educacionais e profissionais.

Conforme Solé (2006) o processo de aprender pressupõe uma mobilização cognitiva desencadeada por um interesse e por uma necessidade de saber. Ao mesmo tempo em que aprendemos estamos forjando nossa forma de ver-nos, de ver o mundo e de nos relacionarmos com ele.

Em relação aos cursistas do EJA, era visível que trabalhar com aquela clientela diferenciada demandaria a mobilização de recursos e saberes pedagógicos igualmente diferenciados. Que apenas replicar a grade curricular dos cursos integrados e adequá-las a carga horária da EJA, como estava posto, não seria suficiente.

Conforme Ramos (2010, p.66) a integração entre educação básica e educação profissional na modalidade Educação de Jovens e Adultos é uma política de governo, implementada por meio do Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), o qual foi instituído, no âmbito federal, pelo Decreto n. 5.840, de 13 de julho de 2006.

Essa proposta, considerada uma experiência inovadora, não conseguiu romper com a organização dos conteúdos “fundamentada em uma concepção de conhecimento rigorosamente formalizada (...) que ao construir seu próprio campo, se automatizava, desvinculando-se das demais e perdendo o seu vínculo com as relações sociais e produtivas”. (KUENZER, 2005, p.07)

Passada a euforia inicial, logo vieram os problemas. A clientela não correspondia aos esforços dos docentes preocupados em ministrar os conteúdos e proporcionar aos seus alunos a formação de excelência, marca centenária da instituição. Os alunos alegavam muitas razões para não estarem acompanhando satisfatoriamente o curso: as dificuldades de aprendizagem e de conciliar o trabalho com os estudos; criticavam a metodologia dos professores afirmando que estes não associavam a teoria com a prática.

Avaliando o relato dos professores na pesquisa sobre “evasão e permanência no PROEJA do IFRN – Câmpus Caicó” é possível compreender que, ao invés de um trabalho integrado entre as disciplinas da área propedêutica com as disciplinas da área técnica, o que vem acontecendo na prática é a fragmentação do conhecimento básico versus o conhecimento técnico; não existindo a integração na prática; o que demonstra a não compreensão dos professores da perspectiva de integração assumida pelo PROEJA.

Quando esses citam a integração das disciplinas é perceptível que associam o sentido de integrar com o de associar os conhecimentos específicos de sua disciplina com as vivências dos sujeitos da EJA pois, de acordo com o professor da área propedêutica: “Associo os conteúdos de análise combinatória, probabilidade e estatística com aplicações práticas da vida cotidiana dos alunos”. Não há em sua fala a concepção de que para acontecer a integração, a disciplina que leciona deve, além de associar-se à vivência dos educandos, partir de um objetivo e de um planejamento conjunto dos conteúdos, priorizando a unidade do trabalho pedagógico em prol da formação omnilateral dos sujeitos.

Em face dessa compreensão que dicotomiza a formação geral e a formação técnica e, resiste, portanto, aos processos de mudanças estruturais demandadas pelo PROEJA, Kuenzer (2005) assevera que:

o trabalho pedagógico, enquanto conjunto das práticas sociais intencionais e sistematizadas de formação humana que ocorrem nas relações produtivas e sociais, embora expresse em parte a concepção de trabalho em geral porquanto se constitui em uma das formas de construção material da existência através da reprodução do conhecimento, não deixa de se constituir, no capitalismo, em uma das suas formas de expressão. (KUENZER, 2005, p. 05)

Nesse sentido, a prática dos professores vem expressar as contradições em torno da compreensão da formação humana integral pretendida para o PROEJA; o que vem demonstrar que esses estão formando os alunos através do disciplinamento para a vida social e produtiva, o que corrobora com as especificidades dos processos de produção (KUENZER, 2005).

Os professores, por sua vez, angustiavam-se com os resultados e atribuíam o fracasso desses alunos a falta de conhecimentos básicos que deveriam ter sido obtidos no ensino fundamental, como também ao pouco comprometimento dos mesmos com as atividades escolares.

Constatamos que ao iniciar o curso, professores, alunos e escola tinham expectativas divergentes. Provavelmente tais expectativas decorressem do desconhecimento que todos, aparentemente, tinham da realidade do PROEJA.

O PROEJA como modalidade de ensino, tem como principal referência a inclusão social emancipatória. Conforme os teóricos, Frigotto (2005), Ramos (2010), Kuenzer (2005), entre outros, que se debruçam sobre o tema, sua proposta educativa inclui o desafio de construção de estratégias pedagógicas que dê aos alunos condições de, não só se inserir no mercado de trabalho, mas também fazê-lo com qualidade, possibilitando-lhes as condições de viver dignamente como qualquer cidadão mediante uma formação humana integral.

O Projeto educacional do PROEJA se funda na “integração entre trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral com a finalidade de contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional como condição necessária para o efetivo exercício da cidadania.” (DOCUMENTO BASE, 2006, p.01)

Os jovens e adultos que buscam o PROEJA, o fazem movidos pela necessidade de obter uma qualificação que permita sua inserção no mercado de trabalho, embora de acordo com o Documento-Base (2006), o objetivo do programa vá além disso. Essa formação parte do princípio de que o estudante tenha acesso ao mesmo tempo aos saberes e conhecimentos científicos produzidos e acumulados historicamente pela humanidade, integrados à formação profissional que o conscientize a compreender e compreender-se no mundo, buscando melhorar as condições de sua existência e em prol da construção de uma sociedade justa.

No caso específico do PROEJA do Instituto Federal do Rio Grande do Norte são ofertados cursos técnicos profissionalizantes integrados ao ensino médio na modalidade EJA. Essa proposta prevê um esforço enorme para adequar essa instituição, cuja identidade foi construída com a formação de técnicos de nível médio de excelência para o mercado de trabalho, a uma modalidade que, embora exista em outras escolas, é totalmente nova no IFRN, sendo oferecida apenas em alguns campus do interior.

De início constatamos um fato curioso, mas perfeitamente compreensível. O IFRN que sempre se destacou como um celeiro de formadores de bons técnicos, também nunca se furtou a dar aos estudantes dos cursos técnicos de nível médio uma formação propedêutica satisfatória, comprovada anualmente nos resultados do

Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e dos vestibulares das Universidades Públicas. Apesar de atender satisfatoriamente a proposta dos cursos técnicos integrados a escola demonstra ainda não estar preparada para abarcar a modalidade PROEJA.

Para tanto, seria necessário uma grande mobilização de seus quadros docentes no sentido de se adequar ou pelo menos ter clareza do significado dessa modalidade. De acordo com Kuenzer (2008, p. 31-32) seriam pelo menos três dimensões a ser consideradas nessa (re)formação dos docentes: a primeira seria conhecer o mundo do trabalho a partir da apreensão do caráter de totalidade das relações sociais e produtivas: a segunda seria a clareza de qual educação profissional é pretendida e a terceira ter conhecimento pedagógico que lhe permita elaborar uma pedagogia do trabalho adequada.

Conforme Ramos (2010) a educação tecnológica deve estar articulada a um projeto de desenvolvimento estratégico, mas de nenhuma forma pode reduzir-se simplesmente a formadora de mão de obra rápida e barata para atender ao mercado de trabalho. Ela deverá estar comprometida com a redução das desigualdades sociais e com o desenvolvimento socioeconômico como também estar vinculada com a educação básica e com a escola pública de qualidade.

Em relação ao PROEJA a visão reducionista de que a educação profissional volta-se para a empregabilidade precisa ser combatida uma vez que é preciso preparar esse educando, que tem características bastante singulares, para que adquira uma compreensão mais ampla do trabalho como princípio educativo a fim de formá-lo como ser político e produtivo.

Infere-se que além da formação profissional esses jovens trabalhadores precisam ter acesso à cultura, daí a importância de uma educação básica sólida. Para que tal propósito seja alcançado a Escola precisa ter um projeto coerente com as especificidades desse público.

No caso específico do IFRN esse projeto ainda não foi construído. O PROEJA foi implantado como um “corpo estranho” com uma adequação da matriz e da carga horária dos cursos técnicos integrados com prejuízo de carga horária de algumas disciplinas.

Uma queixa recorrente entre os docentes diz respeito aos materiais didáticos. Assim como a grade curricular é a mesma dos cursos técnicos integrados, os livros didáticos e o programa de conteúdos também são os mesmos, o que obriga o professor a fazer certas adequações, uma vez que a carga horária é reduzida.

A realidade que ora temos leva-nos a concordar com Oliveira (1999) quando afirma que

os altos índices de evasão e repetência nos programas de educação de jovens e adultos indicam falta de sintonia entre essa escola e os alunos que dela se servem, embora não possamos desconsiderar, a esse respeito, fatores de ordem socioeconômica que acabam por impedir que os alunos se dediquem plenamente a seu projeto pessoal de envolvimento nesses programas (p. 62).

Quando questionados sobre suas dificuldades de aprendizagem os alunos invariavelmente alegam que o trabalho os impedem de se dedicar mais aos estudos, mas também culpabilizam os professores que, segundo eles, não se sensibilizam com a sua situação, que são muito exigentes, que os inferiorizam afirmando que eles não são capazes de aprender por que não chegaram à escola com a “bagagem” necessária para prosseguir.

As falas dos alunos e professores indicam que não há conexão entre o que o programa propõe-se a oferecer, o que os alunos esperam e o que os professores aplicam.

Conforme Moura (2012) o Decreto nº 5478/2005 que criou o PROEJA determinou que a partir de 2006, fossem destinadas 10% das vagas de todas as instituições federais de educação profissional ao ensino médio integrado na modalidade EJA. Esse fato trouxe algumas dificuldades para a efetiva implantação do ensino médio integrado, tendo em vista que não havia uma atuação sistematizada da rede federal de educação profissional na modalidade EJA, tampouco um quadro docente formado especificamente para atuar no PROEJA; “nem experiência e conhecimentos acumulados que permitissem a construção de um currículo integrado para jovens e adultos em um curto espaço de tempo.” (MOURA, 2012, p.8).

É urgente a necessidade de promover uma transformação nesse quadro e possivelmente essa transformação passe necessariamente pela formação continuada dos docentes e por uma mudança no olhar que estes têm em relação a si mesmos como docentes, aos seus alunos e a modalidade EJA. Nesse sentido Arroyo assegura que

o foco para se definir uma política para a educação de jovens e adultos e para a formação do educador da EJA deveria ser um projeto de formação que colocasse a ênfase para que os profissionais conhecessem bem quem são esses jovens e adultos, como se constroem como jovens e adultos e qual a história da construção desses jovens e adultos populares. Não é a história da construção de qualquer jovem, nem qualquer adulto. São jovens e adultos que têm uma trajetória muito específica, que vivenciam situações de opressão, exclusão, marginalização, condenados à sobrevivência, que buscam horizontes de liberdade e emancipação no trabalho e na educação (2006, p.23).

Constata-se que conhecer as realidades específicas desses alunos constitui-se numa prioridade, mas nem sempre é algo possível para os professores por muitas razões já abordadas nessa discussão.

Conforme o exposto acima, temos razões para acreditar que o PROEJA no campus Caicó, da forma como foi implantado e vem sendo desenvolvido está longe de possibilitar inclusão. Urge uma tomada de decisão para modificar essa realidade que os números elevados da evasão nos apresentam. Junte-se a isso a consciência de que oferecer educação integrada é bem mais do que conjugar a oferta da educação básica com a educação profissional.

5. Considerações finais

A criação do PROEJA integrado à educação profissional implica na adoção de novos saberes e práticas docentes. Essa integração da formação básica com a formação técnica representa um enorme desafio para a Escola, sobretudo para os docentes a quem se atribui maior responsabilidade pelo processo de ensino e aprendizagem.

A formação de jovens e adultos excluídos da educação básica como propõe o PROEJA só se justifica se a citada formação puder dar conta da inserção laboral e da inclusão social destes coletivos excluídos, proporcionando-lhes uma formação que não esteja centrada exclusivamente no mercado de trabalho, mas que o conceba como princípio educativo em que esteja contemplada a ciência, a cultura, a técnica, a tecnologia, a arte, enfim, saberes necessários ao pleno exercício da cidadania o que implicaria uma ressignificação da política de formação de jovens e adultos no âmbito de sua formação profissional.

Nesse contexto, é necessário considerar as realidades específicas da vida desses educandos, suas dificuldades de permanecer na escola, bem como outros fatores de ordem socioeconômica que os impedem de prosseguir, alimentando os altos índices de evasão e repetência.

A luta para modificar essa realidade passa necessariamente por políticas de formação docente específica para a modalidade EJA e por transformações estruturais no interior das escolas ofertantes. Passa, também, por uma construção identitária, tendo em vista que as escolas e os docentes precisam se reconhecer como formadores da EJA integrada à educação profissional.

Nesse sentido, acredita-se que, investir no trabalho docente dentro de um projeto nacional de desenvolvimento soberano, implica em um compromisso que as entidades públicas integrantes dos sistemas educacionais devem ter com a inclusão da população de jovens e adultos em suas ofertas educacionais.

6 REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. Formação de educadores de jovens e adultos / organizada por Leôncio Soares — Belo Horizonte: Autêntica/ SECAD-MEC/UNESCO, 2006.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais n. 1/92 a 64/2010, pelo Decreto n. 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão n. 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2010.
- BRASIL. Decreto n. 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências. Brasília, DF, 2006.
- FITA, E. C. O professor e a motivação dos alunos. In: TAPIA, J. A.; FITA, E. C. A motivação em sala de aula: o que é como se faz. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1999.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 3ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (org.). Ensino médio integrado: concepções e contradições. São Paulo: Cortez Editora, 2005.
- KUENZER, A. Z. Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 1997, 104p.
- KUENZER, A.; CIAVATTA, M.; MACHADO, L. R. S. Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica: Brasília, 26, 27e 28 de setembro de 2006. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. 304 p. – (Coleção Educação Superior em Debate; v. 8).
- LIBÂNEO, J. C. Democratização da Escola Pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos. 7. ed. São Paulo: Loyola, 1984.

- MOLL, J. Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica no âmbito da legislação educacional brasileira e do ensino superior no Brasil: Brasília, 26, 27e 28 de setembro de 2006. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. 304 p. – (Coleção Educação Superior em Debate; v. 8).
- MOURA, D. H. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. v. 1, n. 1, (jun. 2008 -). – Brasília: MEC, SETEC, 2008. Anual.
- MOURA, D. H., HENRIQUE, A. L. S. PROEJA: entre desafios e possibilidades. HOLOS - ISSN 1807-1600, Natal: 2012. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/914>>. Acesso em: 27 Mai. 2013.
- OLIVEIRA, D. A. Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. In. Dossiê: “O trabalho docente no contexto latino-americano: algumas perspectivas de análise”. Revista Educação e Sociedade, Campinas: v. 28 n. 99 Maio/ Ago. 2007. Disponível em: www.cedes.unicamp.br, acesso: 05/04/10.
- OLIVEIRA, M. K. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. Trabalho apresentado na XXII Reunião Anual da ANPED, Caxambu, setembro de 1999.
- RAMOS, M. N. Implicações Políticas e Pedagógicas da EJA integrada à Educação Profissional. Revista Educação e Realidade. 35(1): 65-85 jan./abr. 2010
- SANTOS, M. A. M. T. A produção do sucesso na educação de jovens e adultos: o caso de uma escola pública em Brazilândia. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.
- SOLÉ, I. Disponibilidade para a aprendizagem e sentido da aprendizagem. In: Construtivismo na sala de aula. São Paulo: Ática, 2006
- TARDIF, M.; LESSARD, C. O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Trad. João Batista Kreuch. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

A identidade universitária e constituição de uma identidade profissional docente

Juliana Trindade Barbacelli⁷⁴

Resumo

Este trabalho analisa como se configura a identidade profissional docente durante a formação inicial, especificamente a identidade dos estudantes do curso de pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Buscamos identificar aspectos presentes no curso que contribuem para a constituição de uma identidade profissional em seus alunos, e relacioná-los com transformações educacionais (leis, projetos, papel atribuído e imagem associada ao professor) brasileiras. Apesar do crescente número de pesquisas realizadas sobre identidade docente e formação de professores, estas abordam a formação continuada ou referem-se à formação em serviço, nos primeiros anos de atuação profissional. Ainda são poucas as pesquisas que investigam a constituição da identidade profissional durante a formação inicial, entendida aqui como formação universitária. Além disso, nas pesquisas com professores, vemos a importância dada à prática cotidiana na sua formação profissional e a reduzida relevância da formação profissional universitária como elemento de constituição de um modo de ser/fazer docente. Somadas a esses dados, as recentes transformações no currículo dos cursos de pedagogia brasileiros, que fez com que a função principal destes passasse a ser a formação de professores para as séries iniciais, confere ao presente trabalho relevância no âmbito dos estudos sobre a educação – mais especificamente da formação docente. Como procedimentos metodológicos realizamos levantamento bibliográfico e histórico, revisão teórica da categoria “identidade”, e análise de entrevistas realizadas com docentes e estudantes. Buscamos identificar uma relação entre a evolução do sistema educativo brasileiro e a história do país, por entender que esses fatores modificaram o papel social do professor e provocaram mudanças na constituição da identidade docente. Pensamos que o estudo histórico possibilita o entendimento da atualidade, já que esta apresenta elementos que estão presentes também no passado: a identidade docente atual mantém características comuns à identidade docente de anos anteriores – imagens, representações, papéis que continuam presentes na profissão do professor. A partir da psicologia sócio-histórica, baseada no materialismo histórico e dialético, a formação profissional é entendida também como formação subjetiva, que promove uma transformação individual e possibilita transformações sociais. Assim, o estudo da identidade profissional não é isolado do estudo da identidade dos sujeitos e da sua trajetória individual. Acreditamos que a formação acadêmica configura um passo essencial para a constituição de uma identidade profissional docente. O modo de ser do estudante e como essa identidade universitária perpassa o início da construção da identidade profissional foi um dos vários aspectos abordados neste trabalho, juntamente com a ambiguidade que marca os cursos de pedagogia: cursos que formavam coordenadores, diretores e outros especialistas em educação, passam a formar professores das séries iniciais do ensino fundamental, tarefa para a qual nem sempre estão preparados. Esperamos, neste texto, contemplar a complexidade da formação docente e oferecer informações que ampliem as discussões sobre o tema.

Palavras-chave: formação de professores, identidade universitária, identidade profissional docente

⁷⁴ Universidade de São Paulo

Este trabalho apresenta alguns resultados da dissertação apresentada na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo em 2013.⁷⁵ A pesquisa de mestrado teve como objetivo identificar de que forma ocorre a constituição de uma identidade profissional docente durante o curso de formação inicial de professores: a graduação em Pedagogia. Para isso, realizamos uma revisão bibliográfica e documental sobre a educação brasileira e analisamos entrevistas e questionários respondidos pelos estudantes do curso citado. (BARBACELI, 2013)

A história da pedagogia brasileira é marcada por reformas significativas, que modificaram não só o modo como a formação docente era realizada, mas o espaço dos profissionais da educação, sua representação social e constituição identitária. Acreditamos que a recuperação dessa história e da legislação sobre a educação podem apresentar aspectos que dizem respeito ao modo como a identidade dos professores se constituiu nas diferentes épocas.

Silva (1999) divide a história da identidade do curso de pedagogia em quatro fases. A identidade questionada aparece no *período das regulamentações* (1939-1972), marcado pelos questionamentos a respeito das funções dos cursos de pedagogia e seus currículos; a identidade projetada é localizada no *período das indicações* (1973-1978), no qual a questão da identidade dos cursos de pedagogia é colocada a partir da identidade projetada nos pedagogos; no *período das propostas* (1979-1998) ocorrem as discussões a respeito da reformulação dos cursos de pedagogia, daí a identidade em discussão; e o último é o *período dos decretos*, a partir de 1999, caracterizado pela mudança do poder de decisão sobre a formação dos professores e as funções dos cursos de pedagogia, do Conselho Nacional de Educação para a Presidência da República. A autora chama este de “período da identidade outorgada” pela forma verticalizada de regulamentação da atividade dos professores, mas é importante ressaltar que, apesar de outorgada, a identidade docente ainda está em discussão, ou seja, as regulamentações ainda são questionadas pelos docentes de todos os níveis de ensino. Neste artigo abordaremos o período das propostas e dos decretos, pois entendemos que eles são fundamentais para o entendimento da educação brasileira atual.

O conceito de identidade é entendido a partir da psicologia sócio-histórica, baseada no materialismo histórico e dialético. Nesta perspectiva ela é uma característica singular, particular ao sujeito e à sua subjetividade, porém complexa, plurideterminada, caracterizada e constituída em um processo contínuo social e histórico. A identidade é e sempre será, nessa abordagem, uma construção relacionada ao trabalho, à atividade, à ação humana e, portanto, à subjetividade.

Baseada nas propostas de Lev Semionovitch Vygotsky, a psicologia sócio-histórica compreende os fenômenos psicológicos como fatos mediados pelas relações sociais, em um processo de construção da consciência. A subjetividade humana se constitui na relação com o mundo material e social, que é construído por meio da atividade do homem.

Toda nossa vida, o trabalho, o comportamento, são baseados na ampla utilização da experiência das gerações anteriores (...) A qual chamaremos por convenção experiência histórica.(...) Junto a esta está situada a experiência social, a de outras pessoas, que constitui um importante componente do comportamento do homem (...)Finalmente, algo completamente novo no comportamento do homem é que sua adaptação e o comportamento relacionado a esta adaptação adquire formas novas em relação àquelas dos animais. Estes se

⁷⁵ A pesquisa contou com o apoio financeiro da CAPES

adaptam passivamente ao meio; o homem adapta ativamente o meio a si mesmo (...). No movimento das mãos e nas modificações dos materiais o trabalho repete o que havia sido realizado anteriormente na mente do trabalhador, com movimentos e materiais semelhantes. Denominamos essa nova forma de comportamento experiência duplicada.

(...)Evidentemente, a experiência histórica e a social não são distintas psicologicamente, já que na realidade não podem ser separadas e sempre se apresentam juntas (...) Seu mecanismo é absolutamente o mesmo que o da consciência (...), e por isso esta última também deve ser considerada um caso particular da experiência social. (VYGOTSKY, 1991, p. 44, 45 e 57, tradução nossa)

Dessa forma, a subjetividade é construída juntamente com as transformações históricas, sociais, políticas, econômicas, tecnológicas e científicas que transpassam o nosso cotidiano. A objetividade e a subjetividade, nesse sentido, constituem uma unidade de contrários. O sujeito, na interação com o outro, vivencia, experimenta, age, significa e, assim, tem uma subjetividade. Gonçalves sintetiza:

A partir de Vigotski, toma-se a subjetividade constituída na intersubjetividade, portanto a partir do significado. Mas o significado, que é social e objetivo, é apropriado pelo sujeito a partir de sua atividade, o que implica uma subjetividade própria de cada sujeito, o que se expressa na atribuição de sentidos pessoais. (GONÇALVES, 2001, p.72)

Esta concepção de subjetividade rompe com a representação comum de uma subjetividade unicamente interna, intrapsíquica. Aqui ela se manifesta na dialética entre o social e o sujeito ativo:

A idéia de sujeito recupera o caráter dialético e complexo do homem, de um homem que de forma simultânea representa uma singularidade e um ser social, relação esta que não é uma relação de determinação externa, mas uma relação recursiva em que cada um está simultaneamente implicado na configuração plurideterminada dentro da qual se manifesta a ação do outro. (REY, 2003, p.224)

Timotheo (2006, p. 22) esclarece a importância da relação dialética constituinte da subjetividade para a construção da identidade dos sujeitos:

Essa relação de reciprocidade (entre homem e mundo) auxilia a construção da consciência que o sujeito tem de si, bem como do mundo à sua volta. Analisada dessa forma, a identidade que o sujeito constrói não é mera consequência da ação social e sim uma característica desenvolvida a partir de uma multiplicidade de fatores, em que a reflexão é um elemento primordial pois auxilia a compreender e aproveitar as possibilidades que o mundo lhe oferece. Além disso, o vivido de forma significativa torna-se parte integrante de sua memória, isto é, de sua história pessoal.

Assim, a história pessoal e a história do meio social se mesclam para uma única história, uma identidade: o social torna-se relevante para o desenvolvimento do indivíduo, da mesma forma que este é fundamental para a evolução do primeiro (Furtado, 2001, p. 89).

A identidade, entendida como uma possibilidade do ser, e não como o ser dado, também é formada em um processo social e histórico e sofre transformações de acordo com a realidade do indivíduo, ou seja, é singular ao sujeito e, apesar de ser constituída socialmente, “é atributo do indivíduo, ou expressão máxima da individualidade humana” (Martins, 2007, p. 87). Essa característica dinâmica da identidade inclui as experiências vivenciadas pelo sujeito, a afetividade e o modo pessoal de reagir a essas experiências e à realidade, visto que “é do contexto histórico e social em que o homem vive que decorrem suas

determinações e, conseqüentemente, emergem as possibilidades ou impossibilidades, os modos e as alternativas de identidade.” (CIAMPA, 1994, p. 72).

Segundo Martins (2007), o tipo de trabalho que o professor realiza não apresenta como produto objetos físicos, mas a humanização do homem. O produto de seu trabalho depende, portanto, do seu próprio desenvolvimento humano e, conseqüentemente, da sua identidade. Portanto estudar o método, os modelos ou o ensino sem levar em conta a subjetividade do professor pode levar a um reducionismo, visto que, “a personalidade do professor é variável interveniente no ato educativo. (...) não existe ação educativa que não seja permeada pela personalidade do educador” (ibid., p.5). E ainda, não existe identidade que não seja formada também a partir de representações sociais. Logo, o estudo da constituição da identidade não pode se resumir à análise do psiquismo, do mundo interno dos sujeitos, mas entender como as representações e as vivências externas aparecem neste psiquismo e influenciam o modo de ser do sujeito.

No caso desta pesquisa, buscamos saber sobre a vivência dos estudantes durante o curso de graduação, que constitui os modos de ser e fazer dos estudantes do curso de pedagogia, as peculiaridades presentes nos alunos da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Estes saberes, estes modos de ser e fazer na universidade, constituem o que chamamos neste trabalho de identidade universitária e são determinados pela instituição, mas também pelos sujeitos, como define Tardif:

(...) esses saberes (esquemas, regras, hábitos, procedimentos, tipos, categorias, etc) não são inatos, mas produzidos pela socialização, isto é, através do processo de imersão dos indivíduos nos diversos mundo socializados (famílias, grupos, amigos, escolas, etc), nos quais eles constróem, em interação com os outros, sua identidade (...) (TARDIF, 2002, p. 71)

Borges e Tardif (2001, citados por Zibetti, 2005, p. 49) afirmam que, no contexto atual, a temática dos saberes reapareceu mundialmente no bojo do movimento pela profissionalização dos professores que se caracterizou como uma reação às críticas produzidas por pesquisas que destacavam a falta de preparo destes para assumir tarefas relacionadas ao ensino.

Para Pereira (2006, p. 24 e 25), nos anos 1980 e 1990, a cidadania no Brasil torna-se sinônimo de empregabilidade e a educação passa a ter dois objetivos principais: a formação do cidadão e a democracia e, conseqüentemente, neste contexto, a formação de mão de obra. Assim:

Uma educação para a superação do mundo que engendrou a democracia na ordem burguesa terá que ser tão ampla e complexa que dê conta das contradições historicamente constituídas e também a sua possibilidade de superação. Para isso, não basta o acesso a tudo o que historicamente e socialmente a humanidade produz, na ótica do mercado, mas a plena garantia com a posse comum dos meios de produção (entre outras condições para que não se fale em economicismo) do que resulta a possibilidade da educação para todos, pública e gratuita e em todos os níveis. (PEREIRA, 2006, p.14)

A partir de então a ideia de competência, própria da esfera econômica, aparece tanto vinculada ao desenvolvimento dos alunos como à formação de professores (GADOTTI, 1995, p. 237). Campos esclarece que a migração da ideia de competências para a área educacional vem atrelada a um objetivo de maior adaptabilidade social dos sujeitos, necessária de acordo com as transformações no mundo do trabalho, que culpabilizam individualmente cada um pela sua inclusão ou exclusão social e/ou empregatícia.

No contexto da formação de professores/as, o chamado “modelo das competências” é apresentado como um novo paradigma curricular cujo objetivo é propiciar uma formação provocada pela demanda”, no sentido de responder, de forma eficaz, às necessidades postas pela reforma da educação básica. Sua pertinência como “modelo de formação” busca legitimidade nos discursos que associam as transformações societárias às mudanças no contexto educacional e suas repercussões em termos de novas demandas dirigidas às escolas e aos professores/as. Esse movimento faz-se acompanhar também de processos de re-significações que procuram atribuir novos sentidos e significados aos conceitos e processos educativos, de modo que possam ser estabelecidas relações de coerência entre estes e os dispositivos de legitimação. Tal é o que ocorre, por exemplo, na re-leitura que se faz da prática pedagógica – definida agora como imprevisível e complexa, supõe-se engendrar, por sua própria natureza, a necessidade da atuação competente. (CAMPOS, 2004, p. 3)

No final do século XX e nos primeiros anos do século XXI ocorre, então, uma diferenciação no papel do professor: apesar de o tecnicismo continuar como aspecto característico da profissão e os docentes ainda serem vistos como formadores de cidadãos, a cidadania refere-se, agora, à formação e ao desenvolvimento do indivíduo em sua relação com a sociedade, e não como forma de criar uma identidade nacional e mão de obra especializada, como no período militar.

Em 1996 é promulgada uma nova Lei de Bases e Diretrizes (LBD) da educação brasileira, que apresenta como uma das medidas a elaboração, a cada 10 anos, de um plano nacional de educação. Para Carvalho (2006, p. 12) essa e outras medidas resultantes da política norteadora na nova LBD, em acordo com as premissas do Banco Mundial, transferem a educação do âmbito da política social para a política do mercado, e instauram uma crise na educação, que tem como resultado o controle da avaliação dos serviços educacionais, municipalização do ensino, contratações e valores salariais descentralizados e regimes temporários de trabalho no setor educacional.

Ao mesmo tempo o locus de formação de professores está sendo discutido: a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), em documento de 1998, diz que “o locus privilegiado da formação de profissionais da educação para atuação na educação básica e superior são as universidades e suas faculdades/centros de formação, os quais devem ter suas estruturas repensadas” (citado por SILVA, 1999, p. 88). Em 2006 são instituídas novas diretrizes curriculares para os cursos de pedagogia que agora tem, oficial e legalmente, a função principal de formação de professores para a educação infantil e ensino fundamental. Essa regulamentação contribuiu para a extinção paulatina dos cursos normais - antigos cursos para formação docente - que ainda existiam e coibiu o avanço dos Institutos Superiores de Educação (PISANESCHI, 2010, p. 342).

Como lugar de formação docente, a universidade e o curso de pedagogia foram transformados ao longo dos anos, dentro do contexto educacional e político do país. Atualmente a própria universidade está em fase de transição: com as mudanças sociais, especialmente as brasileiras, a universidade deve se reconfigurar como um espaço de produção e questionamento do conhecimento, embasada no novo modelo social. O curso de pedagogia, especificamente, teve seu objetivo principal reformulado e agora tem a função de formar docentes para os anos iniciais de escolarização.

No entanto, essa função nem sempre é desempenhada de modo eficaz, devido à própria história das universidades brasileiras, preocupadas com a formação para pesquisa e alheia, muitas vezes, à dimensão profissionalizante. Esse duplo papel que os cursos de pedagogia precisam desempenhar nos leva a pensar o tipo de formação que está sendo desenvolvido nesses espaços e como os alunos ali formados se veem

frente ao desafio de atuação profissional. Assim, é necessário pensarmos a questão da formação inicial de uma identidade profissional nos cursos de graduação, ou, o que nos interessa mais neste trabalho, pensar uma formação de identidade profissional docente nos cursos de pedagogia.

Tardif (2002) e Gauthier (1998), em pesquisas com professores, destacam como estes profissionais referem-se a seu saber como algo aprendido na prática profissional, e não durante sua formação escolar formal. Entretanto, acreditamos que a universidade e as instituições de formação profissional inicial, apresentam sim, um papel importante na construção desses saberes profissionais, que mesmo quando não reconhecidos pelos docentes, fazem parte da constituição da sua identidade.

Buscamos, portanto, entender que elementos específicos do âmbito universitário, presentes na FEUSP, contribuem para a formação de uma gama de modos de ser e fazer em seus alunos – denominada aqui de identidade universitária – e participam na constituição da identidade docente dos alunos.

A partir da divisão das fases da história da educação brasileira proposta por Saviani (2011) identificamos representações sociais ou imagens que caracterizam o professor, as quais chamamos de papéis. Estes papéis docentes são um conjunto de características particulares, localizadas historicamente e socialmente que caracterizariam, em nossa opinião, um modo de atuação docente. Estas características estariam presentes no imaginário social a respeito dos professores, mas também em regimentos sobre a postura profissional esperada desses profissionais e em descrições sobre a prática docente realizadas por especialistas em educação de cada período. Podemos encontrar essas descrições em trabalhos sobre abordagens pedagógicas predominantes em diferentes momentos da história da educação (pedagogia tradicional, escola nova, tecnicismo pedagógico), como, por exemplo, em Mizukami (1986, 2005). Idéias relacionadas à maternidade, ao sacerdócio e à formação cidadã passam a fazer parte do vocabulário docente, e podem ser consideradas diferentes papéis desempenhados pelos professores em cada época que são ainda hoje referidos pelos estudantes ao descrever a função docente, ou seja, estas representações fazem parte da formação para a docência.

Buscamos a ideia de papéis docentes para fazer referência a imagens sociais historicamente construídas sobre a profissão docente e que são resgatadas pelos entrevistados quando falam sobre a docência. Gostaríamos de explicitar que entendemos os papéis como elementos alegóricos, porém em constante transformação e que podem ser utilizados para explicar a complexidade da atuação profissional docente. Pensamos que o fato de os estudantes resgatarem essas representações em suas falas indica que elas ainda estão presentes na sociedade e nas instituições de ensino e que influenciam a constituição da identidade profissional docente:

(...) se os dois elementos que contribuem para a produção das identidades (identidade para si e identidade para o outro) são heterogêneos, eles não deixam de utilizar um mecanismo comum: recorrem a “tipos” identitários, isto é, a um número limitado de modelos socialmente significativos, que permitem uma identificação coerente. (DELAMOTE, 2002, p. 96)

Entendemos, portanto, os papéis como tipos identitários, imagens, estereótipos da profissão que auxiliam os futuros profissionais no processo de constituição da sua identidade profissional, pela identificação e, concomitante diferenciação em relação a eles. O conceito de vozes abordado em Bakhtin (1997, 1998) nos auxilia a compreensão da função dessas representações/ papéis no discurso dos estudantes.

Acreditamos que as representações sociais – revelados nas referências aos papéis – também constituem essa identidade universitária por oferecerem modelos de identificação. A retomada dos papéis pelos estudantes entrevistados corrobora com a visão de Rockwell de instituições de ensino como lugares permeáveis aos processos sociais e culturais que, por essa permeabilidade, abarcam uma série de possibilidades, entre elas a apropriação de aspectos culturais difundidos socialmente (palavras, imagens, ideias, comportamentos) e sua reprodução (Rockwell, 2005, p. 28 e 29). Rockwell e Mercado (1986, p. 71) discutem essa permeabilidade em relação à prática docente: “como resultado desse processo, a prática docente atual contém as marcas de todo tipo de tradições pedagógicas que têm origem nos diversos momentos históricos”; porém acreditamos que o mesmo ocorre na formação da identidade universitária.

Assim, o discurso dos estudantes é múltiplo, não particular, ou seja, na voz de cada entrevistado aparecem as diferentes vozes, os diferentes discursos que compuseram a atividade docente ao longo dos anos. De acordo com o conceito de vozes de Bakhtin, o enunciado é uma atividade de linguagem dirigida, na qual o enunciador, às vezes sem ter consciência, fala por meio de diversos discursos estereotipados, padronizados historicamente, e mostram como os profissionais se comportam ou como a sociedade espera que se comportem em determinada época, o que nos remete ao conceito de gênero discutido por Yves Clot (2007, p. 50):

um sistema flexível de variantes normativas e de descrições que nos diz de que modo agem aqueles com quem trabalhamos, como agir ou deixar de agir (...) em torno de objetivos de ação.

(...) o gênero é também história de um grupo e memória impessoal de um local de trabalho(...) sempre se tratará das atividades ligadas a uma situação, das maneiras de “apreender” as coisas e as pessoas num determinado meio. Ele é constitutivo, dessa perspectiva, da atividade pessoal que se realiza através dele. (p. 38)

O autor utiliza o conceito de gênero como um repertório que deve ser conhecido dos profissionais para que realizem suas atividades e possam desenvolver seu estilo, seu modo próprio de agir, que modifica o gênero e faz com que este seja uma construção social constante: “a flexibilidade de um gênero repousa na diversidade das variantes que disputam entre si o papel principal na manutenção de um equilíbrio sempre transitório”(CLOT, 2007, p. 47). O gênero ainda é responsável pela unidade do grupo de trabalhadores, sua identidade, pois por meio do gênero os trabalhadores compartilham sigilos, confidências, segredos profissionais que os identificam enquanto parte de um todo (idem, ibidem, p. 85, 86).

Como o gênero é referente a um grupo, cada indivíduo participa, conhece e constitui, ao longo da vida, vários gêneros, referentes às suas várias atividades, que influenciam suas ações e contribuem para a formação da sua identidade.

Buscando relacionar os conceitos de Clot com os de identidade, pensamos que na universidade os alunos se aproximam, conhecem o gênero profissional docente, o que faz com que eles possam posteriormente criar um estilo, um modo particular de atuação na profissão docente. Dessa forma, o gênero e o estilo são constituintes da identidade docente e também contribuem para a constituição da identidade universitária.

A identidade universitária representaria, portanto, um início da identidade profissional, na medida em que esta mantém características específicas daquela e assim, o processo de formação acadêmica constitui um elemento importante nesta relação. Com isso não estamos dizendo que a identidade profissional depende exclusivamente da identidade universitária, mas que esta apresenta elementos particulares, relacionados a

um locus específico de formação – no caso a FEUSP – que influenciam, de múltiplas maneiras, o desenvolvimento da identidade profissional e, de alguma forma, permanecem nos profissionais docentes. Desta forma podemos entender melhor qual o papel efetivo da universidade na formação profissional. Como um dos papéis apontados pelos entrevistados, podemos citar a ampliação do entendimento sobre a docência e a reflexão – realizada curricular e extra curricularmente – sobre questões relacionadas à profissão docente. Para Nóvoa (1995, p. 27) uma das tarefas da formação que estimulam o desenvolvimento profissional dos sujeitos é exatamente a preparação de “professores reflexivos”.

A identidade profissional é composta por aspectos profissionais desejáveis aos sujeitos que realizam uma ou outra atividade e que de alguma forma caracterizam um grupo. É o que é específico, o que identifica cada profissional, e abrange tanto a imagem social sobre a profissão como o conjunto de características que identificam uma determinada categoria profissional, ou ainda, segundo Sacristán (1995, p. 64): “o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores” de uma profissão e de seus profissionais. Ela é constituída a partir da opção por uma profissão, que abarca toda a vida do indivíduo – e suas escolhas – e se consolida no exercício profissional, que é um processo de reafirmação constante dessa escolha inicial que ocorre concomitante a uma adaptação aos modelos e padrões da profissão. Assim, concordamos com Silva (2007, p.241) ao dizer que o processo de construção dessa identidade profissional está em uma relação constante e intrínseca com a função social da profissão.

Nas Propostas de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em curso de nível superior (MEC, 2000, p. 35) a formação por competências é apresentada como alternativa para a necessidade de se assumir a dimensão profissional do trabalho do professor, em contraposição à visão de sacerdócio. O documento, entretanto, fortalece um outro esteriótipo, outro papel, o de professor gestor, abordado por Campos (2004, p. 4).

Para Lawn, a identidade "oficial" do professorado é um efeito das necessidades do Estado de organizar o sistema educativo, e uma forma de controle sobre os docentes: "a identidade do professor simboliza o sistema e a nação que o criou" (Lawn, 2001, p.118), ou seja, está intimamente ligada com os interesses sociais e Estatais, pois se constitui na relação entre todos eles, na vivência do professor enquanto sujeito.

Com a adoção de aspectos da economia moderna pelas instituições educacionais (velocidade, competitividade, flexibilidade, tecnologização, avaliação e classificação) emergem novos modelos de ensino e, portanto, de professores. Assim, tal qual acontece em outras profissões, os professores passam a ser cobrados por “competências” e sua identidade é constituída a partir delas. Ser flexível, acreditar no potencial do aluno, endossar as políticas institucionais deixam de ser ações e transformam-se no retrato do professor ideal. Em meio a um discurso de formação de sujeitos completos, formação de cidadãos críticos, difundido na pedagogia atual, surge um modelo fixo, detalhado e mensurado para os professores: um modelo que pode ser checado e medido por avaliações específicas e indicadores de aprendizagem.

Campos (2004, p. 5), identifica a novidade deste modelo gestor:

a ascensão desta dimensão do trabalho pedagógico como categoria definidora da própria prática, o que não é sem implicações, uma vez que é a partir deste suposto, que a aquisição de competências aparece como tarefa central das práticas de formação. Mais ainda sabe-se que os imprevistos e sua gestão sempre estiveram presentes na prática pedagógica, posto que ensinar sempre foi uma “profissão relacional”; o que agora se

apresenta como novidade é que esta “capacidade gestonária” do/a professor/a está vinculada a uma responsabilidade por resultados, normatizada por lei.

Segundo o documento do Ministério da Educação e Cultura o professor e as instituições formadoras precisam participar da comunidade na qual atuam e saber lidar com situações que exigem uma ação imediata:

Se a abertura das escolas de educação básica à participação da comunidade é fundamental, da mesma forma as instituições formadoras, longe de tentar ignorar as transformações, ou de atuar de forma defensiva, precisam penetrar nas novas dinâmicas sociais e nas demandas colocadas para a educação escolar; seu foco, sua finalidade, seus valores, levando em conta características, anseios, necessidades da comunidade local e da sociedade em que ela se insere. (p. 23) (...) O trabalho do professor demanda um perfil profissional que atua em situações singulares, para as quais precisa dar respostas adequadas e fazer intervenções produtivas. (MEC, 2000, p. 36)

Portanto, espera-se que o professor atual agrupe, no exercício de sua função, uma série de comportamentos, conhecimentos, atitudes e valores que anteriormente eram de responsabilidade de outras instituições, o que acaba por configurar a identidade docente pela heterogeneidade de funções, imagens e objetivos. Dessa forma o gênero docente está sempre instável, com dificuldade de se manter diante das constantes transformações na profissão. Para Clot, essa instabilidade afeta a vida psíquica dos sujeitos:

A exploração de um novo aparato atende sempre a objetivos econômicos e todas as vezes afeta a atividade em termos de seu gênero. Ela revoluciona, com diversos resultados, as regras coletivas da profissão(...) (p. 31)

A negligência do gênero, por todas as razões que se possa imaginar, inclusive subestimar seu papel pela organização do trabalho e as hierarquias, é sempre o início de um desregramento da ação individual. Pois um gênero é feito justamente para manter-se, em todos os sentidos do termo. (...) Sempre que ele não existe ou é maltratado, a vida psíquica pessoal é atingida. Isso é particularmente observável nos momentos de ruptura social ou técnica. (CLOT, 2007, p. 48. Grifo do autor.)

Parece-nos que este processo de mudança ou instabilidade do gênero já faz parte da identidade docente, que se caracteriza pela heterogeneidade.

Neste cenário a universidade apresenta um vínculo importante com o saber profissional, especialmente no caso da docência, por legitimar a profissionalização da atividade ao formar os profissionais embasada em um discurso erudito reconhecido socialmente (COSTA, 1995, p. 247). Os alunos são conscientes desse reconhecimento institucional e o utilizam a seu favor, em defesa da sua atividade profissional futura, ou uma garantia de melhor colocação no mercado de trabalho. Eles consideram-se críticos, reflexivos, em grande parte por participarem do espaço universitário (curricularmente ou extra-curricularmente). Ao refletir sobre sua formação profissional, os estudantes reproduzem a reflexão existente na prática dos professores, comportamento que representa um novo papel docente:

Parece que já há elementos contribuintes à formulação de um novo profissionalismo entre professoras e professores, amparado na idéia de que eles/as podem se fortalecer à medida que se lançarem na reflexão sobre o saber da prática cotidiana e da experiência vivida no interior do seu trabalho(...) Este movimento é uma alternativa para o fortalecimento da profissão (COSTA, 1995, p. 253)

Este novo profissionalismo busca a profissionalização da docência e a valorização social da atividade dos professores e, neste sentido, a formação universitária pode ter um papel relevante:

A ausência de um projecto coletivo, mobilizador do conjunto da classe docente, dificultou a afirmação social dos professores, dando azo a uma atitude defensiva mais própria de funcionários do que de profissionais autonomos(...) A formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma nova profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado (...) (NÓVOA, 1995, p. 23 e 24)

Neste sentido a obrigatoriedade de formação universitária para a docência dos anos iniciais de escolarização foi um avanço. No entanto, junto com a responsabilidade pela formação destes profissionais, acreditamos que a universidade adquiriu também parte da responsabilidade de mudar a visão social sobre eles. Ao proporcionar elementos para a constituição de uma identidade universitária reflexiva a universidade pode contribuir para essa mudança, na medida que esta identidade universitária origina, é embrionária da identidade profissional docente.

Referências Bibliográficas

Barbaceli, Juliana Trindade (2013). Da identidade universitária à identidade profissional docente: A FEUSP e a formação inicial de professores para os primeiros anos de escolarização. Dissertação de Mestrado em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.

Bakhtin, Mikhail (1997). Estética da criação verbal. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes.

_____ (1998). Questões de literatura e de estética: A teoria do romance. 4ª ed. São Paulo: Editora UNESP.

Campos, Roselaine Fátima (2004). A formação por competências e a reforma da formação de professores/as. Revista Teias, Rio de Janeiro, 5, (9-10), jan/dez

Carvalho, Rita de Cássia Gonçalves de (2006). As transformações do Ensino no Brasil: Análise das Reformas. Disponível em http://www.cp.utfpr.edu.br/armando/adm/arquivos/pefp/Rita_Carvalho_Artigo.pdf

Ciampa, Antonio da Costa (1994). Identidade. In: Lane, Sílvia; Codo, Wanderlei. (Org.) Psicologia social: O homem em movimento. São Paulo: Brasiliense, 1994.

Clot, Yves (2007). A função psicológica do trabalho. 2ª. ed Petrópolis, RJ: Vozes.

Costa, Marisa Vorraber (1995). Trabalho docente e profissionalismo. Porto Alegre: Editora Sulina.

Delamotte, Eric (2002). Criação e trabalho: uma mapeamento de análise identitária. Em: Linguagem e trabalho: Construção de objetos de análise no Brasil e na França. (p. 95 – 108).São Paulo: Cortez.

Furtado, Odair (2001) (Org.). Psicologia sócio-histórica: Uma perspectiva crítica em psicologia.São Paulo: Cortez.

Gadotti, Moacir (1995). História da idéias pedagógicas. 3ª ed. São Paulo: Editora Ática S.A.

Gauthier, Clermont (1998). Por uma Teoria da Pedagogia: Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí.

- Gonçalves, Maria da Graça Marchina (2001). A psicologia como ciência do sujeito e da subjetividade: o debate pós-moderno. In: Bock, Ana Maria B., Gonçalves, Maria da Graça M.; Furtado, Odair. (Org.). Psicologia sócio-histórica: Uma perspectiva crítica em psicologia. (pp. 53-73). São Paulo: Cortez
- Lawn, Martin (2001). Os professores e a fabricação de identidades. Currículo sem Fronteiras,1(2), 117-130.
- Martins, Lígia Márcia (2007). A formação social da personalidade do professor: Um enfoque vigotskiano. Campinas, SP: Autores Associados, (Coleção Formação de Professores).
- MEC (2000). Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em curso de nível superior. Brasília, Brasil.
- Mizukami, Maria da Graça Nicoletti (1986). Ensino: As abordagens do processo. São Paulo: EPU (Temas básicos da educação e ensino).
- _____ Aprendizagem da docência: professores formadores (2005). Em: Revista E-Curriculum, 1(1),2005-2006. Retirado em 02 de fevereiro de 2013 de: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3106/2046>.
- Nóvoa, Antonio (1995). Formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa, Antonio (Coord.) Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote.
- Pereira, Maria de Fátima Rodrigues (2006). Dois sentidos para a educação na década de 1980: democracia e cidadania/implicações históricas. In: Lombardi, José Claudinei, et al.. (Org.). Navegando pela História da Educação Brasileira. 1 ed. campinas: Histedbr.
- Pisaneschi, Lucilene Schunck Costa (2010). Formação inicial de professores. São Paulo: Livronovo.
- Rey, Fernando Gonzalez (2003). Sujeito e Subjetividade: Uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Rockwell, Elsie (2005). La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares. In: Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la sociedad mexicana de historia de la educación. Ediciones Pomares, 1, 28-38.
- Rockwell, Elsie.; Mercado, Ruth (1986). La práctica docente y la formación de maestros. In: _____ La escuela, lugar del trabajo docente. (pp. 63-75). México: Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN.
- Saviani, Dermeval (2011). História das idéias pedagógicas no Brasil. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados. (Coleção Memória da Educação).
- Sacristán, José Gimeno (1995). Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. Em: Nóvoa, Antonio. Profissão professor (pp. 63-80). Porto/Pt: Porto Editora.
- Silva, Carmem Sílvia Bissoli da (1999). Curso de pedagogia no Brasil: História e identidade. Campinas: Autores Associados.
- Silva, Maria de Lourdes Ramos da (2007). Aspectos sócio-afetivos que interferem na construção da identidade do professor. Em: SILVA, E. R. Cognição, afetividade e linguagem (pp. 235-259). Taubaté: Cabral.
- Tardif, Maurice (2002). Saberes docentes e formação profissional. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

Timotheo, Vânia Nogueira (2006). Trajetória de vida e docência: Construindo identidades. Dissertação de Mestrado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Zibetti, Marli Lúcia Tonatto (2005). Os saberes docentes na prática de uma alfabetizadora: Um estudo etnográfico. Tese de Doutorado em Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Vigotski, Lev Seminovich (1991). La conciencia como problema de la psicología del comportamiento. In: _____. Obras escogidas. Tomo I (pp. 38-59). Madrid: Vysor Aprendizaje y Ministerio de Cultura y Ciencia,. Retirado em 28 de fevereiro de 2013 de:
<http://www.colegiodepsicologosperu.org/w/imagenes/biblioteca/archivos/Vygotsky-Obras-Escogidas-TOMO-1.pdf> .

Aprendiz de contador: histórias de vida, narrativas e ficções no ensino fundamental

Lucinete Chaves de Oliveira⁷⁶, Maria Antônia Ramos Coutinho⁷⁷

Resumo

Em Salvador, Bahia-Brasil, cidade socialmente heterogênea, grande parte da população, mesmo inserida no sistema escolar, não dispõe do código escrito como forma de apropriação e recriação de discursos, valores e identidades, o que torna esse segmento mais exposto a diferentes formas de exclusão social. A prática de contar histórias pode constituir-se em estratégia importante para a criação de espaços de mediação entre campos e saberes, na complexa tarefa de inserção de cidadãos no mundo letrado. Esta comunicação apresenta o trabalho de pesquisa e extensão Aprendiz de contador: histórias de vida, narrativas e ficções no Ensino Fundamental, que vem sendo desenvolvido no Departamento de Educação-Campus I, da Universidade do Estado da Bahia, desde 2008, sob a coordenação das professoras Maria Antônia Ramos Coutinho, da Área de Linguagem e Lucinete Chaves de Oliveira, da Área de Didática e Metodologia de Ensino, com o objetivo de, juntamente com graduandos do curso de Pedagogia, construir perspectivas teórico-metodológicas que articulem a cultura oral e a cultura escrita, com vistas ao letramento dos estudantes do Ensino Fundamental. O projeto propõe a aproximação entre universidade, escola e comunidade, formação inicial e formação continuada, envolvendo alunos de escolas do Ensino Fundamental, professores universitários e do ensino básico e estudantes da graduação do curso de Pedagogia. Apoiar-se, sobretudo, nas contribuições dos campos da Poética da Oralidade, Alfabetização e Letramento e Estética da Recepção, para realizar o propósito de formar educadores com competência para conceber, implementar e avaliar processos formativos de estudantes contadores de história, fortalecendo a oralidade e as ações de letramento de alunos do Ensino Fundamental da rede pública de ensino. Do ponto de vista metodológico, envolve as ações e etapas: organização de grupos de estudo e trabalho; discussão e sistematização de textos teóricos; oficinas de coleta de textos do repertório individual e familiar, exercícios de retextualização e oralização de textos; sessões de planejamento e produção de sequências didáticas, material de ensino, organização de banco de textos impressos e eletrônicos; ação extensiva e de pesquisa de campo nas escolas parceiras, centrada na narração de histórias; produção de relatórios e registros. Os resultados vêm apontando para a fertilidade do trabalho de formação de professores pesquisadores no ensino fundamental, ancorado no repertório do seu grupo sociocultural e direcionado para estreitar relações entre o espaço acadêmico e a realidade do ensino público no nível fundamental. A partir de experiências com narrativas ficcionais, gestos e ritmos performativos, têm sido observados desdobramentos positivos para a produção de textos orais e escritos, bem como para o uso significativo de dispositivos e tecnologias da informação e comunicação no processo de letramento. O projeto vem oportunizando maior entrelaçamento da teoria e da prática na formação de estudantes do curso de Pedagogia para o ensino da oralidade, leitura e escrita, em escolas da rede pública de ensino, inscrevendo o corpo e a voz do narrador como potência de articulação das interfaces do oral e do escrito.

Palavras-chave: narração oral, formação de professor, lecto-escrita, letramento.

76 Doutoranda em Educação (UCSF-Ar); Professora Assistente do Departamento de Educação Campus I, UNEB; Professora de Didática e Processos de Alfabetização e Letramento.

77 Dra. em Literatura Comparada (UFMG); Professora Adjunta do Departamento de Educação Campus I, UNEB; Professora de Literatura Infantil.

Este artigo apresenta a experiência formativa dos graduandos do Departamento de Educação, Campus I, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, viabilizada pelo projeto de pesquisa e extensão APRENDIZ DE CONTADOR: HISTÓRIAS DE VIDA, NARRATIVAS E FICÇÕES NO ENSINO FUNDAMENTAL, que buscou estabelecer aproximação entre universidade, escola e comunidade, formação inicial e formação continuada, envolvendo estudantes da segunda, terceira e quarta séries de escolas do Ensino Fundamental, professores do sistema municipal e graduandos de Pedagogia, em ações que objetivaram promover a articulação entre oralidade e escrita no trabalho de formação docente.

Ancorando-se na perspectiva de entrelaçamento entre cultura oral e cultura escrita, o projeto visou ao fortalecimento do trabalho de formação docente no âmbito universitário, construindo, com os estudantes de Pedagogia, perspectivas teórico-metodológicas direcionadas para a formação de jovens contadores de histórias, do Ensino Fundamental, disseminadores do legado cultural dos grupos sociais dos quais fazem parte, estabelecendo ponte entre os conteúdos escolares e os processos identitários das comunidades a que pertencem.

Cada sociedade humana constrói seu sistema de comunicação e possui técnicas e formas de transmissão de mensagens específicas, conforme as estruturas sociais, mentais, políticas e estéticas. No Brasil, devido aos complexos processos de intersecção histórica, a oralidade constitui-se importante sistema de produção, transmissão e recepção de mensagens, nas relações interpessoais e na apropriação dos bens materiais e simbólicos. Os frequentes deslocamentos de grupos humanos através do fenômeno de migração interna têm favorecido a coexistência, nas metrópoles, de forças heterogêneas, portadoras de saberes oriundos de repertórios culturais construídos à margem da organização escolar, vistos como objeto de desprestígio pela sociedade letrada.

Em uma cidade como Salvador, de agrupamentos socioculturais diversos, grande parte da população dispõe da linguagem oral, prioritariamente, como forma de apropriação e recriação de códigos, valores e identidades, o que torna esse segmento mais exposto a diferentes tipos de opressão, étnica ou política, e formas de exclusão social. O sistema formal de ensino confronta-se com o imperativo de contribuir para o letramento desse grande contingente populacional e assegurar a sua inserção na cultura letrada, produzindo espaços de negociação entre os dois sistemas: o oral e o escrito.

A prática de contar histórias, advinda da tradição oral, pode constituir-se em estratégia importante para a criação de espaços de mediação entre campos e saberes, na complexa tarefa de intersecção entre o mundo escrito e o não-escrito. A sua inserção na dinâmica pedagógica do Ensino Fundamental encerra a possibilidade de desencadear processos de comunicação abertos e dinâmicos e de organizar uma rede de intervocalidade geradora de formas narrativas e de uma economia de trocas e permutas de experiências diversas no plano individual e coletivo.

A presença de uma prática tão antiga de comunicação como a narração de histórias, signo da memória cultural, no sistema de ensino, reveste-se de um caráter subversor, na medida em que contribui para que a experiência do imaginário, mobilizada pela voz e pelo corpo, não caia no esquecimento, integrando a soma de conhecimento de extração popular e oral às formas de transmissão adotadas pelas instituições escolares.

Walter Mignolo, ao propor aos povos colonizados da América Latina uma perspectiva de descolonização em relação ao pensamento colonizador, relembra-nos que a língua retrata, produz e reproduz uma geografia da razão/do raciocínio e formas de avaliar argumentos, o que resulta no fato de que todo conhecedor está sempre implicado "corpo e geopoliticamente com o conhecido, mesmo quando acredita estar amparado por uma epistemologia moderna que consolidou um logos focado na figura do observador desapegado, buscador de verdades e objetividades neutras" (2009, p.19).⁷⁸ Assim, partimos do pressuposto de que a articulação do corpo e da voz na prática de narrar sobre as próprias experiências sociolinguísticas pode constituir-se em exercício primordial para a atitude de deslocamento necessária para o reconhecimento de si e do outro, e das implicações sociopolíticas e culturais inerentes às manifestações discursivas nas relações humanas, sejam elas microssociais ou globais.

Na atualidade, a sociedade globalizada orchestra novos ordenamentos econômicos e socioculturais, gerenciados pela sociedade capitalista, marcada pela revolução tecnológica, em cujos processos a cultura digital e a escrita ocupam lugar de destaque no sistema produtivo e das relações sociais. Por outro lado, os sujeitos das camadas populares, mesmo quando ingressam na escola, permanecem nela por oito anos ou mais sem dominar o código escrito, menos ainda sabendo usá-lo como instrumento para sua inserção crítica na sociedade (SOARES, 2003).

Em uma sociedade pós-colonial como a nossa, é preocupante que, de acordo com o Índice Nacional de Alfabetismo Funcional – INAF (2009), 52% dos brasileiros que estudaram até a 4ª série atinjam, no máximo, o grau rudimentar de alfabetismo. Mais grave é o fato de que 9% destes podem ser considerados analfabetos absolutos, apesar de terem cursado de um a quatro anos do ensino fundamental. Dentre os que cursam ou cursaram da 5ª a 8ª série, apenas 17% podem ser considerados plenamente alfabetizados. Além disso, 24% dos que completaram entre 5ª e 8ª séries do ensino fundamental ainda permanecem no nível rudimentar. Dos que cursaram alguma série ou completaram o ensino médio, apenas 41% atingem o nível pleno de alfabetismo. Entre aqueles que chegaram ao ensino superior, 71% apresentam pleno domínio das habilidades de leitura/escrita.

A noção de heterogeneidade multitemporal, formulada por Nestor Garcia Canclini (2000) para interpretar o continente latino-americano, mostra-se eficaz no quadro da sociedade brasileira e, particularmente, na cidade de Salvador, que reúne agrupamentos socioculturais díspares, com um grande contingente de analfabetos funcionais e parte da comunidade urbana letrada que funda suas formas discursivas na razão abstrata e científica e nos usos das tecnologias digitais.

A informatização da escrita indica a necessária atualização da dinâmica alfabetizadora praticada com crianças, jovens e adultos, pois o uso crítico e autônomo das tecnologias da comunicação e informação pode potencializar o desenvolvimento de práticas sociais necessárias à consolidação de experiências socioculturais nas comunidades de aprendizagem (MARINHO, 2001), questão reforçada pelo significado político-pedagógico que o acesso à escrita e à cultura digital pode representar para os membros das camadas populares. Assim, o projeto busca desenvolver ações educativas orientadas para a apropriação da escrita na sociedade informatizada.

⁷⁸ "cuerpo y geopolíticamente con lo conocido, mismo cuando acredita estar amparado por una epistemología moderna que consolidó un logos enfocado en la figura del observador desapegado, buscador de verdades y objetividades neutrales" (MIGNOLO, 2009, p.19). Tradução livre de Lucinete Chaves de Oliveira.

A prática de contar histórias, nas suas diferentes modalidades - simples narração ou história “de boca”, narração com interferência, narração com o livro (SILVA, 1997), narração com recursos visuais, narração com suportes digitais - reveste-se de um papel primordial nessa sociedade em que, como afirma Silviano Santiago (2004, p.176), as “orelhas dos cidadãos brasileiros leem mais ávida e consistentemente do que os nossos olhos, mesmo os alfabetizados”. Emergindo da tradição oral, a prática social de contar pode tornar-se uma ferramenta importante para o acesso ao escrito, contribuindo para a democratização do livro e da leitura e para o letramento de populações que, inseridas em sociedades organizadas a partir da escrita, dispõem fundamentalmente do código oral como forma de construção e transmissão de conhecimento.

O projeto de inserir alunos pré-adolescentes e adolescentes na constituição de uma rede de contadores de história, desenvolvendo a sua competência narrativa, vem assim se orientando para o propósito de aprofundar a questão da inserção dos contadores na sociedade pós-industrial, na qual convivem lógicas de desenvolvimento bastante diferenciadas, e simultaneamente construir formas de comunicabilidade social, através das quais os estudantes possam articular pontes entre o discurso produzido na sua comunidade, em seus fundamentos epistêmicos, ideológicos, políticos e sociais, e as formações discursivas geradas nas instâncias da educação formal.

O projeto “Aprendiz de contador: histórias de vida, narrativas e ficções” amparou-se em investigações no campo dos Estudos Culturais, da Poética da Oralidade, da História Oral, da Estética da Recepção, nas contribuições dos estudos sobre Alfabetização e Letramento e recorreu a perspectivas teóricas que enfatizam a importância da articulação entre o arquivo individual e cultural, a massa documental e a experiência vivida, compreendidos como traços que compõem uma rede aberta a significações infinitas.

Pesquisas antropológicas sobre as sociedades de cultura oral contribuem para desvelar a visão etnocêntrica que se tem da escrita, encarando-a como toda e qualquer tecnologia já construída pela humanidade: como objeto que não é neutro e independente do contexto cultural, mas profundamente marcado por cada momento histórico singular. Assim, o ensino da escrita ancorado em valores culturais do aprendiz e da sua comunidade, pode contribuir para o desvelamento de mecanismos linguísticos geradores de preconceitos e exclusão social a que estão submetidos estudantes e profissionais de educação.

Ao assumirem o papel de narradores, os estudantes se inscreverão em uma comunidade de poetas, cantores e contadores de história que realizam uma teatralidade viva e amalgamam o tempo no instante único em que o passado, o presente e o futuro se entretecem e se entrelaçam, nas “margens deslizantes do deslocamento cultural” (BHABHA, 2001, p.46).

O exercício da narração, a partir da seleção de histórias oriundas das fontes orais e escritas, promove o reencontro da força viva imantada no corpo e na voz, ao tempo que pode oferecer ao público, pela via auditiva-oral, padrões de linguagem e formulações que remetem ao sistema escrito. Longe de realçar as dissonâncias que as duas modalidades linguísticas possam estabelecer, a performance (ZUMTHOR, 1993) do contador de histórias, ao transmitir textos ouvidos ou lidos, coloca-se como ponto de intersecção entre o oral e o escrito, a voz e a letra, a tradição e a modernidade. Conforme MARCUSCHI, “a oralidade enquanto prática social é inerente ao ser humano e não será substituída por nenhuma tecnologia (...). A oralidade é também um fator de identidade social, regional, grupal dos indivíduos” (1997, p.134).

CAMINHOS TRILHADOS

A partir dos pressupostos referidos, e tendo como propósito formar educadores com competência para conceber, implementar e avaliar processos formativos de contadores infantojuvenis no Ensino Fundamental, organizou-se um plano de trabalho extensivo composto de dispositivos capazes de surpreender fenômenos e eventos que possibilitassem o desenvolvimento das competências dos envolvidos no campo da linguagem.

O projeto aspirou ao conhecimento da realidade empírica, abrangendo: levantamento bibliográfico, formação de grupos de estudo e discussão, organização de sequências didáticas, ações pedagógicas em escolas públicas do Ensino Fundamental, produção de documentos e relatórios.

Inicialmente, em 2008, o projeto acolheu o subprojeto Memorial Escola Municipal Antônio Euzébio, com a finalidade de formar estudantes pesquisadores da história dessa instituição escolar, considerada a primeira do bairro do Cabula e com mais de cem anos de existência, em Salvador.

A dinâmica da pesquisa e extensão abrangeu encontros semanais de formação na universidade, para construção de quadro conceitual e sequências didáticas de intervenção pedagógica do monitor de pesquisa na unidade escolar, para formar alunos pesquisadores aptos a planejar e realizar a coleta de dados, realizando entrevistas a informantes ex-alunos, moradores antigos do bairro do Cabula, professores, funcionários; encontros dos estudantes do ensino fundamental com contadores de história, em bibliotecas públicas no município de Salvador; pesquisa documental, realizada pelos monitores, sobre as origens e histórico do bairro e da escola, a partir de fontes orais e escritas, em instituições públicas oficiais, entidades religiosas, associações de bairro.

Em 2011, o projeto, iniciado em 2008, reeditou-se com novo formato, buscando concentrar suas ações na consecução do objetivo precípuo de desenvolver a competência narrativa de alunos e professores e construir uma rede de interlocalidade, tendo, como eixo, a performance, bem como articular a cultura oral e a cultura escrita, com vistas ao letramento dos alunos do Ensino Fundamental e o letramento docente dos professores em formação.

Como perspectiva metodológica, recorreu-se, inicialmente à oferta aos estudantes de Pedagogia de uma Oficina de extensão, em 2011, intitulada “Introdução à arte de contar histórias”, que envolveu universitários interessados na prática da narração oral. A Oficina amparou-se na leitura, análise e discussão de textos teóricos e em atividades práticas voltadas para a identificação do repertório do grupo, através da rememoração e da apropriação das histórias ouvidas na infância, recebidas de fontes orais, produções discursivas que teriam ficado impregnadas na memória afetiva dos estudantes. Essas narrativas, constitutivas da subjetividade dos participantes, foram compartilhadas inicialmente em pequenos grupos, e, em seguida, foram narradas para todos os envolvidos,

Os participantes foram estimulados a contarem histórias, utilizando diversas formas narrativas, tanto as tradicionais como os modos contemporâneos de narrar através de recursos disponibilizados pela tecnologia. Ressaltamos a rentabilidade dessa etapa do projeto para a formação dos Pedagogos, por ter mobilizado de forma intensa conteúdos emotivos e afetivos da vivência pessoal na ambiência familiar, durante a infância, sobretudo na zona rural, onde teria se dado, através dos pais, avós, vizinhos e irmãos mais velhos, a transmissão intergeracional de histórias de vida, envolvendo o romance familiar: namoro dos pais, nascimento dos filhos, acidentes, feitos gloriosos - e narrativas ficcionais, principalmente, contos de fadas

(João e Maria, A Bela e a Fera), histórias sobrenaturais e de terror, contos de assombração, histórias de onças, narrativas sobre fazendeiros que descobriram ouro, oriundas do interior, principalmente da região Sul e Sudeste do Estado da Bahia.

Também foram citadas algumas transmissões ocorridas na zona urbana, com ênfase nas histórias bíblicas e lendas urbanas. Os espaços narrativos, na zona rural, trouxeram de volta, ao imaginário coletivo, as figuras da fogueira e do candeeiro. A falta da energia elétrica e a escuridão da noite favoreceram o advento das narrativas mesmo na zona urbana, pois, segundo um dos relatos, “quando faltava luz no condomínio, o pessoal se reunia e contava histórias”.

Um dos participantes, em seus fragmentos biográficos, trouxe uma situação bastante representativa – e mesmo comovente – para a reflexão sobre a questão do entrelaçamento oralidade-escrita: ele se referiu à troca intergeracional, em que a avó analfabeta, excelente narradora, que se preocupava com “o desenrolar da trama e seus detalhes”, transmitia suas histórias ao neto. Ao ser alfabetizado, o neto passou a ler histórias para a avó, usando a sua voz para transmitir o legado da cultura escrita. Aliás, essa transformação do receptor em narrador, segundo os testemunhos, ocorreu com muitos alunos, que utilizaram mesmo a expressão “passei a contar”, para dizer desse momento em que o ouvinte assume a sua voz e aciona suas próprias estratégias discursivas na cadeia narrativa. Outros também recorreram aos familiares como coadjuvantes na realização dos trabalhos da memória e outros se dedicaram imediatamente à transmissão das histórias que ficaram impregnadas na memória visual, auditiva e afetiva, aos seus descendentes.

Embora a função de narrar, segundo os relatos e depoimentos, se constituíssem uma prática social, coletiva, em ambientes domésticos formados por famílias numerosas, com a função de amedrontar, disciplinar e impor padrões de comportamento, por outro lado, proporcionava entretenimento aos meninos que, agora crescidos, lembraram, com emoção, as práticas narrativas da sua infância. É importante ressaltar também que o acesso a muitas histórias deu-se também através de discos, CDs e outros recursos midiáticos.

O inventário memorialístico suscitou muitas discussões em torno de questões como o tema da “morte do narrador” na modernidade, objeto das reflexões de Walter Benjamin, e dos critérios de seleção das histórias para crianças, relativizando os pressupostos que norteiam os estudiosos na área em questão. Um exemplo disso foi a experiência vivida por um dos participantes que, tendo rememorado e reconstruído a narrativa “O terço e o defunto”, na qual existem trechos impregnados de violência, resolveu transmiti-la à filha, e a menina espontaneamente empenhou-se em recontá-la, com tranquilidade.

Após essa fase de coleta das histórias, em que emergiram vozes do passado vivido pelos alunos narradores, em contextos diversos, seguiram--se registros e exercícios de retextualização, com o objetivo de documentá-las ou de reinventá-las. A proposta de transformação das narrativas orais em narrativas escritas ofereceu particular oportunidade para cada estudante exercitar seu potencial criador e lidar com os meandros da linguagem, além de perceberem essas narrativas orais e escritas como narrativas de si, como evidencia a universitária Leila Barreto das Virgens:

O curso propiciou ainda a oportunidade de os aprendizes recriarem um dos contos orais expostos em sala. Um trabalho particularmente especial, já que a maioria dos que ali estavam adoravam escrever. A tarefa, embora prazerosa, mostrou-se também trabalhosa, já que, diante de tantas discussões construtivas sobre do que depende uma boa história, como coerência, adequação ao público, conexões com realidade que ainda assim

desafiassem quem ouve a exercitar sua imaginação, conferiram ao trabalho reflexão e síntese dos conhecimentos outrora abordados pelas docentes. Ao final, o trabalho foi apresentado pelos mesmos, momento impar em que muitos se viram verdadeiros contadores e, o melhor, de sua própria história.

No trabalho de reescrita dos textos foram enfatizados os aspectos relativos às mudanças operadas na “tradução” da modalidade oral para a escrita, quanto ao uso da norma linguística padrão, estruturas discursivas, itens lexicais, estilo, ordenação tópica, eliminando-se hesitações e repetições. Consideramos, nessas atividades, a proposição de Marcuschi (2001) de nove operações fundamentais para a retextualização do oral para o escrito, a saber: eliminação de marcas interacionais próprias da oralidade e inclusão da pontuação; apagamento de repetições, de redundância e de autocorreções e introdução de substituições; substituição de turnos por parágrafos; diferenciação no encadeamento sintático dos tópicos; tratamento estilístico com seleção do léxico e da estrutura sintática, do menos para o mais formal.

Nos exercícios de reorganização/reconstrução de estrutura sintática, tarefa que implica operações com um peso maior da normatização da escrita, com o fim de ajustar concordâncias, encadeamentos e dar maior objetividade aos enunciados, buscou-se chamar a atenção para a garantia de mecanismos de coesão, sequencial e temporal, sem perder de vista o cuidado com o estilo discursivo do texto-base, evitando maiores perdas em relação à dinâmica do texto oral. São operações complexas, que demandam comparação e possibilitam localizar semelhanças e diferenças entre o texto oral e o texto escrito, requerendo um trabalho de compreensão textual justamente por se trabalhar nos dois níveis, o da escrita e o da fala simultaneamente.

Nessas operações de transformação, abrangendo acréscimos, reduções, condensações, substituições, reordenações, explicitação de referentes e citações de fala através do discurso direto e indireto, evidenciou-se para os alunos tanto a atribuição da autoria que ocorre na produção escrita como a perda da entoação e da qualidade da voz que conferem aspectos identitários a cada narrador durante sua performance. Foi também observado como a retextualização dos contos da tradição oral para o escrito, apesar das muitas alterações operadas, conservava marcas da condição prévia do texto de procedência oral.

O sentido formativo de operações inerentes ao processo de retextualização foi realçado pelos estudantes universitários, pois os fez identificar e reconhecer algumas das suas dificuldades relativas aos usos da normatização escrita, buscar sua superação e vivenciar experiências educativas no plano linguístico que apontavam para uma aplicabilidade no futuro exercício da função docente de ensino da língua materna, nos anos iniciais do nível fundamental, instrumentalizando-os para a necessária mediação que lhes compete proporcionar aos aprendizes na difícil tarefa de melhor introduzi-los na cultura letrada.

Alguns dos participantes “tomaram gosto” pelo exercício da reescrita no processo de retextualização, na busca do “texto equilibrado” e acolhedor das marcas da oralidade, ao ponto de extrapolarem as atividades propostas no projeto e realizarem algumas retextualizações a partir da coleta de relatos orais de crianças e idosos, envolvendo o Grupo de Trabalho, monitores e coordenadoras, na avaliação e revisão de seus textos até a composição final abalizada pelo coletivo. A conquista desse prazer promoveu um resultado não planejado: o desenvolvimento de oficinas criativas de produção de textos ficcionais. Registra-se, aqui, o depoimento de Luíz Henrique S. Silva, no qual se evidencia a contribuição da oficina para que o processo criador se instalasse.

Pode parecer bobagem, mas um paradigma estava quebrado em minha vida, pois não mais acredito na dicotomia e ou hierarquia de escrita e oralidade e, sim, que ambos se completam e dialogam. Com o passar das aulas fui sendo apresentado às tão sonhadas habilidades de olhar, pausar, entoar, burlar a timidez, sentir, preparar o corpo, a postura, a troca com o ouvinte, a importância social desses contos e a função pedagógica dos mesmos como um caminho de preparação e estímulo para o mundo escrito, além é claro do lúdico, o prazer de ouvir e contar, recontar perceber que você mesmo sem querer passa a ser também o autor da estória. Tudo isso me fez sentir muito prazer e transformou esta atividade na mais prazerosa e produtiva que tive na universidade até agora, pois ao ouvir, contar e recontar, claro, meu impulso de escrever recontando e contando aflorou e foi parar no papel. Agora, por exemplo, um conto oral baseado em realidade, que apresentei durante o curso, e só agora o retratei de forma escrita, foi selecionado para uma publicação online em comemoração aos trinta anos da universidade e estou tentando desenvolver um projeto no qual apresentarei os contos de minha vó a partir dos relatos de seus netos e filhos.

O “exercício da militância memorialística” (Pineau, 2012) constitui-se, então, na operação que, através das narrativas de si, recupera e redime fatos, lugares, espaços, objetos e personagens proscritos no tempo, evitando que se quedem na perda e no esquecimento. Ao reunir fragmentos da realidade empírica e torná-los objeto da sua narração, o sujeito descobre o sentido da história individual e, ao mesmo tempo, reconstrói o sentido do homem no mundo. Como reflete Pineau,

Nossa história começa antes de nós. Numa pré-história de nossos ancestrais que permanecem letra morta para nós enquanto não for refletida, dialogada, escritas por nós. Esse retorno reflexivo mais ou menos formalizado ressuscita nossos mortos, torna-os presentes de novo. Martine fala de parto às avessas. Nós concebemos aquelas e aqueles que nos conceberam. De acordo com os tipos de linhagens de famílias, integrados ou desintegrados, essa construção da história de vida genealógica é mais ou menos usual e difícil. (Idem, Ibidem, p.214)

O projeto APRENDIZ DE CONTADOR: HISTÓRIAS DE VIDA, NARRATIVAS E FICÇÕES identifica-se, assim, com a perspectiva investigativa das histórias de vida, uma vez que estas “abrem perspectivas extremamente heurísticas para contribuir com uma antropologia gerativa da identidade humana e social” (PINEAU, 2012, p. 216). Sua dimensão (auto)biográfica permite a construção de espaços e instrumentos de abordagem metodológica que possibilita aos sujeitos que dela tomam parte a elaboração de referências sócio-afetivas na medida em que faz emergir temas e problemas “específicos de geração, de infância e de intergeração individual e familiar, um biopoder pessoal de construção de sentido com eles” (idem, ibidem).

O terceiro momento das atividades práticas da Oficina compreendeu a tarefa da transmissão vocal não somente dos textos rememorados, e retextualizados, como também de histórias populares lidas ou extraídas de livros de literatura infantil. Evidenciou-se, então, a grande dificuldade dos graduandos tanto para contar uma história como para realizar a transmissão vocal de textos literários para os colegas, para o público, o que requeria por parte do contador e do leitor, além da familiaridade com a obra a ser comunicada, certa disposição para se colocar como intérprete. A postura e a colocação do corpo, mesmo quando o livro ocupava a cena da leitura, foram igualmente objeto de análise e reflexão, tendo em vista o êxito da relação interativa entre o narrador e o público.

Essa performance supõe a capacidade de lidar com pausas e silêncios, modulações da voz, entonações, variações de altura e intensidade da voz, durações silábicas, tons mais enfáticos ou não, efeitos expressivos, reconhecimento de trechos que demandavam maior ou menor intensidade durante a sua

enunciação e uma clareza da sua função de produtor de imagens mentais nos ouvintes, através não só da linguagem figurativa em si mesma, mas da capacidade do narrador de enunciá-la de modo a possibilitar os processos de identificação, desdobramentos e deslocamentos da audiência, que assim podia entrar no universo ficcional sem se desprender da realidade concreta e retornar a ela enriquecida pela experiência do imaginário. Acreditar nesse poder da linguagem, veiculado por um narrador competente, é imprescindível para que a sedução do ouvinte ocorra e ele se deixe transportar pelo “filme” gerado pela narração (COUTINHO, 2006).

As lacunas na formação dos pedagogos para se tornarem capazes de transmitir um texto aos seus alunos, tarefa que se imagina simples e fácil, visibilizaram-se no grupo de forma inquietante e as coordenadoras do projeto buscaram desenvolver algumas estratégias no sentido de libertar o corpo, a voz e a capacidade expressiva dos estudantes, condição necessária para que o receptor tomasse posse da obra, esta entendida em sua totalidade como aquilo que é comunicado na fugacidade do instante através dos componentes da performance: texto, sonoridades, ritmos, gestos, olhares, presença em cena, modificações corporais, elementos visuais, ou seja, as práticas da Oficina focalizaram não somente os enunciados, mas os processos de enunciação vivenciados pelo grupo.

A transmissão oral a partir de um texto escrito ficcional, de forma expressiva, enquanto “uma comunicação espacial entre uma pessoa que dá voz a um texto e outra que, ao escutá-lo o enxerga” (BAJARD, 1994, p.53) representou um grande desafio para os graduandos, pois implicava no domínio da história, na compreensão de que a atividade não se restringia a uma leitura em voz alta mecânica, enquanto decifração ou “duplicação vocal do texto escrito” (idem, p.112), mas de uma socialização da escrita cuja função primordial é a comunicação, de um ato solidário de partilha e de encontro prazeroso com o texto literário através da sonoridade de uma voz que impregna o texto escrito dos sentidos que o intérprete constrói.

A Oficina de extensão “Iniciação à arte de contar histórias”, oferecida pelo projeto a graduandos de Pedagogia nele inscritos desenvolveu-se a partir de três eixos que se entrelaçavam: oralidade-retextualização escrita-oralização dos textos, ou seja, ocorreu dentro de um circuito que se iniciava na voz, migrava para o silêncio da escrita e retornava à voz.

Em 2012, o trabalho prosseguiu com o objetivo de construir a proposta de intervenção nas escolas. Reuniu-se, para isso, material didático gerado na Oficina e investiu-se na produção de planos de aula dentro de uma sequência didática. Todo o planejamento realizado nessa fase teve como eixo norteador a ideia de preparar os universitários para atuarem na escola como contadores de história, não só buscando desenvolver a performance dos estudantes do Ensino Fundamental, mas o conhecimento da estrutura narrativa de uma história e seus elementos.

Tendo o gênero textual fábula sido eleito como o tema do módulo a ser implementado nas ações educativas, buscou-se privilegiar as diversas versões desse gênero que circulavam nos livros e na mídia, as quais foram analisadas e selecionadas de forma a se constituírem em um banco de textos disponível à organização de uma série de atividades, cujo desenvolvimento deveria ser desencadeado por uma performance narrativa do monitor, utilizando a simples voz ou suportes tecnológicos, ou de um contador convidado, e se concluísse com a atuação de alunos narradores do Ensino Fundamental.

Dentro de um circuito metodológico que se iniciou com a Oficina e prosseguiu com o planejamento da intervenção docente, mediante o aproveitamento de reflexões e produtos textuais oriundos dessa etapa,

desencadeou-se a última fase desse processo, quando ocorreu a atuação extensiva da monitora na unidade escolar Escola Municipal União, Caridade e Abrigo, situada na Boca do Rio, bairro popular de Salvador, a partir de uma parceria firmada com a Biblioteca comunitária Betty Coelho, situada no mesmo bairro.

O projeto concentrou suas ações no trabalho pedagógico, desenvolvido semanalmente pela monitora de extensão da UNEB, Silvana Alfano Santiago, com uma turma do 2º ano vespertino, mediante: análise prévia, através de encontro semanal entre a monitora e uma das coordenadoras do projeto, de cada uma das sessões planejadas; observação direta do trabalho pedagógico tanto pela coordenadora do projeto como pela professora regente da classe; análise do trabalho pedagógico posterior a cada sessão realizada, com vistas à reorientação do fazer docente; produção e pesquisa de material didático e audiovisual para a execução do projeto.

CONQUISTAS E SUPERAÇÕES

Dentre os resultados alcançados, destacamos a melhoria na formação dos universitários, tanto no plano teórico quanto no exercício docente, observada por meio da produção de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs), apresentação de comunicações em eventos acadêmicos nacionais pelos monitores, transposição da experiência em sua vida profissional em espaços educativos, no caso de monitores universitários egressos, ampliação da competência docente para planejar e implementar práticas no âmbito da oralidade e escrita, bem como a melhoria da competência escrita dos participantes.

Ao oportunizar aos graduandos do curso de Pedagogia, monitores e pesquisadoras do projeto, e aos estudantes do Ensino Fundamental experiências de valorização das narrativas orais, histórias de vida e saberes de pessoas mais velhas da comunidade, possibilitou-se a criação de pontes entre a narrativa escolar e as narrativas dos grupos sociais a que pertenciam os estudantes e a incorporação ao repertório dos alunos do Ensino Fundamental de conceitos relativos aos campos da memória e da história oral, os quais passaram a ser utilizados em seus discursos orais e escritos, de modo espontâneo.

Outros aspectos merecem destaque, como: o contato dos estudantes do Ensino Fundamental com tecnologias digitais para coleta e organização de dados, a exemplo de gravadores, máquinas fotográficas digitais, computadores, contribuindo para o desenvolvimento de novas competências no manejo e utilização significativa desses recursos, essenciais para o letramento digital.

Como resultado das atividades relatadas, indica-se a participação das crianças do Ensino Fundamental, que se mostraram inicialmente tímidas e resistentes para contar histórias, mas que se tornaram desejosas de fazê-lo ao final dos trabalhos realizados, chegando mesmo a disputar a sua vez de contar, como ocorreu na Escola Municipal União, Caridade e Abrigo.

Com relação à experiência específica de formação docente, do ponto de vista metodológico, cita-se, aqui: a melhoria do desempenho pedagógico dos monitores, que se confrontaram com o desafio de se entregar à performance narrativa e de lidar com a inquietação e a movimentação dos alunos durante as sessões, além de superar as dificuldades relativas ao uso dos equipamentos eletrônicos, que frequentemente não funcionavam a contento, e as interrupções das atividades, devido a fatores como chuvas, feriados e reuniões escolares, que, naturalmente, criavam intercorrências no processo.

Ressalta-se ainda, no que concerne ao interesse dos monitores e bolsista, o compromisso com o trabalho demonstrado durante o desenvolvimento de todas as etapas do projeto; a melhoria do desempenho docente no que se refere ao domínio do conteúdo, à condução metodológica da proposta e à mediação da aprendizagem dos aprendizes do ensino fundamental; a produção de registros e relatos sobre a experiência e sua divulgação em eventos pedagógicos; a contribuição efetiva dos universitários ao desenvolvimento do projeto e sua reconstrução; a ampliação do referencial teórico e do seu repertório de textos ficcionais.

O projeto “Aprendiz de contador: histórias de vida, narrativas e ficções” desenvolveu, ao longo da sua execução, estratégias no sentido de tratar as relações entre oralidade e escrita no contexto de práticas comunicativas que aproximavam as duas modalidades, dentro do “contínuo tipológico das práticas sociais de produção textual” (MARCUSCHI, 2008, p.27), evitando posições dicotômicas e rompendo paradigmas centrados na supremacia cognitiva da escrita. Essas práticas derivaram, segundo depoimentos e relatos, em projeto editorial, de cunho autoral, de compilação de contos das memórias familiares, a ser socializado no espaço acadêmico e fora dele, como iniciativa dos próprios sujeitos envolvidos.

A perspectiva epistemológica adotada oportunizou maior aproximação entre a teoria e a prática na formação de estudantes do curso de Pedagogia para o ensino da oralidade, leitura e escrita, em escolas da rede pública de ensino, inscrevendo o corpo e a voz do narrador como potência de articulação do oral e do escrito. A descoberta e explicitação desses entrelaçamentos podem ser férteis para o reconhecimento da importância da interface entre o oral e o escrito no exercício de uma práxis alfabetizadora ancorada na atividade de narrar e contar histórias, fundamental, na nossa concepção, para a apropriação socialmente referenciada da escrita por sujeitos oriundos de grupos sociais cuja cultura é marcadamente oral.

É muito difícil avaliar a extensão dos impactos do trabalho realizado, entretanto, é imperativo reconhecer a função social desse projeto que teve por meta a expansão da potencialidade dos participantes, nos campos da oralidade e da escrita, tendo por eixos formativos os temas: memória, história oral e narração. A atitude e a postura de pesquisador que procuramos desenvolver nos alunos do ensino fundamental podem ser claramente observadas nos registros obtidos, tais como fotos e fragmentos discursivos dos estudantes. O trabalho realizado, que certamente se soma a outras iniciativas acadêmicas de criação de pontes entre a cultura oral e a cultura escrita, configurou-se também como uma história, uma narrativa que busca atribuir forma e sentido à própria existência acadêmica, desenhando um espaço de diálogo com o sistema público de ensino, ainda que essa perspectiva represente o enfrentamento de momentos de tensão.

A experiência evidencia a pertinência de se formar pedagogos aptos para atuarem no processo de alfabetização e de letramento, com a formação necessária para mediar descobertas pelos aprendizes das marcas de oralidade em seus textos, promover o desenvolvimento de habilidades para ajustá-los, recorrendo a conhecimentos e procedimentos normativos relativos à modalidade escrita, uma vez que identificamos nas escolas públicas, sobretudo na fase de alfabetização, um baixo investimento na reescrita de textos apoiados na oralidade, cuja prática envolve idas e vindas, reconstruções e reajustes, e cuja recompensa advém da consciência de promover o diálogo que se traduz em um novo texto, fruto das negociações, possíveis e necessárias, entre o oral e o escrito.

A descoberta e explicitação desses entrelaçamentos podem ser férteis para o reconhecimento da importância da interface entre o oral e o escrito no exercício de uma práxis alfabetizadora e de letramento ancorada na experiência de narrar e contar histórias, fundamental, na nossa perspectiva, para a

apropriação socialmente referenciada da escrita por sujeitos oriundos de grupos sociais cuja cultura é marcadamente oral.

REFERÊNCIAS

- Amado, Janaína, & Ferreira, Marieta de Moraes (2000). (Orgs.). *Usos & abusos da História Oral*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas Editora.
- Bajard, Elie (1994). *Ler e dizer*. Compreensão e comunicação do texto escrito. São Paulo: Cortez.
- Bhabha, Homi K. (2001). *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG,
- Bosi, Ecléa (1987). *Memória e sociedade: Lembranças de velhos*. São Paulo: EDUSP.
- Canclini, Néstor García (2000). *Culturas híbridas: Estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: EDUSP.
- Coutinho, Maria Antônia Ramos (2006). *Histórias correm no corpo: O itinerário de Betty Coelho*. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras. Belo Horizonte, Brasil.
- Jauss, Hans Robert et al. (2002). *A literatura e o leitor: Textos de estética e recepção*. Lima, Luiz Costa. (Coord.). Rio de Janeiro: Paz e Terra,
- Marcuschi, Luiz Antonio (2008). *Da fala para a escrita: Atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez.
- ____ (1997). Oralidade e escrita. In: *Signótica*, 9 (jan./dez.), 1997, 119-145.
- Marinho, Marildes (2001). (Org.). *Ler e Navegar*. Espaços e percursos da leitura. Campinas, SP: Mercado de Letras : Associação de Leitura do Brasil.
- Mignolo, Walter. Desobediencia Epistémica (II), Pensamiento Independiente y Libertad Deo-Colonial. *Otros Logos. Revista de Estudios Críticos*. Centro de Estudios y Actualización en Pensamiento Político, Descolonialidad e Interculturalidad. Universidad Nacional del Comahue. Año I. Nro. 1, 2009, pp. 8-43.
- Ong, Walter (1998). *Oralidade e cultura escrita: A tecnologização da palavra*. Campinas, São Paulo: Papyrus.
- Pineau, Gaston (2012). Gêneros, gerações, infâncias e famílias: perspectivas (auto)biográficas. In: *Gênero, geração, infância, juventude e família*. Eggert, Edla & Fischer, Dautd (Orgs.). Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB. Coleção Pesquisa (Auto)Biográfica: temas transversais, pp. 197-216.
- Santiago, Silvano (2002). *Nas malhas da letra*. Rio de Janeiro: Rocco.
- Silva, Maria Betty Coelho (1997). *Contar histórias: Uma arte sem idade*. São Paulo: Ática.
- Soares, Magda (1999). *Letramento: Um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autentica.
- ____ (1985). As muitas facetas da alfabetização. In: *Cadernos de Pesquisa*, (52), 19-24.
- ____ (2003). *Letramento: As muitas facetas*. Trabalho apresentado no GT de Alfabetização, Leitura e Escrita, 26ª Reunião Anual da ANPED, Poços de Caldas, outubro.
- Zumthor, Paul (2001). *A letra e a voz: A "literatura" medieval*. São Paulo: Companhia das Letras.

Pesquisa, jogo, mostra... Ação!

Maria Joseane de Santana Santos⁷⁹

Resumo

Este trabalho teve início a partir da pesquisa do cotidiano escolar, onde colhemos informações, posicionamentos, imposições e lógicas a respeito dos desejos dos alunos, para desenvolver aulas que levem em conta a experiência de cada um dos educandos no contexto da sala de aula. Verificamos através da construção coletiva de um diário de bordo: anotando, revendo, reanalisando e realizando atividades prazerosas para as crianças. O Programa de Bolsas de Iniciação a Docência desenvolvido pela Capes nos proporciona a partir de experiências teo-práticas a experimentação na sala de aula, nos proporcionando uma formação ampliada do que aprendemos dentro da Universidade. A importância do Programa na preparação dos futuros Professores da Educação Básica é visível e plausível, pelo seu caráter laboratorial e de formação contínua. Entretanto constituir um trabalho de apuração e observação com alunos de uma escola Municipal localizada num bairro periférico de Salvador é uma tarefa delicada. O cuidado em analisar e colher a bagagem das crianças para estimulá-las a estarem presentes em cada jogo. Utilizamos Os Jogos e Improvisações de Viola Spolin, aplicados em sala de aula, proporcionando um verdadeiro mergulho num universo lúdico e modificador. Tendo como fundamentos conceitos Éticos de David Hume e Sócrates, além da bagagem de leituras e fundamentações teóricas adquiridas dentro da Universidade Federal Bahia e do Projeto institucional da Capes (Pibid - Teatro). Lidando com os conceitos morais de cada indivíduo e da escola. Culminando em um trabalho (mostra) incompleta em técnicas, mas repleta de aprendizagens. Conforme a pesquisa da qual desenvolvo que envolve a análise da Ética cotidiana das aulas de Teatro, pensando na propulsão de uma educação de resgate da infância, da inocência, do respeito e da aprendizagem significativa.

Palavras-chave: Pibid, Ludicidade; Ética; Teatro.

INTRODUÇÃO

O QUE É O PIBID?

PIBID é O Programa de Iniciação a Docência apoiado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), que tem por finalidade o estímulo à docência de alunos das Universidades Federais e Estaduais do Brasil, fazendo parte da política do Governo Federal Brasileiro para a Formação de Professores. Além da incitação à docência e da melhoria da formação inicial e continuada de professores, é também objetivo do Programa ampliar e fortalecer a articulação entre a Universidade e as Escolas Estaduais e Municipais da região, dirigindo o desenvolvimento de ações unificadas que possibilitem, igualmente, a melhoria do ensino nas escolas.

O PIBID – TEATRO/RECEPÇÃO é um dos subprojetos do PIBIB-UFBA e tem como abaloamento a Recepção do Teatro nos ambientes escolares. E, considerando-se a linha metodológica que orienta o projeto, descrito no próprio Projeto Institucional, a inspiração norteadora está centrada na pesquisa-ação

⁷⁹ Universidade Federal da Bahia/ Programa de Bolsas de Iniciação a Docência (Pibid) - Capes

(Cf. THIOLENT, 1996), já que sua principal pretensão é que através da produção coletiva e participativa, se possa beneficiar o entendimento dos problemas que afligem a sociedade brasileira, relacionados à educação, proferindo intervenções que sugiram uma modificação social. O recorte da pesquisa tem como foco a Recepção Teatral nas Escolas Públicas de Salvador. A proposta é analisarmos como se procede à recepção teatral dentro dos jogos e atividades executados em sala de aula.

Os trabalhos se constituem a partir do planejamento das atividades, com leituras, fichamentos e discussões de itens bibliográficos relacionados à teoria da recepção e à pedagogia do espectador, além de conteúdos relacionados ao ensino do teatro, acrescentando a busca de fontes para a construção dos planos de curso, a serem feitos nas reuniões onde estejam presentes os professores das escolas e os bolsistas. Entretanto, mesmo após o início das atividades e a continuidade de suas execuções é mantida as reuniões de trabalho e os encontros para a reflexão sobre as ações desenvolvidas.

Todos os processos são registrados através dos planos de aulas, dos relatórios, igualmente como a aplicação das aulas, utilizando-se, de câmeras fotográficas e filmadoras. Os bolsistas participam frequentemente de eventos (congressos, seminários e encontros da área) sendo incentivados a produzir e publicar os resultados, através do suporte impresso e/ou virtual, como a criação de blogs, assim como a valer-se desta experiência como alicerce para a produção de seus Trabalhos de Conclusão de Curso - TCCs.

É uma extrema Felicidade fazer parte de um projeto renovador que oportuniza o desenvolvimento das pesquisas, da escrita e da aplicabilidade do conteúdo aprendido nas salas das Universidades. O Programa de Bolsas de Iniciação a Docência desenvolvido pela Capes permite a partir de experiências teo-práticas a experimentação na sala de aula, proporcionando uma formação ampliada do que se aprende dentro das Universidades. A importância do Programa na preparação dos futuros Professores da Educação Básica é visível e plausível, pelo seu caráter laboratorial e de formação contínua.

Atualmente na UFBA os subprojetos já alcançam aproximadamente 100 (cem) instituições da rede básica de ensino da Região Metropolitana do Salvador, nas redes Municipal e Estadual. Estes grupos acumulam muitos conhecimentos oriundos das mais complexas experiências e progredem bastante no salutar e admirável tarefa de instigar uma formação de excelência para professores oriundos da universidade pública. Apesar disso, todo este conhecimento adquirido nas escolas, que pode locupletar o trabalho de todo o projeto institucional da UFBA, conservar-se agregado e atomizado dentro dos subprojetos pela falta de espaços de diálogo entre os bolsistas de cada licenciatura.

A ESCOLA MUNICIPAL ZULMIRA TORRES

A Escola Municipal Zulmira Torres fica localizada na Comunidade de Nordeste de Amaralina ao lado de uma Unidade Pacificadora da Polícia Militar (UPP), na Rua Bambochê Beco da Cultura S/N - Cep 41906-130 - Nordeste de Amaralina – Salvador/Bahia/Brasil e faz fronteira com o bairro da Pituba e Amaralina, bairros considerados nobres. A unidade educacional citada desenvolve atividades com a Educação Infantil e com Ensino Fundamental I, atendendo crianças de diversas localidades de Salvador. É uma escola de pequeno porte, sua estrutura é formada por aproximadamente 15 ambientes entre salas de aula, diretoria, cozinha entre outros. A escola já realiza atividades de Teatro há 5 anos, tendo como professor diversificado Jorge Borges, o qual foi nosso Supervisor Pibid durante o ano de 2012.

O PIBID – TEATRO na Escola Municipal Zulmira Torres aconteceu paralelamente dentro do Projeto “Grupo de Teatro Zulmira Torres”, projeto este que agrega todas as ações onde a Linguagem Teatral se faz presente na Unidade Escolar e que foi e é idealizado, coordenado, dirigido ou supervisionado pelo professor de Teatro Jorge Borges, lotado na unidade escolar.

O processo se constituiu em (10) dez meses. Sendo desenvolvido em (05) cinco turmas (3ºA, 3B, 4ºA, 5ºA e 5ºB) do turno matutino, onde os alunos tiveram contato com estagiários e conheceram os elementos básicos e complementares do teatro. Cada estagiário aplicou semanalmente duas aulas de cinquenta (50) minutos cada e observou outras duas aulas de um companheiro Pibidiano. Os Planos de aulas, relatórios diários, Plano de Trabalho semestral, relatórios semestrais, leituras e fichamentos de textos, reuniões de supervisão e coordenação de área, foram atividades obrigatórias e formidáveis para garantir a melhor qualidade no trabalho desenvolvido por cada atuante do projeto, e garantir uma melhor condição no aproveitamento da técnica para os alunos da escola.

As pesquisas desenvolvidas pelos Licenciados que participam do Programa formam um conjunto que se intercala nas técnicas, nos autores e no desejo de formação contínua dos alunos. A intenção primária de todos os trabalhos é a construção coletiva em sala, a partir de elementos distintos e diversificados.

Diversidade foi uma palavra constantemente observada e utilizada nos trabalhos desenvolvidos no Zulmira Torres, pois todas as habilidades e vontades dos alunos foram absorvidas, desenvolvidas e utilizadas. Do Samba que vai ao Jogo e chega ao Texto (Trabalho desenvolvido pelo Licenciando Omar Leoni), Do Improviso que chama para a observação e que alcança o Texto e dos Elementos, das formas que se animam que chegam ao Texto (Trabalho desenvolvido pela Licencianda Telma Gualberto), Roteiros base, construções planejadas e recepcionadas pelo tempo.

Entretanto constituir um trabalho de apuração e observação com alunos de uma escola Municipal localizada num bairro periférico de Salvador é uma tarefa delicada. O cuidado em analisar e colher a bagagem das crianças para estimulá-las a estarem presentes em cada jogo, apreciarem cada exercício e entenderem a importância do trabalho em conjunto foi sempre uma preocupação perante as discussões no subgrupo.

A INTRODUÇÃO A PESQUISA SOBRE ÉTICA E TEATRO – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Busca pela análise interdisciplinar da ética no dia – a – dia das aulas de Teatro acontece previamente no desejo de intercalar o prazeroso momento de fazer arte com a análise constante da nossa vivência grupal. Alguns fatores de extrema importância foram utilizados para dar base inicial ao trabalho. Em primeiro lugar os alunos não discutiriam a ética na sua essência epistemológica, isso fica a cargo da pesquisadora, no caso a que relata. Em segundo lugar meados da ética foram escolhidos para ser trabalhados, dinamizando o trabalho e aumentando a possibilidade de observação e análise constante nas modificações de hábitos dos alunos, dentre os temas, estão: Liberdade e Libertinagem, Espontaneidade, Liberação, Autoestima, Alteridade, Respeito e conceitos mais subjetivos dos quais lidamos despretensiosamente nas aulas de Teatro.

Ética, uma palavra dita com tanta convicção por muitos e idealizada, analisada e criticada por outros. Há necessidade de desvendar o que é Ética na simplicidade das ações, e como tem sido feito o seu uso tão ficcional dentro das salas de aulas das escolas públicas, e principalmente como ela pode ser percebida nos

jogos e atividades teatrais. Uma busca estrutural de um trabalho subjetivo da arte – O Teatro – utilizando como base o conhecimento da ética, um conhecimento que caminha para as relações individuais e coletivas em sala de aula. Edgar Morin coloca que o conhecimento do conhecimento, que comporta a integração do conhecedor em seu conhecimento, deve ser, para a educação, um princípio e uma necessidade permanentes.

O Teatro em sua essência trás a inter - trans - disciplinaridade, os Jogos, as Improvisações, as criações, as pausas, as conversas e as análises das ações e reações. A Linguagem Teatral: falada, corporal, simbólica e estética, está abonada de técnicas que possibilitam a integração espontânea dos alunos, e fica inviável pensar na mesma sem notificar os seus aspectos sociais e culturais, dos quais estão intrinsecamente ligados a Teoria de Vygotsky* da qual o mesmo se apoia na altivez da Linguagem Teatral em suas mais diversas formas e significados objetivos e subjetivos para explicar a valorização de sua função na educação.

A criança mimetiza as impressões externas que percebe do meio que a rodeia. Com a força de seu instinto e sua imaginação, cria situações e ambientes que proporcionam uma vida para improvisar impulsos emocionais (heroísmo, desenvoltura, abnegação). A fantasia infantil não se detém à atmosfera de sonho, como acontece para os adultos. A criança quer tornar real em ações, em imagens vivas, tudo o que pensam e sentem (PETROVA apud VYGOTSKY, 1987).

A integração dos estudos da Ética e do Teatro em experiências desenvolvidas em uma escola pública de Salvador propõe uma melhora do respeito nas relações em sala de aula e uma melhor aprendizagem de conceitos educacionais e da análise da aplicabilidade e aceitação dos temas inseridos durante as aulas, levando em conta a espontaneidade da criança como referenciou Petrova e o contexto Sociocultural dos mesmos, assim como explicita Vygotsky.

A autora Viola Spolin consegue com os seus jogos abordar espontaneamente a interdisciplinariedade do Teatro dentro da escola. “O conhecimento teria uma exatidão maior se viesse da estimulação do próprio aprendizado”. Tendo os seus exercícios como facilitadores na constituição de um foco favorável de determinados conteúdos, recomendando que o jogo seja usado frequente por todas as áreas educacionais. O pensamento de Viola é compartilhado por diversos autores, entre eles Courtney, que diz:

A Educação Dramática é não apenas o modo de encarar o processo educacional (uma filosofia), ou o modo de ajudar o desenvolvimento individual (uma psicologia) ou assistir o individuo em sua adequação ao meio (uma sociologia); é a maneira fundamental na qual o ser humano aprende – e, assim, é o mais efetivo método para todas as formas de educação (COURTNEY, 2003, p. 278).

Contudo, a partir das reflexões sobre a Linguagem Teatral e a sua importância na formação do individuo, foram alavancadas questões sobre a Ética, já que a mesma passou a ser objeto para pretexto das aulas, entre elas estão: entender o termo Ética já me torna um ser ético? O que é ser Ético? Ter Ética é simplesmente ser educado e cordial? Ética é igual a moral? Quais conceitos Éticos podem ser encontrados nos jogos teatrais? Como analisar e ensinar ética sem coloca-la como simples teoria nas aulas de teatro? Posso elaborar jogos que discutam claramente os conceitos lançados pela própria Ética?

Entender quais preceitos filosóficos cercam a Ética, e como adequar os mesmo ao ponto de que eles tornem-se pré-textos nas aulas de Teatro, descobrindo uma maneira simplificada de realizar a análise e escrita destes processos é o principio da pesquisa de Conclusão de Curso da Licencianda em Teatro Maria

Joseane de Santana Santos e que foi aplicada pela mesma na Escola Municipal Zulmira Torres dentro do Projeto Pibid no ano de 2012.

Por muitos anos teve-se a Ética como algo privado, conceito, aliás, advindo de Theodor Adorno no seu livro *Minima Moralia*, porém com a formulação da grande filosofia se pode dizer hoje que a Ética é o bem comum, como específica Álvaro Valls em *O que é Ética*, e é nesta perspectiva que busco a integração da mesma com o Teatro.

Contudo, a pretensão da pesquisa é transformar o tema num assunto de fácil acesso e entendimento para os alunos, além de observar o comportamento dos mesmos em trabalhos desenvolvidos em grupo e no desenvolvimento durante as atividades, sempre levando em conta os conceitos encontrados em pesquisas Teóricas sobre a Ética, a elaboração e adaptação de Jogos Teatrais que levem a discussão do pré-texto.

Assuntos habituais são trazidos para a sala de aula em forma de Jogos, imagens, vídeos, músicas e os alunos criam a partir dos pré-textos situações que os levem a reflexão daquela prática; Os temas mais abordados eram relacionados à alteridade em sala de aula.

A EXPERIÊNCIA NA TURMA DO 5º ANO B

Os trabalhos desenvolvidos com os alunos do 5º Ano B da Escola Municipal Zulmira Torres tiveram início a partir de uma pesquisa do/no cotidiano escolar, onde colhemos através de observações na turma e da escola informações, posicionamentos, imposições e lógicas a respeito dos desejos dos alunos, para desenvolver aulas que levem em conta a experiência de cada um dos educandos no contexto da sala de aula. Verificamos através da construção coletiva de um diário de bordo: anotando, revendo, reanalizando e realizando atividades prazerosas para as crianças.

O 5º Ano B era uma turma constituída de aproximadamente 40 alunos, sendo que na metade do processo já havíamos perdido aproximadamente metade da turma, por diversos motivos (troca de escola, turno e afins); a faixa etária da turma era de 8 a 15 anos, todavia os alunos tinham em sua maioria 13 anos. A turma tinha além da professora Regente, uma estagiária (formando em Pedagogia). E, Além das aulas regulares de Português, Matemática, Geografia, Ciências e Histórias, os alunos partilhavam de aulas de Redação, Informática, Inglês, Espanhol, Dança, Música e Teatro; todas as aulas são organizadas no horário normal de aula, que no turno matutino se estabelece das 8h às 11h45min. Entretanto a escola ainda oferece Programas como: Mais Educação, com atividades no turno oposto e Escola Aberta, com atividades aos sábados para toda a comunidade.

As aulas de Teatro foram estabelecidas as quintas-feiras, duas aulas seguidas (geminadas) de (50) cinquenta minutos cada, totalizando cento e dez (110) minutos semanais de aula, num cálculo de aproximadamente quatrocentos e quarenta (440) minutos por mês, e num trabalho constituído em aproximadamente quatro mil (4000) minutos, pois se leva em conta diversos percalços durante o período letivo.

A elaboração dos planejamentos levou em conta que os alunos se encontravam, segundo a Teoria de Piaget* entre o Período Operatório Concreto que se consiste dos sete (7) aos onze (11) anos, aproximadamente, sendo este período o qual o indivíduo materializa as conservações de número, substância, volume e peso, sendo capaz de coordenar elementos por seu tamanho, abrangendo conjuntos,

estabelecendo então o mundo de configuração lógica ou operatória. Se organizando em bando, chefiando ou admitindo chefia. Nesta fase o indivíduo compreende regras e consegue ser fiel as mesmas, além de estabelecer compromissos. E, o Período Operatório Abstrato que se consiste a partir dos onze (11) anos em diante e é onde se encontra o ápice do desenvolvimento da inteligência e corresponde ao nível de pensamento hipotético-dedutivo ou lógico-matemático, o indivíduo passa a estar hábil para calcular uma probabilidade, libertando-se do concreto em proveito de interesses norteados para o futuro.

Na prática de sala de aula havia uma enorme dificuldade de lidar com as diferentes faixas etárias dentro de uma mesma sala de aula, a adequação das atividades era feita diariamente, os alunos agitavam-se com facilidade e manter a estabilidade da turma era um desafio constante. Muitos alunos apresentavam atitudes desrespeitosas, das quais eram analisadas e trabalhadas junto ao supervisor do Programa e a gestão da escola.

Com isso as aulas iniciais foram constituídas a partir da utilização dos Jogos Improvisacionais de Viola Spolin e a prática do Drama como Método de Ensino de Beatriz Cabral; sendo que todos os métodos aplicados proporcionaram um verdadeiro mergulho num universo lúdico. O autor Ricardo Japiassu foi utilizado como Fundamento Teórico para construção dos planejamentos, além dos conceitos Éticos de David Hume e Sócrates e da bagagem de leituras e fundamentações teóricas adquiridas através da Universidade Federal Bahia e do Projeto institucional da Capes (Pibid - Teatro).

As construções diárias – improvisações, resultados de jogos, músicas, textos, conversações, avaliações diárias – foram introduzidos na construção de um texto próprio, um roteiro baseado na verdade da sala de aula. O pré-texto era: As bruxas. Discutimos que tipo de bruxa queríamos mostrar, em que tipo de bruxa o nosso imaginário caminhava, os alunos participaram da construção desses personagens; a decisão final foi simples, entretanto de uma complexidade instigadora. Todos os personagens bruxinhos (as) tinham nomes e idades das mais diversas, entretanto seriam eles mesmos com todo encanto, perspicácia e vontade; as preguiças, desleixos, desencantos, revoltas e de tudo um pouco apareceu, os alunos sentiam-se a vontade para brincar e inventar. A construção da mostra tornou-se um jogo gigante, com um enredo simples, formado numa vertente completamente coletiva, com jogadores, alunos, parentes dos mais diversos.

Apesar das dificuldades iniciais com material, tempo e muitas outras que não valem a pena ser ditadas aqui já que foram superadas com muita força de vontade dos profissionais envolvidos e dos desejos dos alunos; a mostra aconteceu, os alunos foram divididos em equipes: cenário, figurino, sonoplastia e elenco. Cada equipe leu pequenos textos sobre os conteúdos, textos simplificados para melhor entendimento dos mesmos, e logo depois iniciamos uma rápida construção de desenhos rascunhados, de ensaio de cenas e afins.

Entretanto o correr do Rio da Vida é definido pelo destino e andamos conforme os nossos passos são desenhados a sua beira, e neste lento correr um fato de extrema tristeza acontece à porta da nossa escola; notícias em jornais, revistas; um crime estampado, uma mancha na inocente vivência escolar das nossas crianças: A morte do vigilante da escola a tiros no portão principal da escola. As aulas são paradas durante duas semanas. O nosso tempo é comprimido, os desenhos criados pelos alunos são aproveitados e os figurinos são construídos pela educadora. O cenário foi constituído também pela mesma e a proposta foi apresentada aos alunos que aceitaram.

Todavia a agitação da estreia – por menor que a mesma fosse – deixou todas as equipes nervosas, a educadora e os alunos simplesmente explodiam de agonia, os ânimos estavam altíssimos, e é então que as figuras do colega observador e do supervisor se fazem ativos, auxiliando nas dores, nas feridas e nos cansaços, e no fim, aliás, na primeira conclusão do processo tudo deu certo. E, lidando com os conceitos morais de cada indivíduo e da escola, culminamos em um trabalho (mostra) incompleto em técnicas, mas repleto de aprendizagens. Conforme a pesquisa da qual se desenvolve a análise da Ética cotidiana das aulas de Teatro, pensando na propulsão de uma educação de resgate da infância, da inocência, do respeito e da aprendizagem significativa.

De fato, isso remete a racionalizar o Contexto Social, Histórico e Familiar e sua vital importância na construção de um indivíduo crítico e ético. Morin apresenta parte desta discussão da seguinte maneira,

A Ética não poderia ser ensinada por meio de lições de moral. Deve formar-se nas mentes, com na base na consciência de que o humano é, ao mesmo tempo indivíduo, parte da sociedade, parte da espécie. Carregamos em nós está tripla realidade. [...]. (2011, pag.18).

O poder e a influência da mídia também tem sido um tema recorrente. Levando em consideração que a mídia é formada por homens, que concretamente ganham informando e iludindo a mente humana, é fácil crer na desvalorização do humano, na hipocrisia de um homem que ilude o outro, confrontando a mentira e a verdade e tendo como resultante a ilusão para conquistar poder monetário.

Desvendo com isso, o que é ser Professor: É antes de tudo, não reparar no valor monetário que se é recebido mensalmente, na constante escassez de materiais didáticos, no desrespeito extraordinário dos alunos ou no olhar aterrorizante dos colegas, mas é estar hábil a conviver a qualquer custo a verdade do Educar.

CONCLUSÃO

Um relato que parte de um princípio de análise; percorre uma prática criativa espontânea, planejada a partir de desejos, vontades e anseios; uma escrita persistente, cheia de expressões das mais diversas e originais.

A Arte em todos os seus aspectos, e no recorte: “Teatro” com o seu caráter universal de união, pensado na construção moral de uma sociedade e utilizado não apenas como ferramenta. Um estudo embasado no desejo de observar, da vontade de criar e no anseio de brincar.

As discussões acerca dos valores do homem estão sempre abertas, sendo que a essência do homem é mais que estudo, observação, análise e descrição, é ao inverso de tudo, pensando de forma poética: COR. Aliás, CORES, das mais diversas as mais brilhantes, todas elas vibram em áureas cósmicas, em textos, palavras, imagens e silêncio. Edgar Morin descreve com clareza em seu livro Os Setes Saberes para a Educação do Futuro a Complexidade do qual o homem se constitui, mesmo com os avanços nas pesquisas científicas, psicológicas e astrológicas o homem continua esquartejado, em pedaços, em um ponto em comum para ser ligado, pelo simples fato de ser feito de uma composição complexa e difícil de ser entendida, discutindo dessa maneira a forma de pensamento desarticulado em contraposição a uma perspectiva complexa que admite o homem em suas várias dimensões.

Contudo, o estudo nunca está concluso, a análise continua, as observações, e os escritos continuaram sendo feitos a partir da construção cotidiana com os alunos dos quais o percorrer do rio da vida nos encaminhe.

Referências

- ALLAN, Donald James. *Filosofia de Aristóteles*. Lisboa: Presença, 1970.
- ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. Tradução de Leonel Vallandro e Gerd Bornheim da versão inglesa de W. D. Ross In: Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1973, v.4.
- BETIOLI, Antonio Bento. *Ética para minha neta: sete viagens com Natanna*/ Antonio Bento Betioli. – São Paulo: Paulinas, 2006.
- BOFF, Leonardo. *Ética e Moral - A Busca dos Fundamentos*. Vozes.
- _____. *Saber Cuidar - Ética do Humano - Compaixão Pela Terra*. Vozes.
- CHALITA, Gabriel. *Os Dez Mandamentos da Ética*. Nova Fronteira.
- DOURADO, Paulo; MILET, Maria Eugênia. *Manual de Criatividades*. 4ª ed. Salvador: EGBA, 1998.
- GALLO, Silvio. *Ética e Cidadania - Caminhos da Filosofia*. Papyrus.
- HABERMAS, Jurgen. *A Ética da Discussão e a Questão da Verdade*. Wmf Martins Fontes.
- HUME, David. *Tratado da natureza humana*. Tradução de Deborah Danowski. 2ª ed. São Paulo: Ed. UNESP, 2009.
- _____. *Investigação sobre o entendimento humano*. Tradução Leonel Vallandro. 1ª ed. São Paulo, Abril Cultural, 1973 (Col. "Os Pensadores").
- JAPIASSU, Ricardo. *Metodologia do Ensino no Teatro*. Papyrus, 6ª Ed.
- MILL, Stuart. *Sobre a Liberdade*. / Stuart Mill. Tradução e organização de Ari R. Tank. – São Paulo: Hedra, 2010.
- MORIN, Edgar. *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*/Edgar Morin: tradução Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya: revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. – 2. Ed. Ver. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.
- LA TAILLE, Yves de. *Moral e Ética - Dimensões Intelectuais e Afetivas*. Artmed.
- LISBOA, Heraldo João. *Ética Cósmica em pensamentos, palavras e obras*. Ignoramos Empresa Gráfica e Editora Ltda. Salvador.
- PATRUS, Roberto. *Ética e Felicidade: a aceitação da verdade como caminho para encontrar o sentido da vida*/ Roberto Patrus – Ed. Ver. E ampl. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- RYNGAERT, Jean-Pierre. *O jogo dramático no meio escolar*. Coimbra: Centelha, 1981.
- SAVATER, Fernando. *Ética para Meu Filho*. Planeta do Brasil.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SINGER, Peter. *Ética Prática* - Coleção Biblioteca Universal. Martins Editora.

SPOLIN, Viola. *Improvisação para o Teatro*. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1979.

_____. *Jogos teatrais: O fichário de Viola Spolin*. São Paulo: Perspectiva, 2001.

VALLS, Alvaro L. M. *O que é Ética* - Coleção Primeiros Passos. Brasiliense.

ZAGURY, Tania. *Educar sem culpa – A gênese da Ética: Questões que afligem e reflexões que aliviam os pais modernos*. Record.

Formação e trabalho: tradição e inovação nas práticas docentes

Elza Mesquita⁸⁰, João Formosinho⁸¹, Joaquim Machado⁸²

Resumo

Neste artigo visa-se a apresentação de resultados que ilustram uma perspetiva pedagógica onde é possível perceber, através dos processos formativos no contexto dos programas nacionais de formação contínua, a emergência de múltiplas possibilidades pedagógicas favorecedoras do processo cooperativo de aprendizagem. A temática em questão exigiu um quadro concetual sobre os processos de formação de profissionais que recupera a herança das práticas pedagógicas à luz do que foram acumulando e (re)elaborando no decorrer da experiência profissional seja perante processos de mudanças instituídas, seja perante inovações instituintes. As questões de investigação orientam-se para apreender *que visão têm os professores, os coordenadores (também formadores) e os formadores sobre o trabalho colaborativo entre professores e de que forma pensam que os Programas de Formação Contínua teriam contribuído para a promoção desse tipo de trabalho*. O objetivo é compreender as práticas pedagógicas dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico numa perspetiva colaborativa, importando delimitar o modo como os atores se organizam objetiva e subjetivamente na prática quotidiana e como valorizam a interação, considerando ainda a formação que realizaram e pressupondo que tenha tido efeitos construtivos na sua ação. Optamos por uma metodologia de caráter qualitativo e uma estratégia de pesquisa suportada no *estudo de caso*. Realizamos entrevistas semi-estruturadas a 6 professores e a 6 formadores (3 coordenadores + 3 formadores) dos Programas de Formação Contínua. Os dados provenientes do *corpus* das entrevistas foram organizados, codificados e categorizados. A sua organização foi sistemática e o seu tratamento foi efetivado ao longo de todo o processo investigativo através da análise de conteúdo. Os principais resultados da investigação permitem problematizar as condições de possibilidade de transformação das práticas profissionais e perspetivar os contextos de trabalho como *espaços* e *tempos* próprios para os professores trabalharem em conjunto, encorajando à experimentação de novas *gramáticas* pedagógicas suportadas numa cultura de colaboração. O estudo realizado mostra uma tensão na docência entre discursos e intenções, pois percebe-se que, por vezes, o que dizem fazer num contexto profissional onde prevalece um padrão de trabalho isolado e uma cultura individualista, em termos de estratégias em sala de aula e fora dela, é condicionado por perspetivas e orientações de grupos formais e informais que influenciam os seus valores e crenças e condicionam formas de se assumirem perante si e perante os outros, como transmissivos e individualistas, ligados a uma forte cultura pedagógica tradicional.

Palavras-chave: Formação contínua de professores, Programas de formação, Padrões de trabalho, Cultura de colaboração

Introdução

⁸⁰ Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Bragança, Bragança, Portugal, CIEC, Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, Portugal, elza@ipb.pt

⁸¹ CIEC, Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, Portugal, formosinho@ie.uminho.pt

⁸² Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal, CIEC, Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, Portugal, jomachado@porto.ucp.pt

Persistem hoje as principais questões no campo da educação: saber como é que o conhecimento científico contribui para uma melhor fundamentação dos programas de formação; e, como é que esse saber se percebe como científico e efetivo no campo da formação de professores. Na verdade, a persistência prática de um determinado paradigma educativo aplicado a uma escola de massas transferiu para os professores uma maior responsabilização pela escola e pelas crianças, obrigando-os a um maior aprofundamento dos saberes docentes e, conseqüentemente, à ampliação das suas competências profissionais, bem como à necessária implicação na oferta formativa.

Proclama-se a “mudança da escola” e perspectiva-se a formação como “um processo individual e colectivo, em contexto, de transformação de representações, de valores e de comportamentos”, de modo que, em colaboração, os professores possam aprender e produzir “novas formas de acção individual e colectiva” (Canário, 1994, pp.14-15). Apela-se à mudança educativa, onde a cultura do individualismo seja substituída pela colaboração e pela colegialidade. De facto, “a naturalização do modelo transmissivo no seio da cultura individualista coloca desafios e exige inovações à escola enquanto organização, fazendo emergir a necessidade de padrões de trabalho conjunto dos docentes” (Formosinho & Machado, 2009, p.11). Ocorreu, assim, a necessidade de uma análise da mudança, em que são influentes o trabalho e a identidade do professor, bem como a sua formação.

Nesta perspectiva, a partir do ano de 2005, o Ministério da Educação desenvolveu Programas de Formação Contínua (PFC) para professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico nas áreas que considerou como prioritárias (Matemática; Língua Portuguesa; Ensino Experimental das Ciências). Constituíram-se assim três PFC que se destinavam a Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, a saber:

- Programa de Formação Contínua em Matemática (PFCM) (Despacho Conjunto n.º 812/2005, de 24 de Outubro);
- Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP) (Despacho n.º 546/2007, de 11 de Janeiro); e
- Programa de Formação em Ensino Experimental das Ciências no 1.º Ciclo (PFEEC) (Despacho n.º 2143/2007, de 9 de Fevereiro).

Uma vez que eles foram objeto do nosso estudo, sobre eles ressaltamos que “o discurso educacional é frequentemente contaminado pelo discurso político e que os enquadramentos legais que sustentam a realidade profissional e a formação de professores sofrem constantemente abalos que não nos permitem averiguar, pela vulnerabilidade temporal que apresentam, a sua sustentabilidade” (Mesquita, 2011; 2013, p.73). Torna-se também necessário atender à academização da formação que ocorre por via institucional ou organizacional: “em resultado dos programas de formação em que participam, os professores tendem a reproduzir discursos teoricamente elaborados que, ao invés de contribuírem para a reflexão sobre as próprias práticas, tendem a gerar efeitos de ocultação das mesmas” (Ferreira, 2009a, p.211).

Relativamente à parte empírica do estudo optamos por uma metodologia de carácter qualitativo e uma estratégia de pesquisa suportada no estudo de caso. Realizamos entrevistas semi-estruturadas, posteriormente sujeitas a uma análise de conteúdo. No processo de análise de conteúdo ao *corpus* das entrevistas emergiram aspetos que consideramos relevantes no âmbito deste estudo e que nos ajudaram a perceber a *praxis* dos docentes colaboradores.

Apesar da retórica da necessidade de redefinição no trabalho do professor, nomeadamente na autorreflexão das práticas, na partilha dessas práticas com os seus pares e no desenvolvimento profissional ao longo da vida, os resultados emergentes do discurso dos colaboradores apontam para um trabalho de cooperação que incide, sobretudo, na partilha a dois, salientando-se as dificuldades inerentes ao processo de um trabalho colaborativo e conseqüente mudança da cultura profissional, tendencialmente isolacionista.

Formação e mudança

A formação apresenta-se como um “fenómeno complexo e diverso sobre o qual existem apenas escassas conceptualizações e ainda menos acordos em relação às dimensões e teorias mais relevantes para a sua análise” (Marcelo García, 1999, p.21). Benavente entende-a “como um dos elementos decisivos para facilitar e apoiar processos de mudança e inovação”, aparecendo no “centro de um questionamento que não pode ser apenas de natureza didático-pedagógica mas sim política e estratégica” (1992, p.54).

No contexto português não é menos pertinente problematizar os tempos, espaços e os modelos dessa formação. Abordando as práticas de reforma na formação de professores, Popkewitz e Pereyra sustentam a ideia de que “as reformas actuais mantêm e prolongam elementos de dinâmicas anteriores, concebendo, no entanto, uma maior ênfase ao trabalho dos professores e à sua formação” (1992, pp.11-12). É também possível, no que respeita à formação de professores, identificar diferentes lógicas de ação. Se nos posicionarmos no nível central, verificamos que se privilegia “a certificação, a partir de serviços governamentais que devem (...) liderar os processos de formação; (...) a visibilidade imediata”, porque se entendem as práticas como decorrentes da formação e como consequência do “nível de conhecimentos transmitidos” (Benavente, 1992, p.51). A nível local temos o professorado enquanto agente que privilegia a “resolução de problemas” e a “resposta a necessidades”, que valoriza a “visibilidade pessoal de natureza afectiva e relacional” e que se interessa pela reflexão a partir das suas próprias práticas, mas sem esquecer a certificação (Benavente, 1992, p.51).

Numa perspetiva de educação de adultos, Ferreira destaca os efeitos de formação possíveis e refere que “as práticas e os efeitos da formação decorrem essencialmente de um trabalho baseado nos contextos de trabalho e nas experiências dos sujeitos, não se limitando, portanto, às dimensões técnicas e didáticas”, e defende a mudança de perspetiva “em relação às práticas de formação” ainda fortemente influenciadas pelo modelo escolar (2009b, p.329). Para esta mudança, sustenta-se o autor na defesa de que as práticas formativas se devem articular com as “situações de trabalho e os quotidianos profissionais, organizacionais e comunitários das escolas”, portanto, numa perspetiva de *formação em contexto* (2009b, p.329). A formação produz efeitos no desenvolvimento das crianças e jovens se esta contribuir para a alteração das concepções e práticas dos professores. Para Formosinho e Machado emerge, assim, a necessidade de uma modalidade de formação que penetre “na ‘caixa negra’ que tem sido a sala de aula e de interferência na privacidade pedagógica dos professores”, que permita avaliar o produto, isto é, “a aplicação do que foi aprendido na formação” (2011, p.13).

Trabalho docente: a necessidade de mudança na cultura profissional

A partir do século XVIII a “escola primária”, tida como uma “organização sincrética, debilmente acoplada com estruturas rudimentares de tipo 'unicelular' evoluiu para uma “organização complexa, departamentalizada em classes estanques, com uma estrutura pluricelular” (Barroso, 1995, pp.14-15). Um dos fatores que, nessa época histórica, provocou a mudança de paradigma foi o aumento do número de alunos, o que também permitiu o cultivo de uma cultura pedagógica homogênea.

O ensino de massas implicou o agrupamento por classes de um “conjunto de alunos da mesma idade e nível de estudos, um espaço, um professor e um plano de estudos distintos” (Barroso, 1998, p.14). Percebe-se então que o sentido de “classe”, que começou por ser uma simples divisão de alunos, evoluiu para um “‘padrão’ organizativo para departamentalizar o serviço dos professores e o próprio espaço escolar” (Barroso, 1998, p.14). A lógica foi fazer com que o ensino se organizasse mediante uma estrutura que obedecesse a “princípios claros de racionalização” e de “eficiência” tais, que permitissem a gestão burocrática do ensino, podendo ser prescrito através de “regulamentos escritos” que pudessem ser colocados em prática, qualquer que fosse a escola e qualquer que fosse o professor.

Grosso modo, a gestão burocrática, e a “quase sacralização” do lema "ensinar tudo a todos como de um só se tratasse" ajudaram o professorado a consolidar iguais modos de fazer pedagógicos, nomeadamente a “homogeneizar” as crianças e a uniformizar as suas práticas, num trabalho individual e solitário. Em termos da estrutura organizativa o ensino caminhou para a centralização da gestão escolar, exercendo “um duplo constrangimento sobre os docentes: isola-os uns dos outros, não favorece a colaboração entre eles e outros actores”, conduz a “uma cultura profissional principalmente centrada na valorização das práticas e das tarefas quotidianas” e torna a experiência e a personalidade do professor os fundamentos da “sua competência profissional” (Tardif, Lessard & Gauthier, n.d., p.41 e 43).

Para se perceber a importância de uma cultura participada é necessário analisar a cultura profissional dos professores que se veiculou desde os primórdios da escola pública, e que se continua a manter. Com efeito, “embora isolados nas suas turmas os docentes realizam uma tarefa colectiva: formar uma grande massa de alunos ao longo de um grande período de tempo segundo standards gerais e programas comuns”. É pois necessário “pensar em reorganizar a estrutura celular do trabalho, oferecendo aos docentes lugares de colaboração, de trocas, de discussões com os seus pares e com outros agentes” (Tardif, Lessard & Gauthier, n.d., p.41). Barroso (1998) aponta a necessidade de uma nova racionalidade, anotando três estruturantes mudanças culturais da escola e da administração do sistema, a saber: mudar de uma cultura da homogeneidade para uma cultura da diversidade, de uma cultura da subordinação para uma cultura da autonomia, de uma cultura do isolamento para uma cultura da associação.

A cultura da homogeneidade, cujos princípios escolares se baseavam nas mesmas normas, espaços, tempos, alunos, saberes e respetivos processos de inculcação, sobreviveu desde a génese da organização pedagógica da escola pública, continuando atualmente, a sua estrutura organizativa, a elucidar essa mesma cultura escolar. A solução para o problema da homogeneização escolar passa por uma “alteração radical das estruturas”, mas esta alteração deve ser “construída nas escolas pelos próprios professores e alunos” e não concretizada do topo para as bases, cabendo à administração central, do ponto de vista formal e legal, a criação de “mecanismos que incentivem e promovam essas mudanças” (Barroso, 1998, p.19). Neste processo, à formação cabe um lugar central para a desconstrução das práticas do professorado e para o

reconhecimento do peso de determinadas estruturas no desenvolvimento da sua acção pedagógica. A formação deve fazer emergir “práticas alternativas” e, acima de tudo, “dar segurança às pessoas que encetem o processo de mudança” e que se criem formas de sustentação das inovações que esse processo implica (Barroso, 1998, p.19).

Passar de uma cultura da subordinação para uma cultura da autonomia exige ter um projeto educativo de escola “assente em princípios, valores e políticas que se aplicam na acção educativa e pedagógica com os alunos”, construindo os consensos necessários para mobilizar recursos, diversificar lideranças e mediar conflitos e divergências, tudo isto num quadro de “gestão participativa” (Barroso, 1998, p.23).

Para não continuar a familiarizar os professores com o “primado de ensinar, deixando ao aluno o primado de aprender”, a formação deve assumir uma lógica de trabalho de projeto, onde faça sentido a articulação entre a formação e a ação, a partir do “conceito ecológico de mudança” (Machado & Formosinho, 2009, p.288).

É necessário, também, que os professores aproveitem as possibilidades que o sistema lhes faculta deixando de reagir “defensivamente e acomodarem” as “oportunidades nos padrões essencialmente isolacionistas das suas culturas profissionais” (Lima, 2002, p.181). Devem deixar de parte a cultura do isolamento e optarem por uma cultura de associação (ou parceria), o que significa, “passar de uma cultura familiar e de grupo” para uma “cultura global e social” (Barroso, 2005, p.43). Nesta perspetiva, a tarefa principal da escola, se quiser optar por uma educação para o desenvolvimento, será “conseguir que a cooperação e a participação sejam lugares comuns no trabalho diário e com um valor superior ao que actualmente lhe é dado socialmente” (Yus, 2002, p.150). De facto, a tese fundamental é a promoção da aprendizagem cooperativa e da cooperação para o desenvolvimento, mas “em algum ponto é necessário romper a sólida perpetuação do individualismo e do autoritarismo que triunfam” na sociedade pós-industrial e que, concomitantemente, são reproduzidos na instituição escolar (Yus, 2002, 149). Romper com o individualismo exige colocar em evidência os princípios de *cooperação e participação democrática* na escola.

Contudo, os professores não podem ser acusados, em exclusivo, pela ausência de uma cultura colaborativa nas escolas, pois temos de analisar em paralelo a questão das condições organizacionais (horários compartimentados, cumprimento do currículo, carga de trabalho, etc.) e estruturais (a organização por departamentos, limitações entre os campos do conhecimento, etc.) onde desenvolvem o seu trabalho. Em verdade, também, estes “constrangimentos organizacionais e estruturais não devem ser encarados como fatalidades, nem como determinantes causais inevitáveis dos padrões de interacção colegial” (Lima, 2002, p.182). Neste sentido, há que “fazer das escolas espaços que ofereçam mais oportunidades” para que a interação aconteça quando os “professores desejarem envolver-se neste tipo de relacionamento profissional” (Lima, 2002, p.183), que é mais do que o mero trabalho em conjunto desenvolvido com os seus parceiros favoritos. Contudo, não se trata de, única e exclusivamente, fazer com que a “colaboração entre professores funcione”, mas discutir para que serve e “o que é que está em causa para além dela” (Hargreaves, 2001, p.83). Importa, antes de mais, colocar a tónica na forma como os professores se vêem a si e aos seus pares e como se relacionam, no sentido de se instituírem “mecanismos de integração e de coordenação que permitam ultrapassar o isolamento e o individualismo” que tem caracterizado o seu trabalho (Lima, 2002, p.43) e que se explorem e desenvolvam estratégias que facilitem e maximizem o “potencial de envolvimento do professor no trabalho colaborativo” (Goodson, 2008, p.48).

Segundo Hargreaves (2001), nas culturas de colaboração as relações de trabalho, exercidas pelos professores, são *espontâneas, voluntárias, orientadas para o desenvolvimento, difundidas no tempo e no espaço e imprevisíveis*. Quando *espontâneas* as relações são sustentadas nas interações entre os próprios profissionais e evoluem espontaneamente, partindo da “própria comunidade docente e são sustentadas por ela” (Hargreaves, 2001, p.216). As relações de trabalho em colaboração são *voluntárias* quando resultam da própria percepção que os professores têm do seu valor, que é consequência da sua experiência profissional, e sentem o trabalho em conjunto como agradável e produtivo. Portanto, este tipo de colaboração não resulta de “constrangimentos administrativos ou de coacção” (2001, p.216). Nas relações de trabalho *orientadas para o desenvolvimento* os professores decidem as finalidades e as tarefas do seu trabalho em conjunto, deixando de parte os propósitos dos elementos externos. Quando estes têm de dar resposta a “ordens externas fazem-no selectivamente, baseando-se, enquanto comunidade, na sua confiança profissional e no seu juízo discricionário” (2001, p.216). As relações *difundidas no tempo e no espaço* dependem de uma entidade que regula de forma clara essa cultura de colaboração, resumindo-se à marcação de “reuniões” e a “sessões de planificação” que “consistem em encontros informais, quase imperceptíveis, breves mas frequentes”. Estes encontros podem “assumir a forma de palavras e olhares de passagem, elogios e agradecimentos, ofertas para troca de turmas em ocasiões difíceis, sugestões a respeito de novas ideias, discussões ou encontros conjuntos com pais” (2001, p.216). Assim, este tipo de relação de colaboração constitui-se na forma como os professores vivenciam o dia-a-dia na escola. Por fim, temos as relações classificadas como *imprevisíveis*. Nestas os professores atuam com discrição, mas exercem controlo sobre o que desenvolvem, transformando-se as suas ações em resultados incertos e nada previsíveis. De uma forma geral, Hargreaves refere que as “culturas de colaboração são incompatíveis com sistemas escolares nos quais as decisões sobre o currículo e a avaliação são fortemente centralizados” (2001, p.217). Por analogia, e dado que o sistema de ensino em Portugal se enquadra num sistema centralizado, reconhecem-se os perigos eminentes e “incipientes da balcanização”, porque se continua a assistir à tradição dos professores se “dividirem em grupos separados e isolados”, isto porque a cultura da colaboração coloca em causa a sua segurança e é uma ameaça à sua identidade (Hargreaves, 2001, p.217) e mesmo à identidade oficial, pois os professores do Estado têm de ser regulamentados e eficientes (Lawn, 2000).

Metodologia

Na pesquisa optamos pela aplicação de uma epistemologia qualitativa, cujo método de investigação se constitui num estudo de caso. Assim, o estudo foi orientado para a recolha de dados que se enquadrassem nesta abordagem, através da realização de entrevistas a professoras do 1.º Ciclo do Ensino Básico, a formadores e a coordenadores de Programas de Formação Contínua, desenvolvidos pelo Ministério da Educação nas áreas de Matemática, Língua Portuguesa e Ensino Experimental das Ciências, destinados a Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. As questões de partida foram: *que visão têm os professores, os coordenadores (também formadores) e os formadores sobre o trabalho colaborativo entre professores e de que forma pensam que os Programas de Formação Contínua teriam contribuído para a promoção desse tipo de trabalho?* Perante este problema, outras questões se afiguraram pertinentes para a orientação, conjugação e análise dos dados recolhidos através de entrevista e que nos adjuvaram no processo de categorização dos mesmos. A parte do estudo que apresentamos visa os seguintes objetivos: (i) Identificar

práticas pedagógicas adotadas pelos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico; e (ii) Reconhecer os significados da formação e os seus contributos para a mudança das práticas e para a (re)criação de uma cultura de colaboração. O *design* do estudo exigiu a descrição prospetiva da operacionalização das técnicas e dos instrumentos de recolha de dados. Neste sentido, tornou-se fundamental dar conta dos aspetos que emergiram como relevantes no processo de recolha da informação que se pretendia analisar. Em função do tipo de informação a recolher pareceu-nos que a melhor opção em termos de técnica fosse a entrevista, operacionalizada através de guiões, porque a informação que se pretendia recolher era de carácter qualitativo, posteriormente suportada pela análise de conteúdo e interpretação descritiva dos dados.

Resultados

Neste tópico perspetivamos obter uma melhor compreensão sobre o que se privilegia no trabalho colaborativo entre professores, na visão dos professores que frequentaram os programas de formação contínua, bem como dos seus formadores e coordenadores. Interessou-nos, sobretudo, perceber as *nuances* e os significados atribuídos às interações que ocorreram entre os professores (formandos) ao longo do processo de formação.

Tal como se verifica no estudo de Lima (2002), as relações colaborativas são percebidas de formas distintas pelos colaboradores do nosso estudo. Este autor acentua que “embora a experiência da interacção profissional com os colegas possa ser formalmente semelhante entre os professores, ela é vivida por eles de formas distintas”. Alguns professores ligam-na mais às “consequências decorrentes da sua prática preferencialmente isolada” (Lima, 2002, p.128), facto este que, na perspetiva dos colaboradores, coloca em causa o trabalho colaborativo:

Muitas das escolas tinham só um professor e, portanto, o trabalho colaborativo que tinham era mais ao nível do conhecimento dos docentes, enfim, não era um trabalho muito organizado (C1);

Se um professor esteve vinte anos colocado numa escola isolada no meio rural, obviamente que não está habituado a trabalhar colaborativamente com outros professores, portanto, o trabalho colaborativo nunca fez parte das suas práticas (F1).

Estamos perante uma cultura profissional, enraizada no passado e decorrente de uma estrutura organizativa de centralização da gestão escolar (Barroso, 1995, 1998). Devido a esta organização realça-se o isolamento e coarta-se a hipótese de os professores aprenderem uns com os outros. Neste sentido, os professores “recebem pouco *feedback* por parte de outros adultos no que concerne ao seu mérito, valor e competência” (Hargreaves, 2001, p.187).

De facto, os contextos de trabalho, se isolados, premeiam práticas isoladas e condicionam-nas, bem como limitam a partilha e um trabalho colaborativo entre os professores. Contudo, há quem considere que, atualmente, a falta de colaboração *dos e entre* os professores já não se justifica:

Antes de existirem os agrupamentos, os professores de 1º Ciclo podiam sentir-se um pouco isolados porque por cada aldeia quase era apenas um professor. Hoje nada disto acontece. Todos os professores convivem uns com os outros e podem perfeitamente trocar opiniões e darem sugestões uns aos outros sobre esta ou aquela metodologia utilizada (F3).

O discurso dos colaboradores focalizou-se, também, na descrição de experiências que indiciam determinados níveis de colaboração que os programas de formação contínua permitiram operacionalizar em termos práticos:

O Programa [PFCM] podia permitir, como de facto permitiu, esse trabalho mais colaborativo entre os professores (C1);

Se o colega faz e até diz que teve bons resultados o outro também quer experimentar, mesmo professores que não estavam no Programa [PNEP], às vezes pediam apoio aos colegas que estavam no Programa, dizendo-lhes 'também quero experimentar' (C2).

Este trabalho de colaboração e as mediações criadas entre os sujeitos, no PFCM, suportavam-se no próprio formato do Programa:

[Relativamente] ao formato do Programa havia sessões centradas na sala de aula, portanto, com o professor e com o formador, mas havia também sessões de formação em grupo e, portanto, havia possibilidade de articular algum trabalho colaborativo, por isso, este Programa, acho que rompeu com (...) o que era um bocado habitual na formação e tentou centrar a formação para a sala de aula, mas com a possibilidade de cada professor poder discutir também com os outros professores (C1).

Houve quem tivesse apontado a reflexão como palavra-chave para o desenvolvimento de relações colaborativas, porque “ajuda a ser melhores, a ser mais competentes” (C1). Contudo, “se é uma colaboração em que andamos todos à guerra uns com os outros, claro que não há melhorias” (C1). O professor é “tanto melhor professor, quanto mais tiver a capacidade de discutir, de refletir” sobre o que se faz e por que se faz, sendo estes os aspetos que se valorizam para que haja colaboração. Mas esta colaboração, enquanto reflexão, não tem de se concretizar “com mil pessoas”, por isso é que a “noção de Agrupamento é interessante neste aspeto”, porque se pode ir discutindo sobre aquilo que acontece e que se pode verificar na “sala dos outros professores” (C1).

Quando se analisam as representações das colaboradoras professoras do estudo, sobre as questões que as colocam em situação de colaboração com os seus pares, percebe-se a redefinição no trabalho do professor, nomeadamente na autorreflexão das práticas, na partilha dessas práticas com os seus pares e no desenvolvimento profissional ao longo da vida:

Penso que é importante que se reflita sobre as práticas que se desenvolvem, que se partilhem e aceitem as opiniões dos outros (...), que se pesquise, que se invista na profissão... quando não há partilha não se podem efetuar mudanças, para mim é quase impossível (P1).

Apela-se a que a escola se organize em equipas educativas, onde cada ator invista na sua profissão e partilhe com os outros as suas práticas, fazendo da escola um laboratório, um lugar de experimentação pedagógica (Formosinho & Machado, 2009). Contudo, o trabalho em equipa exige um deslocamento do trabalho individual para um trabalho de cooperação, o que contraria o princípio da não interferência no trabalho do outro: “Temos é... muita paz. Paz porque estamos num espaço onde só existem duas turmas, duas salas de aula, ninguém se mete no nosso trabalho...” (P4).

Coloca-se, também, aos professores e às escolas, o desafio de conseguirem o desenvolvimento de um profissionalismo interativo entre os professores. Uma das principais características deste novo profissionalismo é, entre muitas coisas, os professores tomarem decisões em conjunto numa perspetiva de

colaboração, partilha e apoio mútuo. Contudo, torna-se difícil lutar contra uma realidade que continua a (a)firmar a cultura pedagógica onde prevalece a máxima descrita por Perrenoud (2002) o *cada um por si* e o *a cada um a sua verdade*. Esta cultura do isolacionismo e a lenta abertura para a mudança também é percebida pelas colaboradoras:

Nem sempre é fácil esta abertura, a monodocência trazia o isolamento (a minha sala, os meus alunos, a minha secretária e cadeira) atualmente, já não é frequente encontrar colegas com esse sentimento de posse (P6).

Neste enquadramento, faz sentido falar de resistência(s) à mudança e em barreiras ao trabalho em equipa que o próprio sistema centralizado e burocrático foi sustentando, pela “segurança que garante e na acomodação que provoca” (Formosinho & Machado, 2009, p.73). Uma das colaboradoras pensa que esta forma de “encarar o ensino está associada à indelével marca que o isolamento provocou, e provoca nos docentes de 1º Ciclo, sem que estes profissionais de ensino tivessem construído formas inovadoras de pensar, compreender, interpretar e agir na complexidade do mundo contemporâneo” (P1). Estas, e outras situações, não favorecem “o espírito de experimentação crítica” (Formosinho & Machado, 2009, p.73). Uma das professoras entrevistadas parece corroborar esta asserção quando refere que é “indispensável o diálogo crítico, [a] partilha, [o] confronto e aceitação de práticas educativas desenvolvidas em contexto”, pois “têm resultados positivos, na medida em que ajudam a esbater fronteiras de resistência que se foram criando, abrindo caminhos a novas formas de intervenção educativa” (P1). Exaltam-se, assim, alguns dos benefícios do trabalho de colaboração entre professores para que ocorra mais facilmente um crescimento intelectual, se aprofundam os contactos entre pares e se dão a conhecer e analisam as práticas pedagógicas.

Há um conjunto de condicionalismos, quer nas conceções dos profissionais de ensino, quer nas suas práticas educativas, que os leva a colocar em causa os seus imperativos ideológicos no trabalho de cooperação:

Os colegas com quem trabalhamos também nos condicionam. Alguns pensam que são detentores de toda a sabedoria e quando queremos fazer alguma actividade somos motivo de gozo e até chegam a dizer: mas quem ela pensa que é? Julga que é mais que os outros.... (P2).

Outras práticas são condicionadas pelos agrupamentos de escola e podem ser (ou não) bem aceites pelos órgãos de gestão:

O agrupamento onde trabalhamos também nos condiciona (...). Quando chego a determinados agrupamentos eles fazem-me sentir que sou uma mais-valia propondo-me determinadas actividades, dar formação, troca de experiências; enquanto outros me julgam uma ameaça: o que sei eu que eles não saibam? Dar formação? Mas a quem? O que sei eu a mais que eles? (P2).

Considera-se que é “fundamental que seja depositada autonomia e confiança nos docentes que propõem eventos inovadores”, uma vez que a escola é “promotora de sucesso” se “houver um ambiente cordial, união e alegria” (P6). É neste sentido que se atribui a responsabilidade aos membros da equipa diretiva, pois uma vez “eleitos democraticamente pela comunidade escolar” é-lhes “reconhecido mérito (à equipa) para desempenhar o cargo e gerir a escola em democracia, fomentando a colaboração de todos” (P6).

Pensa-se que os “órgãos de gestão precisavam de uma boa formação a este nível e a grande maioria dos colegas que se deixasse de dizer ‘os meus alunos’ e se começasse a dizer ‘os nossos alunos’, houvesse

mais cooperação e trabalho colaborativo” (P3). Neste sentido, a “organização dos processos educativos” deve passar pela “construção de relações pedagógicas eficazes entre professores, entre professor e alunos e entre os alunos”. Estas relações, individuais, coletivas e contextualizadas, devem refletir e potenciar as “diferenças nas competências, nos valores, nas experiências e nos interesses e necessidades de todos os elementos que devem funcionar em colaboração dentro das comunidades educativas” (P5). (Re)surge uma relação entre o saber e o poder. O poder de uns inviabiliza as práticas empreendedoras de outros.

Considerações finais

A docência desenvolve-se nas dimensões de trabalho solitário e trabalho coletivo. Há professores que valorizam o trabalho colaborativo e procuram a mudança de dimensão ao nível da docência. A mudança põe à prova a capacidade do professorado conciliar currículos, programas, diversidade de culturas e interesses das crianças, horários por áreas curriculares, graduação por ciclos, classes com elevado número de crianças, carga de trabalho e acomodação às regras e normas superiormente determinadas.

A formação de professores surgiu como uma necessidade para se refletir sobre as práticas educativas, constituindo momentos de partilha, sugerindo práticas alternativas e contribuindo para a efetivação da mudança. Perante as possibilidades formativas o professorado vê-se confrontado com múltiplas formas de atuar que necessita adequar e mobilizar para o seu contexto e, por tal, esta transposição assume a faceta de um labirinto que exige reflexão sobre as várias alternativas. Neste labirinto de formas de pensar o ensino e formas de fazer pedagogia o professorado experiencia incongruências que o conduzem por caminhos mais fáceis e que lhe permite, também, cumprir a sua função de ser professor, subalternizando a cultura de colaboração e a sua participação no contexto escolar. As heranças e as ambiguidades que atravessam todos os campos do saber, pondo em causa a inovação pedagógica, expressam-se também nas conceções burocráticas e na tendência para a fragmentação como forma de abordar a complexidade.

Espera-se, com este estudo, contribuir para repensar a organização escolar e ajudar à construção de uma cultura profissional que considere o trabalho de colaboração entre os professores numa perspectiva de apoio mútuo, de obtenção de *feedback's* construtivos, de desenvolvimento de objetivos comuns e de uma constante aposta em novos desafios (Hargreaves, 2001).

Referências bibliográficas

- Barroso, João (1995). Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola. In *Cadernos de organização e gestão escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Instituto de Inovação Educacional.
- Barroso, João (1998). *Escolas, projectos, redes e territórios: educação de todos, para todos e com todos*. Programa Educação para Todos, Cadernos PEPT 2000, n.º 16. Lisboa: Ministério da Educação.
- Barroso, João (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Benavente, Ana (1992). A reforma educativa e a formação de professores. In António Nóvoa & Thomas Popkewitz (orgs.), *Reformas educativas e formação de professores* (pp.47-55). Lisboa: Educa.
- Canário, Rui (1994). Centros de formação de escolas: que futuro?. In Abílio Amiguiño & Rui Canário (orgs.), *Escola e mudança. O papel dos Centros de Formação* (pp.13-58). Lisboa: Educa.

- Ferreira, Ilídio (2009a). As lógicas da formação. Para uma concepção da formação contínua de professores como educação de adultos. In João Formosinho (coord.), *Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente* (pp.201-220). Porto: Porto Editora.
- Ferreira, Ilídio (2009b). A formação e os seus efeitos. Do modelo escolar à formação em contexto. In João Formosinho (coord.), *Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente* (pp.329-344). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, João (2005). A construção da autonomia das escolas: lógicas territoriais e lógicas afinitárias. In João Formosinho, A. Sousa Fernandes, Joaquim Machado & Fernando Ilídio Ferreira (orgs.), *Administração da educação: Lógicas burocráticas e lógicas de mediação* (pp.307-319). Porto: Edições Asa.
- Formosinho, João, & Machado, Joaquim (2009). *Equipas Educativas. Para uma nova organização da escola*. Coleção Infância 15. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, João, & Machado, Joaquim (2011). Formação contínua de professores em Portugal (1992-2011): os efeitos de um sistema de formação. In *Educere et Educare – Revista de Educação, Vol. 6 – Nº 11 – 1º Semestre de 2011*. Versão eletrónica disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare>. ISSN: 1981-4712, 1-16.
- Goodson, Ivor (2008). *Conhecimento e vida profissional. Estudos sobre educação e mudança*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, Andy (2001). *Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Alfragide: Editora McGraw-Hill.
- Lawn, Martin (2000). Os professores e a fabricação de identidades. In António Nóvoa & Jürgen Schriewer (eds.), *A difusão mundial da escola* (pp.69-84). Lisboa: Educa.
- Lima, Jorge Ávila de (2002). *As culturas colaborativas nas escolas. Estruturas, processos e conteúdos*. Coleção Currículo, Políticas e Práticas 15. Porto: Porto Editora.
- Machado, Joaquim, & Formosinho, João (2009). Professores, escola e formação. Políticas e práticas de formação contínua. In João Formosinho (org.), *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 287-302). Porto: Porto Editora.
- Marcelo García, Carlos (1999). *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Mesquita, Elza (2011, 2013). *Competências do professor. Representações sobre a formação e a profissão*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Perrenoud, Philippe (2002). *Aprender a negociar a mudança em educação. Novas estratégias de inovação*. Coleção em foco. Porto: Edições ASA.
- Popkewitz, Thomas, & Pereyra, Miguel (1992). Práticas de reforma na formação de professores em oito países: esboço de uma problemática. In António Nóvoa & Thomas Popkewitz (orgs.), *Reformas educativas e formação de professores* (pp.11-42). Lisboa: Educa.

Tardif, Maurice; Lessard, Claude, & Gauthier, Clermont (Dir.) (n.d.). *Formação dos professores e contextos sociais*. Porto: RÉS – Editora.

Yus, Rafael (2002). *Educação integral: uma educação holística para o século XXI*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Sobre mestre e aprendizes: relação universidade-escola na formação inicial de professores

Tatiana Leite da Silva Pessoa⁸³, Iduina Mont'Alverne Braun Chaves⁸⁴

Resumo

Esta pesquisa buscou compreender de que forma as experiências de docência vividas pelos estudantes do curso de Letras da Universidade Federal Fluminense (UFF), envolvidos em projetos de ensino no âmbito do Programa de Consolidação das Licenciaturas/Ministério da Educação (PRODOCÊNCIA/MEC), têm contribuído para despertar nos licenciandos o interesse pelo magistério, para proporcionar uma formação sintonizada com a realidade educacional pública e para estabelecer uma relação mais orgânica entre a universidade e a escola. Investigar o desenvolvimento das atuais políticas públicas de formação inicial de professores é fundamental para uma avaliação do panorama e dos rumos da formação de professores no Brasil. Tendo como referencial teórico-metodológico a epistemologia da complexidade, de Edgar Morin, procurei desenvolver o pensamento e os sentidos de uma razão sensível para compreender o homem e a cultura, como um todo complexo, organizado e articulado. Analisei nessa pesquisa tanto os aspectos instituídos – a norma, presentes nos documentos e projetos, quanto os aspectos instituintes – a vida, da formação acadêmica e da participação dos licenciandos no projeto do PRODOCÊNCIA. Dessa forma, apreciei o acervo documental das políticas de formação de professores da UFF e o material de acesso público sobre o PRODOCÊNCIA e, através da pesquisa narrativa, me aproximei do ideário e da atuação dos grupos envolvidos no projeto. Esta pesquisa revelou que o PRODOCÊNCIA tem contribuído para a consolidação de um novo paradigma em relação à formação de professores na UFF. Revelou também que o projeto de ensino desenvolvido pelo Instituto de Letras, no espaço da sala de leitura do Colégio Universitário Geraldo Reis/UFF, no âmbito deste programa, tem contribuído para um estreitamento das relações estabelecidas entre universidade e escola e que através de uma prática de ensino orientada é possível preparar os licenciandos para se assumirem enquanto professores.

Palavras-Chave: Formação de Professores; Relação Universidade/Escola; Prodocência.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, os debates acerca da formação de professores têm apontado novas possibilidades frente aos desafios da realidade educacional brasileira. O estabelecimento de parcerias entre instituições de ensino superior e instituições de educação básica com a finalidade de compartilhar responsabilidades na formação inicial de professores, embora ainda de forma incipiente e localizada, tem sido ponto de pauta na agenda de muitos educadores.

A relação estabelecida entre universidade e escola tem sido marcada, predominantemente, pelo desencontro e pelo distanciamento. Isso se deve ao modelo de formação no qual grande parte dos cursos de formação de professores está baseado. Diniz – Pereira (2008) afirma que o modelo ainda hegemônico é

⁸³ Universidade Federal Fluminense

⁸⁴ Universidade Federal Fluminense

o da racionalidade técnica, que possui princípios claramente definidos e já bastante conhecidos: a visão aplicacionista e o discurso prescritivo.

Dessa forma, promove-se a separação e a hierarquização da teoria e da prática, de modo que primeiro haja aquisição de conhecimentos teóricos e depois uma aproximação com a prática, visando a “aplicação” dos conhecimentos aprendidos, priorizando assim, os conhecimentos teóricos em detrimento dos saberes da prática e contribuindo para a idéia de que a aquisição de conhecimentos teóricos sempre precede o contato com a realidade prática. A estrutura curricular de muitos cursos de formação de professores apresenta essa base ou esteve muito tempo alicerçada nesse princípio. As disciplinas de prática de ensino e os estágios supervisionados alocados nos últimos períodos, contribuíram para o seu desprestígio, ou ainda, como alguns consideram, para a sua inutilidade, baseado no argumento de que basta oferecer ao licenciando uma boa base teórica que depois na prática ele aprende a ser professor. Algumas instituições, considerando que a melhoria da formação se dá principalmente pelo aprofundamento da formação teórica, acabam substituindo os espaços curriculares de vivências de experiências de docência por disciplinas de fundamentos teóricos.

Com isso, firma-se a visão de que a universidade é o único espaço para a produção de conhecimentos teóricos, é onde se faz teoria, onde se pensa a educação, e a escola é o lugar de práticos, por isso, ela e seus professores devem seguir o discurso prescritivo das universidades, que dizem como eles devem ser e o que devem fazer. Cabe ao professor, na sua prática, o papel passivo e técnico, de implementador de teorias e idéias pensadas por especialistas.

Entre a universidade e a escola ainda predomina uma relação estéril, sem envolvimento, nem partilha. A escola cede para a universidade seu espaço e seus profissionais para estágios, projetos e pesquisas e muitas vezes não recebe se quer um retorno e acaba tendo, muitas vezes, suas questões cotidianas e seus profissionais expostos. É por isso que a escola tem se fechado cada vez mais para a atuação das universidades, chegando ao ponto de negar o acesso de seus estudantes.

Guimarães (2008) considera que além das dificuldades decorrentes do ideário formativos das instituições de ensino superior, a dinâmica das escolas também se constitui como um grande desafio. Todos sabemos das condições precárias de funcionamento de muitas escolas brasileiras que tornam ainda mais penoso o trabalho docente. Turmas superlotadas, falta de recursos materiais, falta de tempo para a formação continuada, falta de instalações apropriadas, sem contar nas inúmeras jornadas de trabalho a que o professor se submete para ter condições dignas de sobrevivência. Dessa forma, se torna muito complicado o acompanhamento e o compartilhamento de responsabilidades na formação inicial de professores por parte da escola e do seu corpo docente.

Considerando esse cenário, têm sido pensadas e discutidas propostas que buscam resignificar essas relações em prol de uma outra concepção de formação de professores. Dessa forma, a parceria universidade-escola na formação inicial de professores vem se insinuando no ideário pedagógico brasileiro, nos últimos anos, como forma de reconhecer a escola também como um lócus de formação (GUIMARÃES, 2008).

Por trás dessa idéia está o pressuposto da unidade teoria/prática como eixo da formação do professor e da necessidade do estabelecimento de um espaço curricular de vivência, estudo e reflexão de professores da universidade, de professores da escola básica e de alunos a partir dos desafios e dilemas postos pela

realidade. Esse espaço, articulado por disciplinas, grupos de estudos e núcleos de pesquisa, deve perpassar toda a formação, desde os primeiros períodos possibilitando aos alunos a manutenção do contato com sua futura realidade profissional, exercitando a compreensão da realidade educacional a partir da relação teoria/prática. Guimarães (2008) acredita que essa parceria possibilita

“(...) uma formação teórica sólida e, ao mesmo tempo, tirar essa formação do âmbito somente da discussão acadêmica, às vezes especulativa, voltando-a também para a realidade da profissão. Atribuir importância à realidade da profissão, às dificuldades do trabalho docente como forma de compreensão da teoria e de reinvenção de ambas”. (p. 683-684)

A aproximação da universidade com a escola básica não só contribui para a formação de professores, como também permite tornar as pesquisas científicas mais orgânicas e fazer circular os resultados e as questões para além dos muros da academia. Além disso, constitui-se também como um importante espaço para formação continuada de professores da educação básica. Essa parceria, para ser significativa, precisa beneficiar mutuamente escola e universidade, sob pena de se tornar mais uma iniciativa infecunda.

Para que essa parceria se torne uma realidade é preciso superar a visão aplicacionista de formação de professores e passar a ver as escolas como locais de produção e não de aplicação de conhecimentos e como lugar de formação inicial e continuada de professores. É preciso também abandonar o discurso prescritivo, compartilhando o debate e a reflexão das complexas questões do cotidiano da escola entre professores da universidade, professores da escola básica e futuros professores.

É nesse movimento que a Universidade Federal Fluminense (UFF) vem conduzindo algumas experiências de formação inicial de professores.

REFERENCIAL TEÓRICO-METEDOLÓGICO

Esta pesquisa se fundamentou nos pressupostos da perspectiva da complexidade de Edgar Morin e de autores que transitam no mesmo solo paradigmático. Este referencial compreende que a ciência se desenvolve também a partir dos seus aspectos não científicos e, sobretudo, a partir dos elementos contraditórios. Diferente da lógica clássica que em busca das leis gerais e das verdades absolutas ignorava a contradição, como sinal de erro.

A palavra complexidade tem origem no termo *complexus*, que significa *aquilo que é tecido junto*. O tecido da complexidade é formado pelos fios das diversas complexidades que o compõem: a complicação, a desordem, a contradição, a dificuldade lógica, os problemas da organização. A unidade da complexidade não desconsidera a variedade e a diversidade que a constitui.

Apesar de a complexidade parecer regressiva por reintroduzir a incerteza, na verdade, ela é o ponto de partida para um pensamento multidimensional. O maior “erro” cometido pela lógica clássica não foi nem o pensamento quantificante nem a desconsideração do não-quantificável, mas sim o fato de acreditar que aquilo que não é quantificante não existe ou só é a escória do real. O pensamento complexo ambiciona encontrar um caminho que seja lógico, que considere a formalização e a quantificação, mas que não fique restrito a isso. A realidade é composta por diversas dimensões, que precisamos distinguir, mas que não devemos tornar incomunicáveis. Essa é a base para um pensamento multidimensional, dialógico.

“O objetivo do conhecimento é abrir, e não fechar o diálogo com esse universo. O que quer dizer: não só arrancar dele o que pode ser determinado claramente, com precisão e exatidão, como as leis da natureza, mas, também, entrar no jogo do claro-escuro que é o da complexidade”. (MORIN, 2003, p. 191)

Morin nos diz que a complexidade não tem metodologia, mas pode ter seu método. E sobre o método da complexidade ele nos diz que:

“O método da complexidade pede para pensarmos nos conceitos, sem nunca dá-los por concluídos, para quebrarmos as esferas fechadas, para restabelecermos as articulações entre o que foi separado, para tentarmos compreender a multidimensionalidade, para pensarmos na singularidade com a localidade, com a temporalidade, para nunca esquecermos as totalidades integradoras”. (MORIN, 2003, p. 192)

Sem dúvidas, o pensar complexo é um grande desafio para civilização contemporânea, que poderá nos mover em direção à compreensão e ao enfrentamento dos dilemas do nosso tempo. É a partir dos princípios desse pensamento complexo que procuro compreender o mundo, a educação e o homem, de uma forma mais relacional e humana.

Essa perspectiva está em sintonia com a *pesquisa narrativa*, compreendida nesse trabalho como fenômeno e como método (CHAVES, 1999), que atribui grande importância às experiências de vida e de formação vividas pelos sujeitos na sua trajetória. Essa perspectiva tem um papel central no desenvolvimento pessoal e profissional. A pesquisa narrativa é um importante processo que possibilita a reconstrução do passado, a compreensão de nossas práticas no presente, bem como vislumbra uma perspectiva de futuro.

Segundo Chaves (1999), essa perspectiva possibilita:

“evocar a experiência humana de forma significativa, tornar o investigador mais intimamente ligado ao processo investigativo, favorecer a reflexão sobre os relatos dos sujeitos, dar voz aos sujeitos participantes do estudo, organizar o pensamento a memória e a ação”. (p. 126)

Segundo Maffesoli (2005)

“Para perceber a especificidade e a novidade de um fenômeno social, convém mais referir-se à vivência daqueles que são seus protagonistas de base, do que às teorias codificadas que indicam, a priori, o que esse fenômeno é ou deve ser. A ênfase posta sobre a ‘matéria viva’ é, certamente, uma garantia de pertinência e, eu ousaria dizer, de fecundidade científica”. (p. 182)

A abordagem narrativa aproxima ainda mais o pesquisador do processo investigativo, por colocá-lo de perto com as experiências humanas. Assim, como a mão do oleiro na argila do vaso, o narrador imprime na narrativa a sua marca:

“A narrativa, que durante tanto tempo floresceu em um meio de artesão – no campo, no mar e na cidade – é ela própria, em um certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o ‘puro em si’ da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim, se imprime na narrativa a marca do narrador, com a mão do oleiro na argila do vaso”. (BENJAMIN apud CHAVES, 1999, p. 01)

Ao lançarmos uma escuta sensível à história do outro nos aproximamos de seu pensamento, de sua cultura, de suas crenças, de seus valores, de suas raízes. Dessa forma, compreendemos o outro e a nós mesmos, em nossas identidades humanas.

Nessa pesquisa foram analisados tanto os *aspectos instituídos* – a norma, presentes nos documentos e projetos, quanto os *aspectos instituintes* – a vida, da formação acadêmica e da participação dos licenciandos no projeto do PRODOCÊNCIA (MAFFESOLI, 1998). A pesquisa documental foi utilizada para o estudo do acervo dos documentos e dos textos relacionados às políticas de formação de professores da UFF e ao material de acesso público sobre o PRODOCÊNCIA. Através da pesquisa narrativa, foram apreendidos o ideário pedagógico e a atuação dos grupos envolvidos no projeto.

A EXPERIÊNCIA DA UFF

O estabelecimento de parcerias com escolas na formação inicial de professores tem sido uma realidade na UFF, que num movimento instituinte⁸⁵ vem propondo políticas para a formação de professores em sintonia com os debates aqui apresentados.

A Coordenação das Licenciaturas, criada em 1994, com o objetivo de coordenar estudos e discussões sobre a política de formação de professores da UFF tem proporcionado com a sua atuação a construção de um novo perfil para as Licenciaturas.

Em sintonia com os eixos norteadores da Base Comum Nacional - sólida formação teórica e interdisciplinar; unidade entre teoria e prática; gestão democrática; compromisso social e ético; trabalho coletivo e interdisciplinar; articulação da formação inicial com a continuada - estabelecidos pela Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE) a Coordenação das Licenciaturas criou as Diretrizes para a Formação de Professores da UFF.

Nas diretrizes a licenciatura assume pressupostos como a formação, de caráter amplo, do educador-pesquisador apto a atuar na escola e nos demais espaços educativos, destaca que a formação pedagógica deve iniciar desde os primeiros períodos e que a pesquisa pedagógica deve ser instituída como componente curricular ao longo do curso. Especialmente com relação à prática e ao estágio supervisionado, destaca que esses não poderão se constituir em práticas burocráticas e alienadas, cumpridoras apenas das normas legais. Pelo contrário, devem ser desenvolvidos com a conotação de uma prática e de um estágio articulados à pesquisa, a fim de que o aluno vivencie as realidades educacionais. Esses componentes curriculares deverão se pautar nas vivências reflexivas críticas da gestão e da organização escolar, na dinâmica da sala de aula, na análise curricular e nos processos avaliativos (UFF, 2002. p. 18).

Nesse sentido, foi criada a Sub-Coordenadoria de Apoio à Prática Pedagógica Discente, setor da Pró-Reitoria de Assuntos Acadêmicos (PROAC), que teve, inicialmente, a função de dar apoio administrativo e pedagógico ao estágio supervisionado na disciplina Pesquisa e Prática de Ensino (PPE) dos estudantes das licenciaturas da UFF.

Em 2006, a Sub-Coordenadoria de Apoio à Prática Pedagógica Discente iniciou, na categoria Resignificação dos Estágios dos cursos de licenciaturas do PRODOCÊNCIA⁸⁶, o projeto: *A Formação de*

85 Entendo com Célia Linhares (2004) que as experiências instituintes representam para nós ações políticas, produzidas historicamente, que vão se endereçando para uma outra educação e uma outra cultura, marcadas pela construção permanente do humano em sua pluralidade político-ética, uma afirmação intransigente da igualdade humana, em suas dimensões educacionais e escolares, políticas, econômicas, sociais e culturais. (p. 58)

86 O PRODOCÊNCIA, programa de Consolidação das Licenciaturas, é uma política da Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação, criada no ano de 2006, que visa ampliar a qualidade das ações voltadas à formação de professores, priorizando a formação inicial desenvolvida nos cursos de licenciaturas das Instituições Federais e Estaduais de Ensino Superior (retirado do site www.mec.gov.br, em 10 de junho de 2008), através do financiamento de projetos dessa natureza.

Professores em Articulação com as Escolas Públicas, que objetiva resignificar a prática pedagógica dos estudantes das Licenciaturas e promover o intercâmbio e a cooperação entre a UFF e as escolas da rede pública de ensino. Esse projeto materializa-se na implementação dos Subprojetos de Ensino, elaborados em parceria pelos professores da universidade (especialmente os de prática de ensino), pelos profissionais de ensino da escola pública e pelos estudantes dos cursos das licenciaturas, em escolas da rede pública do município de Niterói.

A UFF aderiu ao PRODOCÊNCIA e desde o ano de 2006 desenvolve projetos que articulam diversos cursos de licenciatura no sentido de promover a formação inicial de professores em articulação com as escolas da rede pública.

Envolvida nas atividades da universidade, tomei conhecimento de um projeto desenvolvido na parceria entre o Instituto de Letras/UFF e o Colégio Universitário Geraldo Reis/UFF. Tratava-se de uma proposta de iniciação à docência de licenciandos de Letras desenvolvida no espaço da sala de leitura. Essa proposta de compartilhamento de responsabilidades entre o professor da universidade e o professor da educação básica na formação inicial de professores estava trazendo resultados animadores. Durante a pesquisa, busquei conhecer esse trabalho mais de perto, saber como ele acontecia, quem eram esses sujeitos autores desse novo saber-fazer.

Nesse sentido, busquei compreender de que forma as experiências de docência vividas pelos estudantes do curso de Letras da UFF, envolvidos em projetos de ensino no âmbito do PRODOCÊNCIA/MEC, contribuíram para despertar nos licenciandos o interesse pelo magistério. Essas experiências proporcionaram uma formação sintonizada com a realidade educacional pública? Conseguiram estabelecer uma relação mais orgânica entre a universidade e a escola? Como a parceria universidade-escola pública tem contribuindo para a formação dos futuros profissionais da educação e para a valorização da escola pública? Essa proposta de formação inicial de estudantes de licenciatura, em parceria com escolas da rede pública de ensino, desenvolvida pela UFF, se configura como parte de um movimento mais amplo que vem pensando novos caminhos para a formação de professores.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: HISTÓRIAS DE VIDA E DE FORMAÇÃO

Apresentarei, a seguir, a narrativa de dois estudantes do curso de Letras/UFF, envolvidos em projetos de ensino no âmbito do PRODOCÊNCIA/MEC.

NARRATIVA DE UM ESTUDANTE - MONTEIRO⁸⁷

Monteiro tem 21 anos e é estudante do curso de Letras, na modalidade Português-Literatura. Descobriu seu interesse pelo magistério com seu professor de redação do curso de pré-vestibular. Destacou em sua trajetória duas professoras que têm marcado sua formação. Uma delas é uma professora de literatura portuguesa. A outra é a prof^a. Aldaléa Figueiredo que lhe proporcionou a oportunidade de fazer estágio *não só de observação*. Monteiro criticou a maioria das práticas em estágio, que se resumem em *ficar no canto da sala anotando o que o professor está falando*, para ele importante tem sido a prática efetiva nas atividades de sala de aula, que têm lhe possibilitado *encarar uma turma de frente*, trazendo aos poucos a

⁸⁷ Nome fictício, em referência ao escritor Monteiro Lobato.

confiança necessária para a sua atuação como professor. Nesse sentido, Gudsdorf (1987) afirma “ *Aquele que encontrou seu mestre acha-se por ele conduzido por um caminho iniciático em direção da conquista de sua própria vocação*”.

Monteiro revela em sua fala a consolidação de um outro paradigma de estágio, baseado no diálogo, na vivência compartilhada, no estar-junto (MAFFESOLI). Para ele, a sua formação enquanto professor é tão importante quanto a sua formação como pesquisador, em sua opinião tem que ter um equilíbrio, tem que ter um meio termo, que ele avalia estar conseguindo com a sua atuação na sala de leitura: *eu acredito que estou tendo esse meio termo e eu vou ser um ótimo pesquisador, vou ser um ótimo professor*.

Participou de um projeto no morro Santa Cruz, que tinha como proposta o desenvolvimento de atividades que articulassem a língua portuguesa com a prática da educação física. Na sua avaliação, esta experiência contribuiu muito para a sua formação, pois foi o seu primeiro contato com alunos, com escola.

Contribuiu 100%, porque eu percebi que eu não sabia absolutamente nada da prática. É com a prática que você percebe se está apto a encarar uma turma de frente, se você está seguro consigo mesmo quanto ao seu domínio de disciplina, enquanto profissional e se você está apto a se relacionar com seus colegas de trabalho.

Entrou para o Colégio Universitário Geraldo Reis/UFF em 2008 para fazer estágio e acabou se envolvendo em várias atividades. Fez estágio na sala de leitura com as turmas do 6º e 7º anos, participou no projeto de reforço com os alunos do 1º, 6º e 7º anos e atuou na parte de língua portuguesa com a turma do 7º ano. Sobre essas experiências declarou: *foi muito gratificante pra mim porque nós podemos observar o crescimento do aluno, no quanto nosso trabalho favoreceu a eles e o que eles hoje demonstram na sala de aula, isso é muito gratificante, não tem como explicar*.

Da sala de leitura, o grande aprendizado que leva consigo é que se o trabalho é feito com amor e dedicação, já há o início da mudança que queremos ver na educação e no mundo. Para ele, a vivência que teve na sala de leitura é como uma *chave de ouro*, como um *pote de ouro no final do arco-íris*, pois tem lhe possibilitado uma experiência no magistério, que para ele tem sido um importante diferencial na sua formação.

Eu olho para os meus colegas na sala e vejo que têm algumas dificuldades que realmente eles não tiram ali. Pra você que já teve essa oportunidade de estar desenvolvendo atividades no magistério, você vê que só vai ser resolvida aquela dificuldade no magistério. Só que infelizmente quando ele for descobrir já está tarde demais, ele já vai ter se formado e ele vai acumular aquelas inseguranças, aquelas dúvidas, é o que acaba acontecendo com muitos professores, eles não tem essa chance, essa oportunidade que eu tive e quando eles vão dar aulas, eles assumem uma turma e passam essa insegurança toda para os alunos deles, que a partir daí só vai piorando, piorando.

Em Chevalier & Gheerbrant (2009) a chave é o símbolo do mistério a penetrar, do enigma a resolver, da ação dificultosa a empreender, em suma, das etapas que conduzem à iluminação e à descoberta (p. 233). Possuir a chave significa ter sido iniciado, indica acesso a um grau iniciático. O arco-íris é caminho e mediação que leva ao pote de ouro, que é o metal perfeito (CHEVALIER & GHEERBRANT, 2009, p. 77). Assim para Monteiro, a sala de leitura e, conseqüentemente, as experiências que nela vivenciou são esse caminho que o leva ao ouro, que o inicia na docência.

No ano de 2009, foi convidado a coordenar a biblioteca do Colégio Universitário/UFF, com a missão de promover uma integração entre os professores, alunos e estagiários.

Pedi a Monteiro que me dissesse alguma imagem, alguma, música, algum poema que representasse o que é ser professor. Ele escolheu uma palavra: amor. Acrescentou dizendo que não tem como ser professor sem amor. Monteiro nos diz que no magistério não é possível ser só um profissional, não é possível ser indiferente ao humano, não é possível docência sem amor: *o ensinar vê com os olhos do coração* (HILLMAN).

A sala de leitura, sem dúvidas, representou um importante marco na sua formação. Considera ter uma proposta fantástica, que é muito bem desenvolvida e que tem sido muito importante para todos que passam por ela. Em sua opinião, um colégio só poderia existir se tivesse uma sala de leitura.

NARRATIVA DE UMA ESTUDANTE - CLARICE⁸⁸

Clarice sempre quis ser professora, era um desejo de menina. Ela queria fazer o curso normal, mas como trabalhava e o curso era em período integral teve que cursar contabilidade que era oferecido no período noturno, embora não tivesse a ver com o que queria. Na faculdade, escolheu o curso de Letras, habilitação Português-Frances, e pode, então, fazer um curso de formação de professores, aperfeiçoando o desejo pelo magistério que já fazia parte do seu cotidiano.

Clarice revela seu desejo em ser professora como algo que surge quase que quando ela tem consciência de si no mundo, desde menina. Isso nos remete à perspectiva vocacional, que durante muito tempo e ainda hoje é negligenciada. Entendo com Ferreira (2003) vocação como *uma das dimensões de humanidade que não nega qualquer outra*.

“Penso que, nesse processo de dicotomização, a vocação como uma dimensão de humanidade, por se apresentar como um mistério, como ‘invisível’, no contexto da emergência de um paradigma que desprezou tudo aquilo que considerou imaginação, quimera, fantasia, acabou também por ser desconsiderada”. (p. 20)

A partir de um pensamento complexo (MORIN, 1982) consigo conceber a vocação como uma das dimensões da formação docente que não exclui nenhuma outra, que vê o homem inteiro, como pessoa e profissional, porque não, como um educador vocacionado.

Sobre a relação bacharelado e licenciatura, não considera que um seja melhor ou pior que o outro, em sua opinião são apenas escolhas diferentes. Alguns alunos começam cursando licenciatura, mas depois mudam para o bacharelado, pois não se identificam com o magistério, não querem dar aulas. Eles desejam o oposto de Clarice: o bacharelado para mim não serviria, a minha meta é me formar para dar aula.

Destacou que o Programa de Iniciação à Docência do Instituto de Letras tem contribuído muito para a sua formação enquanto professora. A orientação nas atividades práticas desenvolvidas junto aos alunos nas escolas da rede pública, no caso dela, desenvolvidas no Colégio Universitário Geraldo Reis/UFF, tem ajudado muito a exercer a profissão professor.

Já na formação obtida com as disciplinas da faculdade, avalia que elas não estão muito entrosadas com a realidade da escola. Para ela, acaba resultando na dicotomia que tem marcado a formação de professores:

88 Nome fictício, em referência à escritora Clarice Lispector.

a teoria é uma coisa, a prática é outra. Teoria e prática não estão em diálogo. Revelou que os professores do seu curso não estão muito preocupados na relação que o licenciando vai fazer com a prática, para eles, o que importa é o conteúdo em si, voltado para a pesquisa.

Você aprende um monte de coisa e você só vai aprender a lecionar, a lidar com os alunos praticando, não tem como, é totalmente diferente, você aprende a teorizar, você aprende a abstrair, mas você não aprende a lidar com o ensino.

Diferente, um pouco, do que acontece com as disciplinas pedagógicas, cursadas na Faculdade de Educação, que em sua opinião, estão mais próximas da realidade da escola e conta com professores preocupados em fazer essa articulação.

Para Morin (2006) precisamos caminhar rumo a um ensino que supere o pensamento que isola, que separa, por um pensamento do complexo, no sentido do originário do termo *complexus: o que é tecido junto*. Na formação de professores, considerando a escola e o processo educativo como fenômenos complexos, precisamos de um pensamento que *reconheça e examine os fenômenos multidimensionais, em vez de isolar, de maneira mutiladora, cada uma de suas dimensões*. (MORIN, 2006, p. 88)

Em sua trajetória, alguns professores têm deixado marcas em sua formação. Dois deles dão aula de literatura, e têm contribuído para a percepção da literatura como parte da vida, do cotidiano. Na área educacional, a prof^a. Bernadete Rocha foi citada como uma importante referência e como grande orientadora da sua experiência prática. Gudsdorf (1987) nos fala sobre o encontro com o mestre, sobre a autodescoberta do discípulo e sua relação com o amor: Cada homem, jovem ou menos jovem, está à espera do amor. Igualmente, espera e aguarda a chegada do mestre, capaz de orientar seu destino por uma espécie de graça decisiva. (p. 62)

No início da faculdade, não trabalhava na área educacional. Decidiu sair do emprego em um escritório, quando começou a cursar as disciplinas pedagógicas, que a instigaram a querer começar a atuar no magistério. Sua primeira experiência foi realizando estágio de observação das aulas de língua portuguesa de uma professora do Liceu Nilo Peçanha. Em seguida, teve a oportunidade de atuar na sala de leitura, que para ela significou sua experiência maior. Clarice foi parceira de Cora no projeto que ganhou o prêmio da Mostra de Iniciação à Docência.

Começou em 2008, a convite da prof^a. Bernadete Rocha, a atuar na sala de leitura com atividades de leitura e produção textual. Procurou desenvolver com o grupo um trabalho mais voltado para a produção, visando estimular a criatividade e a participação dos alunos. Como as atividades da sala de leitura não tem nota, não tem uma avaliação, revelou esse ser um grande desafio, fazer as crianças participarem por prazer.

Para ela, todas essas experiências têm contribuído muito também para a sua formação acadêmica, pelo fundamento teórico que precisa buscar para dar aulas. A sua atuação tem exigido um estudo constante e Clarice disse que procura preparar as aulas da melhor forma possível. Além disso, com suas experiências no magistério passou a compreender melhor o ponto de vista do professor e a problematizar mais as aulas, do ponto de vista da prática.

O trabalho em conjunto, realizado pela prof^a. Bernadete Rocha, pela prof^a. Aldaléa Figueiredo, de orientação aos estudantes do curso de Letras para ela é muito positivo e tem contribuído muito para a formação de todos os envolvidos.

Nesse sentido, Gudsdorf (1987) afirma que:

“Reconhecer um mestre para si é identificar a si mesmo, é aceitar a nova obrigação de procurar a plena realização na perspectiva bruscamente descoberta. Em outras palavras, a lição do encontro de um mestre em nosso caminho é a de um imperativo concreto: o encontro de um mestre é o desvendamento de uma verdade por interposta pessoa”.

A oportunidade de atuar como bolsista, em uma experiência de iniciação à docência, tem sido para Clarice uma vivência fundamental. O trabalho na sala de leitura tem sido um grande aprendizado para a sua formação enquanto professora, nesse espaço despertou a vontade de sempre querer aprender. A atuação orientada, com um suporte de professoras experientes tem contribuído muito para a sua formação como professora.

Muita gente inicia sem experiência nenhuma e eu já conversei com muitas amigas e é difícil demais, elas ficam perdidas, eu acho que isso vai ser um diferencial para mim, de ter essa oportunidade de conhecer antes como é uma sala de aula.

Clarice acredita que no magistério é essencial que o professor tenha um bom relacionamento com seus estudantes, uma relação de amizade, respeito e carinho. Trabalhando com seres humanos é impossível não se envolver emocionalmente. Não tem como considerar como se fosse só um trabalho, tem que ter a parte humana, a parte afetiva *senão não funciona*.

Nesse sentido, lembro Paulo Freire (2000) quando nos diz que *ensinar é uma especificidade humana*, que exige, entre outras coisas, querer bem aos educandos. A esse respeito no diz:

“É que lido com gente. Lido, por isso mesmo, independentemente do discurso ideológico negador de sonhos e das utopias, com os sonhos, as esperanças tímidas, às vezes, mas às vezes, fortes, dos educandos. Se não posso, de um lado, estimular os sonhos impossíveis, não devo, de outro, negar a quem sonha o direito de sonhar. Lido com gente e não com coisas. E porque lido com gente, não posso, por mais que, inclusive, me dê prazer entregar-me à reflexão teórica e crítica em torno da própria prática docente e discente, recusar a minha atenção dedicada e amorosa à problemática mais pessoal deste ou daquele aluno ou aluna”. (p. 163)

Para Clarice, no magistério é preciso colocar a nossa essência em todas as atividades que desenvolvemos. *Se você colocar o mínimo de você naquilo que você está fazendo, eu acho que é o mais importante*. Ser professor exige comprometimento e identificação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos a parceria universidade-escola na formação inicial de professores carrega em si potencialidades, desafios e a necessidade de romper com concepções e práticas pautadas na racionalidade técnica. Gostaria, ainda, de destacar alguns aspectos que precisam ser considerados se realmente pretendemos abraçar essa proposta para a formação de professores.

O reconhecimento da escola como importante lócus para a formação inicial de professores não substitui o papel da universidade, pelo contrário potencializa-o. O que está em questão não é a substituição da teoria pela prática, porque assim como a formação teórica não dá conta da compreensão da realidade educacional, a prática também não dará, por isso a importância de reconhecê-las como inseparáveis. A

profissão docente é complexa demais para ser vista apenas sob um desses aspectos. Quanto a isso, Guimarães (2008) afirma que:

“Da mesma forma que não se pode esperar que a intuição, a espontaneidade e a experiência assegurem um aprendizado consistente da profissão docente, também podemos afirmar que da formação teórica não se deduz diretamente a melhoria da formação profissional do professor”. (p. 691)

Reconhecer a escola como locus de formação inicial implica considerar que os professores da escola básica também atuarão como formadores dos futuros professores. Essa co-responsabilização, porém, precisa ser pensada de forma cautelosa, pois seria lhes atribuir mais essa função, para qual não foram preparados, em um contexto precário de condições de trabalho, e depois culpá-los em caso de fracasso nessa empreitada.

Essa proposta não deve ser entendida como a nova panacéia educacional, como solução de todos os problemas referentes à formação de professores e à educação brasileira, uma vez que a melhoria desses condicionantes passa por diversas outras questões.

A discussão da formação inicial de professores, na parceria universidade-escola, deve se constituir enquanto política pública de formação de professores e não como iniciativas pontuais e descontínuas. Essas parcerias delineiam novas concepções não só de formação iniciada, mas também de formação continuada, uma vez que a reflexão e o debate coletivo possibilitam o desvelamento de questões vividas no dia-a-dia do trabalho docente e aproxima os professores da escola básica da universidade. Isso contribuiria para a formação, para uma nova organização do espaço escolar e também para o fortalecimento da identidade profissional do professor, promovida na reconstrução coletiva do sentido e do significado da profissão.

No âmbito político-social devemos destacar a relevância de iniciativas comprometidas com a formação de profissionais da educação. Sabemos que a existência de uma sociedade mais justa e democrática passa necessariamente por uma formação de docentes com densa formação teórica e em sintonia com a realidade escolar, em especial com a realidade da escola pública e das camadas populares.

Nessa pesquisa busquei compreender em que medida as experiências de docência dos licenciandos do curso de Letras da UFF envolvidos no projeto A formação de professores em articulação com as escolas públicas, no âmbito do PRODOCÊNCIA/MEC, têm contribuído para proporcionar uma formação de profissionais da educação mais críticos, reflexivos e sintonizados com a realidade educacional pública e para estabelecer uma relação mais orgânica entre a universidade e a escola.

Esta pesquisa revelou que o Programa de Consolidação das Licenciaturas – PRODOCÊNCIA – tem contribuído para a consolidação de um novo paradigma em relação à formação de professores. No lugar da concepção racionalizante e dicotômica, que separa e hierarquiza saberes teóricos e práticos, conhecimentos específicos e conhecimentos pedagógicos, instala-se, gradativamente, uma perspectiva relacional e dialógica, em sintonia com o pensamento complexo (MORIN, 2003), que promove o diálogo entre os saberes e entre os sujeitos.

Tanto o movimento em prol da formação de professores na UFF, quanto a adesão desta Universidade ao Programa de Consolidação das Licenciaturas têm caminhado em direção a uma PRÓ-DOCÊNCIA, a uma atitude voltada para a docência como o próprio título anuncia. Repensar o currículo, promover o estreitamento da relação universidade-escola e a oportunidade dos licenciandos experimentarem o

magistério, tem contribuído não só para a mudança de uma mentalidade na universidade quanto à formação de professores, mas também tem possibilitado, de fato, a vivência por parte dos estudantes de experiências docentes.

As narrativas apresentadas nesse trabalho apontam para uma importante questão a ser considerada na formação de professores: a docência é aprendida. Para formar professores é preciso haver dedicação às experiências realizadas na escola, é preciso reservar tempo para o aprendizado do magistério, é preciso organização, planejamento, estudo, é preciso ter mestres. Mestres que orientem as práticas desses aprendizes.

Espero que os resultados desse estudo possam contribuir para o aprofundamento dos conhecimentos acerca das Licenciaturas da UFF, especificamente do Curso de Letras, e para um debate mais ampliado sobre as políticas públicas de formação de professores, possibilitando o estabelecimento de um movimento permanente de resignificação de concepções e de práticas.

Referências

- CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain (2009). Dicionário de Símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. 24. ed. Rio de Janeiro: José Olympio Editora.
- DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio (2008). A formação acadêmico-profissional: compartilhando responsabilidades entre universidades e escolas. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (2008: Porto Alegre, RS) Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas [recurso eletrônico] / 14. ENDIPE. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- FERREIRA (2003). O professor invisível: imaginário, trabalho docente e vocação. Rio de Janeiro: Quartet.
- FREIRE, Paulo (2000). Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra.
- GUDSDORF, Georges (1987). Professores para quê? Para uma Pedagogia da Pedagogia. São Paulo: Martins Fontes.
- GUIMARÃES, Valter Soares (2008). Parceria entre instituições formadoras e escolas na formação de novos professores – perspectivas e recomendações de cautela. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (2008: Porto Alegre, RS) Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas [recurso eletrônico] / 14. ENDIPE. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- LINHARES, Célia (2004). Políticas de formação de professores e experiências instituintes. II Seminário de Educação: memória(s), história(s) e educação: fios e desafios na formação de professores/UERJ. Rio de Janeiro.
- MAFFESOLI, Michel (1998). Elogio da razão sensível. Trad. de Albert Christophe Migueis Stuckenbruck. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Mont'Alverne CHAVES, Iduina (org.) (2006). Formação de professores: educação, cultura e imaginário. Niterói: Intertexto.

MORIN, Edgar (2006). A cabeça bem-feita – repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

_____ (1982). Ciência com consciência. Tradução Maria Gabriela Bragança. Portugal: Publicações Europa-América Ltda..

SANTOS, Boaventura de Sousa (2004). Um discurso sobre as ciências. 2ª ed. São Paulo: Cortez.

UFF (2002). Diretrizes para a formação de professores na UFF. Niterói: EdUFF.

UFF (2006). Subcoordenadoria de Apoio à Prática Pedagógica Discente. A formação de professores em articulação com as escolas públicas. Niterói/RJ.

UFF (2007). Subcoordenadoria de Apoio à Prática Pedagógica Discente. A formação de professores em articulação com as escolas públicas II. Niterói/RJ.

A Formação e o Trabalho do Docente do Ensino Superior no Brasil

Olgaíses Maués⁸⁹

Resumo

O objetivo deste texto é analisar como ocorre a formação e o trabalho docente na educação superior no Brasil. O pano de fundo dessa análise será a contextualização da forma como a nova etapa do capitalismo vem mercantilizando o ensino superior, fazendo com que esse deixasse de ser um direito, para ser um serviço com fins explícitos de atender as demandas do mercado, formando pessoas na lógica da Teoria do Capital Humano. A partir desse “novo” papel que passou a ser exigido do ensino superior é que será analisada a formação e o trabalho docente com os desdobramentos referentes à precarização e ao adoecimento desse profissional. Este texto parte da premissa que o ensino superior vem sofrendo profundas mudanças que vêm alterando a cultura acadêmica, a identidade institucional, seus objetivos (missões), o que está trazendo consequências para o papel que o profissional da educação deve desempenhar, modificando o fazer acadêmico-pedagógico e acarretando um processo de intensificação, precarização e adoecimento para os docentes. O texto é resultado de uma pesquisa documental, que visou identificar a relação existente entre as configurações atuais do ensino superior e o processo de formação e trabalho do docente que atua nesse nível de ensino. Para desenvolver a temática dividiremos o texto em três momentos: primeiramente abordaremos as mudanças que o capitalismo, via organismos internacionais, vem impingindo ao ES; em seguida analisaremos o “novo papel” que está sendo atribuído a esse nível de ensino, em função dessas mudanças; por fim abordaremos a formação e o trabalho do docente nesse contexto das transformações do capital, analisando o que é esperado desse profissional que está inserido nessa “nova” instituição. Os resultados a que se chegou indicam que se passou a cobrar do professor, em função da mudança do papel do ensino superior, uma postura de empreendedor, capaz de ter projetos financiados, trazendo recursos para a instituição, fazendo parcerias com o setor privado, produzindo conhecimentos sob encomenda. Em função dessas demandas, a formação desse profissional passou a ser feita de forma a garantir que essa nova missão da universidade operacional possa ser alcançada. Também se concluiu que a resistência organizada via sindicatos, entidades acadêmicas e científicas pode ser o caminho mais eficaz para lutar pela dignidade do professor do ensino superior e com isso pela sua formação e melhores condições de trabalho e salário.

Palavras Chave: Formação e Trabalho Docente; Educação Superior; Mercantilização.

A Educação Superior e a influência dos organismos internacionais

No contexto da crise do capital, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2010), ressaltou a importância do ensino superior, indicando que o investimento nesse nível de ensino é a senha para a saída da crise, na medida em que as pessoas com maior nível de escolarização podem gerar mais empregos e maiores salários. Assim, é reforçado o papel do ES, como um elemento fundamental no capitalismo, possibilitando a reprodução ampliada do capital e contribuindo para a acumulação produtiva.

⁸⁹ UFPA, olgaises@uol.com.br

O ES é visto pelos organismos internacionais como um fator que pode contribuir para a superação das crises cíclicas que a economia burguesa apresenta, havendo um interesse voltado para a configuração desse nível de ensino, a fim de que este possa ser moldado de acordo com as demandas do mercado.

Em um documento intitulado *L'enseignement supérieur à l'horizon 2030*, a OCDE (2008) traça o perfil de como esse nível de ensino deverá ser conduzido, para, no período assinalado, poder abrigar o maior número de pessoas e atender às demandas de desenvolvimento dos países. Para esse organismo, o ES continuará aumentando, os sistemas educacionais continuarão crescendo, a população de diplomados também deverá aumentar e contribuir para o bem estar, a inovação e o crescimento econômico dos países (p.05).

A importância do ES é bastante ressaltada pela OCDE, enquanto um fator necessário para a competitividade econômica. É destacado que uma economia mundial depende cada vez mais dos conhecimentos que devem ser desenvolvidos no ensino superior. A concepção desse organismo está bem traduzida na mudança que ele imputa a esse nível de ensino, passando a chamá-lo de nível terciário.

Para a OCDE há cerca de 40 anos ou mais “a expressão ensino superior designava o tipo de ensino dispensado nas universidades” (2008, p.4). Para ela, esse tipo de ensino estava centrado em uma aprendizagem fortemente conceitual. Mas, para a sociedade do conhecimento de nossos dias, segundo essa organização, o ensino deve ser mais diversificado, englobando novos tipos de estabelecimentos que tenham uma forte e maior ligação com o mercado de trabalho. Para a OCDE, esse tipo de estabelecimento pode “dispensar uma formação profissional de alto nível e adotar uma formação mais aplicada e menos teórica” que as universidades, o que é a característica fundamental do ensino terciário.

O Banco Mundial, em um documento de 2002 intitulado *Construir sociedades de conocimiento: nuevos desafíos para la educación terciaria* explicita, de forma muito clara, qual deve ser o papel do ES. Assim como a OCDE, para o BM o ES é “um pilar crucial para o desenvolvimento humano no mundo” (p.08). Na mesma direção, esse organismo informa que a educação terciária é fundamental para os esforços de uma nação, com a finalidade de aumentar o seu capital e de promover a coesão social.

O BM indica que o “conhecimento – e não os recursos naturais ou a mão-de-obra- constitui cada vez mais o elemento central da vantagem comparativa de um país” (2008, p.29). Para o Banco, para que o crescimento ocorra se faz necessário que o país esteja assentado no tripé: capital físico, inovação e capital humano, envolvendo, este último, educação, habilidades e treinamento para melhoria da força de trabalho. É aí que a educação terciária tem o seu papel realçado.

O papel do conhecimento nessa ‘nova’ sociedade é destacado pelo BM como um dos fatores mais importantes para aumentar a competitividade do país. O estudo do BM denominado *Conhecimento e Inovação para a Competitividade* (2008) é muito claro, na sua análise do caso brasileiro, em relação ao papel que a educação terciária deve desempenhar para tornar o país uma economia capaz de rapidamente se adaptar às exigências da economia do conhecimento. Para esse organismo, o capital humano é o ‘elo perdido’ (2008, p.162) entre inovação e produtividade e o Brasil, apesar dos avanços, ainda não está apto a participar inteiramente do mercado mundial, daí a necessidade de se voltar mais firmemente para o ensino superior.

O estudo feito pelo BM em relação ao Brasil revela que apenas 8% da sua força de trabalho possui qualificação de nível superior; as atividades de pesquisa estão concentradas em um pequeno grupo de

universidades públicas de elite, as demais instituições não realizam pesquisa ou o fazem nos campos não tecnológicos e não científicos; poucas universidades colaboram com o setor produtivo; há poucos estudantes nos programas das áreas duras; também poucos são os estudantes nas instituições técnicas não universitárias e nos cursos profissionais de curta duração; e finalmente, o estudo indica que existe uma discrepância entre a formação e as exigências demandadas pelo mercado, o que, segundo o BM, tem contribuído para aumentar o desemprego entre pessoas com nível superior. (BM, 2008, pp.193-195).

Esses estudos, tanto da OCDE, quanto do BM demonstram a importância do ensino superior, mas também revelam que não é qualquer curso, em qualquer área, ou tipo de pesquisa que vai contribuir efetivamente para que o país entre no ciclo do desenvolvimento econômico.

A UNESCO (2009) no comunicado da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior, que teve como tema *A nova dinâmica do ensino superior e a pesquisa ao serviço do progresso social e do desenvolvimento*, deixa clara a importância do investimento nesse nível de ensino, enquanto um meio fundamental para construir uma sociedade do conhecimento inclusiva e diversificada.

Ante todo esse interesse dos organismos internacionais é preciso analisar a feição que o ES ganha, na proporção em que é tido como um dos elementos capitais para promover a economia do conhecimento, entendida como aquela na qual esse fator é considerado o principal componente da agregação de valor, para a produtividade e o crescimento econômico.

O novo papel do ES

O novo papel que é demandado das instituições de educação superior implica, necessariamente, em modificações no sentido das finalidades, dos objetivos do ensino, o que significa a necessidade de se elaborar outra arquitetura acadêmica, pedagógica e social que possa vir dar conformação aquilo que é posto como sendo, na contemporaneidade, a “missão” da Educação Superior.

Alguns intelectuais têm se debruçado sobre o assunto examinando essa transformação. Nesse contexto, Marilena Chauí (1999) cunhou o termo “universidade operacional”, entendendo como tal uma organização “voltada para si mesma enquanto estrutura de gestão e de arbitragem de contratos.” A professora lembra que para adaptar-se “às exigências do mercado, a universidade alterou seus currículos, programas e atividades [...] separando cada vez mais docência e pesquisa”, e sendo “regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível [...]”.

Sguissardi (2008) faz uma análise interessante sobre a mudança do papel do ES no Brasil, salientando o “predomínio do privado mercantil”. Isso significa que nessa lógica a questão, segundo o autor, se direciona para “uma estreita e neopragmática sociabilidade produtiva” (p.993). Dito em outras palavras, o ES se direciona para o mercado, para o seu atendimento, configurando os cursos a sua imagem e semelhança.

Leher (2004) em um artigo denominado “Para silenciar os campi” deixa muito clara essa mudança de rota que as instituições de ensino superior passaram a sofrer, de forma mais frenética, após a reforma do Estado de 1995, apoiadas em orientações de organismos internacionais como já referido anteriormente. Com a definição de políticas públicas que contribuem para a mercantilização, o autor cita a perspectiva do governo que já em 2004, por meio do Ministro da Casa Civil, decretava que as universidades precisavam mudar a relação com o empresariado, com os fundos de investimento, passando a ser úteis ao setor produtivo.

A mudança de rumo das instituições de ensino superior tem sido um fenômeno mundial, com a assessoria dos organismos internacionais. Na Argentina, Mollis (2003) diz que as Universidades tiveram suas identidades alteradas, na medida em que foram empurradas para o mercado. Essa mudança de rumo passou a exigir que o ES fosse conduzido como uma empresa, dando-se ênfase à *accountability*, à prestação de contas, aos resultados.

A aproximação com o mercado, visando “contribuir para a sociedade do conhecimento”, levou as instituições de ensino superior a se transformarem em quase-mercado (Le Grande, 1991), significando a introdução de mecanismos do mercado na educação pública.

Naidorf (2005), fala em privatização do conhecimento público, que estaria levando as instituições a terem uma ‘nova’ cultura acadêmica. Para a autora, a cultura acadêmica da Universidade está configurada pelos discursos, representações, motivações, normas éticas, concepções, visões e práticas institucionais dos atores universitários acerca dos objetivos, das tarefas da docência, investigação, extensão, que condicionam substancialmente as maneiras de realizar as mesmas. A privatização do conhecimento levaria, segundo a autora, à limitação da divulgação dos resultados das pesquisas, além da determinação dos temas, que estariam vinculados aos interesses dos financiadores.

As mudanças que estão sendo citadas por intelectuais estão ocorrendo em função da financeirização do capital que vai constituir uma nova ordem econômica e social que terá repercussões/influências na instituição das políticas educacionais, com destaque para o ES.

O Docente do “novo” ES

É nesse quadro estrutural que se precisa analisar o trabalho do docente desse “novo” tipo de instituição e a partir daí avaliar qual a formação que deve ser solicitada para o desempenho de suas funções.

O trabalho docente vem se modificando na medida em que a educação superior está passando por transformações significativas, sobretudo a partir do final dos anos 1990. Há uma relação entre essas mudanças no ES e o tipo de trabalho que o docente vem sendo impelido a desenvolver.

Na lógica da reestruturação do ES, que vem vinculando cada vez mais esse nível de ensino ao mercado, o professor passa a ser um empreendedor, alguém que pode buscar recursos externos para manter a instituição, submetendo-se aos editais dos órgãos de fomento e às demais exigências necessárias para ter sua solicitação aprovada. Dessa forma, esse profissional é impelido, para sua sobrevivência acadêmica, a aceitar os critérios avaliativos da CAPES, se quiser estar apto a concorrer na busca de recursos para o desenvolvimento de suas pesquisas. Outro caminho, não excludente do primeiro, é a busca de financiamento externo, via parcerias com as empresas que tem interesse no desenvolvimento de algum tipo de pesquisa, vinculando o patrocínio à exclusividade dos resultados.

No caso brasileiro duas leis sustentam esse novo papel que o professor deve desempenhar: a Lei da Inovação Tecnológica (lei 10.973/04) e a lei da Parceria Público-Privado (lei 11.079/04) que estimulam os docentes do ES a se transformarem em empreendedores, ao mesmo tempo em que facilitam a entrada da iniciativa privada nas IFE por meio de contratos e de recursos das empresas.

A transformação do docente em empreendedor, aquele que deve buscar os recursos para desenvolver as suas pesquisas, tem sido um dos fatores dessa intensificação, pois para que isso seja possível o

professor/empreendedor precisa se transformar em gerente e contador, além de manter um Lattes⁹⁰ que possibilite o reconhecimento de suas capacidades empreendedorísticas.

Também, em função da informatização dos sistemas gerenciais e administrativos, os professores passaram a assumir tarefas que antes não eram de sua responsabilidade, sobrecarregando-os nos seus afazeres e obrigando-os a dominarem as novas tecnologias por meio de programas, *softs* e *hards*.

Os professores que atuam nos programas de pós-graduação têm sido os alvos preferenciais da intensificação do trabalho, na medida em que lhes são exigidos índices de publicação em revistas indexadas, em livros com Qualis, participação em Eventos também classificados pela CAPES, formação de recursos humanos, o que significa a orientação/conclusão de monografias de Iniciação Científica, Trabalhos de Conclusão de Curso, Monografias de Cursos de Especialização, Dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado. Além disso, esses professores precisam coordenar projetos de pesquisa que tenham financiamento, que o próprio docente vai conseguir via uma forte concorrência com seus pares, tendo em vista que os recursos são escassos.

Além dessas tarefas, os professores participam de reuniões de Departamentos, Colegiados, Congregação, Conselhos Superiores; integram Comissões de Avaliação de Desempenho dos colegas; emitem pareceres para Revistas, órgãos de fomento, sobre os mais variados assuntos; integram bancas de concurso e ministram aulas.

Esse conjunto de atividades está ocasionando um processo de intensificação do trabalho, acarretando uma série de consequências, da qual a mais visível é aquela referente à saúde física do professor. As mudanças ocorridas no interior das Instituições Federais de Ensino (IFE), e analisadas em outra seção deste texto, caminharam no sentido da transformação dessa entidade em uma correia de transmissão do mercado. As IFE passaram a ser administradas dentro do paradigma da gestão empresarial, na qual as metas são definidas e os gestores vão cobrar os resultados.

Além desse aspecto destacam-se as políticas de expansão empreendidas pelo MEC, visando aumentar o número de matrículas nesse nível de ensino, tendo em vista que o índice de jovens que cursa o ES, na faixa etária apropriada – 18-24 anos é um dos mais baixos da região. O Censo da Educação Superior 2010 informa que em 2009 a taxa bruta de matrícula era na ordem de 26,7% e 14,4% para a taxa líquida.

Assim é que o governo federal instituiu programas que permitissem a expansão desse nível de ensino, tais como o PROUNI e o FIES para o ensino privado e o REUNI para o ensino público ofertado nas Universidades Federais.

A instituição do REUNI, enquanto um programa destinado às universidades federais, tendo como objetivo à expansão desse nível de ensino, não veio acompanhado do número necessário de docentes para desenvolver essa expansão pretendida. Os recursos maiores vieram para infraestrutura. Esse fato tem sobrecarregado os docentes, que passaram a ter uma maior carga horária para o ensino, quebrando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

A Carreira Docente também passou a ser um fator crucial na vida do professor que está na ativa e para os possíveis candidatos ao magistério do ES. Isso porque a não atratividade da Carreira pode ser um fator desmotivador tanto para o ingresso quanto para a permanência. A greve dos docentes das instituições

90 Trata-se da Plataforma Lattes instituída pelo CNPq para que os pesquisadores registrem e atualizem suas atividades acadêmicas.

federais de ensino ocorrida em 2012, a mais longa da história das Universidades Federais, teve como um dos itens de pauta a Reestruturação da Carreira, pelo entendimento que essa já não atende à valorização desse profissional. Contudo, apesar do movimento docente ter sido forte, demonstrado pela adesão de 58 das 59 Universidades Federais, não houve, por parte do governo, sensibilidade para o assunto. Assim, pela intransigência do governo federal, demonstrada pela não abertura de negociação e pela assinatura de um Acordo com uma entidade⁹¹ que representa apenas cerca de 3% dos docentes, a Carreira ainda ficou pior, não sendo motivadora para quem já está como docente na Universidade e nem para quem pretende nela ingressar.

As atividades que são demandadas do docente, a partir dessa nova ordem econômica, vêm ocasionando a intensificação do trabalho desse profissional.

Dal Rosso (2008) discute a questão da intensidade do trabalho chamando a atenção para o sentido desta, que é o “dispêndio de energias realizado pelos trabalhadores na atividade concreta” (p.20), sendo esse “dispêndio [de ordem] qualitativo ou quantitativo de energias”.

Para esse autor, existe intensificação do trabalho quando há mais gasto de energia do trabalhador, quando este produz mais no mesmo período de tempo, quando há “maior dispêndio das capacidades físicas, cognitivas e emotivas” do trabalhador. Ou seja, quando há um comprometimento tanto físico (energia) quanto mental (inteligência), quanto emocional (desejos) daquele que está executando a tarefa.

A intensificação do trabalho docente tem sido uma tônica nas discussões entre os profissionais da área. Para alguns está havendo uma auto - intensificação, na medida em que os trabalhadores se empenham muito além das demandas que lhes são impostas. Analisaremos essa questão mais adiante.

Apple (1995) ao estudar a questão da intensificação informa que esta tem muitos sintomas que se manifestam na vida do trabalhador. Os exemplos que esse autor cita são interessantes, tais como a falta de tempo para ir ao banheiro, tomar café, para conservar-se em dia com sua área, o sentimento de excesso de trabalho. Podemos acrescentar outros sintomas como a falta de tempo para a família, o fato de trabalhar nos finais de semana, a exclusão do lazer, por exemplo.

Garcia e Anadon (2009, p.71) consideram a intensificação como “o fenômeno da ampliação das responsabilidades e atribuições no cotidiano escolar dos professores considerando o mesmo tempo de trabalho [...]”. Em face da realidade do ES há uma mistura entre o tempo no trabalho e o tempo fora do trabalho. Parece que a separação deixou de existir, havendo uma expansão da jornada de trabalho, tendo em vista que na contemporaneidade o trabalho segue com o trabalhador para casa.

Aliada à intensificação surge a auto intensificação que para Garcia e Anadon está vinculada à “colonização administrativa”⁹² no sentido de que o discurso dos patrões acaba sendo convincente no sentido de submeter os trabalhadores aos mesmos. É uma fala que procura mexer com a identidade do trabalhador, valorizar sua importância, enaltecer o seu valor, acabando, pelo convencimento, a arrastar os professores para a execução de mais tarefas que vão além daquelas demandas pelos próprios colonizadores.

91 Essa entidade tinha no momento da greve, maio de 2012, apenas sete das cinquenta e nove universidades na sua base. Ressalte-se que dessas, cinco fizeram greve.

92 O processo pelo qual os administradores absorvem ou colonizam o tempo e os espaços dos professores com os seus próprios propósitos (Hargrevaves, 1998, p.121)

Analiso que a auto-intensificação está vinculada àquilo que Alves (2011) denominou de captura da subjetividade. Ora, a subjetividade envolve não apenas a inteligência, mas inclui os desejos, valores, emoções, aspectos interiores da personalidade (Mancebo, 2007, p. 77). A “colonização administrativa” parece também estar vinculada ao que um respondente do estudo desenvolvido por Sguissardi e Silva Jr (2009, 188) denominou de “sequestro da subjetividade”, indicando que a universidade vai além do que se produz, “o tempo inteiro ela está te sugando e usando controles sutis e sofisticados” para te aprisionar. Controles esses que podem estar representados pelas avaliações, relatórios e cobranças constantes.

Captura ou sequestro da subjetividade, o certo é que se pode constatar no trabalho dos docentes do ES, dentro da “nova produção do capital [que] o que se busca capturar não é apenas o fazer, o saber dos trabalhadores, mas a sua disposição intelectual-afetiva, constituída para cooperar com a lógica da valorização” (Alves, 2011 p.111).

É dessa forma que ocorre o trabalho auto-intensificado, aquele no qual o docente vai além das metas estipuladas, pois se assim o fizer ele terá recompensas econômicas ou simbólicas que, de certa maneira, o diferenciarão de seus pares e o aproximarão de seus chefes. Mas, por vezes, esse é um processo oculto, que se passa despercebido dos próprios autores que não dimensionam a densidade e a gravidade do fato.

Mas essas mudanças no ES, em função de uma nova etapa vivida pelo capital, também está levando à precarização do trabalho docente. Nessa categoria pode-se incluir além das formas de contratação, as condições de trabalho e a carreira. E aí o ES tem muito a contar. A expansão de matrículas, e de instituições não tem sido acompanhada pelo número de docentes. As políticas existentes, como é o caso do REUNI, não têm promovido os concursos necessários para o número de vagas abertas aos alunos e de IFE e campi criados.

Alguns dados podem nos ajudar a identificar melhor essa precarização. No ano de 2010 (INEP/2011) o número de matrículas era de 6.379.299, no tocante ao número de funções docentes, o mesmo documento informa que em 2010 encontravam-se em exercício 300.078 docentes ou 345.335 funções docentes, o que indica, em relação ao número de matrícula, um assoberbamento do professor.

Os dados do Censo 2010 indicam que a expansão das matrículas não foi acompanhada da evolução do número de funções docentes. Juntem-se a isso as perdas salariais, a falta de investimentos em infraestrutura, a existência de planos de carreira defasados, para dar o tom necessário para se indicar a precarização do trabalho docente.

Outros dados interessantes para analisar a questão da precarização do trabalho docente são aqueles relativos ao regime de trabalho. O setor público tem um grande contingente de professores, 80,2% que trabalha em tempo integral. Já a categoria privada abriga 48% do seu quadro docente enquanto horista.

Também as condições materiais de trabalho devem permitir que o docente exerça suas atividades com qualidade física das instalações, com os equipamentos necessários, com as condições ambientais saudáveis.

Contudo, o que se está vivenciando no ES não corresponde às demandas da categoria, quer seja em relação aos salários, à carreira, ou às condições de trabalho.

Todo esse quadro tem trazido para dentro do ES o chamado mal estar docente, que tem se apresentado por meio da síndrome de *burnout*, dos afastamentos por meio de licenças várias (saúde, interesse particular), além da situação de estresse que muitos professores manifestam.

Alguns autores tem se debruçado sobre o assunto indicando que a situação dos docentes, em relação à saúde/doença tem sido preocupante. Sguissardi e Silva Jr (2009. 237) falam “da crescente incidência de doenças, em especial de cunho depressivo, e [ao] consumo bastante frequente de medicamentos ansiolíticos”, entre os docentes. Um dado chamou a atenção desses pesquisadores, trata-se do baixo número de docentes que pede afastamento do trabalho por meio do Serviço Médico.

A formação do docente para o ES

Para falar da formação dos docentes do ES se fez necessário situar o contexto no qual esses profissionais vão atuar. As mudanças sofridas na sociedade em função da mundialização do capital que provocou uma reestruturação produtiva, mudando o sentido do trabalho e aprofundando a exploração capitalista, não deixou imunes os professores enquanto trabalhadores. As alterações que essa nova etapa do capital impôs aos trabalhadores, as novas relações no processo de trabalho que se estabeleceram, estão exigindo um tipo diferente de trabalhador, isso inclui a figura do professor. Nessa lógica, qual deve ser a formação desse profissional?

Para essa discussão é necessário que se analise, mesmo que de forma pouco aprofundada, a questão da profissão. Mas é preciso, mesmo de forma rápida, tratar o assunto, como uma maneira de entender a questão da formação de professores para o ES.

Sabe-se que o conceito de profissão é polissêmico, havendo inúmeras questões tanto conceituais quanto empíricas que decorrem desse campo de estudo, o que o torna, por vezes ambíguo. A corrente funcionalista da Sociologia das Profissões coloca ênfase no diploma enquanto peça fundamental, uma espécie de licença que as pessoas recebem, a partir dele, o que exige um saber de alto nível científico. Outra corrente importante nessa discussão é o interacionismo-simbólico, que é considerada como uma corrente mais avançada do que a anterior e entende a profissão como toda atividade que a sociedade reconhece como tal, a partir da concepção teórica de que os objetos sociais são construídos e reconstruídos pelos atores permanentemente. A corrente conflitualista, a terceira corrente, que tem um viés marxista, parte da compreensão dos interacionistas (reconhecimento conferido pela sociedade), mas vai além, imputando a esse reconhecimento um processo político de controle do mercado e das condições de trabalho adquiridas por um grupo social a um dado momento histórico. (Bourdoncle, 1993).

Apesar de algumas diferenças entre as correntes que discutem a questão da profissão, pode-se dizer que existem pontos em comum, pois a profissão é uma construção social, estando vinculada à sociedade e às relações sociais adotadas para garantir o modo de produção vigente, no caso em questão, o capitalista.

Couture (1998) indica que o conceito de profissão deve compreender uma característica comum: a produção e a aplicação de conhecimento e como consequência a adoção de um discurso que faça prova da expertise que demonstra o domínio desses conhecimentos.

Na compreensão de Couture, os docentes constituem uma profissão, mas é preciso ressaltar que o *corpus* de conhecimento não é o mesmo para todos. O fato de estarmos falando de professores do ensino superior

dá a dimensão da multiplicidade de saberes em função das inúmeras áreas de conhecimento que uma instituição de ensino superior oferece. Isso apenas em se tratando de ensino, quando se ampliam as funções dessa entidade se vê que as áreas também aumentam no processo de investigação e de extensão.

Esse parece ser o grande desafio da formação de professores para o ES, na medida em que as funções, objetivos dessa instituição vem sendo modificados, conforme analisado em parágrafos anteriores deste texto. Parece estar havendo um embate entre aqueles que defendem uma instituição *humboltiana* e aqueles que estimulam a existência de uma instituição neoprofissional e heterônoma (Sguissardi, 2008).

A distinção de visões de ES será determinante no tipo de profissional-professor que se almeja para integrar o quadro de pessoal.

A legislação educacional, 9.394/1996 é bastante específica em relação à formação de professores da educação básica. Contudo, em relação ao ensino superior, traz no artigo 66 a indicação de que a “preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”.

A economia de informações legais têm permitido que o ensino superior não defina um conjunto de saberes que poderiam se constituir na base comum a todos os profissionais da área, tendo em vista que, respeitando as especificidades, todos/as são professores/as. O que se tem na prática é o que já foi mencionado por Couture: a adoção de um discurso que faça prova do conhecimento da área específica.

Contudo, se está falando do processo de ensino e a parte relativa aos conhecimentos políticos – pedagógicos deixam de ser considerados, ou se o são é mais em um esforço pessoal de cada professor na busca de uma melhor atuação, até mesmo pela demanda feita pelos estudantes.

Nas instituições públicas os professores têm que se submeter a concursos para o ingresso na carreira, isso é constitucional. Nos concursos, salvo melhor juízo, há sempre uma etapa que consiste em uma aula. Aí está uma oportunidade para verificar a familiaridade do candidato com o processo ensino-aprendizagem. Em geral o regulamento dos concursos exige a apresentação de um Plano de Aula que deverá ser adotado pelo candidato. Também, em geral, é exigida a apresentação de um Memorial, no qual pode ser verificada a experiência que o candidato tem em relação à docência.

Esses são elementos fundamentais para que se adote a formação continuada, como inerente ao processo do estágio probatório. Formação essa que deveria abranger predominantemente as questões político-pedagógicas para suprir as deficiências porventura existentes.

Na realidade, as próprias instituições de ensino superior não valorizam as questões políticas e pedagógicas. O próprio docente é muito mais prestigiado enquanto pesquisador do que professor. Inclusive há uma diferença de status entre aqueles que só exercem a docência e os demais. É como se os primeiros fossem menos importantes. Esse destaque à pesquisa em detrimento do ensino também pode estar concorrendo para a questão da formação do professor.

Na nova cultura acadêmica instituída no ES, cujo *ethos* é a mercantilização da educação, os Programas de Pós-Graduação passaram a gozar de um maior prestígio nas instituições. Os professores que lá atuam se sentem diferenciados dos demais e, na maioria dos casos, é preciso haver uma obrigatoriedade institucional para que esses ministrem disciplinas na graduação.

Nesse contexto, o papel do pesquisador é muito mais valorizado do que o de professor e os Cursos de Mestrado e de Doutorado reforçam o papel da pesquisa na formação dos futuros profissionais, apesar da LDB/96 colocar a pós-graduação *stricto sensu* como forma prioritária de formação para os professores do ES.

A mudança de foco dos cursos de mestrado e doutorado, que segundo a própria LDB deveriam “prioritariamente” formar os professores do ES, se dá a partir do III PNPG (1986-1989), ocasião na qual a “pesquisa ganha relevância [...] consequência de sua vinculação ao I Plano Nacional de Desenvolvimento” (MORAES e KUENZER, 2005, p.1346). Essas autoras ressaltam também para essa priorização o modelo de avaliação adotado pela CAPES a partir dos anos 1990, cuja ênfase recai na produção bibliográfica.

A “identidade alterada” do ES, sobre a qual nos reportamos anteriormente, também leva o professor a um trabalho linear entre os conteúdos ministrados e o mercado de trabalho. Não há espaço para as questões político-pedagógicas, nesse modelo. O que importa é o conteúdo, o “*savoir-faire*” que colocou a pedagogia das competências no centro do processo. O que se quer é formar o empreendedor.

Há uma vasta bibliografia sobre o assunto formação, mas, com exceções, o que aparece são métodos e técnicas de ensino, numa redução pragmática do processo de formação. Mas essa concepção de formação está interligada com o modelo de uma instituição que tem a produção do conhecimento, a reprodução do saber voltados para o mercado.

A minha compreensão de formação de professores vai além desses aspectos, sem desconsiderá-los, tendo em vista que no sentido da resistência organizada a esse modelo de ES, é preciso resgatar a educação que interesse à sociedade, que esteja voltada a suas demandas, que privilegie o social e secundarize o mercado.

Nessa lógica, a formação passa por uma valorização da profissão que inclui a formação inicial (na área específica), a formação continuada, por meio de cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu*, e o plano de carreira que abre espaço para a formação e que permite a progressão a partir dela.

A discussão sobre esse assunto é um processo, pois está ligada às concepções de sociedade, de educação e de sujeito social que se pretende formar. Por isso, não há um receituário, mas há uma certeza, pelo menos, sem a devida valorização desse profissional, não haverá nenhuma formação que seja motivadora.

Considerações finais

O tema da formação de professores está vinculado a uma política educacional que deveria abranger aspectos fundamentais para o docente. A questão é que em tempos de neoliberalismo, de pós-modernidade o ES passou a representar uma ferramenta importante para o capital, na medida em que o conhecimento passou a ser considerado uma força produtiva.

Em tempo de mundialização e financeirização, enquanto uma nova etapa do capital, com o surgimento da sociedade e da economia do conhecimento, o ES vem sofrendo mudanças substanciais. Assim, é que vários organismos internacionais se voltam para estimular, via recomendações, esse nível de ensino, demonstrando aos Estados que ele pode ser a porta de entrada para a ampliação de empregos e o aumento de salários.

Nessa concepção, o ES se modifica, se metamorfoseia, passando a ser um braço do mercado, visando formar o capital humano necessário para a acumulação flexível, em tempos de reestruturação produtiva.

As instituições se diferenciaram, o financiamento se diversificou, a cultura institucional mudou, a identidade se alterou em um movimento para atender as demandas e expectativas do mercado.

Nessa nova configuração do ES, à qual resistimos, a formação do professor passou a representar uma forma de garantir que essa nova missão da universidade operacional possa ser alcançada. Assim, esse profissional deve ter doutorado na sua área específica, mas nada lhe é demandado do processo que envolve mais conhecimentos, incluindo aí os fundamentos da educação que podem permitir uma leitura abrangente do mundo e conhecimentos pedagógicos que possam auxiliá-lo no processo de ensino.

Na realidade, do professor se passou a cobrar uma postura de empreendedor, capaz de ter projetos financiados, trazendo recursos para a instituição, fazendo parcerias com o setor privado, produzindo conhecimentos sob encomenda. O ensino foi minimizado e por isso não se constata a existência de políticas de formação de professores para esse nível de ensino.

Além disso, essa profissão vem perdendo a atratividade, na medida em que os salários, as condições de trabalho, a inexistência de um plano de carreira que de fato valorize o professor tem sido ignorados pelos diferentes governos.

Enquanto essa situação persistir, a formação de professores passará a ser uma retórica, pois uma política de formação deve, necessariamente, incluir a formação inicial, a formação continuada e um plano de carreira que valorize esse profissional.

A resistência organizada via sindicatos, entidades acadêmicas e científicas é o caminho mais eficaz para lutar pela dignidade do professor do ES e com isso pela sua formação, melhores condições de trabalho e salário.

Referências

Alves, G. *Trabalho e subjetividade: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório*. São Paulo: Boitempo, 2011.

BM/CNI *Conhecimento e Inovação para a Competitividade*. Retirado em Novembro, 13, 2011 de

<http://siteresources.worldbank.org/BRAZILINPOREXTN/Resources/3817166-1220382779545/ConhecimentoeInovacaolivrocompletoPortugues.pdf> .

BRASIL. Lei nº 10.973 de 2 de Dezembro de 2004. Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências. **D.O.U. 03.12.2004.**

Retirado em Maio, 11, 2005 de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.973.htm.

_____. Lei nº 11.079 de 30 de Dezembro de 2004. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. Retirado em Abril, 10, 2005 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l11079.htm.

- BOURDONCLE, R. La professionnalisation des enseignants: les limites d'un mythe. *Revue Française de Pédagogie*, nº 105, octobre-novembre-décembre, 1993, p. 83-115.
- CHAUI, M. *A Universidade Operacional*. Folha de São Paulo, 09 de maio de 1999. Caderno Mais Retirado em Agosto, 30, 2009 de http://www1.folha.uol.com.br/fof/brasil500/dc_1_3.htm.
- CHESNAIS, F. *A Mundialização do Capital*. São Paulo: editora Xamã, 1996
- _____. A “nova economia”: Uma conjuntura própria à potência econômica estadunidense. In: CHESNAIS, François, et al, *Uma nova fase do capitalismo?* São Paulo: Xamã, 2003, p. 43-70.
- COUTURE, D. Enjeux actuels em sociologie des professions. *Sociologie et société*, vol XX nº2 october, 1998, p. 5-7
- DAL ROSSO, S. *Mais Trabalho!* - A intensificação do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo, 2008.
- GARCIA, M.M.A. e ANADON, S.B. Reforma Educacional, Intensificação e Autointensificação do Trabalho Docente. *Educ. Soc., Campinas*, vol. 30, n. 106, p. 63-85, jan./abr. 2009
- KUENZER, A.Z. e MORAIS, M.C.M. Temas e Tramas na Pós-Graduação em Educação. *Educ. Soc., Campinas*, vol. 26, n. 93, p. 1341-1362, Set./Dez. 2005
- LEHER. R. Para silenciar os campi. *Educ. Soc., Campinas*, vol. 25, n. 88, p. 867-891, Especial - Out. 2004
- LE GRAND, J. Quasi-markets and social policy. *The Economic Journal*, London, v. 101, n. 408, p. 1256-1267, 1991.
- MANCEBO, D. “Trabalho docente: subjetividade, sobreimplicação e prazer.” *Revista Psicologia Reflexiva e Crítica* 01, ano/v. 20.
- OCDE *Enseignement supérieur pour la société de la connaissance*, OCDE 2008
- A Formação e o Trabalho do Docente do Ensino Superior
- Retirado em Maio 10, 2012 de http://oecd-conference-teks.iscte.pt/downloads/OECD_aperçu.pdf,
- SCHULTZ, T.W. *O Capital Humano*. Investimentos em Educação e Pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.
- SGUISSARID, V. e SILVA JÚNIOR, J.R. *Trabalho intensificado nas federais*. Pós-Graduação e Produtivismo Acadêmico. São Paulo: Xamã, 2009.
- SGUISSARDI, V. *Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária*. *Educ. Soc., Campinas*, vol. 29, n. 105, p. 991-1022, set./dez. 2008 993
- UNESCO. Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur 2009 : *La nouvelle dynamique de l'enseignement supérieur et de la recherche au service du progrès social et du développement*. em Retirado em Junho, 25, 2011 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001832/183277f.pdf>.

Olhares inventados: as produções dos estagiários para além do relatório

Dominguez, Celi Rodrigues Chaves; Viviani, Luciana Maria; Cazetta, Valéria; Gurídi, Verónica Marcela; Faht, Elen Cristina; Pioker-Hara, Fabiana Curtopassi & Bonardo, Josely Cubero⁹³

Resumo

Este relato tem por objetivo apresentar algumas experiências formativas de professoras, educadoras e educandos de Licenciatura em Ciências da Natureza da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo (EACH-USP), ao longo da realização das 400h de estágios obrigatórios previstas nas licenciaturas brasileiras. Na licenciatura em foco, 235 h horas de estágio são desenvolvidas em escolas da rede pública municipal e estadual da cidade de São Paulo, mediante parceria com a EACH-USP, sendo o projeto de estágios desenvolvido ao longo de três disciplinas sequenciais denominadas “Orientação de Estágios Obrigatórios” a partir do sexto semestre do curso. Neste trabalho apresentamos a proposta que vem sendo executada desde 2007 e buscamos discutir recentes mudanças na organização dos respectivos planejamentos, quanto a solicitações de registros e relatórios finais. As alterações dos trabalhos solicitados nessas disciplinas foram direcionadas ao uso de uma maior diversidade de linguagens e fundamentaram-se na ideia de que é preciso oferecer aos futuros professores um amplo leque de oportunidades para que possam construir saberes ligados à docência e construir a sua identidade profissional. Para tanto, solicitamos que o trabalho final de cada disciplina fizesse uso de linguagens que favorecessem a expressão do pensamento, o aprofundamento das reflexões e a construção de diferentes olhares sobre as escolas em que realizam seus estágios. Dentre essas produções diferenciadas solicitamos: a produção de um livro artesanal que incluísse imagens fotos ou desenhos; a produção de um documentário com uso de recursos audiovisuais, e por fim a elaboração de dois artigos acadêmicos, pois acreditamos que seja importante que os futuros professores desenvolvam a capacidade de olhar para a sua prática e possam elaborar uma escrita reflexiva, incorporando também o conhecimento acadêmico sobre uma determinada temática. O desenvolvimento destes produtos finais permitiu aos educandos do curso de licenciatura o direcionamento do olhar para aspectos que mais chamassem sua atenção durante os estágios e fez com que os mesmos reconstruíssem imagens das escolas nas quais desenvolveram os estágios bem como possibilitaram um aprofundamento reflexivo, ao longo dos três semestres, por parte desses futuros professores. Concluímos que essas produções alternativas vêm tornando as experiências de estágio mais significativas no processo de formação das identidades desses futuros professores de Ciências. Convém lembrar que as publicações acerca da temática dos estágios obrigatórios na formação de professores são ainda raras no Brasil e que resultados de trabalhos envolvendo parceria da universidade com as escolas públicas são escassos, principalmente quando envolvem os estágios obrigatórios das licenciaturas.

Palavras-chave: formação de professores, estágio supervisionado, identidade docente.

⁹³ Escola de Artes Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo – EACH/USP

*Nós nunca nos realizamos.
Somos dois abismos – um poço fitando o céu.*
Fernando Pessoa

Inventar: verbo de estado; verbo de adensamentos, Pessoa (1999) inventou um poço que fita o céu para falar do abismo que somos; dessa incompletude ocular; desse fragmento humano sempre tendendo às generalizações; dessas miradas parciais lançadas por nós a nós mesmos; da nossa dificuldade em “dar a cada emoção uma personalidade, a cada estado de alma uma alma” (p. 63); e “tudo que sabemos é uma impressão nossa, e tudo que somos é uma impressão alheia, melodrama de nós, que, sentindo-nos, nos constituímos nossos próprios espectadores activos, nossos deuses por licença de Câmara” (p. 55).

Além de Pessoa, inspiramo-nos também no poeta mato-grossense Manoel de Barros (2010) para nomear esta parte do texto. O autor (2010) criou um reino da despalavra habitado por aquilo que há de mais profundo em nós: sentidos para a experiência do olhar. “Daqui vem que os poetas podem compreender o mundo sem conceitos. Que os poetas podem refazer o mundo por imagens, por eflúvios, por afeto” (p. 383).

Calvino (1990) igualmente nos interessou nessa caminhada. Ele inventou cidades: Valdrada, Zemrude, Bauci, Fílide, Moriana e tantas outras. Mas estas cidades ele inventou especialmente para falar D’As cidades e os olhos. Tomemos Zemrude:

É o humor de quem a olha que dá a forma à cidade de Zemrude. Quem passa assobiando, com o nariz empinado por causa do assobio, conhece-a de baixo para cima: parapeitos, cortinas ao vento, esguichos. Quem caminha com o queixo no peito, com as unhas fincadas nas palmas das mãos, cravará os olhos à altura do chão, dos córregos, das fossas, das redes de pesca, da papelada. Não se pode dizer que um aspecto da cidade seja mais verdadeiro do que o outro, porém ouve-se falar da Zemrude de cima, sobretudo por parte de quem se recorda dela ao penetrar na Zemrude de baixo, percorrendo todos os dias as mesmas ruas e reencontrando de manhã o mau humor do dia anterior incrustado ao pé dos muros. Cedo ou tarde chega o dia em que abaixamos o olhar para os tubos dos beirais e não conseguimos mais distingui-los da calçada. O caso inverso não é impossível, mas é mais raro: por isso, continuamos a andar pelas ruas de Zemrude com os olhos que agora escavam até as adegas, os alicerces, os poços. (p. 64)

Quando falamos da “invenção” estamos atribuindo à imaginação sua real potência criativa. Para tanto, lidamos com a seguinte concepção de realidade, encontrada no filósofo italiano Vattimo (1992): a sociedade dos meios de comunicação de massa abriu caminho para “um ideal de emancipação que tem antes na sua base a oscilação, a pluralidade, e por fim o desgaste do próprio ‘princípio de realidade’”. Para este autor a “Realidade” é tributária “do cruzamento, da ‘contaminação’ das múltiplas imagens, interpretações, reconstruções que, em concorrência entre si ou, seja como for, sem qualquer coordenação central, os media distribuem” (p. 13).

Sacks (2010) também nos auxilia nessa tarefa questionando: “Até que ponto somos os autores, os criadores das nossas sensações? Quanto elas são predeterminadas pelo cérebro ou pelos sentidos com que nascemos, e em que medida moldamos nosso cérebro pelo que vivenciamos?” (p.179). Nosso investimento intelectual tem sido pautado nos últimos anos pela constante busca de desconstruir junto aos futuros professores de ciências a grande narrativa acerca da escola pública, dos seus professores(as),

educandos(as), funcionários e gestores. Partimos, assim, do mesmo pressuposto de Gonçalves (2010) ao afirmar:

que a problemática da educação está no “educar o olhar”, pois entendemos que um olhar que nos transforma não é aquele olhar com maior consciência, é também ele, mas é principalmente aquele que é um resultado de práticas que permitam nos expormos a acontecimentos que nos afetem ou a ação de “nos ocuparmos” das histórias e geografias que são contadas/enunciadas respaldadas numa experiência e não numa informação veloz e novidadeira. Um olhar que nos permita subjetivarmos não o outro sem rosto, não aquele que passa a ser a imagem produzida pelas formas de conhecimento absolutas, com a primazia do significante sobre o significado, a imagem que o silencia, mas permita a subjetivação do rosto daquele que se mostra, num trabalho exigente de debruçar-se sobre os indícios e pormenores dos acontecimentos ou dos enunciados. (p.81)

E por fim, não podíamos deixar de mencionar as *escolas inventadas* pelos futuros professores de Ciências, educandos do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza da Escola de Artes Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo (EACH-USP). Para cumprir as atividades relativas aos estágios obrigatórios, os educandos são desafiados a viver experiências do olhar durante três etapas sequenciais - as disciplinas de Orientação de Estágios Obrigatórios 1, 2 e 3 - que ocorrem no 6º, 7º e último semestre dessa licenciatura. Essas disciplinas são desenvolvidas por quatro docentes que acompanham cada uma um grupo de doze estagiários, além de contarem com o apoio técnico de educadoras, funcionárias da universidade. Barros inventou memórias; Pessoa inventou pessoas (pseudônimos); Calvino inventou cidades; e os futuros professores inventam miradas das escolas onde realizam suas práticas de estágio.

No que se refere ao enfoque priorizado para cada uma das etapas, a organização geral das disciplinas de Orientação de Estágios Obrigatórios não se alterou muito desde sua primeira versão, em 2007. No Brasil os cursos universitários de formação de professores, as licenciaturas, têm como exigência legal a realização de 400h de estágios obrigatórios desenvolvidos ao longo da formação acadêmica. Na licenciatura em foco, dessas 400 horas exigidas, 235 h horas são desenvolvidas em escolas da rede pública municipal e estadual da cidade de São Paulo - escolas-campo que atendem escolares entre 11 e 14 anos - mediante parceria com a EACH-USP. (Barreyro et al, 2010). Todas as instituições escolares onde são realizados os estágios são contatadas previamente pelas educadoras, funcionárias que realizam a mediação da universidade com as escolas-campo, além de auxiliarem na organização e acompanhamento dos estágios. Atualmente há dezessete escolas da rede pública municipal e estadual de São Paulo que realizaram parceria com a EACH-USP, além de um parque ecológico e três museus de ciências - instituições de educação não formal nas quais os estagiários podem viver outras experiências do olhar ampliando sua percepção sobre a complexidade dos processos educativos.

A experiência com essas disciplinas levou-nos a fazer alterações importantes nos formatos de registros de observação realizados pelos estagiários. Inicialmente, solicitávamos relatórios convencionais, escritos em linguagem acadêmica e com uma organização mais formal. Mas, a cada semestre, ao avaliarmos as produções dos futuros professores, percebíamos que os textos produzidos por eles eram escassos de reflexões e, salvo raras exceções, pareciam ter sido escritos de forma “burocrática”. Eram textos “sem alma”. Da necessidade de compreensão das *escolas inventadas* pelos futuros professores, surgiu a necessidade de mudança para uma forma de registro mais direcionada ao olhar que os mesmos constroem durante cada etapa do estágio supervisionado.

Esta constatação nos levou a procurar maneiras para garantir mediações da nossa parte que provocassem reflexões mais aprofundadas entre os estagiários, com o intuito de tornar a experiência de estágio mais significativa, de modo a realmente interferir no processo de formação identitária desses futuros professores.

Assim, tomamos a decisão de solicitar, ao final do semestre, produtos que permitissem (e obrigassem) os futuros professores a fazer uso de linguagens de modos mais livres e criativos, com o intuito de favorecer a expressão do pensamento, o aprofundamento das reflexões e a construção de diferentes olhares sobre as escolas-campo. Evidentemente, essa alteração no produto final solicitado acarretou mudanças na organização do cronograma de todo o semestre de modo que as atividades de aula desempenhassem o papel de apoiar os estagiários para as produções finais.

No primeiro semestre de estágios, deve ser produzido um registro na forma de um livro artesanal, feito à mão, com utilização de diversas linguagens, incluindo imagens, tais como fotos ou desenhos; no segundo semestre ocorre a produção de um documentário com uso de recursos audiovisuais e no terceiro semestre os estagiários têm que escrever dois artigos acadêmicos. O desenvolvimento destes produtos finais permitiu aos futuros professores o direcionamento do olhar para aspectos que mais chamassem a atenção durante os estágios e fez com que os mesmos construíssem as *escolas inventadas* que vivenciaram durante o período de estágio.

Essa variedade de atividades propostas na disciplina se fundamenta na ideia de que é preciso oferecer aos futuros professores um amplo leque de oportunidades nas quais eles possam construir saberes ligados à docência e construir a sua identidade profissional. Segundo Tardif (2004, p. 79, citado por Marcelo, 2009):

a docência exige uma socialização na profissão e uma vivência profissional através das quais a identidade profissional vai sendo pouco a pouco construída e experimentada, e onde entram em jogo elementos emocionais, de relação e simbólicos que permitem que um indivíduo se considere e viva como professor e assumo assim, subjetiva e objetivamente, o fato de realizar uma carreira no ensino. (p.116)

Em outras palavras, nosso investimento em estimular os futuros professores a viverem experiências do olhar durante suas atividades de estágio e a solicitação de que nos apresentassem suas *escolas inventadas* por meio dos livros artesanais, documentários e artigos acadêmicos têm como principal motivação a crença de que nosso papel como formadores de professores é, antes de tudo, possibilitar situações de vivência para que estes profissionais em formação tenham um processo de construção identitária mais consciente e significativo.

Para que nossa proposta fique mais clara para o leitor, apresentamos, a seguir, como são estruturadas as três etapas em que os estágios são organizados.

Um olhar macroscópico sobre a instituição escolar

Na primeira etapa de estágios obrigatórios, o objetivo é conhecer a instituição onde se dará o estágio ao longo de um ano e meio. A ideia é conhecer práticas e saberes referentes à instituição escolar e como isso pode se associar aos fazeres pedagógicos no espaço mais restrito da sala de aula. Os estagiários são orientados a observarem espaços, tempos e as formas de sua utilização por parte dos vários participantes do processo educativo. A sala de aula não é privilegiada nessas observações, mas também pode e deve ser alvo de estudo, de forma análoga a outros espaços. Esse primeiro contato com a escola-campo se faz

por meio da observação e também pelo registro do observado, mediante fotos, elaboração de cadernos de campo e pela produção de um livro artesanal em que as experiências vivenciadas na escola-campo e as discussões coletivas realizadas em classe ao longo do semestre são narradas sob o ponto de vista do estagiário.

Em relação aos espaços escolares, inicialmente são realizadas discussões em classe sobre os significados que a arquitetura escolar pode comunicar. Considera-se que a observação dos espaços e de suas formas de utilização pode levar a um melhor entendimento das relações sociais que ali ocorrem, bem como dos significados de localizações de objetos e pessoas. Segundo Viñao Frago (2001):

o espaço jamais é neutro: em vez disso ele carrega, em sua configuração como território e lugar, signos, símbolos e vestígios da condição e das relações sociais de e entre aqueles que o habitam. O espaço comunica; mostra a quem sabe ler, o emprego que o ser humano faz dele mesmo. Um emprego que varia em cada cultura; que é um produto cultural específico, que diz respeito não só às relações interpessoais – distâncias, território pessoal, contatos, comunicação, conflitos de poder –, mas também à liturgia e ritos sociais, à simbologia das disposições dos objetos e dos corpos – localização e posturas –, à sua hierarquia e relações (p. 64)

São realizadas análises de fotos de escolas, de várias localidades, em que diversos projetos arquitetônicos são colocados na pauta de discussão. Em um segundo momento, os estagiários são orientados a fotografar espaços da escola-campo e refletir sobre como se organizam os espaços específicos daquela escola, as mudanças arquitetônicas pelas quais eventualmente passaram e os possíveis significados dessas configurações. Em debates conjuntos na sala de aula, em que todos observam essas fotos, buscam-se homogeneidades ou especificidades nessas produções de imagens e procura-se promover uma associação dos espaços com seus usos, indicando padrões de circulação, ou de sua restrição, e mesmo de isolamento de pessoas, muitas vezes associadas a formas de disciplinamento.

Paralelamente, os estagiários são solicitados a anotarem suas observações em um caderno de campo, no momento da observação, e complementá-las logo após a saída da escola, de forma a facilitar a evocação das memórias dessas experiências e minimizar a perda de informações. Eles, também, realizam entrevistas com professores, coordenadores e diretores das instituições escolares, no sentido de melhor compreender suas práticas e posicionamentos sobre algumas questões educativas. Vários registros referentes a um mesmo tema (intervalo de aulas; disposição de salas e outros espaços; etc...) são solicitados e apresentados durante as aulas da disciplina de estágio para discussão coletiva sobre situações ocorridas nas diversas escolas-campo, procurando ligações com aspectos teóricos pertinentes aos temas levantados.

Através desses registros, procuramos fazer uma aproximação dos futuros professores com o universo da escrita, de maneira a trabalhar não somente aspectos formais que permitem uma melhor comunicação, mas também o prazer de escrever, de produzir o próprio texto a partir de experiências pessoais, vivenciadas tanto na escola-campo como na Universidade. Como no relato abaixo, de Bojunga (2000), ao contar sobre como se iniciou nesse universo da escrita:

Quando aprendi a ler e a escrever, fui logo tomada pelo prazer de decifrar palavras e de imprimir palavras num papel. O ato físico [grifo da autora] de escrever me encantou: mexer com lápis, borracha e caneta. Mexer com papel; achava caderno bonito (ainda mais fazendo par com livro), o prazer que eu sentia de me rodear desses

objetos, todos eles tão bons de pegar, de cheirar, de alisar, de apertar, foi um prazer que me acompanhou vida afora, e do qual eu não abro mão. (p. 11)

Nesse mesmo sentido, a partir de 2011, o trabalho de finalização nessa primeira etapa do estágio, foi dedicado à elaboração de um livro artesanal, conforme citado acima. A mudança foi comunicada logo no início do semestre, mediante a solicitação de elaboração de um *livro da escola*, que oferecesse ao leitor, mesmo aquele completamente desinformado sobre a unidade escolar em foco, uma ideia de como seria essa escola, como seriam organizados seus espaços e o seu trabalho educativo. O pedido causou um estranhamento inicial por parte dos estagiários, pois as linguagens e formatos requeridos para essa produção não estavam definidos *a priori*, podendo se constituir de várias formas, incorporando os materiais colhidos desde o início das atividades de estágio – fotos, registros do caderno de campo, desenhos, entrevistas, etc.

De fato, os livros produzidos foram bem diversificados: alguns continuaram próximos ao formato anteriormente exigido, de um relatório formal, outros expressaram sentimentos, sucessos e dificuldades encontradas ao longo do estágio, em paralelo (ou não) a uma análise apoiada em conteúdos específicos da área educacional, debatidos em classe. Como exemplo da expressividade de emoções e do tom confessional adotado por alguns estagiários, podemos citar o livro de Silvia⁹⁴ organizado como um diário pessoal, no trecho em que ela relata a entrada a campo (figura 1). A presença de grades⁹⁵ em vários espaços da escola-campo, indicada pela educanda, é algo constante e se constitui em um dos aspectos de semelhança entre as instituições que receberam os estagiários, resultando em experiências de grande impacto nos grupos de futuros professores, como se nota a seguir:

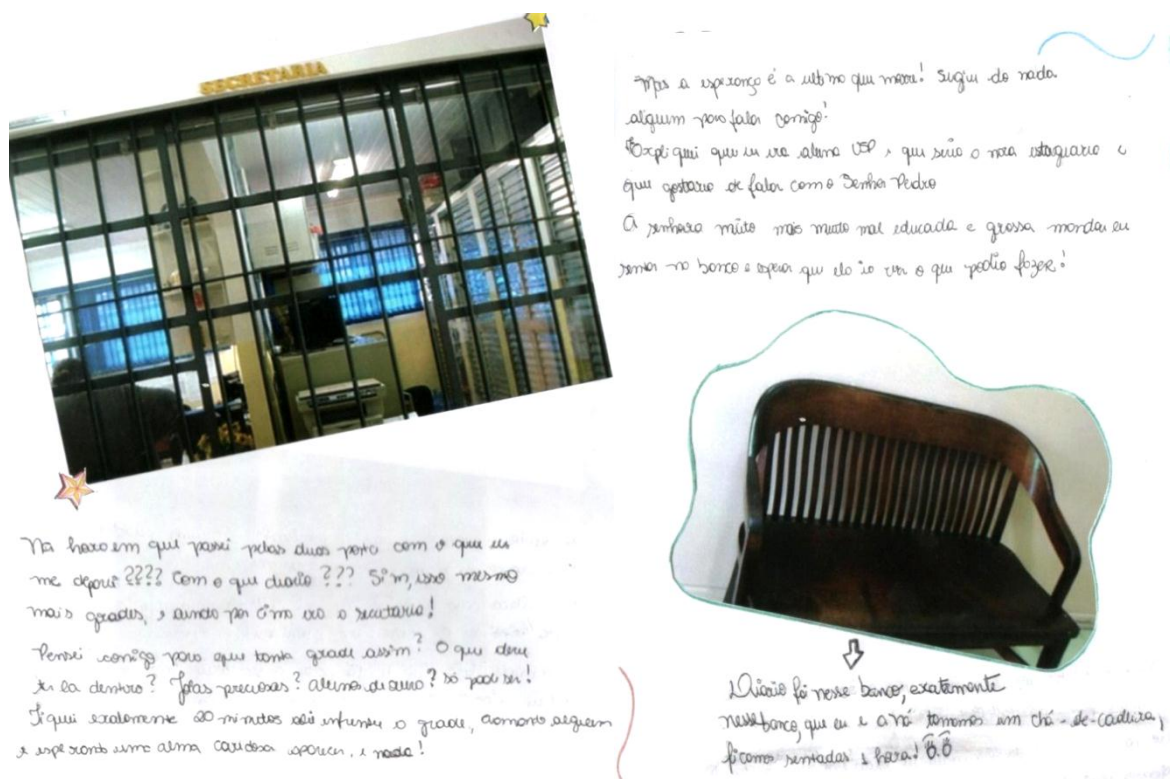


Figura 1: fragmentos do *livro artesanal* de Silvia, relato do primeiro contato com a escola-campo de estágio

⁹⁴ Os nomes dos educandos Silvia, Renata e Laura citados neste trabalho são fictícios.

⁹⁵ Por serem as grades bastante comuns nas escolas públicas da atualidade, assim como a peça de mobiliário representada a seguir, consideramos que as fotos inseridas no livro de Silvia e aqui reproduzidas, não chegam a identificar a instituição em que foi realizado o seu estágio, motivo pelo qual entendemos não haver necessidade de nomear a referida escola.

Já a citação abaixo, de autoria de outra estagiária, Renata, mostra como a análise de situações vivenciadas esteve presente nas produções dos futuros professores, em diálogo com a literatura especializada discutida em sala de aula (Viñao Frago, 2001):

A busca em separar a escola da rua envolve também a criação do pátio e de uma zona de transição, presentes na escola observada, que permita aos alunos saírem da rua e evita que os mesmos entrem na sala de aula no mesmo ritmo em que veem da rua. Nesse sentido, o pátio escolar significa a “passagem” de um ambiente a outro.

No interior da escola, os alunos só conseguem observar o corredor de acesso para a rua quando estão no pátio, mas estão separados por um grande portão. O contato maior entre a parte interna e a externa do prédio se dá pelo barulho e falação dos alunos.

O pátio tem a função de possibilitar que meninas e meninos realizem o recreio no mesmo momento, no entanto, não podem se misturar com outras séries, neste caso, 5ª e 6ª série. Para evitar a comunicação, foi necessário que se construísse uma grade horária distinta para cada série e com isso o recreio ficou separado por alguns minutos de diferença. (Renata)

Ao longo de todo o trabalho desenvolvido nessa primeira disciplina de orientação de estágios, os estagiários ficam atentos ao que podem fazer para compor o trabalho final, levantando perguntas que indicam uma reflexão sobre sua própria atuação e seus significados, sobre ações que poderiam levar a um entendimento mais amplo da instituição escolar em estudo e, conseqüentemente, facilitar a elaboração do livro. Além disso, a organização dessa produção possibilita aos futuros professores o exercício de várias formas de comunicação, por meio do uso de várias linguagens para compor o produto final.

De olho na sala de aula

Na segunda disciplina de orientação de estágios obrigatórios, o foco consiste em abordar a mediação do conhecimento realizada pelos professores das diversas disciplinas escolares com o objetivo de desnaturalizar, bem como tensionar concepções cristalizadas nas memórias destes futuros professores acerca dos processos de ensino e aprendizagem. Solicitamos como trabalho final a produção de um curta-metragem (modalidade documentário), em duplas de estagiários, com duração mínima de cinco e máxima de sete minutos, sobre a escola-campo de estágio.

Atendemos também algumas especificidades concernentes aos registros audiovisuais, tais como: termo de concessão sobre captação de imagens; informações técnicas sobre o registro audiovisual e a produção do curta-metragem; porque “para traduzir em arte uma imagem, além da técnica, da ideia e do projeto é necessário possuir um olhar para além do objeto” (Vieira 2006, p.113). Para tanto, contamos com o auxílio de um funcionário do Laboratório de Mídias da EACH-USP, com graduação em Rádio e TV.

Quando apresentamos o programa da disciplina para os futuros professores eles aparentaram certa preocupação diante do desafio de produzir curtas-metragens acerca da escola onde estagiavam, pois como narrar as (im)permanências daquilo que ocorre nas salas de aula, onde se desenrolam as diversas disciplinas escolares, bem como o pulsar das pessoas que as animam?

Nos encontros semanais os futuros professores traziam, por meio de registros escritos (diários), as observações realizadas de aspectos como: organização da sala de aula; gerenciamento do tempo de aula, os materiais didáticos utilizados pelos professores da escola-campo; tipo de avaliação das atividades elaboradas e desenvolvidas junto aos escolares, entre outros elementos que surgiam nos encontros. Consideramos importante que os futuros professores sejam educados para que, ao olhar para a sala de aula, percebam particularidades e fiquem menos influenciados por suas próprias expectativas e concepções acerca do funcionamento das aulas em suas diversas dimensões.

Nós, como professoras formadoras de professores, passamos a nos debruçar “sobre os indícios e pormenores dos acontecimentos” (Gonçalves, 2010, p.81). Ou seja, o que os futuros professores recolheriam dos olhares lançados sobre o acontecer das aulas para serem transformados em registros audiovisuais? Que histórias nos contariam?

Ao nos debruçarmos sobre os documentários produzidos, é interessante constatar que as edições realizadas por eles apresentam escolas muito diferentes daquelas anteriormente esculpidas por meio de suas experiências como escolares, agora na condição de futuros profissionais da docência. Em muitos documentários houve um abandono da generalização e homogeneização (estética) em prol da edição de elementos políticos (disputas e negociações) acerca da mediação do conhecimento em sala de aula que a tornam um *locus tão sui generis*. As escolas deixaram de ser somente salas de aula com grades, quadras, sinal para a troca de aula e janelas. Os estagiários tornaram visíveis acontecimentos de aula relacionados tanto à disciplina escolar de ciências quanto às outras disciplinas escolares.

A produção dos documentários possibilitou a esses futuros professores dilatarem suas miradas para além dos currículos oficiais, ou seja, a mediação de conhecimentos pelos professores, a partir das *experiências espaciais e visuais cotidianas* dos seus escolares. Em um dos documentários, as estagiárias destacaram a confecção de câmeras fotográficas *pinhole* pelos escolares e a posterior obtenção de fotografias. Para tanto o professor responsável pela turma propôs o exercício: “sair da sala de aula para enxergá-la fora dela mesma”. Enquadramentos inusitados que desacostumaram os estereótipos daquilo que convencionalmente julgamos como “sala de aula”. Grafias do espaço escolar imaginado e fotografado pelos escolares do que é ou poderia vir a ser uma sala de aula: um balanço... (talvez) para embalar o desejo de aprender; a trave do gol (talvez) como brincadeira; a horta da escola... (talvez) para experimentar; um grupo de escolares... para conviver; a mochila... (talvez) para guardar os materiais escolares ou abrigar a poesia não publicável.

Em outro documentário os estagiários abordaram as aulas em uma escola pública municipal bilíngue (Língua Brasileira de Sinais/LIBRAS - Português), apontando as especificidades do contexto educativo para os surdos, porque a “normalidade”, portadora de visualidade e oralidade, tem primazia em nossa constituição subjetiva. Outrora invisíveis esses “outros” estão agora junto a nós, na sala de aula, no café, na rua, refletidos em nosso espelho e espelhados em decretos-lei por meio da criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996). Diante das circunstâncias legislativas, surge a educação bilíngue para surdos.

Invenção e olhar: um par inseparável. Os documentários produzidos pelos estagiários nada mais são do que dobras do real que, ao serem editados/ficcionados, sinalizam os atravessamentos culturais sofridos por nós. Ao apostarmos na educação do olhar como prática educativa, tivemos como intenção aproximar os futuros

professores de ciências daquilo que é ao mesmo tempo banal e excêntrico: a experiência radicalizada nos interstícios da vida.

Fechando o foco: as aulas de Ciências

Apenas na terceira disciplina de estágio o foco das atividades fica mais voltado para as especificidades das aulas de ciências. Além das observações, nesse semestre os estagiários devem realizar suas atividades de regência ministrando aulas de Ciências, sob supervisão do professor da escola-campo de estágio

Assim, durante os encontros dessa terceira etapa, os futuros professores apresentam seus planejamentos das sequências didáticas a serem desenvolvidas na regência, participam de discussões e reflexões acerca das preparações e aplicações das atividades elaboradas, sugerem alterações nos planejamentos dos colegas, reelaboram seus próprios planejamentos e partilham suas experiências como ministrantes das aulas de ciências.

Além da elaboração e execução da regência e das discussões decorrentes dessas atividades, os futuros professores desenvolvem atividades vinculadas à elaboração e execução de projetos de ensino em espaços não formais ou em atividades complementares dentro da escola-campo, que possibilitam completar as horas de regência. Dessa forma, alguns estagiários escolhem desenvolver atividades vinculadas a projetos de ensino de caráter interdisciplinar na própria escola-campo e outros exercem atividades de monitoria em museus, parques de ciências e organizações não governamentais. A exigência é que os projetos desenvolvidos sejam relacionados com o ensino de ciências.

Ao contrário do que ocorre nas etapas anteriores, nesta é solicitado que a produção escrita seja feita com a utilização de linguagem formal, para que também o aspecto acadêmico de sua formação docente seja levado em conta. Assim, a tarefa final dessa etapa consiste na escrita de dois textos com aproximadamente cinco páginas cada um, em formato de artigo científico. São elencados vários temas dentre os quais os estagiários podem escolher dois, desde que, obrigatoriamente, um deles refira-se diretamente à sua experiência de regência.

Quanto ao formato desses textos, os estagiários são orientados a seguir, de forma aproximada, um esquema que contenha: a) uma introdução, na qual seja realizada uma breve apresentação do assunto abordado e uma discussão sobre os referenciais teóricos que evidenciem a relevância do tema escolhido; b) uma segunda seção, que apresente uma descrição de situações ocorridas durante a regência e relacionadas à temática escolhida; c) algumas considerações finais, em que o estagiário elabore um texto reflexivo procurando fazer ligações entre o que foi apresentado no relato e os referenciais teóricos citados na introdução e d) as referências bibliográficas e a bibliografia de acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas.

Dessa maneira, se pretende que, pelo fato de os estagiários terem vivenciado experiências pessoais durante os três semestres, eles estejam em condições de, ao receberem a solicitação de voltar a escrever textos formais, produzir esses textos de uma forma menos mecânica e mais significativa. Essa escrita mais significativa ficou evidenciada em várias das produções dos estagiários, que tem trazido elementos interessantes derivados de suas aulas de regência e que mostram a reflexão alcançada por eles..

A estagiária Laura, por exemplo, centrou uma de suas produções escritas na importância do uso de imagens para facilitar a aprendizagem dos educandos. Depois de discutir as contribuições de várias referências bibliográficas sobre o assunto e de relatar uma observação de uma aula de artes, em que a professora se vale de imagens para explicar sobre um pintor renomado, a estagiária encerra o artigo enfatizando a importância das imagens através de um relato de sua experiência na regência:

O uso de imagens não deve ser restrito apenas às aulas de artes, mas devem ser utilizadas em todas as matérias. Durante a regência por mim realizada, utilizei imagens desenhadas na lousa por mim, para melhor explicar e simplificar os tipos de encontros entre placas tectônicas, como a onda sísmica chega até o Brasil, se um terremoto acontecer no Japão, por exemplo... Se eu só falasse sobre esses assuntos sem fazer um desenho ou um esquema na lousa, dificilmente eles entenderiam como tudo isso acontece na natureza. Os vídeos que utilizei na regência não passam de sequências de imagens em movimento, que juntos dão sentido a uma explicação. O recurso visual atrai os alunos e os faz perceber que cada sentido que temos é muito importante para nossa vida e que seria muito difícil de imaginar alguma imagem só pela descrição do objeto.
(Laura)

Assim, em todas as disciplinas de estágio, e mais enfaticamente nesta terceira, considera-se importante que os futuros professores desenvolvam a capacidade de olhar para a sua prática e de desenvolver uma escrita reflexiva, incorporando também o conhecimento acadêmico sobre uma determinada temática. A articulação entre teoria e prática, ou entre ensino e pesquisa, defendida por vários autores (Tardif & Zourlhal, 2005; Lüdke & Cruz, 2005; Lüdke, 2009 André, 2006; Santos, 2006; Ponte, 2004) se concretiza de certa forma nesta última produção dos futuros professores, na medida em que eles devem articular os referenciais teóricos com uma situação advinda da prática, contribuindo para o seu desenvolvimento profissional.

Experiências do olhar, linguagens e professores inventados

Conforme esperávamos, nossa “aposta” de estimular que os estagiários *inventem* escolastem nos revelou que as atividades de estágio começaram a fazer mais sentido para os futuros professores. As discussões ao longo do semestre têm sido mais ricas e os estagiários mostram-se motivados a fazer descobertas e relatar suas experiências durante as aulas. Suas produções ao longo do semestre e para a avaliação final indicam maior nível de reflexão e parecem ter identidade.

Estas constatações nos levam a refletir sobre a importância que os modos como a linguagem deve ser utilizada e os tipos de linguagens que são solicitados aos estagiários interferem na maneira de fazer as observações nas escolas. Se os relatórios apresentados nas primeiras versões das disciplinas de Orientação de Estágios Obrigatórios eram, predominantemente, textos burocráticos vazios de sentidos e significados, o que temos encontrado com as mudanças nos formatos dos trabalhos de conclusão das disciplinas são evidências de que os futuros professores não só cumpriram as horas de estágios, mas *viveram experiências de estágios*, pensaram sobre a escola, mudaram suas concepções, fizeram descobertas e invenções. Tal como diz Larrosa (2002):

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. (p.21)

Assim, ao solicitarmos que os futuros professores se utilizassem de linguagens diferentes daquelas utilizadas convencionalmente no universo acadêmico, nossa intenção era a de fazê-los revelar o que lhes passou, lhes aconteceu, lhes tocou na escola e, não, apenas o que passou ou aconteceu na escola.

Isto os colocou em uma situação diferente para eles: olhar para a escola não para repetir o mesmo, mas para descobrir algo novo que depois de constatado deveria ser contado com um “toque pessoal”, deveria ser inventado, ou reinventado. A ênfase de que não esperávamos textos formais, de que era preciso soltar a imaginação para expressar suas constatações, de que suas produções deveriam ser únicas, a princípio assustou e desagradou a muitos estagiários, no entanto, isto os obrigou a “viverem” a experiência de estágio. E, como consequência destas vivências, foram-se constituindo professores.

É interessante, ainda, aprofundarmos um pouco mais nossas reflexões sobre cada uma das produções solicitadas, já que são de naturezas tão diferentes.

O *livro da escola*, produzido na primeira disciplina, permitiu que os estagiários falassem de tudo o que quisessem. Não havia qualquer delimitação de tamanho e qualquer assunto relacionado à escola-campo poderia ser abordado.

No entanto, ao chegarem à segunda disciplina, os estagiários se depararam não só com a novidade de terem que produzir um documentário o que os obrigava a utilizarem linguagens audiovisuais, como também tiveram que enfrentar o desafio da limitação de tempo, uma vez que as filmagens deveriam ter entre cinco e sete minutos. Esta restrição obrigou os estagiários a enfrentarem a situação de, não só terem que escolher qual o assunto a abordar, mas, também, como fazer para abordá-lo de forma clara em pouco tempo. Os resultados audiovisuais e os relatos dos estagiários sobre o processo de produção de seus documentários nos mostram experiências de reflexão e síntese acerca das experiências vividas nas escolas-campo.

Na disciplina final de estágios, quando solicitamos que os futuros professores façam seus registros com o uso de uma linguagem mais formal, nossa expectativa é a de que após as várias experiências de observação e regência vivenciadas, eles não só tenham tido oportunidades de formação de sua identidade docente, como, também, de selecionar algo do que foi vivido para ser discutido à luz não só da experiência pessoal, mas também da literatura especializada. Este modo de escrita, cuja estrutura é mais rígida, tem como principal desafio que os estagiários não só consigam relatar suas experiências, como, ao fazê-lo de forma sintética e contextualizada no universo mais amplo da literatura específica da área, possam aperceber-se de seu próprio processo de formação identitária.

Assim, as *escolas inventadas* pelos estagiários, puderam ser *reinventadas* diversas vezes ao longo do período de estágios de modo que eles fossem, cada vez mais, tornando-se professores, imaginando-se professores, experimentando-se professores, inventando-se professores. E sendo (quase) professores de ciências.

Referências bibliográficas

André, Marli (2006). Pesquisa, formação e prática docente. In: André, M., Rosa, D.E.G., Beillerot, J., Santos, L.L.de C.P., Soares, M., Miranda, M.G. de, et al. O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores (pp.55-69). Campinas: Papirus.

- Barreyro, Gladys Beatriz, Viviani, Luciana Maria, Lima, Ana Laura Godinho, Infante-Malachias Maria Elena, Dominguez, Celi Rodrigues Chaves, & Cazetta, Valéria (2010). Uma proposta inovadora de estágios para os professores de Ciências: a experiência do curso de licenciatura em ciências da Natureza (EACH-USP) em São Paulo, Brasil. *Experiências em Ensino de Ciências*, 5(3), 83-93.
- Barros, Manoel de (2010). *Poesia completa*. São Paulo: Leya.
- Bojunga, Lygia (2000). *Feito à mão*. Rio de Janeiro: Agir.
- Calvino, Ítalo (1990). *As cidades invisíveis*. (Diogo Mainardi, trad.). São Paulo: Companhia das Letras.
- Gonçalves, Amanda Regina (2010). *Espaço migrante: entre enunciações e olhares*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual Paulista. Rio Claro: Brasil.
- Larrosa, Jorge Bondía (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência (João Wanderley Geraldi, trad.) *Revista Brasileira de Educação*, (19), 20-28.
- Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996, 23 de dezembro). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, seção 1.
- Lüdke, Menga, & Cruz, Giseli Barreto da (2005). Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, 35(125), 81-109.
- Lüdke, Menga (2009). Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores. *Formação Docente*, 1(1), 95-108.
- Marcelo, Carlos (2009). A identidade docente: constantes e desafios. *Formação Docente*, 1(1), 109-131.
- Pessoa, Fernando (1999) *Livro do desassossego: composto por Bernardo Soares, ajudante de guarda-livros na cidade de Lisboa*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Ponte, João Pedro da (2004). Pesquisar para compreender e transformar a nossa própria prática. *Educar em Revista*, 24, 37-66.
- Sacks, Oliver (2010). *O olhar da mente*. (Laura Teixeira Motta, trad.). São Paulo: Companhia das Letras.
- Santos, Lucíola Licínio de Castro Paixão (2006). Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. In: André, M., Rosa, D.E.G., Beillerot, J., Santos, L.L.de C.P., Soares, M., Miranda, M.G. de, et al. *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores* (pp.11-25). Campinas: Papirus.
- Tardif, Maurice, & Zourhlal, Ahmed (2005). Difusão da pesquisa educacional entre profissionais do ensino e círculos acadêmicos. *Cadernos de Pesquisa*, 35(125), 13-35.
- Vattimo, Gianni (1992). *A sociedade transparente*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Vieira, Marcelo Pustilnik de Almeida. (2006). O modo de olhar cria a realidade. In: MIRANDA, C. E. A., & RIGOTTI, G. F. *Imagens e educação - estudos* (pp.111-129). São Paulo: Editora Fiuza.
- Viñao Frago, Antonio (2001). Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: Escolano, A., & Viñao Frago, A. *Currículo, espaço e subjetividade* (pp.59-139). Rio de Janeiro: DP&A.

Diversidades rurais e trabalho docente: pesquisa (auto)biográfica, multisseriação e questões de formação em escolas rurais na Bahia-Brasil⁹⁶

Elizeu Clementino de Souza⁹⁷

Educação rural e trabalho docente: questões iniciais

A investigação que deu origem a este texto desdobra-se como ação da pesquisa *'Ruralidades diversas - diversas ruralidades: sujeitos, instituições e práticas pedagógicas nas escolas do campo, Bahia-Brasil'* (SOUZA, 2012; SOUZA, 2011), a qual contou com financiamento da Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado da Bahia (Edital Temático de Educação 004-2007) e também do CNPq (Edital de Ciências Humanas, Ciências Sociais e Sociais Aplicada 2008-2010) e conta atualmente com financiamento do Edital Universal CNPq (2010).

O texto centra-se na análise de problemas de pesquisas e estudos sobre educação rural que vêm sendo implementados no âmbito do GRAFHO – Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral (PPGEduC / UNEB), através da consolidação e fortalecimento de uma rede de pesquisa colaborativa entre a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e a Universidade de Paris 13/Nord-Paris8/Vincennes-Saint Denis (França), através de parceria entre os seguintes grupos de pesquisa: o GRAFHO – Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral (PPGEduC / UNEB); o CAF – Currículo, Avaliação e Formação (UFRB/Centro de Formação de Professores – Campus Amargosa); e o Centre de Recherche Interuniversitaire EXPERICE (Paris 13/Nord-Paris 8/Vincennes-Saint Denis). Os referidos grupos vêm articulando uma rede de pesquisas acerca das ações educativas que se desenvolvem em diferentes espaços rurais no Estado da Bahia – Brasil e na França, com ênfase na pesquisa (auto)biográfica e verticalizando estudos sobre a educação rural, com recorte sobre as classes multisseriadas, práticas pedagógicas das professoras e estado da arte sobre educação rural na última década, no contexto educacional brasileiro e francês.

O trabalho desenvolvido centrou-se na ampliação do estado da arte sobre a educação rural no Brasil, partindo inicialmente das produções articuladas ao referido projeto para, em seguida, efetivar o mapeamento de estudos sobre o tema pesquisado, em articulação com a pesquisa (auto)biográfica e as questões de formação. Objetivou-se apreender, nas produções da última década, através do levantamento de teses, dissertações, trabalhos de iniciação científica e de conclusão de curso, bem como no contexto da produção acadêmica nacional, questões vinculadas à escola rural e às práticas de formação nas diversas ruralidades constitutivas do espaço brasileiro.

A entrada aqui proposta verticaliza três ações, tomando como princípio a ampliação do estado da arte sobre a educação rural (DAMASCENO e BESERRA, 2004), a partir das seguintes atividades desenvolvidas: a) mapeamento teórico-metodológico sobre educação rural no Brasil, inicialmente das produções vinculadas ao GRAFHO; b) análise de estudos produzidos no extinto GT de Educação Rural da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPED), com base no trabalho de Betrame e Souza (2009); e c) levantamento de teses e dissertações da Biblioteca Virtual da CAPES e da FEUSP sobre o tema

⁹⁶ Pesquisa desenvolvida com financiamento do CNPq e da FAPESB esclementino@uol.com.br

⁹⁷ Universidade do Estado da Bahia/UNEB, Programa de Pós-graduação em Educação/PPGEduC, Pesquisador CNPq

pesquisado, em articulação com a pesquisa (auto)biográfica e as questões de formação. Para o mapeamento dos estudos (teses e dissertações) e dos artigos publicados em periódicos, utilizamos seis descritores: ruralidades; educação rural; escolas rurais; educação do campo; classes multisseriadas e multisseriação.

O estado da arte resultante das fontes pesquisadas evidenciou a ampliação da base teórica de pesquisa, a possível superação da tensão semântica entre os conceitos de campo e rural, revelando uma maior concentração de estudos sobre a temática nas regiões sudeste e sul, nas dissertações e teses (CAPES), possibilitando ampliar questões teóricas sobre a temática pesquisada.

Educação Rural na Bahia: entre o oficial e o alternativo

A opção pelo estudo nas áreas rurais dá-se em virtude de ali se concentrarem os piores indicadores educacionais, tanto no Brasil quanto no Estado da Bahia. Com isso, se admite que as áreas rurais, por força dos complexos processos de urbanização, foram historicamente banidas das pautas e agendas de discussão para definição de políticas que atendam as especificidades que são inerentes a essa população e, quando isso é feito à educação oferecida é de fato transplantada da lógica urbana para o meio rural. A lógica da simples transferência do modelo de escola da cidade para o campo já mostrou seu esgotamento, tornando inadiável o desenvolvimento de abordagens inovadoras que considerem as especificidades dos territórios rurais e que busquem se adequar à experiência, necessidades e anseios das populações rurais, de modo que os sujeitos concretos, homens, mulheres, crianças e jovens, se reconheçam com as práticas educativas/escolares propostas e construídas para essas localidades.

A compreensão de rural, adotada neste texto, perpassa pelo entendimento de um rural como categoria que emerge de um contexto sócio-histórico-geográfico-cultural, extrapolando a concepção de um rural eminentemente agrário, atrasado, inferior ao urbano, voltado especificamente a atividades de agricultura ou agropecuária, imprimindo uma noção de rural contemporâneo que está associado às questões da natureza e de seus processos produtivos, considerando como um “[...] lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural” (FERNANDES, 2004, p. 137). Nesse sentido, configura-se como um espaço de relações sociais, “espaço singular e ator coletivo” (WANDERLEY, 2000, p. 92), lugar do acontecer da vida.

Essa compreensão de rural está presente nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002), que compreende o espaço rural como: espaço da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo/rural, nesse sentido, “mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações de sociedade humana” (BRASIL, 2002, p. 1). Encontram-se, ainda, nas Diretrizes, dois importantes fundamentos para a educação do campo: a superação da dicotomia entre rural e urbano e as relações de pertença diferenciadas e abertas para o mundo.

A partir dessas bases legais, busca-se uma educação pública, sobretudo rural, que valorize a identidade e a cultura dos povos que habitam essas localidades, numa perspectiva de formação humana e de desenvolvimento local sustentável, refletindo assim, sobre a educação operacionalizada fora dos limites do espaço urbano. Essa atenção é pertinente e essa discussão é necessária, uma vez que, o Brasil

caracteriza-se por um grande número de municípios nos quais as relações sociais e econômicas centram-se nos valores, na vida e na cultura advindas dos espaços rurais, cabendo nesse contexto problematizarmos sobre a educação, a escola e a docência produzidas nesses espaços sociais e ações de inovação educacional.

Embora os problemas da educação não estejam localizados apenas no espaço rural, neste contexto a situação assume uma configuração ainda mais complexa e mais emblemática. A escolha pelas questões que envolvem a escola rural parte dessa premissa aliada com a representação preconceituosa que enfrenta a população dos espaços rurais que, cotidianamente, convive com a sustentada crença de que este é um lugar desprovido de arranjos econômicos mais elaborados e limitado, culturalmente, pelo seu modo de vida, historicamente inferiorizado em relação ao espaço urbano.

O Estado da Bahia vem apresentando, sistematicamente, nas últimas décadas, alarmantes índices negativos de desempenho educacional. O quadro chega a beirar a calamidade. Os índices de analfabetismo, reprovação e evasão estão entre os mais altos do País. Os indicadores educacionais utilizados nas avaliações externas, a exemplo do IDEB, do SAEB e do PISA, confirmam este desempenho preocupante.

No que se refere ao IDEB, a Bahia figura, ao lado do Piauí e do Rio Grande do Norte, entre os Estados com o pior índice: um desempenho medíocre de 3,9 pontos no Ensino Fundamental (numa escala de 0 a 10). Considerando a população de 10 anos e mais, o número médio de anos de estudos no Estado é de 6,1 na área urbana e rural sem separá-los (IBGE, 2011). Some-se a isso uma alta distorção idade/série, baixos salários, falta de melhores equipamentos e infraestrutura escolar, formação inadequada etc.

Conquanto não se disponha de dados fartos, a realidade das escolas rurais é bem pior, quando comparada às escolas urbanas. Ainda que alguns estudos tenham sido desenvolvidos, nas diversas vertentes aqui apontadas, registra-se a necessidade de realização de outras investigações, em âmbito nacional, sobre a realidade da Educação Rural, tendo em vista a proposição de dados que favoreçam um olhar mais crítico e uma compreensão mais consistente desta problemática. Tal olhar deve ser capaz de orientar a elaboração de políticas públicas que alterem o quadro estereotipado da educação básica pública baiana e brasileira, especialmente no que se refere ao meio rural, à formação de professores e ao trabalho empreendido nas classes multisseriadas, diferente das políticas atuais sobre nucleação e formação de professores, como propostas pelo MEC.

Os poucos estudos realizados e a observação empírica da equipe da pesquisa identificam três realidades, quando se analisa o quadro da Educação Rural na Bahia. Uma primeira realidade está presente nas escolas “oficiais”, vinculadas às Secretarias Municipais de Educação. A maioria dessas escolas dedica-se a seguir cegamente currículos que são inspirados em livros didáticos. Assim, tornam-se estranhas e postíças à realidade local, inibindo ações de promoção do dinamismo local e do desenvolvimento sustentável. Estas práticas são decorrentes da política “oficial”, adotada pelo Estado brasileiro ao longo de todo século XX, pois a ausência de políticas públicas para atender aos interesses das populações rurais logrou a escola rural ao abandono e fez com que a educação ali desenvolvida constituísse numa tentativa de imitação da escola urbana.

Iniciativas desenvolvidas pelos movimentos sociais, organizações da sociedade civil e associações vão configurar uma segunda realidade, mostrando-nos trajetórias e percursos promissores, pois têm

implementado ações articuladas aos territórios rurais. É o caso das experiências desenvolvidas pelo MOC (Movimento de Organização Comunitária), pela REFAISA (Rede das Escolas Integradas do Semiárido), pela AECOFABA (Associação das Escolas das Comunidades e Famílias Agrícolas da Bahia), pela RESAB (Rede de Educação do Semiárido Brasileiro), pelo MST (Movimento dos Sem Terra) etc. Conquanto já se note a emergência de estudos sobre estas experiências é importante aprofundar tais pesquisas, visto que se trata de experiências inovadoras, vigorosas, que se destacam pela promoção do dinamismo local.

Uma terceira realidade pode ser identificada nas escolas vinculadas ao Programa Escola Ativa, desenvolvido pelo Governo Federal, desde 1997, e voltado para atender as escolas de classes multisseriadas. Em 2004, cerca de 1.380 classes de 138 municípios do Estado participavam do Programa, o que correspondia a 6% do total de 23.000 classes existentes na Bahia, na ocasião.

O estudo sobre as classes multisseriadas, uma realidade presente tanto nas escolas vinculadas ao Programa Escola Ativa, como em muitas escolas que acima nomeamos de “oficiais”, é, aliás, uma questão de grande importância para a Educação Rural neste Estado. A Bahia, com mais de 14.705 escolas de classes multisseriadas (quase 18% das 82.833 classes deste tipo existentes no País), é o Estado com maior número de classes nesta configuração (BOF, 2006). Some-se a isso, o completo desconhecimento desta realidade, pela escassez de estudos, tornando-se urgente o desenvolvimento de novas pesquisas.

O território rural já é cenário de muitas conquistas, fruto de reivindicações dos movimentos sociais, que exercem uma presença marcante no espaço rural. Destaca-se, neste contexto, a ausência histórica de políticas vinculadas à formação de professores e a precariedade com que desenvolvem o trabalho docente. Faz-se importante investir na formação dos profissionais que atuam no meio rural, formando-os para que conheçam a comunidade, o contexto onde vão atuar e os alunos com quem passarão tempos e tempos. São necessários maiores investimentos no meio rural, valorizando práticas de intervenção social, a oferta de uma educação de qualidade e professores com formação acadêmica e conhecimentos condizentes com o seu contexto de atuação.

A educação, em sua dimensão social, tem contribuído para o desenvolvimento de ações cidadãs e possibilitado aos sujeitos que habitam o meio rural construir práticas de intervenção social e de dinamismo local. Pela sua representatividade, também é válido observar que o meio rural precisa ser visto pelas instâncias superiores, para a implementação de políticas públicas que valorizem as pessoas desse território, e, entre outros, os professores que lá atuam. No contexto rural, o papel exercido pela escola destaca-se pela necessidade do desenvolvimento de práticas educativas e educacionais vinculadas ao cotidiano, à cultura e à alternância, que possam favorecer a fixação do rurícola, diminuindo o êxodo rural e provocando a hipertrofia das cidades.

A escola do meio rural surgiu muito tarde e por conta disso ainda é perceptível a precariedade e um olhar voltado para a ‘marginalidade’, no que tange ao seu funcionamento e à definição de diretrizes políticas e pedagógicas que regulamentem sua organização. A educação rural, desde o seu surgimento, conforme Almeida (2005), centra-se num modelo de educação urbana. Sabemos que o problema da educação não se restringe apenas ao meio rural, mas compreendemos que é onde a situação se agrava, tendo em vista que alguns princípios e políticas, direcionados historicamente para o campo, estão centrados na lógica urbana e, transpostos para a escola rural, desconsideram o contexto e a cultura local.

Sabemos que são mínimas as leituras que oferecem subsídios teóricos, apontando para as necessidades básicas do meio rural, por isso as possíveis soluções para os problemas rurais, e que envolvem, em parte, a educação, são simplesmente ignoradas. Historicamente, presenciamos no território rural uma educação desprestigiada, onde se escolhe o professor, não pelo perfil, formação ou competência, mas pela sua atuação política. Assim, percebemos que há um descaso quanto à formação, à identidade, aos saberes e às práticas pedagógicas dos professores da zona rural.

A Lei 9394/96 (BRASIL, 1996), que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, propõe medidas de adequação da escola à vida do meio rural; diretrizes operacionais que lhe confirmem alteridade e respeito a suas peculiaridades; a construção de uma escola voltada para o povo rural, sendo regulamentada através de estratégias específicas para o atendimento escolar. A mesma lei também deixa claro que a formação dos profissionais da educação ocorra, tanto em nível de formação inicial, quanto continuada, e que a qualidade do ensino no campo possa ser preservada e garantida com investimentos financeiros e políticos contextualizados no território rural.

Nas escolas rurais dos diferentes territórios estudados, as classes são multisseriadas, atendendo, numa única sala de aula, alunos de várias séries (pré-escolar até 5º ano). Por isso, estimamos ser necessário que os professores que nelas atuem tenham uma formação bem delineada, para que possam lidar com a diversidade existente. Neste aspecto, a educação rural, no bojo de sua implantação, tardia e descontínua, ainda carrega marcas de sua criação precária, mas com alguns avanços e, portanto, os êxitos e fracassos da escola rural ainda não são totalmente conhecidos nem relacionados à suas causas. Entendemos, então, que muitas coisas devem mudar na Educação Rural, e, entre elas, a mais urgente e que pode ser analisada é a formação de professores. Assim, acreditamos que a relação dos saberes dos professores, a prática pedagógica e a (re)construção das identidades são eixos norteadores da formação e do trabalho docente.

O trabalho dos professores rurais baseia-se nos postulados de que a cultura e a diversidade fazem parte do seu cotidiano, considerando-se a realidade das classes multisseriadas e as exigências postas no âmbito do trabalho docente como elementos que interferem, tanto no processo de formação dos professores, quanto na prática educativa, e no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

Estado da arte sobre educação rural: reflexões sobre multisseriação e trabalho docente

Postas essas questões iniciais, buscarei analisar, de forma abreviada, resultados de pesquisas produzidas na última década no Brasil sobre educação rural, multisseriação, ruralidades, na vertente do trabalho docente. Cabe destacar que a temática em análise expressa silenciamentos, negligências, abandonos, exclusões, no que se refere à educação rural, mas também tem aberto outras possibilidades de estudos, especialmente por considerar modos de enfrentamentos construídos tanto pelos sujeitos que habitam os territórios rurais, quanto pela ampliação, embora reduzida, de estudos desenvolvidos na última década no País.

Tais questões são evidenciadas nas tabelas apresentadas, no que se refere às pesquisas realizadas no período de 2000 a 2010, em diferentes programas de pós-graduação, sobre as temáticas relativas às classes multisseriadas, educação rural, escola rural, educação do campo e multisseriação.

Tabela 01 – Distribuição das teses e dissertações sobre o tema Classes Multisseriadas defendidas no Brasil entre 2000-2010, por período/década.

Ano	DISSERTAÇÃO	TESE	TOTAL
2010	05	01	06
2009	06	01	07
2008	01	01	02
2007	02	01	03
2006	03	00	03
2005	02	00	02
2004	02	00	02
2003	02	00	02
2002	01	00	01
2001	02	00	02
2000	00	00	00
TOTAL	26	04	30

Fonte: Elaboração própria a partir de dados levantados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, em 31/03/2012

Tabela 02 – Distribuição das teses e dissertações sobre o tema Educação Rural defendidas no Brasil entre 2000-2010, por período/década.

Ano	DISSERTAÇÃO	TESE	TOTAL
2010	11	02	13
2009	11	01	12
2008	9	07	16
2007	10	04	14
2006	14	01	15
2005	13	02	15
2004	08	01	09
2003	07	03	10
2002	14	01	15
2001	04	01	05
2000	08	01	09
TOTAL	109	24	133

Fonte: Elaboração própria a partir de dados levantados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, em 31/03/2012.

Tabela 03 – Distribuição das teses e dissertações sobre o tema Educação do Campo, defendidas no Brasil entre 2000-2010, por período/década.

Ano	DISSERTAÇÃO	TESE	TOTAL
2010	48	11	59
2009	44	09	53

2008	21	07	28
2007	22	04	26
2006	14	01	15
2005	05	04	09
2004	03	01	04
2003	03	01	04
2002	01	00	01
2001	01	00	01
2000	00	00	00
TOTAL	162	38	200

Fonte: Elaboração própria a partir de dados levantados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, em 02/04/2012.

Tabela 04 – Distribuição das teses e dissertações sobre o tema Multisseriação, defendidas no Brasil entre 2000-2010, por período/década.

Ano	DISSERTAÇÃO	TESE	TOTAL
2010	11	02	13
2009	13	01	14
2008	02	02	04
2007	08	01	09
2006	04	00	04
2005	02	00	02
2004	02	00	02
2003	02	00	02
2002	01	00	01
2001	02	00	02
2000	00	00	00
TOTAL	47	06	53

Fonte: Elaboração própria a partir de dados levantados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, em 03/04/2012.

Tabela 05 – Distribuição das teses e dissertações sobre o tema Escolas Rurais, defendidas no Brasil entre 2000-2010, por período/década.

Ano	DISSERTAÇÃO	TESE	TOTAL
2010	06	01	07
2009	09	02	11
2008	08	01	09
2007	02	00	02
2006	09	00	09
2005	04	01	05
2004	04	00	04
2003	02	01	03
2002	03	01	04
2001	00	00	00
2000	03	00	03
TOTAL	50	07	57

Fonte: Elaboração própria a partir de dados levantados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, em 31/03/2012.

No que se refere ao mapeamento de dissertações e teses, no período de 2000 a 2010, a partir dos descritores identificados as seguintes quantidades: a) *educação rural*: 109 dissertações e 24 teses, totalizando 133 pesquisas; b) *escolas rurais*: 51 dissertações e 08 teses, totalizando 59 pesquisas; c) *educação do campo*: 163 dissertações e 38 teses, com o total de 201 pesquisas; d) *classes multisseriadas*: 47 dissertações e 06 teses, perfazendo o total de 53 pesquisas; e) *multisseriação*: 26 dissertações e 04 teses, totalizando 133 pesquisas. Cabe destacar que a maior concentração das pesquisas incidem sobre os anos de 2009 e 2010, as quais foram desenvolvidas em sua maioria pelos programas das regiões sudeste e sul do País, conforme atestam as tabelas a seguir.

Tabela 06 – Distribuição das teses e dissertações sobre o tema Classes Multisseriadas, defendidas no Brasil entre 2000-2010, por macroregião.

REGIÃO	DISSERTAÇÃO	TESE	TOTAL
Norte	05	00	05
Nordeste	08	00	08
Centro-Oeste	01	00	01
Sudeste	08	04	12
Sul	04	00	04
TOTAL	26	04	30

Fonte: Elaboração própria a partir de dados levantados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, em 26/04/2012

Tabela 07 – Distribuição das teses e dissertações sobre o tema Educação do Campo, defendidas no Brasil entre 2000-2010, por macroregião.

REGIÃO	DISSERTAÇÃO	TESE	TOTAL
Norte	22	01	23
Nordeste	43	12	55
Centro-Oeste	19	04	23
Sudeste	43	06	49
Sul	35	15	50
TOTAL	162	38	200

Fonte: Elaboração própria a partir de dados levantados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, em 26/04/2012

Tabela 08 – Distribuição das teses e dissertações sobre o tema Educação Rural, defendidas no Brasil entre 2000-2010, por macroregião.

REGIÃO	DISSERTAÇÃO	TESE	TOTAL
Norte	11	01	12
Nordeste	20	05	24
Centro-Oeste	13	03	16
Sudeste	35	09	44
Sul	30	06	37
TOTAL	109	24	133

Fonte: Elaboração própria a partir de dados levantados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, em 26/04/2012

Tabela 09 – Distribuição das teses e dissertações sobre o tema Escolas Rurais, defendidas no Brasil entre 2000-2010, por macroregião.

REGIÃO	DISSERTAÇÃO	TESE	TOTAL
Norte	03	00	03
Nordeste	03	03	06
Centro-Oeste	02	00	02
Sudeste	22	03	25
Sul	20	01	21
TOTAL	50	07	57

Fonte: Elaboração própria a partir de dados levantados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, em 26/04/2012

Tabela 10 – Distribuição das teses e dissertações sobre o tema Multisseriação, defendidas no Brasil entre 2000-2010, por macroregião.

REGIÃO	DISSERTAÇÃO	TESE	TOTAL
Norte	08	00	08
Nordeste	13	02	15
Centro-Oeste	02	00	02
Sudeste	12	04	16
Sul	12	00	12
TOTAL	47	06	53

Fonte: Elaboração própria a partir de dados levantados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, em 26/04/2012

No que se refere ao mapeamento realizado no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, na última década (2000 a 2010), sobre os descritores e do estado da arte produzido nas fontes pesquisadas, evidenciamos a ampliação da base teórica da pesquisa, uma possível superação da tensão semântica entre os conceitos de campo e rural, revelando uma maior concentração de estudos sobre a temática nas regiões Sudeste e Sul nas dissertações e teses (CAPES), especialmente por considerar os estudos vinculados as discussões sobre escolas rurais, classes multisseriadas e outros, com maior ênfase, a partir do ano de 2004, que verticalizam questões sobre escolas do campo e suas implicações com os movimentos sociais. Uma primeira análise permite identificar uma dispersão geográfica da produção nas várias regiões, prevalência de dissertações de mestrados, na sua quase totalidade de universidades públicas, também com dispersão temática e abordagem teórico-metodológica, embora com maior concentração de estudos qualitativos. A despeito do recorte adotado, espera-se que o impacto do conhecimento produzido se faça para além da questão da Educação do Campo, pois a pesquisa postula que a articulação entre práticas escolares e território é fator que intervém no processo e nos resultados de qualquer escola, mesmo as situadas em regiões urbanas.

Quanto aos estudos produzidos sobre o estado da arte da educação rural no Brasil, destaca-se o trabalho de Damasceno e Beserra (2004), configurando-se como uma significativa sistematização e análise da produção acadêmica nacional, no período entre 1987-2001. Tal estudo, embora datado e construído num período histórico bem distinto do que vivemos recentemente, visto que a partir de 2003, com o Governo Lula diferentes políticas foram implantadas no país, contribuindo para um pequeno aumento das pesquisas sobre a temática. A ampliação dos estudos nesta última década incorporou às reivindicações dos movimentos sociais do campo, repercutindo nos estudos tanto no que se refere à educação rural, quanto à educação do campo e aos movimentos sociais.

Nesta perspectiva, conforme Damasceno e Beserra, a produção científica nacional tende a seguir os interesses do estado, visto que:

Em função do financiamento prioritário do Estado de determinadas áreas de pesquisa, as universidades e demais centros de pesquisa acabam também concentrando a sua atenção nas mesmas áreas e deixando de lado áreas que, embora importantes para a sociedade, são marginais aos interesses do Estado que, por sua

vez, decide a prioridade dos seus interesses também pressionados pelas instituições internacionais de crédito, como o Banco Mundial, por exemplo. (2004, p. 78)

Tal movimento e, conseqüentemente, a ampliação de financiamento de projetos específicos, bem como a construção e deliberação de políticas públicas sobre a Educação do Campo, na última década no Brasil, a exemplo do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA/INCRA), o Programa Escola Ativa, o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), Saberes da Terra, fez emergir nas universidades, através de grupos e linhas de pesquisa ações de pesquisa-formação para uma temática antes ignorada, como poucas pesquisas e com invisibilidade no âmbito acadêmico nacional.

Cabe destacar, também, o mapeamento realizado por Cardoso e Jacomeli (2010), sobre as classes multisseriadas, quando buscam identificar na produção nacional, através de consulta aos currículos disponíveis na Plataforma *Lattes*, pesquisadores e grupos de pesquisas que se vinculam à temática. A busca empreendida pelas autoras revela, inicialmente, um total de 1.100.000 currículos disponíveis nesta plataforma, ao revelarem que 905 pesquisadores possuíam relação com o tema classes multisseriadas. A análise parcial realizada pelas autoras dos currículos restringe-se aos dados dos currículos de 81 pesquisadores que possuem relação direta com o tema, sendo 19 currículos de doutores e 62 currículos de mestres e demais pesquisadores, quando concluem que existe uma baixa produção científica sobre classes multisseriadas, seja no que se refere à formação de professores para atuarem em territórios rurais, sejam em relação às questões vinculadas ao cotidiano escolar e as práticas docentes, o que atesta uma invisibilidade da temática no contexto nacional, embora com pouca ampliação nos últimos anos.

Ainda assim, o estudo realizado por Betrame e Souza (2009), sobre o antigo GT de Educação Rural da ANPEd, hoje denominado de GT 03 - Educação e Movimentos Sociais, revela modos como o grupo foi constituído, temáticas discutidas e perspectivas em relação a sua identidade e objetos de estudo, aos destacarem a transposição das discussões sobre educação rural, para movimentos sociais e educação, através das influências sofridas pelas políticas contemporâneas sobre a Educação do Campo.

Certamente, a baixa produção nacional sobre as classes multisseriadas, educação rural, escolas rurais, educação do campo, ruralidades e/ou multisseriação, acima demonstrada vem contribuindo, também, para que os cursos de formação de professores, mesmo aqueles situados nas regiões interioranas do País, ignorem o multisseriamento, a discussão e silenciamento sobre educação rural, educação do campo, movimentos sociais, não o abordando como temática pertinente em seu currículo, gerando dificuldades para aqueles docentes que trabalham com esse tipo de organização curricular ou que se dedicam à educação dos sujeitos que habitam os territórios rurais.

No desenvolvimento da pesquisa 'diversas ruralidades' temos utilizado, como perspectiva metodológica, pesquisas com narrativas (auto) biográficas, as quais adotam as escritas de si tanto como procedimento de recolha de fontes, quanto são marcadas como um trabalho formativo, mediante reflexões coletivas das experiências pedagógicas, empreendidas enquanto dispositivo de investigação-ação-formação. Essa dupla função que caracteriza a pesquisa narrativa como fonte de pesquisa e como prática de formação, configura-se, segundo Nóvoa (1992), como meio de investigação e como instrumento pedagógico, justificando a sua crescente expansão e utilização na área educacional e, mais especificamente, nos contextos de formação.

A opção que tenho feito pela pesquisa com narrativas autobiográficas implica em tornar a própria história narrada o núcleo dos projetos de investigação-ação-formação, demandando entrar em contato com diferentes memórias, subjetividades e narrativas que o processo identitário comporta, bem como com a complexidade que o trabalho docente exige, especialmente em espaços rurais, através das experiências educacionais construídas cotidianamente.

As entradas da pesquisa 'diversas ruralidades', mediante os estudos desenvolvidos de iniciação científica, mestrado e doutorado, têm recaído sobre ações educativas construídas em diferentes territórios rurais na Bahia, aos destacar olhares e diálogos com os sujeitos, as práticas e as instituições educacionais de espaços rurais, apreendendo a escola como lugar de aprendizagem e de intervenção social, como potencializadora de práticas de dinamismo local. As especificidades do mundo rural, dos deslocamentos, das diferentes formas de expressão, da necessidade de uma escuta sensível dos sujeitos dos territórios estudados demandam olhares específicos de pesquisas desenvolvidas no GRAFHO/PPGEduC/UNEB, as quais tem se debruçado sobre a temática da educação rural. Tais estudos buscam contribuir efetivamente para a formação de políticas públicas de Educação Básica em contextos rurais diversos, especialmente, no Estado da Bahia, com ênfase na educação rural na contemporaneidade.

Em outros trabalhos desenvolvidos sobre a pesquisa (SOUZA et al, 2010, 2011, 2011a, 2011b), compreendemos que somadas as questões teóricas sobre intervenção social, dinamismo local e lugares de aprendizagem (SCHALLER, 2007), pesquisadores que teorizam sobre desenvolvimento local e sustentável (AMIGUINHO, 2005) apresentaram outros princípios para se pensar o território.

Nossas pesquisas, ao adotarem princípios teóricos metodológicos da abordagem (auto)biográfica e da investigação com experiências narrativas, partem de aspectos diversos do cotidiano do mundo rural, ao problematizar questões sobre a biografização dos sujeitos (DELORY-MOMBERGER, 2008), a apreensão da memória das instituições e do trabalho pedagógico em classes multisseriadas, com ênfase no estudo sobre as representações dos alunos sobre a escola rural, o processo de deslocamento da roça para a cidade em busca da escola e as implicações identitárias dos/nos sujeitos e, respectivamente, no território, em função da mobilidade vivida. Questões concernentes ao cotidiano das escolas e do fracasso escolar de alunos das escolas rurais marcam outras entradas, através da análise das políticas de avaliação e de dados estatístico, bem como das narrativas dos diferentes sujeitos em suas interfaces com o cotidiano que habitam.

Diante das questões apresentadas, tenho apreendido que os diversos silêncios e possíveis novos horizontes podem ser pensados quando discutimos questões históricas vinculadas às classes multisseriadas no contexto nacional e internacional. Embora se observe a luta dos movimentos sociais e as discussões em torno da Educação do Campo, ainda prevalece a lógica urbanocêntrica que norteia a definição de políticas públicas voltadas para a educação rural.

É de fundamental importância aguçarmos o olhar para compreender como se opera a dinâmica desses contextos sociais, a fim de colaborar para a superação do abandono e da ausência de políticas que considerem as diversas ruralidades constitutivas do território nacional. Novos horizontes são possíveis, especialmente, por considerarmos a singularidade e importância que a escola exerce nos territórios rurais, favorecendo práticas de intervenções sociais e de dinamismos locais, mediante a escolarização de parcela significativa da população brasileira.

Os dados apresentados e o reconhecimento da importância que assume essas escolas no processo de formação das crianças que habitam contextos socioculturais específicos fazem deste projeto uma ação de grande relevância, quando o desejo é contribuir para a melhoria da qualidade da educação pública na Bahia, uma vez que os números ainda revelam um percentual bastante significativo de escolas situadas em áreas rurais na Bahia, situação que exige o enfrentamento do silenciamento por parte dos sistemas de ensino, bem como das instituições de ensino superior responsáveis pela formação dos professores.

Referências

- ALMEIDA, D. B. A (2005). Educação rural como processo civilizador. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Orgs.). Histórias e memórias da educação no Brasil. Vol. III – Século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 278-295.
- AMIGUINHO, Abílio (2005). Educação em meio rural e desenvolvimento local. Revista Portuguesa de Educação, Braga, Minho, ano/vol 18: 002, p. 07-43.
- BETRAME, Sônia Aparecida Branco; SOUZA, Maria Antônia de (2009). GT Movimentos Sociais e Educação: percursos, identidade e perspectivas. Trabalho Encomendado GT 3, 32a Reunião Anual da ANPEd, Caxambu/MG (digitalizado).
- BOF, Alvana Maria; SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno et al (2006). A educação no Brasil rural. Brasília, DF: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- BRASIL (2011). Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Brasília: INEP/MEC. Acessado em 01 de junho de 2013 <http://www.portalideb.com.br/estado/105-bahia/ideb?etapa=5&rede=publica>
- BRASIL (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96 Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 de dezembro.
- BRASIL (2011). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), Brasília: IBGE. Acessada em 01/06/2013 <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2011/default.shtm>
- BRASIL (2002). Resolução CNE/CEB 01/2002, de 03 de abril de 2002, Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB. (Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002, Seção 1, p. 32).
- CARDOSO, Maria Angélica; JACOMELI, Mara Regina Martins (2010). Estado da arte acerca das escolas multisseriadas. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, número especial, p.174-193. Acesso em 20 de agosto de 2010. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/37e/art12_37e.pdf.
- DAMASCENO, Maria Nobre; BESERRA, Bernadete (2004). Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 73-89.
- DELORY-MOMBERGER, Christine (2008). Biografia e Educação. Figuras de l'indivíduo-projeto. Trad. Maria da Conceição Passeggi, João Gomes Neto, Luis Passeggi, São Paulo: PAULUS; Natal, RN: EDUFRN.

- FERNANDES, B. M. (2004). Diretrizes de uma caminhada. In: ARROYO, M. G; CALDART, R.S.; MOLINA, M.C. Por uma educação do campo. Petrópolis: Vozes, p. 133-145.
- NÓVOA, António (1992). Os professores e as histórias da sua vida. In. NÓVOA, António (Org.). Vida de professores. 2ª Ed. Porto: Porto Ed., p. 11/30
- SCHALLER. J.-J. (2007). Un lieu apprenant : de l'habitus à l'historicité de l'action . L'Orientation scolaire et professionnelle (Insertion, biographisation, éducation), CNAM/INETOP, Vol. 36, mars, n°1, p. 83-93.
- SOUZA, Elizeu Clementino (Orgs.) (2012). Educação e ruralidades: memórias e narrativas (auto)biográficas. Salvador: EDUBA.
- SOUZA, Elizeu Clementino de et. al. (2011). Prácticas educativas y territorios rurales: sujetos y prácticas pedagógicas en el estado de Bahia (Brazil). Profesorado – Revista de curriculum y formación del profesorado (Granada, Espanha), v. 15(2), p. 125-140.
- SOUZA; E. C. et. al. (2011a). Sujeitos e práticas pedagógicas nas escolas rurais da Bahia: ações educativas e territórios de formação. Currículo sem Fronteiras, v.11, n.1, p.156-169.
- SOUZA; E. C. et. al. (2011b). Sujeitos, instituições e práticas pedagógicas: tecendo as múltiplas redes da educação rural na Bahia. In: Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, v. 36, p. 151-164.
- SOUZA, E. C. (Coord.) et.al. (2010). Ruralidades diversas-diversas ruralidades: sujeitos, instituições práticas pedagógicas nas escolas do campo, Bahia/Brasil. (Relatório Técnico de Pesquisa apresentado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, no âmbito do Edital MCT/CNPq 03/2008). Salvador: Universidade do Estado da Bahia, 132 p.
- WANDERLEY. Maria de Nazareth Baudel (2000). A emergência de uma nova ruralidade nas sociedades avançadas – o “rural” como espaço singular e ator coletivo. Estudos – Sociedade e Agricultura, n. 15, p. 87-146.

INTRODUÇÃO

O tema formação de professores pode ser considerado uma bandeira dos educadores que historicamente lutam por melhores condições de trabalho e pela valorização do magistério. O Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2011-2020 está no congresso nacional à espera de votação, depois de aprovado, este será o segundo Plano Nacional de Educação com força de lei. A aprovação destes planos através de lei possibilita a continuidade das políticas inseridas nos documentos, independente do governo que estiver no poder, caracterizando-os como planos de Estado (LIBÂNEO, 2009). O primeiro PNE do Brasil, Lei nº 10.172/01, foi elaborado com diretrizes e 295 metas que deveriam ter sido cumpridas em dez anos. A qualificação docente parecia ser o maior desafio, para vencê-lo era preciso implementação de políticas públicas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação. Segundo as diretrizes do PNE (2001), a formação continuada dos profissionais da educação pública deveria ser garantida pelas secretarias estaduais e municipais de educação, cuja atenção incluía a coordenação, o financiamento e a manutenção dos programas como ação permanente e a busca de parcerias com universidades e instituições de ensino superior.

A meta 18 do item 10.3 do PNE (2001) pretendia garantir, no prazo de dez anos, formação de nível superior para 70% dos professores de Educação Infantil e de Ensino Fundamental; e ainda intentava a formação adequada específica na área de atuação de 100% dos professores de Ensino Médio. Os dados apresentados pelo INEP, relativos ao Censo Escolar da Educação Básica de 2009, revelaram o seguinte resultado: apenas 48% dos professores da Educação Infantil, pouco mais que 61% dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental e mais de 78% dos professores das séries finais do Ensino Fundamental possuíam formação em nível superior. Esse Censo também mostrou que quase 9% dos professores que atuavam no Ensino Médio ainda não eram graduados em sua área de atuação, tinham como formação apenas o Ensino Fundamental ou Médio (INEP, 2009).

Diante dos resultados apresentados pelo INEP em 2009, as metas estabelecidas para a década da educação no PNE (2001), a fim de elevar o perfil de formação dos profissionais do magistério, não foram alcançadas plenamente. Entretanto, em termos históricos, podemos supor que uma década é pouco tempo. Mas, tais resultados ofereceram desafios das quais os poderes e os gestores públicos em todos os níveis terão de ocupar-se em seu papel regulador e avaliador, como responsável pela qualidade da educação no país (GATTI, 2009).

Findado o tempo de execução do primeiro PNE no Brasil, já é possível avaliar as ações desenvolvidas pelas secretarias de educação individualmente, a fim de colher dados empíricos que contribuam com a área acadêmica. Nesse sentido, a presente pesquisa ocupou-se da questão da formação continuada, buscando fazer um paralelo entre as políticas macro (União) e micro (município). Os caminhos trilhados e os resultados observados estão descritos nas linhas que se seguem.

⁹⁸ SMEC Itaguaí, chavesdias@terra.com.br

RESULTADOS DA PESQUISA

A proposta desta pesquisa foi investigar as políticas públicas de formação de professores, analisando, especificamente, as ações do município de Itaguaí, no Rio de Janeiro, Brasil. A pesquisa foi qualitativa e interpretativa, desenvolvida por meio de estudo de caso. Sendo assim, acompanhei as formações oferecidas aos coordenadores e professores no Centro Educacional de Itaguaí (CEI), participei de alguns centros de estudos realizados no CIEP 496 Municipalizado Maestro Francisco Mignone, analisei as propostas implementadas e as experiências de formação efetivamente vividas pelos professores. Para a coleta de dados foram utilizados os seguintes instrumentos: leitura e análise documental, observações, questionários e entrevistas para responder as questões propostas nesta pesquisa, bem como os registros do diário de bordo que foi escrito utilizando a técnica do diário de itinerância (BARBIER, 2002). As entrevistas foram realizadas com nove professoras, sendo 1 Diretora Geral de Ensino da Secretaria Municipal de Educação, 1 diretora, 4 coordenadoras e 3 docentes regentes da unidade escolar pesquisada. Todas as professoras entrevistadas optaram por ter o nome verdadeiro inserido na pesquisa.

Entendendo que os processos de formação continuada são formas de apoio ao trabalho docente e que a melhoria dessa formação tem grande importância no desenvolvimento profissional dos professores da rede municipal, a prefeitura de Itaguaí adotou uma política de formação viabilizando um espaço físico exclusivamente para estudo e formação continuada dos profissionais da educação do município, o Centro Educacional de Itaguaí (CEI).

Acompanhando a rotina de trabalho no CEI observei que as formações são executadas em três dimensões: 1) exclusivamente para os coordenadores dos anos iniciais e finais que atuam nas unidades da rede municipal; 2) para os professores da rede, no horário de serviço; 3) para os professores, em exercício nas escolas municipais, que aderem voluntariamente às atividades realizadas no contraturno, fora do horário de serviço. As ações formativas 1 e 2 são dinamizadas por 36 coordenadores de área do Departamento Geral de Ensino (DGE), de forma sistemática ao longo do ano, conforme calendário enviado às escolas no início de cada ano letivo; as ações formativas do item 3 são organizadas pela coordenação do Núcleo de Formação Continuada (NFC), também subordinada ao DGE. Para planejar os tipos de formação que serão oferecidas ao longo de cada ano no NFC, a coordenadora aplica uma pesquisa, na 1ª semana de cada ano letivo, aos professores da rede que frequentam o CEI para as formações obrigatórias. Nesta pesquisa são coletados os seguintes dados: identificação do professor (nome, escola, telefone), modalidade de ensino que trabalha, área de interesse para cursos e oficinas, disponibilidade de horário e sugestões para a utilização da biblioteca do CEI/NFC. Depois da tabulação desses dados, as formações são planejadas, agendadas e comunicadas aos professores conforme o interesse sinalizado na pesquisa e não visam apenas às questões de prática escolar, mas também a ampliação do universo cultural dos professores.

Neste contexto foi possível perceber duas concepções de formação: multiplicativa e autoformativa. Os coordenadores dos anos iniciais e finais que atuam nas escolas recebem a formação dos coordenadores de área e repassam essa formação nos centros de estudo realizados quinzenalmente/mensalmente nas unidades. Focada no desenvolvimento do currículo e orientada para que o professor aperfeiçoe a prática docente de modo que os alunos melhorem o desempenho escolar, essa formação multiplicativa é avaliada através de acompanhamento contínuo do desempenho dos alunos por turma e por escola. De acordo com os resultados, novas ações são implementadas e/ou fortalecidas em toda a rede ou em escolas específicas, dependendo do caso. A dinâmica desse trabalho foi explicada pela Diretora do DGE:

Temos encontro com os coordenadores de área para formação continuada dos coordenadores pedagógicos. Em cima dessa formação continuada deles, eles fazem essa formação continuada com os professores lá na escola, no centro de estudo. Os coordenadores pedagógicos têm que fazer um relatório, com a assinatura de todos os presentes, os professores assinam; e todos os textos, tudo que foi trabalhado nesse dia, toda a dinâmica, tudo o que eles fizeram. O coordenador monta o portfólio porque a hora que qualquer coordenador chegar e disser: - Deixa-me dar uma olhada no último material ... tem que está lá com a assinatura de todos os professores. (Relato oral, Prof.ª Cristiane, Diretora do DGE/SMEC).

As formações dinamizadas pelos coordenadores de área e direcionadas aos professores acontecem no horário de serviço, em dois momentos: no início do ano, quando todos passam pelo CEI e, sistematicamente, ao longo do ano; nesse caso, as vagas são distribuídas pelas unidades que enviam os professores conforme o solicitado nas comunicações internas (CI).

No início do ano, eu tenho contato com todos os professores. É muito cansativo, mas a gente faz com todos. A gente faz em dias diferente; dá trabalho, mas a gente faz com todos os professores. E conversa e constrói junto com eles. (Relato oral, Prof.ª Cristiane, Diretora do DGE/SMEC, 2011).

A estrada para a cidadania era no horário de trabalho. Liberavam a nossa turma. A de contação de história também foi; liberavam a nossa turma e a gente ia pra lá (para o CEI). Depende de como vem na CI, a diretora recebe quando a gente vai fazer no contraturno ou quando vai ser no horário de trabalho. (Relato oral, Prof.ª Lúvia, 1º segmento CIEP 496, 2012). Grifo nosso.

Essas formações são muito bem avaliadas pelos professores como podemos observar nas entrevistas das professoras do CIEP 496:

Eu acho importante também as (formações) do início do ano quando as meninas (coordenadoras da SMEC) falam de como elas esperam que seja o trabalho nas escolas. Então quer dizer, são coisas que orientam a nossa prática. (Relato oral, Prof.ª Lúvia, 1º segmento, 2012). Grifo nosso.

Você chega lá (no CEI), tem o palestrante ou as meninas, as coordenadoras do curso, elas (coordenadoras da SMEC) vão com uma proposta bem bacana e com o desenvolvimento, com a quantidade de pessoas, você vai vendo experiências, vamos trocando, não fica no mesmo. (Relato oral, Prof.ª Priscila, EJA, 2011). Grifo nosso.

As capacitações da minha área que têm em Fevereiro são ótimas porque você está iniciando, não estamos com turma, você pode ir, participar, agora depois é que as coisas ficam mais difíceis. (Relato oral, Prof.ª Débora, 2º segmento, 2011).

A autoformação fica sob a responsabilidade do professor que deve buscar e gerir o seu desenvolvimento, tendo para isso o apoio das ações oferecidas gratuitamente no Núcleo de Formação Continuada (NFC). No CEI, além da coleta e análise documental, observei as formações oferecidas e apliquei um questionário online a 37 professores que participaram da IV Mostra Pedagógica, em Dezembro de 2011. A análise desse material revelou que a maior dificuldade dos professores para participar de formações é a falta de disponibilidade de horário. Ao falar, em entrevista, sobre as formações oferecidas, no contraturno, pelo Núcleo de Formação Continuada, em forma de desabafo a professora declarou:

O problema todo é: a prefeitura oferece, tem lá, mas o professor tem uma carga horária tão grande que ele não consegue fazer essas coisas. (...) Fora do horário de serviço fica mais difícil para o professor conseguir fazer isso. Por que nenhum professor consegue trabalhar só em um horário escolar. (Relato oral, Prof.ª Débora, 2º segmento, CIEP 496, 2011)

As dificuldades para participar das formações oferecidas fora do horário de serviço apareceram com muita força nas entrevistas das professoras do CIEP 496:

Já participei de algumas oficinas, principalmente de artes. A última que eu fui foi de Língua Portuguesa. Fora do meu horário de serviço por livre e espontânea... assim, ah vou me inscrever, infelizmente eu não participo, porque eu trabalho em outras unidades, de manhã em uma, de tarde em outra e a noite aqui. (Relato oral, Prof.^a Priscila, EJA, 2011)

O único horário que eu tenho pra fazer formação é à noite porque eu trabalho de manhã e à tarde. Desde o ano passado eu dobro. (Relato oral, Prof.^a Livia, 1º segmento, 2012)

As contribuições das formações realizadas no NFC foram averiguadas em um questionário online; dos 37 questionários iniciados, 33 foram concluídos. Desse quantitativo, 30 professores responderam que através das formações refletiram sobre suas práticas e fizeram mudanças significativas, 01 afirmou que através das formações refletiu sobre as suas práticas, mas ainda não conseguiu mudá-las e 02 pessoas não responderam a questão. Esses resultados mostram a potencialidade das atividades desenvolvidas no NFC que embora sejam realizadas por professores de escolas diferentes, tem como diferencial a troca de experiência e o enriquecimento cultural proporcionados pelos encontros. Essa foi a temática mais recorrente nas respostas do questionário online:

O NFC é importante pela oportunidade de poder estar repassando meus conhecimentos e trocando com os alunos e professores experiências adquiridas. (P. 08)

O NFC é superimportante, pois nos ajuda a entender a educação como algo fora da sala de aula. (P. 17)

O NFC é importante porque em todos os encontros trocamos experiência, o que enriquece a parte pedagógica. (P. 21)

A potencialidade da política de formação continuada em Itaguaí é evidenciada não apenas pela disponibilidade de espaço físico, mas pela existência de um plano de ações articuladas e comum seguido por todas as escolas da rede municipal. Dentre essas ações está o centro de estudos que também se configurou como um espaço importante dessa pesquisa.

CENTRO DE ESTUDOS: UMA ABORDAGEM COLETIVA

É oportuno esclarecer que o centro de estudo acontece em todas as escolas da rede municipal de Itaguaí. Os dias são agendados pela SMEC e devem ser obedecidos por todas as unidades de acordo com as modalidades e níveis de ensino. O 1º segmento realiza o centro de estudo a cada quinze dias, o 2º segmento e a EJA, uma vez por mês; nesses dias, os alunos são dispensados depois do recreio, assim, metade da carga horária do turno é disponibilizada para as atividades do centro de estudo. Esses dias são agendados de forma alternada de maneira que cada centro de estudo aconteça em um dia da semana para que um maior número de professores possa participar dessa atividade.

As observações das ações de formação do centro de estudo foram realizadas no CIEP 496 Municipalizado Maestro Francisco Mignone. Por três meses, acompanhei os centros de estudos e apliquei um questionário, em papel, a 37 professores que participaram dos encontros, nos dias 05/10/2011 (1º segmento, 15 docentes), 06/10/2011 (2º segmento, 12 docentes) e 20/10/2011 (EJA, 09 docentes). As perguntas eram

fechadas e foram elaboradas considerando a dinâmica e as contribuições do centro de estudo. A intenção era perceber a opinião dos professores sobre tais questões. As atividades desenvolvidas no centro de estudos, na avaliação de 91,9% dos professores têm favorecido novas aprendizagens; 86,5% afirmaram que trocam experiências relacionadas à prática de sala de aula nesse espaço; 86,5% percebem contribuições do centro de estudo na sua prática pedagógica; 70,3% utilizam os conhecimentos adquiridos no centro de estudo em sala de aula.

Esses dados foram confirmados nas entrevistas realizadas com três professoras do CIEP 496 que atuam no 1º, 2º segmentos e EJA.

Em julho de 2009, eu vim para o CIEP 496. Ai eu cheguei aqui numa escola gigante, turmas lotadas, 32 alunos no 3º ano. Eu pensei assim: - meu Deus, o que eu faço? Então o centro de estudos me ajudou bastante. Hoje eu tenho mais tempo, tenho mais experiência, mas quando eu comecei, principalmente, o centro de estudos me ajudou muito. É um espaço que a gente tem para tá trocando as informações, tirando dúvidas. (Relato oral, Prof.ª Livia, 1º segmento, 2012)

Acho que a primeira importância do centro de estudos é a troca de experiência. Eu acho que é um momento de troca e de enriquecimento muito grande. (Relato oral, Prof.ª Débora, 2º segmento, 2011)

O centro de estudos para mim é importante pela aprendizagem, conhecimento, troca de experiência. (Relato oral, Prof.ª Priscila, EJA, 2011)

As coordenadoras do 1º, 2º segmentos e da EJA também foram entrevistadas e foi possível verificar nessas e nas entrevistas das professoras a diferença da dinâmica do centro estudo considerando as diferentes modalidades e níveis de ensino.

O centro de estudo é mais de prática, produção do que propriamente de estudo, leitura, até por conta do perfil das professoras. (Relato oral, Prof.ª Cyrlene, Coordenadoras do 1º segmento, 2012)

As coordenadoras sempre trazem alguma coisa para ajudar; elas sempre se preocupam em trazer alguma coisa que elas sentem que a gente tá precisando. Até porque durante o centro de estudos elas trazem dicas práticas. Como a gente pode levar aquilo que elas falaram para a sala de aula. (Relato oral, Prof.ª Livia, 1º segmento, 2012)

Primeiro que o centro de estudo não é feito só pelo Diretor, não é feito só pelo Coordenador. É um grupo de professores que fizeram algum curso e vão trazer para os seus colegas, vão repassar o que eles viram nesse curso ou a sua vivência, aquela aula que deu certo. (Relato oral, Prof.ª Débora, 2º segmento, 2011)

O centro de estudos é o momento que a gente consegue se reunir com os professores, com a coordenação, com a direção e de vez em quando a gente ainda recebe convidados, pessoas para dar palestras e isso é importante. (Relato oral, Prof.ª Priscila, EJA, 2011)

A separação dos profissionais da Educação Básica em duas categorias bastante distintas em seus perfis é marcante nesta unidade escolar e tradicional no Brasil (ARROYO, 2010). Nas minhas observações também percebi essa diferença na dinâmica do centro de estudo de acordo com o nível de ensino. No centro de estudo do 1º segmento, boa parte das formações é voltada para instrumentalizar o professor, garantindo a utilização dos programas implantados pela prefeitura e o desempenho satisfatório dos alunos. Isso foi também mencionado nas entrevistas da professora e das coordenadoras que atuam nessa modalidade de ensino:

Elas (as coordenadoras) passam atividades que a gente precisa desenvolver porque precisa tá sempre levando como a escola está caminhando no projeto, elas têm que levar fotos, então a gente tem que fazer as atividades pra montar o portfólio. No ano passado a gente trabalhou bastante com o além dos números durante o centro de estudos. A gente montou gráficos com caixinhas de suco, elas mostraram. (Relato oral, Prof. ^a Lúvia, 1º segmento, 2012)

Na nossa primeira reunião, esse ano, foram colocados os projetos da Secretaria que nós estaríamos trabalhando: além das letras, além dos números, mentes inovadoras, trilhas... (Relato oral, Prof. ^a Cyrlene, Coordenadoras do 1º segmento, 2012)

Porém, como nesse nível de ensino o centro acontece a cada quinze dias, a equipe pedagógica da escola consegue explorar outros temas, escolhidos por elas de acordo com as necessidades observadas no cotidiano da escola. Nesses momentos, o planejamento do trabalho é feito de forma compartilhada com as professoras e membros da equipe pedagógica.

Não é só a coordenação que planeja o centro de estudos; a direção planeja e aplica. Ano passado teve um centro de estudo que as orientadoras Dani e Adriana prepararam sobre planejamento. Nós tivemos um centro também que algumas professoras que participaram do curso do PROCEA, foram as dinamizadoras, multiplicadoras, elas estavam lá e trouxeram a proposta para os outros professores. (Relato oral, Prof. ^a Ana Carla Coimbra, Coordenadoras do 1º segmento, 2012)

Outra característica marcante no 1º segmento é a reafirmação da imagem do professor tradicional que não gosta de teoria, com dificuldades oriundas da formação inicial. Essa imagem é uma repetição das constatações contidas em antigos relatórios e em recentes diagnósticos (ARROYO, 2010):

A gente passou por isso na questão das hipóteses, no ano passado quando a secretaria trouxe essa proposta, perdi a conta de quantos materiais imprimi. Se elas tivessem no mínimo lido o material que a gente deu, não existiriam ainda tantas dúvidas como existe até hoje. É difícil identificar é, porque gera dúvida. Mas é só ler a apostila! Falta isso, o comprometimento, o estudo. (Relato oral, Prof. ^a Ana Carla Coimbra, Coordenadora do 1º segmento, 2012)

Essa dificuldade vem da formação inicial. Elas chegam muito cruas, com muitas dúvidas. É um problema de formação. (Relato oral, Prof. ^a Cyrlene, Coordenadora do 1º segmento, 2012)

Essa é uma questão tão séria que apareceu no Projeto Político Pedagógico desta escola como sendo um dos pontos fracos da unidade. Esse fato chamou a minha atenção. Ao entrevistar a diretora escolar, ela explicou o porquê dessa colocação.

A gente se preocupa com a qualificação do professor, hoje em dia a gente recebe professores recém-formados que ainda não têm uma bagagem que ainda precisam estudar mais e por isso a nossa preocupação no centro de estudos. Tem a questão dos professores antigos, já com 20 anos de casa, 15 anos de casa e que já não demonstram aquele amor, aquela paixão na questão do ensinar. Tá ali porque tá assegurado, é efetivo, vai empurrando com a barriga. Outros com uma necessidade extrema de se qualificar porque se formaram há 20 anos e agora conseguiram contrato. E aí a gente tem duas vertentes: aqueles que têm dificuldades, mas estão ali com sede, buscam, demonstram interesse e aqueles que têm a dificuldade, não querem enxergar que tem e não aceitam nenhum auxílio. (Relato oral, Prof. ^a Cláudia, Diretora do CIEP 496, 2011)

O controle do trabalho realizado pelas professoras do 1º segmento é feito de forma sistemática. As avaliações e o desempenho dos alunos são acompanhados bimestralmente pela Secretaria de Educação.

Antes dos professores aplicarem as provas têm que ir para a secretaria de educação, são revisadas por nós, digitamos e formatamos. Então a gente leva para a secretaria de educação e elas corrigem na nossa frente. Então é decidido se vai ser aplicada ou não. Dificilmente elas falam assim: essa prova não serve. Normalmente é uma sugestão. (Relato oral, Prof.ª Cyrlene, Coordenadora do 1º segmento, 2012)

No 2º segmento e na EJA os temas do centro de estudo são escolhidos tendo em vista as observações da equipe pedagógica em relação ao desenvolvimento dos docentes e discentes da escola.

Junto com a orientação a gente observa a necessidade do grupo e traz. Os professores não participam da escolha do tema do centro de estudo, a gente vê o que o grupo realmente tá necessitando, um tema de interesse da escola e eles abraçam a ideia. (Relato oral, Prof.ª Ana Carla Rodrigues, Coordenadora do 2º segmento, 2011)

De acordo com o caminhar nós vamos observando como as coisas estão acontecendo. A nossa escola possui um quantitativo de alunos considerável e dentro desse quantitativo a maioria são alunos menores que vieram do diurno e existe sempre aquela questão de conflitos de gerações. Essa situação foi a que mais apareceu nos nossos centros de estudo. (Relato oral, Prof.ª Márcia, Coordenadora da EJA, 2011)

Nestes dois segmentos, as atividades, porém, são mais desvinculadas de resultados de avaliação; predominam os debates, algumas vezes os embates e a troca de experiências nesse espaço de formação. Ao participar do centro de estudos com os professores dos anos finais, escrevi a seguinte observação:

Particpei do Centro de Estudos dos professores do 2º segmento, o tema trabalhado foi indisciplina. Dentre todas as dinâmicas trabalhadas, uma me chamou muita atenção. Foi o momento em que os professores tiveram que responder o que Alarcão (2011) chamaria de pergunta pedagógica: em que momento da minha aula eu mesmo provoco indisciplina? Ao tentar responder, no papel, essa questão, eles pareciam perplexos diante das próprias reflexões. Percebi que naquele momento, eles se deram conta que a origem da indisciplina dos alunos muitas vezes eram eles mesmos, os professores. Cada um teve oportunidade de expor ao grupo as “descobertas”; as mais recorrentes foram a falta de um plano B no planejamento da aula e as alterações de humor (raiva, tristeza, cansaço) percebidos pelos alunos. Achei fantásticas as colocações dos professores que na minha avaliação ainda não tinham percebido essa relação. Mas senti falta de outra pergunta pedagógica que poderia ser: o que posso fazer para evitar que a indisciplina seja provocada por mim? Assim os professores produziram atitudes para mudança da prática. Eles refletiram e conseguiram detectar o desacerto, mas não refletiram sobre as ações que podem levar ao acerto, portanto podem não ter interiorizado a necessidade de mudança. Em minha opinião, a mudança das atitudes que provocam a indisciplina em sala não é uma certeza porque o diagnóstico foi feito, mas o remédio não foi produzido. (Diário de bordo, 2011)

As atividades do centro de estudo do 2º segmento não são centradas em um profissional, mas compartilhada entre os membros da equipe pedagógica. Essa metodologia de trabalho foi narrada nas entrevistas:

O centro de estudo nós usamos só para estudar, tudo tem o seu momento. E o centro de estudo também não é só a coordenação que prepara. Nós tivemos aqui esse ano professores que prepararam o centro de estudos também. É compartilhada. (Relato oral, Prof.ª Ana Carla Rodrigues, Coordenadora do 2º segmento, 2011)

Ao analisar o conteúdo da entrevista da professora Débora, do 2º segmento, lembrei-me de Nóvoa (2009) e pude então perceber o terceiro lugar que caracteriza a profissão docente que tem a prática investida de

teoria e metodologia, mas é construída a partir do conhecimento profissional docente. A complexidade dessa prática foi muito bem descrita por essa professora:

O grande desafio que acontece em sala de aula é que o professor não sabe lidar com a particularidade. Aquele aluno, ele toma calmante, ele toma remédio controlado, o dia que ele não toma ele fica em crise. Como é que eu que não sou psiquiatra vou lidar com isso? Mas eu tenho que lidar, tá na minha sala. Isso acontece sempre. Os professores não são formados para isso. Cada um de nós tem uma formação: Português, Matemática, Geografia. A Didática estudada na Universidade não trabalha coisas assim. Psicologia da Educação é o quê? Uma coisa bem teórica, não é assim que a Universidade trabalha? Ai você passa por cima daquilo, você até estudou aquilo, mas você passou por cima daquilo. Meu caso, eu fiquei mais preocupada com a bioquímica da célula. Ai quando chega aqui, você não sabe como lidar com aquele aluno. (Relato oral, Prof.ª Débora, 2º segmento, 2011)

O cotidiano exige dos professores lições que não foram aprendidas na graduação, como bem coloca Arroyo (2010, p. 231), “a matéria-prima cotidiana com que lidam não são apenas conhecimento, nem falas ou lições, mas são crianças, adolescentes ou jovens, são pessoas”. Nesse sentido o centro de estudo torna-se de fato relevante para todos os professores veteranos e novatos porque o estudo de casos concretos nesse espaço coletivo de troca de experiências possibilitará o planejamento e a execução de ações articuladas entre os docentes e a equipe pedagógica para viabilizar a solução de dilemas pessoais, sociais e culturais que chamam a nossa atenção para uma dimensão humana e relacional do ensino (NÓVOA, 2009). Esse tipo de situação foi vivenciado no centro de estudos do CIEP 496:

Quando o centro de estudo trabalha a personalidade do aluno para você entender que aquele aluno é daquele jeito, mas tem as causas. Como é que você vai abordar um aluno com as características de um aluno hiperativo que não quer ficar sentado, de que forma você vai abordar aquele aluno para que ele produza na sua aula? No centro de estudo a gente vê tudo isso. (Relato oral, Prof.ª Débora, 2º segmento, 2011)

Esse ano nós estamos com alunos um pouco resistentes, muito resistentes, o entorno é muito violento. Então o aluno vinha para a escola e queria ir logo embora porque recebeu um comunicado de que algo aconteceu em algum lugar. E tudo aqui perto, né. Então as pessoas estavam vindo, mas com um pé aqui, outro lá fora. Como segurar esse aluno aqui diante dessa situação? Então cada dia a gente tá replanejando e o centro de estudos tem ajudado nisso. (Relato oral, Prof.ª Márcia, coordenadora da EJA, 2011)

O centro de estudos é uma maneira de transformar a escola em um lugar de formação dos professores onde acontece a análise partilhada das práticas, a reflexão sobre o trabalho docente, possibilitando a transformação da experiência coletiva em conhecimento profissional e ligando a formação de professores ao desenvolvimento de projetos educativos nas escolas (NÓVOA, 2009). Essa dimensão foi observada na fala das professoras e das coordenadoras entrevistadas nesta pesquisa, confirmando a existência de experiências efetivamente vividas por elas nesse espaço de formação.

No ano passado eu trabalhei muito gráfico, até porque fazia parte do conteúdo. Por exemplo, no lugar de fazer aquelas barrinhas desenhando, a gente ia colocando a quantidade de caixinhas para fazer o gráfico. E aí além de virar aquela bagunça em sala de aula, os alunos adoram quando a gente faz alguma coisa diferente, eles sempre participam. Eu acho que o conteúdo fluiu melhor dessa forma porque a turminha aproveitou bastante. Eu observei isso no rendimento deles no dia-a-dia; eles conseguiram entender legal o gráfico de barrinhas que foi o que a gente mais trabalhou. (Relato oral, Prof.ª Lívia, 1º segmento, 2012)

A professora de Artes apresentou um trabalho de desenhos, uma releitura de livros. Eu cheguei em casa e pensei, eu queria fazer aquilo também. Ai eu comecei a fazer o mesmo trabalho com desenhos, eu fiz um caderno de desenho com os meus alunos, dentro de ciências. Comecei a fazer essa releitura, então, por exemplo, falava da fotossíntese, tem que fazer alguma coisa, algum desenho que mostrasse a fotossíntese, fazer um texto, uma música. Eu comecei a fazer isso e foi em um centro de estudo que ela mostrou uma releitura do livro. Eu pensei vou fazer na minha aula e deu certo. (Relato oral, Prof.ª Débora, 2º segmento, 2011)

Nós recebemos uma mulher que apanhava do marido, agressão, violência contra a mulher. E nós temos esse clima, nós temos alunas que infelizmente sofrem com as mães e com as palavras dela... ela hoje estuda, é uma advogada, enfim... com as palavras dela nós conseguimos, eu consegui transferir para as alunas de uma forma diferente do que a gente só falar que elas devem denunciar. Mas consegui transmitir pra elas a importância delas se valorizarem. E isso é bom pra gente porque a gente lida tanto com alunas como com mães. Então isso foi uma troca de experiência interessantíssima, no cotidiano de vida deles, mas que a gente não consegue trabalhar, tem que pensar no que vai falar. É um assunto muito delicado, então se vier uma pessoa que já vivenciou isso e que hoje está em um patamar alto, superior, melhor para passar essa experiência, você consegue adquirir isso e passar para os alunos naturalmente, sem forçar a barra, vamos disser assim. (Relato oral, Prof.ª Priscila, EJA, 2011)

Na medida em que esse trabalho do centro de estudos se desenvolve, uma cultura diferente é criada dentro da escola, a autoimagem do profissional se alarga. Arroyo (2010) afirma que em um processo de produção-aprendizagem coletiva entra em jogo uma pluralidade de dimensões humanas que ultrapassa a preocupação legítima, o interesse e o domínio da disciplina, da matéria. Mas isso não acontece no primeiro centro de estudos, é um processo lento, tecido com múltiplos fios.

Tem que partir deles também essa abordagem, como eles podem melhorar a sua prática. Por que não tem uma receita pronta, ele é que tem que ver a mudança que ele tem que fazer nele. Com isso a gente entra com falas, com leituras, e o professor tá refletindo a sua prática dentro da escola. Essa mudança não é de um dia para o outro. É um trabalho lento, é um processo. Mas como eu estou há muito tempo com esse grupo, eu percebo mudanças em muitos. Mudanças! Até na sala, como se dirigi em relação aos alunos, mudanças nós tivemos aqui. Mas é um processo lento, não é de um dia para o outro que o professor vai mudar a sua prática. (Relato oral, Prof.ª Ana Carla Rodrigues, Coordenadora do 2º segmento)

Não adianta também a gente querer que as coisas mudem de um dia para o outro. Eu penso muito nisso: nada muda do dia pra noite. A gente tem que ganhar espaço gradativamente. (Relato oral, Prof.ª Márcia, Coordenadora da EJA)

Pelas observações, entrevistas e leituras realizadas no âmbito dessa pesquisa na escola CIEP 496 Municipalizado Maestro Francisco Mignone é possível ratificar as indicações das pesquisas realizadas no campo da formação continuada que apontam a escola como locus privilegiado à formação e desenvolvimento profissional do professor. Nesse sentido, a escola tem realizado mudanças para se posicionar como uma instituição organizacional aprendente, qualificando não somente aqueles que nela estudam, mas também os que nela ensinam através de um processo de auto-hetero-ecoformação viabilizado pelo centro de estudos. Embora exista diferença na concepção de formação entre as três modalidades de ensino pesquisado - o 1º segmento de forma transmissiva, mais focado na execução dos programas, o 2º segmento e o EJA voltados para as questões da prática escolar - os aspectos da subjetividade dos docentes são fortemente priorizados nesta unidade escolar, levando em conta as

emoções, os sentimentos e a autoestima dos professores. Essa dimensão ficou clara em todos os centros de estudos observados, com intensidades diversificadas, mas presente em todos os momentos coletivos.

CONCLUSÃO

Com a análise dos dados coletados verificamos que o governo local comprometeu-se com a responsabilidade de financiar, coordenar e manter a formação continuada dos professores da rede municipal adotando uma política de formação que permite a coexistência de ações coletivas e individuais. Essa política foi viabilizada pela efetivação de duas ações: 1) a criação do Centro Educacional de Itaguaí (CEI), em março de 2006, um espaço que tem por finalidade contribuir para a melhoria da prática pedagógica dos professores através de atividades realizadas dentro e fora do horário de serviço; 2) a instituição de centros de estudo em todas as escolas da rede municipal, agendados periodicamente (quinzenal/mensal) no calendário escolar do 1º, 2º segmento e EJA.

As concepções de formação continuada presentes nos programas desenvolvidos pelo município são ecléticas, com tendência mais técnica no 1º segmento, fundamentada na transmissão de competências aos coordenadores pedagógicos que atuam nas escolas, a quem cabe a multiplicação. Esse tipo de formação, multiplicativa, parece impedir que o crescimento do professor aconteça dentro de uma visão crítica porque ele é obrigado a executar os programas estabelecidos. Mesmo que tenha críticas e reflexões a fazer, elas serão recebidas pelo coordenador escolar que terá pouca ou nenhuma autonomia para discutir ou realizar mudanças.

Entretanto, a ideia de autoformação é disseminada, incentivada e viabilizada no município através das atividades desenvolvidas no Núcleo de Formação Continuada (NFC), outorgando ao professor a responsabilidade pelo seu desenvolvimento pessoal e profissional. Como afirma Dumazedier (1980, p. 6 *apud* PINEAU, 2003), a autoformação é um "reforço do desejo e da vontade dos sujeitos de regular, orientar e gerir cada vez mais eles próprios o seu processo educativo". A dinâmica do cotidiano escolar e os desafios impostos por ele fazem emergir "estados quase permanentes de interrogação" (PINEAU, 2008, p. 4), exigindo do professor momentos de reflexão e estudos que apontem caminhos e possibilidades. Nesse sentido, as formações oferecidas no NFC não são impostas pela Secretaria de Educação, mas disponibilizadas aos docentes no contraturno de forma gratuita.

A formação continuada, porém, é apenas uma das dimensões que devem ser consideradas na valorização do magistério, outras questões precisam ser consideradas: formação profissional inicial, condições de trabalho, salário e carreira. Os resultados desta pesquisa demonstraram a potencialidade da política de formação continuada no município de Itaguaí, as condições de trabalho que os profissionais da educação têm a disposição para realizar a docência e três grandes desafios a serem vencidos: uma concepção de formação mais crítica e reflexiva, especialmente a dirigida aos professores do primeiro segmento do Ensino Fundamental, equiparação salarial entre contratados e efetivos e criação de um plano de carreira específico para os profissionais da educação, questões que precisam ser resolvidas não só por Itaguaí, mas por muitos municípios deste país.

Retomando os desafios elencados é preciso ter em mente que o objetivo da formação continuada transcende a mera atualização científica e pedagógica, ela deve também acentuar a consciência ética do professor diante de sua profissão, estimulando nele uma atitude indagadora e crítica de sua própria prática,

das propostas educativas e da organização institucional. Ao considerar essa dimensão eliminamos o papel do professor como “tecnólogo de ensino”. A lei n. 11.738/2008 instituiu o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, porém o sistema federativo no Brasil permite medidas de flexibilidade da legislação do Direito do Trabalho e isso impede que tenhamos a garantia das mesmas condições de trabalho e remuneração para todos os docentes porque admite os contratos temporários de trabalho que não asseguram aos contratados os mesmos direitos e garantias dos trabalhadores efetivos (OLIVEIRA, 2011). Mas é preciso considerar que a flexibilidade das regras de contratação, menores salários e menos direitos sociais significam a precarização do trabalho docente (CASTEL, 1998 *apud* OLIVEIRA, 2011), além de impedir que os professores criem vínculos mais duradouros com a escola e seus alunos, impactando diretamente na qualidade da educação oferecida na sala de aula. A elaboração do plano de carreira é matéria dos estados e municípios que o organizam segundo suas capacidades e as forças políticas. Porém, sem uma carreira estável e um plano específico que garanta as condições de trabalho e as relações de emprego dignas para os docentes, pouca eficácia terão os processos de formação para a melhoria almejada para o sistema municipal de educação.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. 12ª ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Brasília: Plano Editora, 2002.

_____. Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001. *Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências*. Diário Oficial da União, Brasília, 10.01.2001.

_____. Projeto de Lei n.º 8.035, de 2010. *Plano Nacional de Educação para o decênio 2011 – 2020*. Disponível em <
<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=490116> > Acessado em janeiro de 2011.

GATTI, Bernadete Angelina. BARRETO, Elba Siqueira de Sá. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009. 294 p.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. *Sinopses Estatísticas da Educação Básica*. Sinopse do Professor 2009. Disponível em <<http://www.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em 14/maio/2011.

LIBÂNEO, José C. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

NÓVOA, António. *Para una formación de profesores construida dentro de la profesión*. Revista de Educación. Madrid, n.º. 350, septiembre - diciembre, 2009. Disponível em <
http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf > Acesso em agosto/2010.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira*. Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.-jun. 2011. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

PINEAU, Gaston. *Temporalidades na formação: rumo a novos sincronizadores*. São Paulo, Triom, 2003.

Problemas de Formação do Professor de Língua Inglesa: Percepções de graduandos

Diógenes Cândido de Lima, Márcio Roberto Soares Dias, Almiraiva Ferraz Gomes⁹⁹

Resumo

É sabido, de modo especial nos meios linguísticos, que a grande maioria dos programas de formação de professor de Língua Inglesa (LI) no Brasil tem falhado em proporcionar aos seus alunos uma educação de qualidade, principalmente no que diz respeito ao comando da língua e ao domínio de métodos e técnicas de ensino e aprendizagem da língua alvo. Trata-se de um mau funcionamento crônico que está a acometer esses programas. Faz-se imperioso e urgente, portanto, buscar estratégias para reverter essa situação ou, pelo menos, minimizá-la. No intuito de diagnosticar eficientemente esses entraves que interferem na boa formação dos professores de LI, no contexto do interior baiano, conduziu-se uma pesquisa com uma turma de alunos do último semestre do Curso de Letras Modernas de uma universidade pública da Bahia. A pesquisa, de base etnográfica, e que teve a participação de 20 graduandos, foi conduzida por meio de questionário, entrevista e análise de narrativas elaboradas pelos participantes sobre a questão em estudo. Os resultados demonstraram a profundidade da articulação dos problemas, que vão das esferas acadêmica, metodológica, curricular, até as de ordem política, social, administrativa... Foram apontadas pelos informantes inúmeras sugestões para um redirecionamento do Curso de Graduação em Letras Modernas, a fim de atender melhor às suas demandas.

Palavras-chave: Ensino de Língua Inglesa. Formação de professor. Formandos em Letras Modernas.

Considerações iniciais

A problemática em torno das questões que discutem a formação dos professores de línguas e, em especial, dos professores de línguas estrangeiras na realidade brasileira é grande e antiga. Lima (2008) fala a respeito de um trabalho de Paiva (2005), no qual a autora relata, em um breve panorama histórico, como se deu a elaboração do modelo do currículo mínimo para o curso de Letras, aprovado em 1962. Esse currículo, que vigorou durante 34 anos, dava à língua estrangeira (LE) o status de uma disciplina de caráter optativo, sem grande importância no programa curricular, situação que segundo o comentário de Lima, parece perdurar até os dias de hoje. Quanto a essa questão, o autor adverte:

Os currículos ainda permanecem tradicionais, sem estabelecer coerência entre os objetivos e o perfil do egresso, sem falar na bibliografia que, geralmente, é completamente desatualizada. Nos cursos de Letras com Inglês, existe uma visível ênfase nos conteúdos de língua portuguesa, em detrimento dos de língua estrangeira. Pouquíssimos são os cursos que contêm em sua grade curricular disciplinas relacionadas com aquisição de segunda língua, por exemplo. A maioria dos cursos de licenciatura possui um perfil de bacharelado, uma vez que grande parte do corpo docente não está interessada em formação de professores, apesar de trabalhar em instituições cuja meta principal é a formação do professor. (p. 39)

⁹⁹ Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

No mesmo texto, Lima relata uma experiência realizada com discentes da disciplina “Políticas de Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira”, quando solicitou aos seus alunos que produzissem uma análise crítica sobre o curso de graduação que eles estavam fazendo, com base nas leituras e discussões em classe. De acordo com o autor, os resultados apresentados nas análises apontavam dados semelhantes à realidade de outros cursos de formação de professores de língua estrangeira (LE), em quase todo país. Ou seja, os relatos dos alunos com suas queixas, questionamentos, comentários, pontos positivos e negativos, condizem com o que acontece, também, em cursos de outras universidades brasileiras.

Algo bastante interessante é pontuado, também, por Gimenez (2011), quando fala sobre a formação de professores de inglês na contemporaneidade. Para a autora, os desafios de quem prepara professores para atuar na área de línguas estrangeiras e, principalmente, a língua inglesa são bem grandes. Ela comenta, citando Graddol (2006), que à medida que o inglês vai se tornando cada vez mais uma língua de ação global, muda, também, seu papel na produção e reprodução das relações sociais. A autora destaca algumas questões delicadas e, dentre elas, que a língua funciona dentro do próprio país como um “mecanismo de exclusão”; cita a ausência de políticas públicas educacionais que oportunizem ao aluno uma aprendizagem efetiva no contexto escolar; os currículos desatualizados; o baixo desempenho dos alunos; as más condições de ensino e adverte, enfim:

A tudo isso se soma hoje a necessidade de reconceituar o ensino de língua inglesa, que se distancia cada vez mais do conceito de língua estrangeira, com novos sentidos atribuídos não só por alunos nas escolas como também por pais que deslocam os objetivos de aprendizagem para finalidades instrumentais. (p. 49)

Em outro trabalho intitulado “Ensinar a aprender ou ensinar o que aprendeu?”, Gimenez (2009) comenta que a formação de professores de línguas estrangeiras é, de fato, uma área que tem recebido cada vez mais atenção. Ela fala do *I Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas*, como um espaço em que se evidencia um programa “vigoroso” de pesquisas na área. Citando a pesquisa realizada por Ortenzi (2007), Gimenez observa que, em informações registradas durante o evento, dos 385 trabalhos apresentados, 200 versavam sobre formação de professores de Inglês.

A esse respeito é interessante ressaltar o artigo “A educação continuada e as políticas públicas no Brasil”, de Haddad (2007), como exemplo dos diversos trabalhos que apresentam resultados de pesquisas realizadas no Brasil, confirmando um aumento significativo em relação ao número de jovens e adultos que participam de programas de aprendizagem continuada e visam não só a qualificação profissional, mas também a formação para a cidadania.

Outros meios, que não somente o acadêmico divulgam, também, suas pesquisas envolvendo temática de formação de professores (inicial e continuada) no Brasil, como a que foi publicada pela Revista Nova Escola (Gurgel, 2008, pp. 48-59), no ano de 2008. A pesquisa expõe a situação de alguns cursos no país, iniciando a matéria com o título *A origem do sucesso (e do fracasso) escolar*. O trecho a seguir é parte introdutória do artigo: “De todos os fatores que influenciam a qualidade da escola, o professor é, sem dúvida, o mais importante. Por isso, a formação (inicial e continuada) faz tanta diferença – para o bem e para o mal” (p.48). A Revista não deixa por menos o comentário de que, no Brasil, infelizmente, a diferença é para o mal.

As questões discutidas na matéria são cruciais para o entendimento dos problemas relacionados à formação docente no país, pois o texto traz um pouco da história da formação continuada no Brasil,

apresentando dados referentes a cada região e, ainda, em relação a outros países. Analisa cursos, a exemplo dos Cursos de Pedagogia, falando sobre a situação dos currículos e dos estágios, além de “denunciar” e debater os problemas, apresentando reflexões e sugestões.

Formação de Professores de LE

A Fundação Carlos Chagas, desenvolveu em junho de 2011, a pedido da Fundação Victor Civita, uma grande pesquisa, em território nacional, com o tema: “Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros”. O relatório final, divulgado no site da fundação (Fundação Carlos Chagas, 2012) traz dados completos sobre as ações de formação de professores, em diferentes estados e municípios do Brasil, analisando as modalidades de implementação, monitoramento e avaliações dessas ações. São muitas as informações apresentadas na pesquisa e, certamente, ela colabora para que tenhamos uma visão geral sobre a formação de educadores no Brasil, considerando as peculiaridades e as necessidades de cada região. Muitos, também, são os problemas citados, que os pesquisadores apontam como fragilidades, a saber: a falta de coerência entre as metas, ações e resultados nas atividades; a falta de articulação entre a formação e as demais políticas que envolvem os docentes; a falta de avaliação dos professores após a participação deles em atividades de formação continuada; o não acompanhamento do docente em sala de aula, por parte das secretarias, para verificar se as mudanças pretendidas estão sendo alcançadas; a desarticulação entre as ações desenvolvidas pelas agências formadoras externas e as metas estabelecidas pelas secretarias, dentre outros aspectos.

Como vemos, os fatores que envolvem a questão da formação de professores em nosso país são tão complexos, quanto extensos e, com certeza, têm repercutido na qualidade da educação que nossas escolas oferecem hoje. Ainda assim, concordamos com o que dizem os autores da pesquisa, quando afirmam que é necessário lembrar que em um país como o Brasil, onde a formação inicial de professores é vista como precária, nenhuma secretaria de educação poderia se dar ao luxo de dispensar perspectivas de aprimorar e fortalecer o conhecimento e a prática docente, uma vez que é de interesse das próprias instituições, melhorar a qualidade do ensino. Vejamos o que dizem os pesquisadores:

Nesse sentido, formações continuadas que investem nos professores, buscando levá-los a alcançar uma maior consciência, acuidade e reflexão acerca da questão educacional, devem ser alvo de preocupação das SEs¹⁰⁰, justamente por levar os docentes a se posicionarem positivamente a favor de políticas públicas que, beneficiando a qualidade da educação, promovam trajetórias escolares bem-sucedidas. (Fundação Carlos Chagas, p. 101-102)

Diante desses pressupostos, pensemos, um pouco, no que foi considerado até aqui. Falar sobre as mazelas do nosso sistema de educação e de como elas atingem, drasticamente, o futuro dos profissionais formados e em formação no Brasil, com certeza nos daria o entendimento do quanto ainda precisamos rever os nossos parâmetros educacionais e de como isso interfere na vontade do professor, em querer continuar progredindo em sua carreira, de forma autônoma. Aliás, falar das mazelas foi o que fizemos até agora. Trouxemos à tona tudo o que é difícil de encarar e, como se estivéssemos indo de encontro ao que foi sugerido, logo no início do texto, as colocações postuladas não parecem deixar saída, nem alternativas.

100 Leia-se: Secretarias de Educação.

Pouco antes de concluir a nossa reflexão, permitam-nos tecer algumas reflexões sobre certas colocações de Siqueira (2009) que, respondendo a pergunta “*Como abordar questões ideológicas nas aulas de língua estrangeira*”, preferiu não usar a palavra *abordagem* em suas considerações. Segundo o autor, a palavra *abordagem* e outros “termos do jargão usual” evocam o sentido de metodologização do ensino e, conseqüentemente, do que ele chama de “empacotamento de estratégias” e do “faça você mesmo”. Assim, para Siqueira:

Isso cria na cabeça das pessoas uma falsa expectativa de, como especialistas em determinado assunto, podermos oferecer uma série de receitas prontas para serem usadas pelo professor comum ao se deparar com os mais variados problemas na sua sala de aula. Opto por falar de atitude ou postura que, para mim, encontra respaldo na pedagogia crítica aplicada ao ensino de LE. (p.91)

Embora a nossa questão não se construa em torno da mesma palavra, consideramos pertinente a explicação do autor pelo sentido que nos remeteria a análise, quando do uso do *como*, uma vez o termo poderia suscitar, também aqui, certa ideia “facilitadora” de que basta adotar esta ou aquela metodologia ou esta ou aquela estratégia e pronto! Estaria, a nosso ver, no mesmo contexto dos termos que o autor chama de “jargão usual”. Contudo, não é este o caminho que iremos trilhar. Proponho, em vez disso, que pensemos nos problemas, ou melhor, a partir dos problemas, porque acreditamos que, na efervescência das discussões, exatamente, na exposição dos problemas encontramos as oportunidades para repensar a nossa prática.

Acreditamos que a quantidade de trabalhos e pesquisas que surgem apontando as dificuldades, analisando as situações e propondo caminhos de diálogos entre as áreas é um sinal muito positivo, para que o próprio professor, seja durante sua formação, seja enquanto profissional já formado, possa desenvolver uma prática pedagógica autônoma, que sugere, de igual modo, um pensar autônomo, considerando a realidade na qual está inserido e dela faz parte. As palavras de Haddad (2007, p. 27) sobre educação continuada se mescla ao que Moita Lopes, citado na epígrafe, chama de autoeducação contínua e, nessa perspectiva, contempla a nossa reflexão:

Educação Continuada não é um conceito novo, mas nestes últimos anos vem ganhando especial relevância, tendo em vista as recentes transformações no mundo do trabalho e no conjunto da sociedade. Educação Continuada é aquela que se realiza ao longo da vida, continuamente, é inerente ao desenvolvimento da pessoa humana e relaciona-se com a ideia de construção do ser. Abarca, de um lado, a aquisição de conhecimentos e aptidões e, de outro, atitudes e valores, implicando no aumento da capacidade de discernir e agir. Essa noção de educação envolve todos os universos da experiência humana, além dos sistemas escolares ou programas de educação não formal. Educação Continuada implica repetição e imitação, mas também apropriação, resignificação e criação. Enfim, a ideia de uma Educação Continuada associa-se à própria característica distintiva dos seres humanos, a capacidade de conhecer e querer saber mais, ultrapassando o plano puramente instintivo de sua relação com o mundo e com a natureza.

No Brasil, nos últimos anos, tem crescido o reconhecimento de que, além do espaço escolar, existem outros espaços de aprendizagem que contribuem tanto para a formação dos profissionais e dos cidadãos. Por isso, a educação continuada tem recebido atenção não só da parte das instituições de ensino, mas das empresas que querem investir na formação de seus funcionários. Destacamos como bastante significativa a procura de programas de aprendizagem continuada pelos profissionais da educação, tendo em vista as políticas de incentivo e a despeito da falta delas. Sem sombra de dúvidas, ninguém melhor que os

educadores para entender o quanto é importante investir no conhecimento e apoiar ações de educação continuada, tão necessárias à formação e ao amadurecimento da postura crítica sobre a prática pedagógica que cada um vivencia. Já dizia Moita Lopes (1996, p.89-90), a respeito das “tendências atuais na pesquisa na área de ensino/aprendizagem de línguas no Brasil”:

Acredito que se verá cada vez mais pesquisa realizada por professores de línguas apresentada em seus próprios foros de discussão e em congressos, contribuindo inclusive para gerar teorias sobre o processo de ensino/aprendizagem de línguas. Também parece claro que os cursos de formação de professores vão se voltar cada vez mais para a investigação da prática de ensinar/aprender línguas ao invés de serem cursos em que os professores fornecem conteúdos a serem assimilados pelos futuros professores.

Enfim, todos já sabemos que não são simples as questões que envolvem a busca autônoma pelo conhecimento ou a percepção de que o desenvolvimento da independência informada, na realidade educativa atual, é uma condição *sine qua non* para quem está engajado nesse processo. O que nos inspira no quadro da realidade educativa no Brasil, ainda em rabiscos e cheio de borrões, é que mesmo os rabiscos e os borrões têm seu lugar e sua importância no processo de criação. Vamos torcer para que cada um compreenda seu papel nessa arte que é educar e se autoeducar continuamente.

Diante do exposto, no intuito de diagnosticar eficientemente entraves que interferem na boa formação dos professores de LI, no contexto do interior baiano, conduziu-se uma pesquisa com uma turma de alunos egressos do Curso de Letras Modernas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. A pesquisa, de base etnográfica, foi conduzida por meio de análise de narrativas elaboradas pelos participantes sobre a questão em estudo. Os resultados, até este momento parciais, começam a demonstrar a profundidade da articulação dos problemas, que vão das esferas acadêmica, metodológica, curricular, até as de ordem política, social, administrativa... Foram, até agora, apontadas pelos informantes inúmeras sugestões para um redirecionamento do Curso de Graduação em Letras, a fim de atender melhor às suas demandas. Antes de analisar as questões suscitadas pelos informantes, é interessante fazer uma breve retrospectiva histórico sobre o ensino de língua estrangeira no Brasil.

A percepção dos alunos sobre o professor de LE

Em uma pesquisa conduzida por Borges (2004) nas escolas públicas de Vitória da Conquista, Bahia, com o objetivo de investigar a percepção do professor de inglês quanto ao seu ambiente e condição de trabalho, a autora concluiu que tanto professores quanto alunos se sentem desmotivados por razões várias. Os professores, por exemplo, reclamam, entre outras coisas, da falta de interesse por parte do alunado que encara a língua inglesa como algo enfadonho e de pouca utilidade, pelo menos da maneira como é ensinada na escola pública. Ambos, professor e aluno, têm consciência da pouca importância dispensada ao ensino do inglês, demonstrada através da falta de qualificação profissional, da reduzida carga horária, da ausência de material didático adequado e, acima de tudo, da pouca importância dessa disciplina no currículo.

Em um outro estudo comparativo entre alunos de língua inglesa de escolas públicas e privadas, também em Vitória da Conquista, Bahia, Neves (2004) verificou que a grande maioria dos estudantes avaliou negativamente a maneira como essa língua é ministrada nas escolas de ensino fundamental e médio, além

de reclamar dos métodos ineficientes, dos professores despreparados, e da falta de opção em escolher a língua de sua preferência.

Outras dificuldades, obstáculos, frustrações e problemas dessa ordem são encontrados nas narrativas de aprendizagem por Lima (2008) coletadas para o projeto AMFALE – Aprendendo com memórias de falantes e aprendizes de línguas estrangeiras, coordenado pela professora Vera Menezes de Oliveira e Paiva, da UFMG. Vejamos o que relatam alguns narradores:

1. [...] O inglês me aterrorizava desde criança e estudante, quando entrei na escola; eu não tive bons professores. Todos esses não me incentivaram a falar inglês [...]
2. [...] Fiz um curso de língua durante um semestre, mas a metodologia, e, principalmente, a postura do professor desmotivaram-me e impediram a continuidade dos estudos [...].
3. [...] Como aluna do curso de Teologia, tive a oportunidade de estudar inglês com professores norte-americanos, mas como a disciplina era opcional, sempre escapei de uma experiência que julgava desnecessária, difícil e não prazerosa. [...]
4. [...] Com alguma dificuldade, eu passei para o Nível Médio, onde tive um professor de inglês sem nenhuma didática para o ensino da língua. Passava os mesmos assuntos que eu já tinha estudado anteriormente: o verbo to be, presente, passado e futuro e nada de novo para enriquecer o meu vocabulário. [...]
5. [...] Meu primeiro contato com a Língua Inglesa não foi muito agradável, de modo que nunca passou pela minha cabeça que um dia teria tanta afinidade com ela a ponto de me aprofundar em seu estudo. Ao me ingressar no ginásio, nos primeiros dias de aula, num círculo comum de amigos, comentavam-se as aulas da então professora de Inglês. Os que já a conheciam falavam dela de tal forma que amedrontava a todos nós, os novatos. [...]
6. [...] No ginásio, mais precisamente na 5ª série, tive o meu primeiro contato formal com a língua; diga-se de passagem, foi um tanto frustrante, em razão da falta de 'habilidade', digamos, da professora responsável pela matéria. [...]

Embora existam outras narrativas em que o professor é citado como grande incentivador, vez que dominava o assunto, explicava bem, era criativo e dinâmico, emprestava livros, levava para os alunos as músicas das bandas favoritas etc., não podemos deixar de nos preocupar com a recorrência de depoimentos como os elencados acima. Percebe-se, através deles, que alguns professores de língua inglesa estão prestando um desserviço à profissão.

Estudos outros (Walker, 1999, por exemplo) comprovam que o que acontece em Vitória da Conquista, no que diz respeito ao ensino de língua inglesa, é também comum em outras partes do Brasil e no exterior.

A preocupação com esses acontecimentos, por parte dos profissionais da área, motivou a criação de foros específicos para se discutir problemas relacionados ao ensino da língua inglesa, especificamente, com a criação do Primeiro Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua Inglesa (ENPULI), em 1979, e com a criação, mais tarde, em 1990, da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB). Inúmeras outras associações de professores de línguas estrangeiras foram então criadas, em nível estadual, conforme afirma Celani (2001). Naquela época, segundo Howatt (1984) o ensino de língua inglesa já havia se estabelecido como profissão. Naturalmente que esse movimento histórico já se iniciara, há muito, no

exterior. Celani (2001) relata que a profissão do professor de língua estrangeira é mais encarada como uma simples ocupação em que, muitas vezes, profissionais de áreas completamente diferentes são encorajados a assumir disciplinas de língua estrangeira, às vezes por falta de professor, outras para complementação de carga horária. Leffa (2001) também fala dos inúmeros problemas que afetam a formação do professor de língua estrangeira (tanto em situação de pré-serviço quanto de serviço), começando pelo domínio da língua a ser ensinada e pelos aspectos metodológicos utilizados na sala de aula para o ensino dessa língua. Esses problemas, segundo o pesquisador, são mais de ordem política do que mesmo acadêmica, uma vez que há uma grande relação entre o que existe na sala de aula e fora dela. Para ilustrar esse aspecto Leffa cita ações de cunho explícito, como as leis e diretrizes governamentais, e as menos explícitas, tais como os fatores políticos e econômicos que influenciam a decisão.

Preocupada com a situação do ensino de língua estrangeira no país, em 1996, a Associação de Linguística Aplicada do Brasil – ALAB, promove o Primeiro Encontro Nacional de Política de Ensino de Línguas, em Florianópolis, Santa Catarina. Ao final do Encontro é divulgada a Carta de Florianópolis que propõe um plano emergencial para o ensino de línguas no Brasil. Essa carta foi reiterada, (após discussão e análise dos problemas de ensino de línguas no Brasil), no Segundo Encontro Nacional de Política de Ensino de Línguas, realizada na Universidade Católica de Pelotas, UCPEL, Rio Grande do Sul, em setembro de 2000, do qual fizeram parte professores universitários, professores do ensino fundamental, médio, autoridades educacionais e representantes de associações de professores de línguas. A Carta, agora com o nome de Carta de Pelotas, começa fazendo algumas considerações sobre a situação do ensino de línguas no Brasil. Em seguida, o documento apresenta várias propostas, dentre elas uma que sugere a elaboração de planos de ação para garantir ao aluno o acesso ao estudo de línguas estrangeiras, proporcionado através de um ensino de qualidade.

Embora esse documento pareça completo, ele não é exaustivo, conforme afirmam seus próprios elaboradores. Bohn (2000), por exemplo, observa que o documento deixa de tratar da questão relacionada ao perfil do professor de línguas que o Brasil precisa, para atender às necessidades dos diversos tipos de aprendizes. Tampouco questiona os problemas enfrentados pelas universidades na formação de professores de LE, além de não focar no papel das associações docentes e nas responsabilidades de seus membros.

Um mês após a elaboração do primeiro documento é promulgada a nova LDB (dezembro de 1996), tornando o ensino de LE obrigatório a partir da 5ª série do ensino fundamental. A língua ficará a cargo da comunidade escolar dentro de suas possibilidades. Já no ensino médio, será incluída uma língua estrangeira obrigatória e uma segunda, em caráter optativo.

Paiva observa que com a promulgação da nova LDB cresceram-se as esperanças de finalmente ver a importância do ensino de língua estrangeira legitimada, mas, infelizmente, isso não ocorreu. Segundo a autora, o ensino de LE continua como algo pouco relevante inclusive para os PCNs que minimizam a importância do ensino das habilidades orais da língua alvo, ao afirmar que somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral. Essa deficiência é decorrente do foco metalinguístico que se dá ao ensino de língua estrangeira, deixando de lado o caráter formativo intrínseco do aprendiz e os objetivos práticos de entender, falar, ler e escrever em língua estrangeira.

Percepção de graduandos sobre sua formação como professores de LE

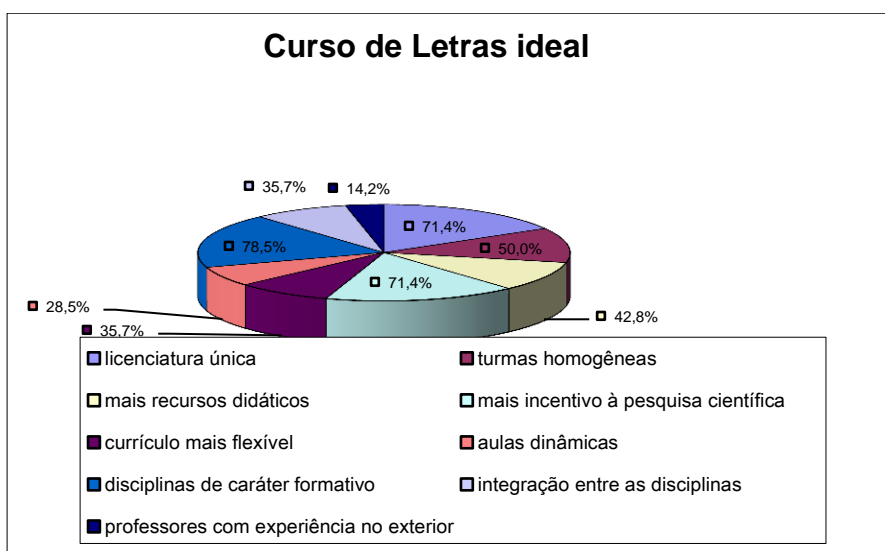
No tocante à formação do professor de língua estrangeira, mais especificamente língua inglesa, a situação não é tão diferente, apesar das mudanças sugeridas pela nova LDB. Gimenez (2000) sugere que com o advento das novas tecnologias e, conseqüentemente, com o surgimento de novos processos sociais será necessário investir na educação e repensar a formação de novos professores. A autora dá sua contribuição falando a respeito das pessoas que serão beneficiadas com essas mudanças, muito mais sobre como as novas tecnologias são incorporadas ao processo educativo. Gimenez fala da grande diversidade sociocultural do nosso país, o que, segundo ela atrasa, dificulta e até mesmo impossibilita determinadas mudanças em alguns segmentos sócias.

Em “O novo perfil dos cursos de licenciatura em Letras”, Paiva faz um breve histórico sobre o currículo mínimo para o curso de Letras, aprovado em 19 de outubro de 1962, o qual vigorou por 34 anos e atribuía à língua estrangeira um status de uma disciplina sem muita importância, de caráter optativo o que, infelizmente, parece continuar até hoje.

Em disciplina sobre políticas de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, foi solicitado aos alunos que fizessem uma análise crítica sobre seu curso de graduação, com base nas leituras e nas discussões travadas em sala de aula. Eis algumas dessas análises:

1. [...] O fato de o currículo privilegiar o português, fez com que minha formação ficasse comprometida, visto que eu saí da universidade com inúmeras deficiências em relação à língua inglesa. Quando eu terminei o curso, dois sentimentos habitavam em mim: felicidade por estar finalizando mais uma etapa de minha vida e frustração por eu ter a certeza de que poderia ter aprendido muito mais.
2. [...] Uma das maiores reclamações, como estudante do curso de Letras, com habilitação dupla, é o fato de à língua inglesa, não ser dado o devido valor. Primeiro, porque a carga horária era bastante reduzida. Como posso me habilitar e atuar em uma determinada disciplina sem ter o máximo do contato com ela? Em segundo lugar, um laboratório, que atendesse às expectativas do aluno enquanto aprendiz e futuro falante, fez falta.
3. [...] Outro ponto negativo do meu curso foi a falta de disciplinas optativas na área de língua inglesa, e a falta da importante disciplina Linguística Aplicada...
4. [...] Logo me veio a frustração ao saber que nenhuma disciplina na área de língua estrangeira seria oferecida como opção durante toda a graduação.

Em pesquisa realizada em Vitória da Conquista, foi pedido a alguns egressos do curso de Letras com Inglês que listassem o que eles achavam necessário para um curso ideal. O gráfico, a seguir, ilustra as respostas dos entrevistados.



Podemos observar que um dos fatores mais apontados (71,4 %) foi a licenciatura única. Turmas homogêneas quanto ao domínio do idioma foi assinalado por 50% dos colaboradores. 42,8% veem ainda como necessidade para um curso de letras ideal a aquisição de mais recursos didáticos. Outro fator importante, segundo os informantes, é o incentivo à pesquisa científica. 71,4% acreditam que há uma necessidade de apoio à pesquisa para que um curso se torne ideal. Somente 35,7% acreditam que deve haver um currículo mais flexível que permita ao aluno escolher as disciplinas. 28,5% veem a necessidade de aulas mais dinâmicas. Um percentual bastante significativo (78,5%) citou a necessidade de disciplinas de caráter formativo, enquanto que 35,7% acham necessário haver uma maior integração entre as diversas disciplinas. Uma pequena parte dos cooperadores (14,2%) citou que há a necessidade de um corpo docente com experiência no exterior, ou seja a grande maioria desassocia experiência no exterior com qualidade de ensino.

Gostaríamos de chamar a atenção para o item “disciplinas de caráter formativo”. De fato, em um estudo conduzido por Murdoch (1994), em faculdades de formação de professor de língua inglesa em Sri Lanka, os participantes demonstraram, claramente, que o treinamento em disciplinas de caráter formativo, para a proficiência na língua, deveria ocupar um lugar de destaque em sua formação, para preencher seu papel profissional.

A última questão da pesquisa, de caráter dissertativo, solicitava que fosse feita uma avaliação geral do curso de letras com inglês da UESB destacando aspectos positivos e negativos. O aspecto positivo unânime é a qualidade do corpo docente. Já em relação aos aspectos negativos, as respostas foram bastante variadas: aulas monótonas, as constantes greves docentes, deficiência da disciplina de literatura estrangeira, pouco tempo disponível para estudo das matérias, carência de recursos para pesquisa, falta de prática de leitura, necessidade de disciplinas relacionadas à fonética da língua, aula com nativos e mais menções a respeito da cultura dos países que têm a língua inglesa como oficial.

Para concluir, diríamos que os resultados desse trabalho condizem com a realidade dos cursos de formação de língua estrangeira em quase todo o país e comprovam que a linguística aplicada foca em diversos contextos institucionais motivando interesse por estudos de ação mediada pelo discurso e fornecendo um arcabouço teórico para fundamentar as questões a serem investigadas nessa área multi e interdisciplinar.

Considerações finais

As novas diretrizes, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação em 18 de fevereiro de 2002, sinalizam para alguns pontos de fundamental importância, inclusive “o incentivo à flexibilidade almejando que cada instituição formadora construa projetos inovadores e próprios, integrando os eixos articuladores nelas mencionadas”. Nessas discussões, outros aspectos também devem ser levados em consideração. E aqui, outra vez, Paiva tem razão ao destacar fatores relacionados ao currículo, quando sugere que esse deve apresentar um leque maior de optativas, a fim de possibilitar ao aluno um maior aprofundamento do conteúdo e, conseqüentemente, o preenchimento de necessidades fundamentais e específicas. A fim de se evitar classes heterogêneas e perda de tempo, a deve haver dispositivo no currículo universitário dos Cursos de Letras que permita que alunos proficientes em determinada língua sejam dispensados de cursar o conteúdo que já dominam. No tocante à evasão, principalmente nos cursos de Letras, é pertinente a elaboração de estudos para detectar a sua causa e procurar soluções plausíveis para o problema que atinge igualmente instituições públicas e privadas. Outros aspectos dizem respeito à iniciação científica, que não pode ficar restrita à pós-graduação; a uma maior presença da disciplina Linguística Aplicada nos currículos; à interação entre a graduação e a pós-graduação e mudança do conceito de laboratório de línguas, no sentido de fazer desse espaço um lugar para interação, ao invés de isolamento.

Talvez seja necessário reduzir as horas de estudo de outras matérias no currículo (e.g. Psicologia Educacional e Princípios da Educação) a fim de reservar mais tempo para o estudo da língua alvo. De fato, em um estudo conduzido por Murdoch (1994), em faculdades de formação de professor de língua inglesa em Sri Lanka, os participantes demonstram claramente que o treinamento para a proficiência na língua deveria ocupar um lugar de destaque em sua formação.

Finalmente, é importante ressaltar que a nova realidade cultural e social em que vivemos requer que o professor passe a desempenhar um papel de orientador ou facilitador do saber. Cabe ao professor, portanto, dominar uma série de aptidões e funções que não sejam apenas de caráter cognitivo, mas, sobretudo, social e humanístico. Daí a necessidade de criar um projeto político para os cursos de Letras que englobe ações fundamentais que venham contribuir para a verdadeira formação de novas gerações de educadores comprometidos com a cidadania, com a democracia e com a justiça social, sem deixar de lado, naturalmente, um dos principais objetivos dos cursos de formação de professores de língua estrangeira, que é a aquisição dos conhecimentos teóricos e sua integração à prática. Dessa maneira, o futuro professor de língua estrangeira talvez possa desempenhar suas funções com desenvoltura, segurança e, acima de tudo, com competência.

Referências bibliográficas:

Appel, R., & Muysken, P. (1987). *Language contact and bilingualism*. London: Edward Arnold.

Bohn, H (2000). Os aspectos ‘políticos’ de uma política de ensino de línguas e literaturas estrangeiras. *Linguagem e Ensino*, 3(1), 117-138.

Borges, P. (2004). Teacher attitudes toward the English language teaching environment in the state primary and secondary schools of Vitória da Conquista, Bahia, Brazil. In Diógenes C. de Lima (Ed.), *Foreign*

- language learning and teaching: From theory to practice* (pp. 11-47). Vitória da Conquista: Edições Uesb.
- Celani, M. (2001). Ensino de línguas estrangeiras. Ocupação ou profissão. In: Vilson J. Leffa (Org.), *O professor de línguas: Construindo a profissão* (pp. 21-40). Pelotas: Educat.
- Chagas, R. (1976). *Didática especial de línguas modernas*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Fundação Carlos Chagas. *Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. Relatório Final*. Retirado em Agosto 22, 2012 de <http://www.fvc.org.br/pdf/relatorio-formacao-continuada.pdf>.
- Gimenez, T. (2000, Maio). *A formação de professor de inglês: desafios da próxima década*. Palestra apresentada na Mesa Redonda sobre *Future trends in EFL*, na Third Southern EFL Teachers' Association Conference. Universidade Federal de Londrina, Florianópolis, Brasil.
- GIMENEZ, T. (2009). Ensinar a aprender ou ensinar o que aprendeu? In Diógenes C. de Lima (Org.), *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: Conversas com especialistas* (pp. 107-112). São Paulo: Parábola Editorial.
- Gimenez, T. (2011). Narrativa 14: Perspectivas e rupturas no ensino de inglês em contexto brasileiro. In Diógenes C. de Lima (Org.), *Inglês em escolas públicas não funciona* (pp. 101-114). *Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial.
- GURGEL, Thais (2008). A Origem do sucesso (e do fracasso) escolar. *Revista Nova Escola*, (216), 48-59.
- Haddad, Sérgio (2007). A Educação Continuada e as políticas públicas no Brasil. *REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos*. vol. 1, nº 0. Retirado em Janeiro 22, 2013 de <http://www.reveja.com.br/node/11>.
- Howatt, A. (1984). *A history of English language and teaching*. Oxford University Press.
- Hyde, M. (1999). The teaching of English in Morocco: The place of culture. *ELT Journal*, 48(4), 295-305.
- Leffa, V. (2001). Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In Vilson J. Leffa (Org.), *O professor de línguas: Construindo a profissão* (p. 333-355). Pelotas: Educat.
- Lima, Diógenes Cândido de. (2001). Nomes de estabelecimentos comerciais em inglês: A alma dos negócios, *Revista do Curso de Letras do CESV*, (3), 20-34.
- Lima, Diógenes Cândido de, & Roepcke (2004). Foreign language teachers as culture brokers. In Diógenes C. de Lima (Ed.), *Foreign language learning and teaching; from theory to practice* (pp. 211-222). Vitória da Conquista: Edições Uesb.
- Lima, Diógenes Cândido de. (2008). O ensino de língua estrangeira e a formação do professor de inglês no contexto atual. In: Denise Scheyerl, & Elizabeth Ramos (Orgs.), *Vozes, olhares, silêncios: Diálogos transdisciplinares entre a linguística e a tradução* (pp. 67-80). Salvador: EDUFBA.
- Moita Lopes, L. (1996). *Oficina de linguística aplicada: A natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras.
- Murdoch, G. (1994). Language development provision in teacher training curricula. *ELT Journal* 48(3), 253-259.

- Moura, G. (1988). *Tio Sam chega ao Brasil: A penetração cultural americana*. São Paulo: Brasiliense.
- Neves, A. (2004). Research on the high school student motivation and attitudes toward English-as-a-second language learning in Vitória da Conquista, Bahia, Brazil. In Diógenes Cândido de Lima (Ed.), *Foreign language learning and teaching: From theory to practice* (pp. 49-88). Vitória da Conquista: Edições Uesb.
- Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (2002). Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica.
- Paiva, V. Lúcia Menezes de Oliveira. *A LDB e a legislação sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa*. Retirado em Dezembro 07, 2012 de <http://www.veramenezes.com/ensino.htm>.
- Paiva, V. Lúcia Menezes de Oliveira. O novo perfil dos cursos de licenciatura em letras. Disponível em Retirado em Dezembro 09, 2012 de <http://www.veramenezes.com/perfil.htm>.
- Ritzer, G. (1993). *The mcdonaldization of society*. New York: Pine Forge Press.
- Scovel, T., & Scovel, J. (1980). *A note on EFL programs in university level in institutions in China*. Teaching English Abroad Newsletter.
- Siqueira, Domingos Sávio Pimentel (2009). Como abordar questões ideológicas nas aulas de língua estrangeira? In Diógenes Cândido de Lima (Org.), *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: Conversas com especialistas* (pp. 79-92). São Paulo: Parábola Editorial.
- Walker, S. (1999). *Landmark review of the use of teaching and learning of English in Latin America* (section on Brazil). London, U.K.: Global Education and Training Information Service of the British Council.

Profissionalismo docente no discurso da política oficial para a formação de professores no Brasil

Maria Manuela Alves Garcia ¹⁰¹

Resumo

Tem-se como objetivo propor algumas ideias sobre os sentidos de profissionalismo docente que vêm sendo estimulados pela política oficial, no Brasil, para a formação inicial dos professores da Educação Básica em cursos de licenciatura, de nível superior. Faz-se isso tendo por base os textos da legislação brasileira – Parecer CNE/CP 009/2001 e Resolução CNE/CP 01/2002, Parecer CNE/CP 28/2001 e Resolução CNE/CP 2/2002 – que instituíram a reforma dos cursos de licenciatura no início deste século nesse país. Vários estudos brasileiros e estrangeiros (Freitas, 2002; Dias, R. E.; Lopes, A. C., 2009; Loureiro, R., 2007, Ball, 2012), têm destacado o pragmatismo e a racionalidade técnica que as políticas educacionais contemporâneas em escala global têm reforçado no campo da educação de professores. De modos singulares observamos esses efeitos nos discursos da política analisada. Além de uma descrição dos sentidos do ser e do fazer-se professor e/ou professora a partir da legislação do Brasil, faz-se um exercício de análise das estratégias discursivas e pedagógicas que são mobilizadas pelos textos da política para modificar as emoções e a conduta docente, estimulando outras formas de sensibilidade e pensamento por parte dos professores e professoras e outros imaginários sociais sobre o ensino, sobre as finalidades do educativo, do pedagógico e sobre os próprios professores e professoras. No desenvolvimento da análise trabalha-se com operadores analíticos oriundos das investigações de Foucault (1990, 1995), que balizam o olhar sobre os documentos oficiais: governamentalidade e discurso. Inspirada também nos estudos de Ball (1994, 2001, 2005, 2012), Popkewitz (1997), Lopes (2004), e outros autores, desenvolve-se uma compreensão de como as políticas são constituídas na articulação entre o macro e o micro, entre o global e o local, sendo recontextualizadas em diversas instâncias do sistema educacional à luz das mentalidades, das culturas, das tradições, da história e dos recursos humanos e materiais das instituições. Argumenta-se que a formação profissional dos/das docentes da Educação Básica no Brasil vem-se pautando, do ponto de vista oficial, por uma epistemologia da prática, que reduz o/a professor/a a um/a especialista na gestão do processo de ensino e do seu desenvolvimento profissional. A pedagogia oficial para a formação inicial dos/as professores/as conjuga a prática como instância de verificação, as competências para a gestão do ensino e da aula como o aspecto principal do processo de formação, a reflexão e a autorreflexão na ação como o exercício de constituição do eu professor (auto)responsável e flexível para adaptar-se a situações de trabalho e culturais velozmente cambiantes. Refletir e trazer dados sobre a problemática das políticas curriculares oficiais para a formação de professores no Brasil, possibilita pensar e comparar com realidades de outros países, desenvolvidos ou em desenvolvimento, para ampliar a compreensão do que vem acontecendo tanto nacionalmente como internacionalmente no campo da formação e da profissionalização docente. Esse movimento instrumentaliza as lutas contra os processos de desintelectualização e precarização do trabalho docente.

¹⁰¹ Universidade Federal de Pelotas

Palavras chave: Currículo – Política Curricular – Formação de Professores – Licenciaturas - Profissionalismo docente

Tem-se como objetivo propor algumas ideias sobre os sentidos de profissionalismo docente que vêm sendo estimulados pela política oficial para a formação inicial dos professores da educação básica em cursos de licenciatura, de nível superior, tendo por base os textos da legislação – Parecer CNE/CP 009/2001 e Resolução CNE/CP 01/2002, Parecer CNE/CP 28/2001 e Resolução CNE/CP 2/2002 – que instituíram a reforma dos cursos de licenciatura no início deste século. Este estudo critica um certo pragmatismo e racionalidade técnica que se vêm reforçados no campo da formação de professores como efeitos dessa política.

Além de uma descrição dos sentidos do ser e do fazer-se professor a partir da legislação, analisam-se as estratégias pedagógicas que são mobilizadas pelos textos da política para modificar as emoções e a conduta docente, estimulando outras formas de sensibilidade e pensamento por parte dos professores e outros imaginários sociais sobre o ensino, sobre as finalidades do educativo e do pedagógico.

No desenvolvimento da análise dos documentos trabalha-se com operadores analíticos oriundos das investigações de Michel Foucault (1990, 1995): governamentalidade e discurso. Inspirada nos estudos de Ball (1994, 2001, 2005, 2012), Popkewitz (1997), Lopes (2004), e outros autores, desenvolve-se uma compreensão de como as políticas são constituídas na articulação entre o macro e o micro, entre o global e o local, sendo ressignificadas em diversas instâncias do sistema educacional à luz das mentalidades, das culturas, das tradições e das histórias e recursos das instituições.

A produção das políticas educacionais e curriculares na atualidade situa-se no âmbito da moldura institucional de uma racionalidade neoliberal que busca uma conformidade da ordem social e dos indivíduos aos princípios do mercado e do chamado capitalismo pós-industrial, marcado pela globalização e pela revolução nos meios de comunicação e informação. As políticas públicas no campo da assistência social, da saúde e da educação, são parte de uma racionalidade governamental que tem como objeto de poder a gestão da vida de frações da população (Foucault, 2008).

O termo governamentalidade permite recortar um domínio específico de relações e práticas de poder referidas ao Estado, tal como este se constitui a partir de meados do século XVIII, ou seja, enquanto um Estado de governo. A governamentalidade faz referência ao campo estratégico das relações de poder que, sob a égide do Estado, estão implicadas na maneira como se conduz a conduta dos outros e de si próprio. A Pedagogia e a escolaridade obrigatória surgem no contexto da formação dos Estados Modernos como maquinarias que possibilitam certas formas de vida moralizadas, úteis e produtivas.

Contemporaneamente, essas formas de governo envolvem parcerias e programas que vão além do próprio aparelho de Estado e tomam como objeto de administração as aspirações mais íntimas e pessoais dos indivíduos, fazendo-as coincidir com os objetivos da administração pública. Diferentes forças políticas e sociais de modo colaborativo estão ativamente envolvidas no esforço de regulamentar e calcular a vida em lugares próximos e/ou distantes, seja nos hospitais, nos locais de trabalho, nas agências de segurança ou de prevenção do risco, nas escolas, etc. *Experts* reunidos em fóruns e agências internacionais, elaboram documentos e estabelecem marcos e metas a serem atingidos por políticas nacionais, que miscigenadas por realidades, valores, agências e significados locais, instituem ordenamentos que possibilitam certas

formas de experiência e conhecimento para os agentes locais. O discurso da globalização no Brasil e da necessidade de participação do país com equidade no mercado global tem sido um forte estopim das reformas no campo educacional, inclusive no campo da formação de professores. A educação reformada aparece associada à superação da miséria e do atraso, à empregabilidade, à diminuição da violência e do risco social, das desigualdades sociais e culturais, à inclusão digital e ao desenvolvimento tecnológico, envoltas em um discurso messiânico que perpassa alianças heterogêneas entre órgãos e agentes oficiais, públicos, estatais, da sociedade civil, governamentais, não governamentais, privados, filantrópicos, assistenciais, educativos, etc.

As políticas curriculares e as modalidades de educação de professores que vêm sendo instituídas a partir do Estado investem na gestão do trabalho escolar e da identidade docente (Lawn, 2001). Estabelecem condições e possibilidades para a emergência de certas formas de sensibilidade, estilos cognitivos e modos de agir dos docentes, seja nas escolas e nas salas de aula, seja em relação às negociações que estabelecem com suas autoimagens e representações acerca do que fazem e do modo como conduzem e administram a carreira profissional.

A política é ao mesmo tempo texto e discurso. Textos materializados na legislação oficial que abrangem um conjunto de saberes, tecnologias, instituições, sujeitos, etc., que balizam a organização dos currículos, indicam os saberes da formação profissional, os tempos e a duração dos cursos e a emergência de modos particulares de ser professor. Na perspectiva do discurso, a política é um espaço contestado, de constituição e produção de relações de saber e de poder que visam objetivos particulares de governo das instituições escolares e seus sujeitos.

No discurso incorporado no texto da política que aqui estudo estão implicadas formas de raciocínio que instituem uma geografia do espaço social e pedagógico da formação inicial de professores para a Educação Básica no Brasil, indicando suas mazelas e perigos e anunciando suas esperanças e possibilidades. Essas formas de raciocínio dividem e capacitam os professores e as professoras e seus formadores para a ação e a participação no mundo da escola e do trabalho docente, privilegiam determinados saberes e concepções de formação em detrimento de outros.

Os textos da política são tomados não como elementos reais e positivos que afirmam intenções, propósitos e vontades dos sujeitos, mas como veículos de práticas discursivas que estão imbricadas em sistemas de classificação que são culturais e históricos. Os discursos educacionais incorporados nos textos da reforma incorporam e instituem modos de raciocínio sobre a escola e o trabalho docente, promovem sistemas de inclusão e exclusão, permitindo distinções, categorias e diferenciações aplicadas aos objetos e aos sujeitos educacionais.

Realizou-se uma leitura dos textos da política buscando os enunciados e as práticas discursivas relacionados às formas de experiência que os/as docentes são levados a ter de si mesmos e os mecanismos ou tecnologias instituídos para a fabricação desses sujeitos. Esses modelos de profissionalismo, aqui entendidos como formas de experiência através das quais a docência é exercida enquanto um tipo de trabalho que exige um conhecimento e uma formação de tipo especializado, são construídos nos textos curriculares legislativos pela afirmação e reiteração de certas características, saberes, qualidades, disposições, que devem pautar a sensibilidade e a conduta profissional dos professores, por oposição a outras que não são desejáveis ou que são mesmo danosas, ditas como

superadas e atrasadas em relação às demandas colocadas pela realidade social e educacional contemporâneas. Esses modelos de profissionalismo são também construídos pelos modos de subjetivação propostos pelos discursos das políticas e objetivados em modos de conceber a organização dos currículos, pelos saberes que são privilegiados nas matrizes curriculares, pelas práticas pedagógicas e didáticas que são propostas, pelos tempos prescritos, pelos exercícios, métodos, etc.

Considerando isso, argumenta-se que a formação profissional dos docentes da Educação Básica vem-se pautando do ponto de vista oficial por proposições curriculares fundamentadas numa epistemologia da prática, que reduzem o professor a um profissional do tipo prático reflexivo, especialista na gestão do processo de ensino e do seu desenvolvimento profissional, predisposto a aprender continuamente e a participar de avaliações de desempenho aferidas periodicamente de modo externo. A pedagogia oficial para a formação dos professores conjuga o privilégio aos saberes práticos, a prática como instância de verificação, as competências para o ensino como a aquisição principal do processo de formação, a reflexão e a autorreflexão como a tecnologia principal de constituição do eu professor, que se quer autorresponsável e flexível para adaptar-se a situações de trabalho e culturais velozmente cambiantes.

Os sentidos de profissionalismo docente presentes na legislação curricular

A legislação preconiza o professor como profissional do ensino que tem como principal tarefa:

orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos; comprometer-se com o sucesso da aprendizagem dos alunos; assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos; incentivar atividades de enriquecimento cultural; desenvolver práticas investigativas; elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio; desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe. (BRASIL..., 2001a, p.4)

A docência, diz o documento, deve ser então a base da formação tendo no horizonte as mudanças na organização pedagógica e curricular da educação básica e articulando teoria e prática (idem, p.5).

Algumas páginas à frente, fazendo referência às incumbências que a LDBEN estabelece para os docentes, ressalta a participação dos professores na tomada de decisões sobre os currículos e projetos pedagógicos da escola:

a) posicionando o professor como aquele a quem incumbe zelar pela aprendizagem do aluno – inclusive daqueles com ritmos diferentes de aprendizagem –, tomando como referência, na definição de suas responsabilidades profissionais, o direito de aprender do aluno, o que reforça a responsabilidade do professor com o sucesso na aprendizagem do aluno; b) associando o exercício da autonomia do professor, na execução de um plano de trabalho próprio, ao trabalho coletivo de elaboração da proposta pedagógica da escola; c) ampliando a responsabilidade do professor para além da sala de aula, colaborando na articulação entre a escola e a comunidade. (BRASIL..., 2001a, p.12-13)

O discurso do texto da política curricular oficial, mesmo utilizando certos axiomas ou enunciados caros aos movimentos pela formação do educador, de exaltação do professor como produtor do currículo e articulador cultural; na associação com enunciados e proposições de outras políticas e textos legislativos que instituem outros ordenamentos e finalidades nos currículos, resulta na produção de sentidos contraditórios. A legislação fala em autonomia e participação dos professores na elaboração curricular, mas instituiu exames

nacionais de avaliação da Educação Básica e do Ensino Médio; preconiza o aperfeiçoamento profissional e a formação continuada, mas o que se observa são as imensas dificuldades que os professores da educação básica enfrentam para obterem licenças de suas rotinas de trabalho para qualificações de curto ou longo prazo; a legislação indica qualificação profissional de alto nível, mas institui a pedagogia das competências e a epistemologia da prática como os fundamentos da matriz curricular na formação inicial dos professores, etc. Há um aspecto de interdiscursividade que deve ser considerado em suas múltiplas relações, seja internamente aos textos analisados, ou seja entre os textos das legislações curriculares que versam sobre a formação de professores e os currículos da Educação Básica. O acento do conjunto das práticas discursivas instituídas por essas políticas têm fortes características regulatórias sobrepondo-se a seus enunciados emancipatórios e iluministas.

O discurso das políticas oficiais para a formação do professor da educação básica defende a docência como base da formação, definida em termos do ensino ou do processo instrucional capaz de garantir o sucesso da aprendizagem dos alunos, expresso na forma de bons desempenhos mensuráveis e resultados estatísticos. A ação do professor é significada como pertinente à sala de aula e ao processo instrucional, à definição dos projetos curriculares da escola e a todos os aspectos e âmbitos que estão referidos ao processo de ensino, implicando o estreitamento dos vínculos com o conjunto da escola e da comunidade. O professor é responsabilizado por sua formação e autoformação, estimula-se o aprendiz para toda vida e empreendedor de si próprio. A reflexão e a autorreflexão na ação é a racionalidade dessa pedagogia que pretende formar o professor prático reflexivo.

A formação profissional dos docentes é entendida, no texto curricular oficial, como “a preparação voltada para o atendimento das demandas de um exercício profissional específico que não seja uma formação genérica e nem apenas acadêmica.” (BRASIL..., 2001a, p.29). A formação profissional é entendida do ponto de vista da legislação como a fabricação de um funcionário que irá exercer suas funções no quadro da administração do Estado, atento ao mandato das políticas educacionais e curriculares propostas pelo Estado e atento às formas de regulação do trabalho escolar e docente, especialmente através dos exames nacionais e da certificação de professores, baseados na aferição das competências. Há uma conexão estreita entre as mudanças nos processos de formação dos professores e as demandas do Estado relativas ao êxito da escola brasileira de educação básica, definido pela melhoria dos índices de desempenho da população escolar desse nível de ensino, medido por sistemas de avaliação padronizados nacionalmente.

A fabricação da identidade do professorado é uma condição não dispensável na tarefa de gestão dos sistemas educacionais públicos (Lawn, 2001). Portanto, as definições que posicionam o professor e a professora como especialistas na gestão da aprendizagem de seus alunos, submetem o profissionalismo docente às metas oficiais para a educação básica brasileira, estabelecidas pelos governos das últimas décadas em consonância com organismos transnacionais como a OCDE e a UNESCO, que se utilizam de sistemas de comparação com os chamados países mais desenvolvidos e industrializados.

A ênfase na formação prática e na pedagogia das competências estão entre as principais diretrizes que fazem parte da agenda internacional para as reformas na formação de professores nos países que recebem auxílio técnico e financeiro de organismos como a UNESCO e o Banco Mundial. (Maués, O. C., 2003). A “universitarização” da formação profissional dos docentes, o aproveitamento ou a validação das experiências anteriores e a formação continuada, completam a agenda para a formação do docente prático reflexivo como ideal formativo. A fé quase que inabalável em um tipo de saber tácito que se desenvolve nas

experiências do cotidiano, pauta os requerimentos de qualidade dos processos formativos dos docentes e fortalece o argumento de que os currículos de licenciatura têm sido muito teóricos e conteudistas, desvinculados das realidades escolares de massa. Sob essa premissa e a carência de professores, no continente africano e nos países em desenvolvimento, para atender as demandas de universalização dos sistemas nacionais de ensino que se edificaram no pós-colonialismo (Moon, 2008), erigiu-se a prática como a fonte dos saberes docentes que realmente interessam na formação e fazem a diferença na constituição da competência dos professores para gerenciar e avaliar o rendimento escolar.

Essa forma de profissionalismo aparece no texto curricular oficial quando indica os saberes que devem fazer parte da educação do professor nos cursos de licenciatura, de nível superior. O discurso curricular oficial consagra uma pedagogia centrada nas competências, definidas como “saber-fazer”, ações e “formas de atuação”, conhecimentos e habilidades que são mobilizadas “em situação”, na resolução de problemas no âmbito do ensino e da aprendizagem. Os saberes da formação são descritos em termos de competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática; à compreensão do papel social da escola; ao domínio dos conteúdos a serem socializados, de seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar; ao domínio do conhecimento pedagógico; referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica; e, por último, as referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional; (BRASIL..., 2001a, p. 41- 44).

Além das competências, o texto do CNE indica também os conhecimentos que devem participar do desenvolvimento profissional dos futuros professores durante a formação inicial. São os denominados saberes docentes, que incluem os conhecimentos profissionais ou das ciências da educação e da ideologia pedagógica, os saberes disciplinares e curriculares e os saberes experienciais. O texto do CNE enumera-os do seguinte modo, entre os quais figura o conhecimento advindo da experiência como um campo de saber autônomo: “Cultura geral e profissional”; “Conhecimento sobre crianças, jovens e adultos”; “Conhecimento sobre a dimensão cultural, social, política e econômica da Educação”; “Conteúdos das áreas de conhecimento que são objeto de ensino”; “Conhecimento pedagógico”; “Conhecimento advindo da experiência” (BRASIL..., 2001a, p. 44-49).

Nesse conjunto de conhecimentos, os saberes experienciais são privilegiados, pela ênfase nas competências, na reflexão na ação, na solução de problemas e na metodologia de projetos como estratégias didáticas indicadas e, sobretudo, pela matriz curricular proposta pela Resolução CNE/CP 2/2002. Esta matriz curricular, que define os componentes obrigatórios da formação e a distribuição do tempo mínimo do curso de licenciatura (2.800 h), aloca 400 h para o componente do Estágio Supervisionado e outras 400 h para o que denomina de prática como componente curricular. Sendo as demais, 1800 h, destinadas a “conteúdos curriculares de natureza científico-cultural e dedicadas às atividades de ensino e aprendizagem” e 200 h para outras atividades de enriquecimento didático, curricular, científico e cultural, como participação em monitorias, pesquisas, eventos, etc. (BRASIL,2002).

Para fugir de um modelo curricular que reservava a formação pedagógica e o estágio curricular supervisionado para os semestres finais da duração do curso, como era o modelo curricular vigente até o final da década de 1990, a legislação ampliou não só o tempo do estágio curricular supervisionado para 400 horas, mas instituiu também mais 400 horas de prática como componente curricular. O conhecimento que advém da experiência, ou a reflexão na ação, é, sem dúvida, um dos pilares mais importantes da pedagogia

oficial para a formação de professores. Desde esse ponto de vista, a legislação incorporou as premissas que têm vigorado nos últimos anos no campo das discussões e da literatura especializada sobre o profissionalismo docente e os saberes docentes, que atribui um valor excepcional aos conhecimentos experienciais e ao conhecimento tácito.

Em levantamento realizado para revisão de literatura sobre prática de ensino e estágio na formação inicial de professores, cujas fontes foram os periódicos da área educacional Qualis A1 e A2, indexados no SciELO (Scientific Electronic Library Online), e os trabalhos apresentados no GT 08 da Associação Nacional da Pós Graduação em Educação (ANPEd), de Formação de Professores, ambos pesquisados entre 2000-2011, foram encontrados somente 12 artigos com foco nesses temas, de um universo de 503 artigos levantados das duas fontes com os descritores “formação docente” e “formação de professores”. Considerando esse conjunto de artigos, os autores mais citados e influentes são, por ordem decrescente, Schön, D. (1997, 2000) (referência em 8 artigos), Nóvoa, A. (1997) e Pimenta, S. G. (2011) (ambos citados em 7 artigos) e, por último, Tardif, M. (2002) (referência em 5 artigos). (LEITE, V. C.; GARCIA, M. M. A., 2012).

Nenhum de nós que temos acompanhado pelo menos há duas décadas, os movimentos e os estudos no campo do trabalho e da profissão docente no Brasil, desconhece a influência desses autores no campo da formação de professores e da profissionalização docente. Os saberes da experiência e a importância da prática e da experiência têm sido largamente exaltados como a fonte da competência docente. Parecem ser os saberes mais reconhecidos dos professores em termos de sua utilidade e importância, e parecem também assegurar, para os especialistas ou a *expertise* do tema, a possibilidade de desenvolver um conhecimento de ordem profissional que realmente faça sentido diante da realidade da escola popular de massas (TARDIF, M., 2002; GAUTHIER, C., 1998).

Alguns autores criticam essas perspectivas por relegarem a um segundo plano a formação teórica dos professores e futuros professores. A exaltação da experiência ou do conhecimento da experiência como um campo de saber da formação profissional dos docentes é explicada pelo Parecer CNE/CP009/2001 quando diz o que entende por conhecimento da experiência:

O que está designado aqui como conhecimento advindo da experiência é, como o nome já diz, o conhecimento construído “na” e “pela” experiência. Na verdade, o que se pretende com este âmbito é dar destaque à natureza e à forma com que esse conhecimento é constituído pelo sujeito. É um tipo de conhecimento que não pode ser construído de outra forma senão na prática profissional e de modo algum pode ser substituído pelo conhecimento “sobre” esta prática. Saber – e aprender – um conceito, ou uma teoria é muito diferente de saber – e aprender – a exercer um trabalho. Trata-se, portanto, de aprender a “ser” professor.

(...)

- Assim, este âmbito de conhecimento está relacionado às práticas próprias da atividade de professor e às múltiplas competências que as compõem e deve ser valorizado em si mesmo. Entretanto, é preciso deixar claro que o conhecimento experiencial pode ser enriquecido quando articulado a uma reflexão sistemática. Constrói-se, assim, em conexão com o conhecimento teórico, na medida em que é preciso usá-lo para refletir sobre a experiência, interpretá-la, atribuir-lhe significado. (BRASIL..., 2001a, p.49)

Essa forma de profissionalismo aparece ainda no Parecer CNE/CP 009/2001 quando se trata de caracterizar o tipo de pesquisa que deve pautar o trabalho docente. O professor, além de ensinar, deve ser

um pesquisador cotidiano do (seu) processo de ensino a fim de desenvolver tecnologias pedagógicas e didáticas e currículos mais eficientes:

a pesquisa que se desenvolve no âmbito do trabalho do professor refere-se, antes de mais nada, a uma atitude cotidiana de busca de compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos e à autonomia na interpretação da realidade e dos conhecimentos que constituem seus objetos de ensino. (BRASIL..., 2001a, p.35)

O tempo e o objeto da pesquisa confundem-se com o tempo e o objeto do ensino. Ou seja, tanto a pesquisa como o ensino devem ter como foco os processos de transposição didática. O documento deixa subentendido, pelo apagamento das diferenças, que ensinar e pesquisar são atos concomitantes, regidos pelas mesmas regras, pelos mesmos tempos, pelos mesmos espaços educacionais e regras institucionais, com ordenamentos e instrumentos muito semelhantes. É suposta uma identidade de processo e finalidade entre o ensino e a pesquisa que pode ser objeto de longas discussões e de inúmeras ressalvas por parte de mentes mais cautelosas e afeitas à polêmica.

Contraditoriamente, as reformas no campo do ensino superior e no campo das licenciaturas, em particular, ao conferir identidade e terminalidades próprias aos cursos de bacharelado e licenciatura terminam por reforçar a dicotomia entre o pesquisador e o professor. Ao bacharelado, reserva-se o preparo propedêutico para a pesquisa acadêmica, e à licenciatura, um tipo de pesquisa aplicada ao ensino que tem no horizonte o desenvolvimento de tecnologias pedagógicas e didáticas mais eficazes para a educação básica. A transposição didática aparece no texto legislativo como o problema central que deve ocupar os professores em suas investigações.

Segundo o texto da política aqui examinada, o novo profissionalismo deve, também, ter disposição para atualização constante e formação permanente ao longo da vida (BRASIL..., 2001a, p.11); praticar a reflexão e a autorreflexão, ter habilidade para o trabalho coletivo e a interação com a comunidade profissional a que pertence e com a sociedade. Em tempos de constantes mutações no campo da tecnologia e da empregabilidade e de (auto) responsabilização dos indivíduos por suas oportunidades de sucesso e fracasso, ser um aprendiz para toda a vida faz parte das demandas e dos sistemas de pensamento de nosso tempo. O professor deve estar preparado para demandas conjunturais e para o alcance de metas com prazos determinados. A flexibilização do currículo e dos percursos curriculares relacionam-se com treinamentos e atualizações frequentes diante das inovações da produção e do mercado. A instituição escolar deixou de ser a única e a mais importante fonte de conhecimento e as mudanças tecnológicas se tornam rapidamente obsoletas. O professor deve incorporar um fator de motivação e habilidades que o (pré-) disponha a atualizações e adaptações constantes. O futuro professor deve estar preparado para responsabilizar-se consigo mesmo e com sua profissão, recebendo as recompensas devidas por seus sucessos e o ônus correspondente a seus fracassos.

Considerações finais

Ao longo do texto procurou-se demonstrar que as políticas curriculares oficiais para a formação de professores no Brasil vêm estimulando modos de ser e agir da docência na educação básica baseadas na autorreflexão pragmática e na performatividade do processo de ensino, como também baseadas na

autogestão e na flexibilização da carreira profissional, modos de ser e agir dos professores mais adequados a uma sociedade enformada pelo mercado e por uma ética empresarial e competitivista.

As reformas contemporâneas na educação de professores acentuam um caráter pragmático e de autorresponsabilidade docente, de competências e habilidades docentes mensuráveis e facilmente mobilizáveis. Os saberes dos professores e das professoras são reduzidos a um conjunto de competências e habilidades relacionadas aos processos do ensino e da aprendizagem e à gestão da sala de aula. As questões educacionais e pedagógicas são colocadas centralmente com uma linguagem que enfatiza questões da prática do ensino e da aprendizagem. Pelo que se tem observado em alguns estudos de caso, os efeitos da matriz curricular proposta pela Resolução CNE/CP 2/2002, de 19 de fevereiro de 2002, tem implicado a exclusão nos currículos de licenciatura dos saberes pedagógicos de cunho mais humanista, precarizando intelectualmente a formação inicial das futuras professoras com o tipo de saberes que permitem uma reflexão mais madura e aprofundada sobre os fenômenos da educação e da escola. (GARCIA, 2010, 2012).

A organização dos currículos de formação de professores por competências está diretamente relacionada com a instituição dos exames nacionais para o ingresso na carreira docente, com as políticas de certificação docente, com a flexibilização do trabalho docente. As professoras estão sendo preparadas para serem treináveis e retreináveis em competências e habilidades que desenvolverão nos currículos da educação básica com seus alunos e que estarão obsoletas em curtos períodos de tempo. A aferição das habilidades e competências de seus alunos, ou mesmo de suas próprias através dos exames de certificação docente, não lhes cabe, pois são examináveis por instrumentos de avaliações elaborados por especialistas em outros locais e cujos resultados passam a compor bancos de dados que, por sua vez, serão *inputs* para outras políticas elaboradas externamente.

Sem dúvida, não somos nada contundentes quando caracterizamos o movimento que assistimos no campo da formação de professores como um forte ataque ao profissionalismo docente no sentido mais clássico do termo, mesmo que a acepção funcionalista do termo profissão nunca tenha se adequado inteiramente ao trabalho de ensinar, que se desenvolveu no Ocidente moderno mais tardiamente como um trabalho especializado, e já nessa forma, também, como um trabalho de tipo assalariado e na dependência do Estado ou de mais ou menos complexas organizações de ensino, sejam públicas e/ou privadas.

De qualquer modo, guardadas essas ressalvas, a literatura no campo dos estudos sobre a profissão e o trabalho docente vem caracterizando as mudanças nesse campo como processos que apontam para a desprofissionalização do trabalho docente, pois enfraquecem “o caráter específico da profissão do professor” (Jedlicki, L.; Pino, M., 2010) na medida em que, além da precarização das condições de trabalho e da perda da autonomia e do poder de decisão, enfraquece-se a qualidade das condições da formação inicial e contínua dos docentes.

No Brasil, esse não é um aspecto meramente conjuntural. Desde as políticas educacionais dos regimes militares do final dos anos de 1960 e da década de 1970 que a precarização do trabalho e da formação docente é a outra face das políticas oficiais de profissionalização dos docentes da educação básica no país. Nessas décadas, a expansão das matrículas na educação básica das escolas públicas, foi acompanhada da queda na massa salarial e da precarização do trabalho docente, à medida em que se ampliava a exigência de formação de nível superior, tornada uma urgência diante da obrigatoriedade da extensão da

escolaridade de 5ª a 8ª série do 1º Grau, pela Lei n. 5.692/1971. A expansão dos cursos de licenciatura deu-se sobretudo na rede privada de ensino, que viu nesse mercado um investimento barato e lucrativo, facilitado pelas políticas oficiais que a esses anos impunham regras bastante flexíveis de duração e qualidade para a criação desses cursos.

Mais recentemente, com a elevação da obrigatoriedade de formação em nível superior para todos os docentes determinada pela Lei n. 9.394/1996 e a consolidação de um modelo de tipo gerencialista na esfera do Estado, que diversifica os parceiros e as responsabilidades com outros setores da sociedade civil na oferta e na gestão dos serviços da esfera “pública”, ampliam-se imensamente não só as demandas de formação de professores no país, em suas diferentes modalidades e níveis, mas diversificam-se os espaços e as instituições responsáveis pela oferta desses cursos de modo até então não visto. Concomitantemente, a reestruturação da educação nacional ao longo da década de 2000, na base de um modelo de regulação do currículo feito pelo Estado através de avaliações nacionais, tendo por base parâmetros curriculares nacionais ou referenciais curriculares básicos que têm na noção de competência sua referência nuclear, são aspectos que no conjunto confluem para limitar a autonomia do trabalho e da profissão docente. Em síntese, ampliam-se as exigências de profissionalização inicial e contínua dos professores e as exigências de certificação, mas, paralelamente, vem-se restringindo a participação dos professores na definição dos currículos e do trabalho escolar e desintelectualizando sua formação inicial.

A ideia de profissionalismo remete a obediência a certos valores éticos de compromisso público e com um código de conduta da profissão, que envolve altos graus de decisão, criação intelectual e envolvimento pessoal daquele que trabalha ou exerce um ofício. Por contiguidade a isso, o que se assiste hoje talvez seja melhor denominado por pós-profissionalismo, como sugere Ball (2012), envolvendo condutas que se caracterizam pela obediência a uma racionalidade instrumental e estritamente técnica, de ordem pragmática e universalista. Como tendência não temos dúvida que caminhamos nesse rumo.

Referências

- BALL, Stephen (1994). What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. In: _____. *Education Reform: A critical and post-structural approach*. (pp.14-27). Buckingham / Philadelphia: Open University Press.
- _____. (2001). Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteiras*, 1(2), 99-116.
- _____. (2005). Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*. 35(126), 539-564.
- _____. (2012). Reforma educacional como barbárie social: Economismo e o fim da autenticidade. *Práxis Educativa*, 7(1), 33-52.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 009/2001, de 8 de maio de 2001a. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Publicado no Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 de jan. 2002. seção 1. p.31. Retirado em Março 3, 2004 de <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 01, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível

superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Retirado em Março 3, 2004 de:

http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. BRASIL. Parecer CNE/CP 28/2001, de 2 de outubro de 2001b.

Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p.31.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 4 de mar de 2002, seção 1, p.9. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Retirado em Março 3, 2004 de:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>

DIAS, Rosanne. E. ; LOPES, Alice. C. (2009). Sentidos da prática nas políticas de currículo para a formação de professores. *Currículo sem Fronteiras*, 9 (2), 79-99.

DELORS, Jacques. & outros. (1996). *Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI*. UNESCO no Brasil, Brasília: Cortez.

FOUCAULT, Michel. (1990). A governamentalidade. In: _____. *Microfísica do poder*. (pp.179-191). 9 ed. Rio de Janeiro: Graal.

_____.(1995). *A arqueologia do saber*. 4 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

_____. (2008). *Nascimento da biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes.

FREITAS, Helena. (2002). Formação de professores no Brasil; 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação & Sociedade*, 23 (80), 136-167.

FREITAS, Dirce N. T. de. (2005). A Avaliação educacional como objeto de recomendações internacionais. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 16 (31), 79-100.

GARCIA, M. Manuela. A. (2010). Textos e contextos na Reforma das licenciaturas: O caso da UFPel. *Educação & Realidade*, 35 (2), 229-252.

_____. (2012). Mais prática nos Cursos de Licenciatura é sinônimo de mais qualidade na formação docente? *Anais da 35ª. Reunião Anual da ANPEd. Educação, Cultura, Pesquisa e Projetos de Desenvolvimento: o Brasil do século XXI*, 35ª. (CD-ROM).

GAUTHIER, Clermont (1998). *Por uma teoria da Pedagogia: Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Editora da UNIJUÍ.

JEDLICKI, L. R. ; PINO, M. (2010). Desprofissionalização docente (Verbetes). OLIVEIRA, Dalila; DUARTE, A. C.; VIEIRA, L. (Orgs.) *Dicionário de Trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte, UFMG, Faculdade de Educação (CD-ROM).

LAWN, Martin. (2011). Os professores e a fabricação de identidades. *Currículo Sem Fronteiras*, 1 (2), 117-130. Retirado em Dezembro 19, 2011 de

<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/lawn.htm>.

- LEITE, V. C. ; GARCIA, M. M. A. (2012). Investigação sobre o estágio na formação docente através do levantamento de pesquisas no período 2010-2011. *Anais do XXI Congresso de Iniciação Científica/ XIV Encontro de Pós-Graduação*, 21º, Pelotas, UFPel, 2012. (CD-ROM).
- LOPES, Alice C. (2004). Políticas curriculares: Continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação*. ANPED, 26, 109-118.
- LOUREIRO, Robson. (2007). Aversão à teoria e indigência da prática: Crítica a partir da filosofia de Adorno. *Educação & Sociedade*, Campinas, 28 (99), 522-541.
- MAUÉS, Olgaíses C. (2003). Reformas internacionais da educação e formação de professores. *Cadernos de Pesquisa*, 118, 89-117.
- NÓVOA, António. (1997). Formação de professores e formação docente. In: _____. (org.) *Os professores e a sua formação*. (pp.15-34).3 ed. Lisboa: Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional.
- PIMENTA, Selma G. (2011).. *O Estágio na Formação de Professores: Unidade teoria e prática?* 10 ed. São Paulo: Cortez.
- MOON, Bob. (2008). O papel das novas tecnologias da comunicação e da educação a distância para responder à crise global na oferta e formação de professores: Uma análise da experiência de pesquisa e desenvolvimento. *Educação & Sociedade*, Campinas, 29 (104) – Especial, 791-814.
- ROSE, Nikolas. (1996). Governing “advanced” liberal democracies. BARRY, A.; OSBORNE, T.; ROSE, N. (Eds). *Foucault and political reason; Liberalism, neo-liberalism and rationalities of government*. (pp.37-80). Chicago/London: The University of Chicago Press/UCL Press Ltd, University College London.
- SCHÖN, Donald. (1997). Formar professores como profissionais reflexivos. NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. (pp. 79-91). 3. ed. Lisboa, Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional, 1997.
- _____. (2000). *Educando o profissional reflexivo: Um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- POPKEWITZ, Thomas S. (1997). *Reforma educacional: Uma política sociológica: poder e conhecimento em educação*. Porto Alegre: ARTMED.
- TARDIF, Maurice. (2002). Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis/RJ: Vozes.

Crítica da constituição da psicologia como ciência: contribuições da teoria crítica da sociedade à formação de professores

Abel Silva Borges¹⁰²

Resumo

Neste ensaio retomo algumas reflexões que venho desenvolvendo no trabalho de docência na disciplina Psicologia da Educação em cursos de formação de professores, licenciaturas e pedagogia, nos últimos anos. Importante ressaltar que com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, promulgada no Brasil, em 1996 (Lei 9394/2006), disciplinas de Psicologia, Sociologia e Filosofia deixaram de fazer parte do currículo do ensino médio. Portanto, a maioria dos alunos dos referidos cursos tem uma visão muito vaga acerca da Psicologia como ciência, bem como de suas relações com as diferentes concepções de educação. Ao retomar tais reflexões, tenho como objetivo o aprofundamento da problematização do status de ciência atribuído à Psicologia, tendo por base, inicialmente, dois trabalhos que considero relevantes para o tema e que tiveram uma significação histórica na produção do conhecimento sobre Psicologia e Educação na América Latina, na década de 1980, a saber: *Psicologia da Conduta* de José Bleger (Argentina) e *Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar* de Maria Helena Souza Patto, no Brasil. Ambos os trabalhos compartilham de um mesmo referencial teórico-metodológico a partir do qual tecem suas críticas à constituição da Psicologia científica. Com base em uma das vertentes teóricas que vem buscando superar os problemas levantados nessa reflexão, portanto, a busca de uma síntese possível para o momento, venho desenvolvendo investigações que tem como referencia teórico-metodológica a Teoria Crítica da Sociedade. Dado ter investigado com maior abrangência a obra de Herbert Marcuse, a última seção do presente ensaio está calcada nas reflexões que teci sobre temas relevantes, tanto para o campo da educação como também para se repensar a formação em Psicologia, já que um dos conceitos privilegiados pelo autor é o da subjetividade em suas relações com o processo de constituição da cultura. Entre os autores brasileiros contemporâneos que vêm desenvolvendo pesquisas relevantes e produções significativas sobre tais temas, é importante destacar a coletânea “Teoria Crítica da Sociedade e Psicologia: alguns ensaios” de José Leon Crochik e o artigo “Sobre a estatística e a Psicologia na constituição do campo educacional” de Odair Sass, no qual discute o papel histórico das ciências com base na dialética do esclarecimento, destacando as aproximações cada vez mais acentuadas entre a estatística e a Psicologia na esfera da educação.

Palavras-chave: Formação de professores, Cultura, Psicologia e Teoria Crítica da Sociedade

Notas sobre o problema metodológico em Psicologia

A problematização sobre o status de ciência atribuído à Psicologia não é recente; entre aqueles que se voltaram para essa discussão encontra-se Politzer que, já na década de 1920, buscava estabelecer as bases sobre as quais pudesse se edificar uma Psicologia concreta. O panorama da Psicologia naquele momento, embora diferente do da atualidade, já se apresentava como caótico nesse campo do

102Doutor em Educação. Professor do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina. Pós-doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo e integrante do Grupo de estudos e Pesquisas sobre Infância, Cultura e História (GEPICH).

conhecimento, dado um grande conjunto de escolas que tinham como fundamento correntes de pensamento que, muitas vezes, se contrapunham e que acabaram por perpassar sua teoria e prática com métodos e técnicas também diferenciadas. Portanto, nunca é demais recolocar o problema da dispersão do objeto de estudo da Psicologia e buscar compreender como se processaram, historicamente, a fragmentação, a dispersão, a desarticulação e a formalização do conhecimento efetuado pelas escolas, bem como de seus métodos e campos de estudo.

A perspectiva teórico-metodológica anunciada no início dessa seção busca refletir sobre tais contradições, tendo como objetivo recuperar a visão de totalidade e a unidade perdidas, já que as escolas e correntes de pensamento partiram de estruturas ou fragmentos de um único processo, o processo de produção do conhecimento. O enfrentamento dessas contradições é tarefa daqueles que se propõem a ultrapassar os limites impostos na apreensão dos fenômenos de que trata a Psicologia. Como adverte Bleger (1989), as contradições pertencem à realidade dos fenômenos que pesquisamos, melhor ainda, é por intermédio delas que podemos captar o movimento dialético de constituição da ciência psicológica. Assim sendo, esse autor, ao focar o objeto de estudo da Psicologia e tentar delimitar seu campo de atuação, recupera uma premissa de fundamental importância, qual seja, a de que a Psicologia estuda seres humanos. No entanto, como ele mesmo sinaliza, tal delimitação não deixa claro qual é o campo de operação da Psicologia, tendo em vista que seu objeto de estudo é compartilhado por outras ciências, tais como: História, Antropologia, Sociologia, etc.

É possível afirmar que essa é uma questão central que se coloca para a própria Filosofia, pois remete-nos à pergunta – o que é o homem?; estando implícita aí uma concepção acerca da verdadeira “natureza humana”. Tal questão foi trabalhada sob diversos enfoques ao longo da história da Filosofia, como bem aponta Bleger. Entretanto, a resposta mais adequada parece ser ainda a que entende a “natureza humana” como sendo o conjunto das relações sociais; essa concepção é fundamentada e ampliada por Gramsci em sua obra *Concepção Dialética da História*¹⁰³, onde nos diz:

A afirmação de que a “natureza humana” é o conjunto das relações sociais é a resposta mais satisfatória porque inclui a idéia de devenir: o homem “devém”, transforma-se continuamente com as transformações das relações sociais; e , também porque nega o “homem em geral”: as relações sociais são expressas por diversos grupos de homens que se pressupõem uns aos outros, cuja unidade é dialética e não formal. (GRAMSCI, 1995, p. 43).

Bleger toma como critério para delimitação o enfoque que cada uma dessas ciências dá ao objeto, “(...) cada uma delas focaliza de uma maneira exclusiva e privativa o mesmo fenômeno, enfoque exclusivo que corresponde a um grupo, classe ou nível das qualidades do objeto” (BLEGER, 1989, p. 14). Tendo em perspectiva tal enfoque, o autor, de pronto, descarta aquelas investigações que tendem a isolar o ser humano ou o tratam de forma abstrata; tais características são próprias das concepções metafísicas, as quais, como o próprio autor demonstra, têm impregnado o desenvolvimento científico da Psicologia.

Ao contrário, a concepção dialética se caracteriza por “(...) considerar num primeiro plano a unidade e interdependência de todos os fenômenos e a ver todas as antíteses como fases ou momentos de um processo” (BLEGER, 1989, p. 20). Nessa concepção, o ser humano pode ser compreendido a partir das múltiplas determinações que sobre ele incidem, as quais são econômicas, políticas e sociais; tal é sua

¹⁰³ Para uma compreensão mais detalhada dessa questão, conferir Gramsci (1995, p. 38-49).

condição de ser histórico, tanto no sentido individual como no social, o que também não pode ser dissociado. É no processo mesmo de produção e reprodução de sua existência material e espiritual que se constitui o ser humano pertencente à determinada cultura, à determinada classe social, a determinado grupo étnico e religioso, isto é, sua condição de ser concreto.

A discussão acerca do problema metodológico em Psicologia levou Bleger a investigar o porque da existência de múltiplas metodologias no campo dessa ciência. Tal investigação levou-o a perceber que sua existência se deve à clivagem do processo dialético do conhecimento, procedimento que permitiu que momentos distintos daquele processo se constituíssem como métodos em si mesmos. Esse processo de clivagem é tanto ontológico quanto metodológico, seu início reporta-se à Descartes com a divisão em sujeito-objeto, substância pensante e substância extensa.

A clivagem ontológica facilitou o acesso metodológico aos fenômenos da natureza. Assim se conseguiu que desse resultado a aplicação dos modelos mecanicistas e se fez possível manejar os objetos e acontecimentos como realidades independentes, alheias e distintas do ser humano (BLEGER, 1989, p. 156).

Tais argumentos dispostos por Bleger já permitem configurar um dos mitos do conhecimento científico, o mito da objetividade.

Também Sass (2011), no artigo “Sobre a estatística e a Psicologia na constituição do campo educacional”, retoma tais temas para discussão, indicando que entre os resultados históricos importantes do movimento do esclarecimento temos o domínio do homem sobre as coisas e as pessoas, o que propiciou o desencantamento do mundo por meio da ciência. Tal objetivo só foi alcançado pela reordenação das categorias do entendimento feita pelos enciclopedistas, conferindo primazia à razão sobre a imaginação:

Assim, os enciclopedistas operam uma inversão na ordem do entendimento conferindo a primazia da razão sobre a imaginação, ainda que tenham mantido as faculdades do entendimento assentadas por Bacon. A reordenação categorial dos enciclopedistas, simples à primeira vista, sedimenta na tábua dos conhecimentos humanos, a razão calculadora cuja racionalidade exige a mensuração de tudo e de cada um, mediante a redução dos objetos ao cálculo matemático (...)(SASS, 2011, p. 129).

Ainda segundo Sass (2011, p. 130), poderíamos resumir o percurso dos enciclopedistas da seguinte maneira:

(...) com a geometria contorna-se o problema da impenetrabilidade dos objetos, com a Aritmética pode-se conferir a eles atributos numéricos, com a Álgebra é possível equacionar as relações entre tais atributos, e, com as ligações entre esses conhecimentos assentadas pelas regras da lógica formal, abre-se a rota da Ciência visando à desmistificação do mundo de par com a instauração da racionalidade fundada na mensuração, no cálculo e na classificação dos objetos.

Ou seja, como indica o autor, é importante investigar, de acordo com a perspectiva materialista do conhecimento, a história do esclarecimento. A essa empreitada se dedicaram os autores da chamada Escola de Frankfurt, em especial Horkheimer, Adorno e Marcuse.

Também no conjunto de ensaios publicados na coletânea “Teoria Crítica da Sociedade e Psicologia: alguns ensaios” de José Leon Crochik (2011), as análises aproximam-se, dando ênfase especial à constituição da Psicologia Social. O esteio teórico também são os autores da Teoria Crítica da Sociedade. Nesses ensaios

encontramos discussões relevantes acerca da formação do indivíduo em nossa cultura, a formação do psicólogo e seu objeto, o indivíduo, entre outros temas.

Ao abordar o tema da Ciência e as Ideologias Científicas, Gramsci (1995, p. 64-79) enfatiza o caráter histórico da ciência, o fato de ser ela também uma categoria histórica, um movimento em contínua evolução. A objetividade em ciência só pode ser atingida quando incorporamos ao próprio processo de produção do conhecimento à atividade dos homens, a qual cria todos os valores, inclusive os científicos.

Objetivo significa precisamente, e tão somente, o seguinte: que se afirma ser objetivo, realidade objetiva, aquela realidade que é verificada por todos os homens, que é independente de todo o ponto de vista que seja puramente particular ou de grupo. (...) Para a filosofia da praxis, o ser não pode ser separado do pensar, o homem da natureza, a atividade da matéria, o sujeito do objeto; se se faz esta separação, cai-se em uma das muitas formas de religião ou na abstração sem sentido. (GRAMSCI, 1995, p. 69-70).

Além do mais, Gramsci afirma que também a ciência é uma superestrutura, uma ideologia, ocupando mesmo um lugar privilegiado no estudo das superestruturas. Assim sendo, torna-se importante compreender que a relação entre estrutura e superestrutura pode revelar o caráter histórico das ideologias. Conforme suas palavras:

A análise destas afirmações, creio, conduz ao fortalecimento da concepção de “bloco histórico”, no qual justamente, as forças materiais são o conteúdo e as ideologias são a forma – sendo que esta distinção entre forma e conteúdo é puramente didática, já que as forças materiais não seriam historicamente concebíveis sem forma e as ideologias seriam fantasias individuais sem as forças materiais (GRAMSCI, 1995, p. 63).¹⁰⁴

O problema da objetividade só pode ser compreendido quando estabelecemos as relações recíprocas entre o homem, o conhecimento e a realidade, entendendo o homem aqui como “devenir” histórico, o mesmo podendo ser dito a respeito do conhecimento da realidade e da própria objetividade.

Tais colocações remetem-nos à reflexão sobre as possíveis relações entre Ciência e Filosofia. O mais importante, nessa discussão, é que o conhecimento científico assenta-se sobre pressupostos e categorias conceituais que requerem a elucidação da Filosofia. Bleger afirma que, “na atualidade, é possível exigir do filósofo uma boa preparação teórico-prática, pelo menos em um campo científico, e se faz imprescindível exigir do homem de ciência uma boa preparação filosófica, pelo menos em dialética e epistemologia” (BLEGER, 1989, p. 172) Em outras palavras, faz-se necessário um estudo científico e filosófico da própria ciência.

A crise da Psicologia, segundo o autor, pode ser fecunda para o seu desenvolvimento como ciência, desde que relacionemos a crise com o que está se gestando, o novo deve emergir dos destroços do velho.

Revisando a relação entre Psicologia e Ideologia: implicações para o desenvolvimento histórico da Psicologia Escolar

Como dissemos no início desse ensaio, há convergência na abordagem feita sobre o tema entre Bleger e Patto. Assim sendo, a autora de *Psicologia e Ideologia* também parte da constatação de que, entre as várias escolas e orientações que se desenvolveram ao longo de mais de cem anos de constituição da

104 Para um melhor detalhamento do conceito de Ideologia em Gramsci, conferir a obra citada (p. 61-63).

Psicologia como ciência autônoma, a característica comum é a falta de unidade, não sendo possível apreender entre elas uma identidade teórico-metodológica. No entanto, adverte a que "(...) sob tal heterogeneidade, é possível que se oculte uma homogeneidade mais definidora de sua natureza e de seu papel social" (PATTO, 1987, p. 77).

Também em relação aos objetivos propostos por um e outro autor, pode-se estabelecer algumas diferenças. Bleger discute a possibilidade da existência de uma Psicologia geral da conduta tendo como base o materialismo histórico, ao passo que Patto, diferentemente de outros trabalhos de crítica à Psicologia como ciência, procura desenvolver suas análises na tentativa de chegar à zona ideológica que sustenta o edifício da Psicologia científica. O que pretende é questionar seu status de ciência e desvelar, sob a aparente heterogeneidade ou diversidade teórica, uma unidade ideológica. Seu projeto tem como suporte teórico as teses desenvolvidas por Deleule e Sastre.

Propõe-se a revisar as raízes históricas da Psicologia contemporânea e, por outra parte, uma tarefa mais complexa, a de distinção entre ciência e ideologia. O interessante em seu trabalho é a tentativa de estabelecer a filiação histórica das idéias que integram os vários sistemas psicológicos. Tal possibilidade abre a perspectiva da análise crítica dos rumos tomados por essa ciência.

Segundo Patto, o termo crítica adquire aqui o sentido de

"(...) situar o conhecimento, ir a sua raiz, definir os seus compromissos sociais e históricos, localizar a perspectiva que o construiu, descobrir a maneira de pensar e interpretar a vida social da classe que apresenta esse conhecimento como universal (MARTINS apud PATTO, 1987, p. 78-79).

A pergunta sobre a cientificidade da Psicologia se desdobra, a partir de tal perspectiva de análise, em: de onde procede sua necessidade de pretender ser científica? Os comentários de Patto sobre os autores referenciados devem esclarecer a afirmação presente no âmbito da Filosofia da ciência de que toda ciência é ideologicamente determinada. Para tanto, é de fundamental importância definir o conceito de ideologia. A tese defendida pelos autores é a de que "(...) somente através de uma formação ideológica distinta da ideologia dominante torna-se possível a libertação do discurso científico" (DELEULE, apud PATTO, 1987, p. 79).

A autora passa a analisar o conceito de "ideologia geral" na versão althusseriana do materialismo histórico, a qual é identificada com a capacidade humana de simbolização. A ideologia se apresenta, nessa concepção, como "ideologia natural", própria do ser humano. Distingue-a da concepção de Marx, para quem é a vida social que determina a consciência. Sabemos que em Marx a produção das idéias, de representações e a própria consciência estão em íntima relação com o intercâmbio que se estabelece entre os homens, a natureza e os outros homens no processo de produção material. Marx também afirma que, em toda a ideologia, os homens e suas relações surgem invertidos, isto nada mais é do que o resultado de seu processo de vida histórico.

Patto apoia-se em Chauí para melhor precisar a noção de ideologia e contrapô-la à noção de conhecimento. O procedimento descrito pode ser sintetizado na relação que se estabelece entre o particular e o universal, ou seja, ao converter o discurso da classe dominante em discurso da sociedade inteira, mesmo não sendo uma deliberação dos grupos dominantes, os interesses particulares de uma classe são apresentados como sendo os interesses universais, da sociedade como um todo.

Por isso, circunscreve o termo ideologia à designação das idéias que instrumentam a dominação e distingue essas “idéias ideológicas” de outras idéias, de outras formas de pensar que prefere chamar de ideário, conjunto de idéias, etc. É por isso também que ela não concorda com a expressão “ideologia dos dominados” (PATTO, 1987, p. 83).

A noção de ideologia aqui firmada aproxima-se daquela defendida pelos frankfurtianos, que compreendem a ideologia como justificação; no entanto, como veremos na terceira seção deste trabalho, aquilo mesmo a que chamamos realidade, na sociedade industrial avançada, já é ideologia. Daí a necessidade de sua justificação.

Segundo Patto, há distinções entre o discurso ideológico e o discurso científico:

A característica distintiva do discurso ideológico, quando contraposto ao discurso científico, é o fato de ele discorrer sobre o aparecer, ou seja, sobre as representações ilusórias nas quais os fenômenos manifestos ocultam as estruturas latentes, de onde seu efeito de desconhecimento. Exatamente por discorrer sobre o aparecer, um de seus efeitos é o reconhecimento. O discurso científico, por sua vez, refere-se a realidades que soam alheias à vida cotidiana, produz conhecimentos que rompem com a existência e o senso comum, discorre sobre o ser (PATTO, 1987, p. 85).

Para diferenciar as ciências das *pseudociências*, Patto passa a caracterizar essas últimas como aquelas que substituem o conhecimento científico pelo discurso ideológico, sendo que tais discursos e práticas voltam-se para as necessidades de controle social. Identifica na Psicologia e na Sociologia positivistas tais discursos ideológicos.

Tomando por base tal perspectiva de análise, a autora propõe a revisão crítica da história da Psicologia. O que está em questão são os próprios alicerces conceituais desta ciência e não suas aplicações práticas.. Neste sentido, a Psicologia já nasce comprometida com uma demanda social, não rompe com a ideologia dominante, muito pelo contrário, empresta-lhe seu aparato técnico e arcabouço teórico. A autora situa no desenvolvimento das sociedades industriais capitalistas, por volta da segunda metade do século XIX, o aparecimento das demandas dirigidas à Psicologia, tais como selecionar, orientar, adaptar e racionalizar, tendo como objetivo último o aumento da produtividade do capital, o que, sem dúvida, é verdadeiro se pensarmos nas transformações ocorridas no mundo do trabalho com as necessidades de uma mão de obra mais qualificada, exigidas pelo processo produtivo. Um novo papel se coloca, tanto para a Psicologia do trabalho como para a Psicologia escolar.

Patto destaca que é em Galton e Binet que podemos melhor identificar a tarefa de dirigir os conceitos e instrumentos científicos da Psicologia, tendo como finalidade orientação e seleção escolar e profissional, por meio do estudo e mensuração das faculdades mentais, preocupando-se também com a mensuração das diferenças individuais. Deve-se a Galton a passagem do conceito biológico de adaptação para o campo psicológico. É Binet que estabelece as bases para a classificação dos indivíduos, conceito que foi sobremaneira utilizado na classificação dos escolares, o que acabava por justificar a sua distribuição em classes sociais. Toda a psicometria baseia-se em noções ideológicas; servem portanto para que se estabeleçam critérios que, em última instância, são discriminatórios.

Patto conclui que a primeira função desempenhada pelos psicólogos junto aos sistemas de ensino foi a de medir habilidades e a de classificar crianças para aferir sua capacidade de progressão nos diferentes níveis escolares. Outra função que vem sendo desempenhada pelo psicólogo no ambiente escolar é a de

orientação clínica, entendida basicamente como diagnóstico e tratamento de distúrbios. Há ainda aquelas modalidades voltadas para os processos de ensino-aprendizagem, as quais aplicam os princípios da psicologia da aprendizagem, do desenvolvimento e da motivação; seu objetivo é o aumento da eficiência da escola, seja nos índices de aprovação escolar ou na adequação dos ex-alunos ao mercado de trabalho e sua produtividade profissional.

O encaminhamento dado por Bleger ao problema metodológico em Psicologia já nos situa no seio mesmo da filosofia da práxis. Tais contribuições não devem ser, de forma nenhuma, desprezadas, carecem sim de uma maior difusão em nossos meios acadêmicos, já que a formação do psicólogo ainda é fortemente marcada pelas concepções aqui criticadas.

É importante também a proposição de Patto com relação à necessidade de uma formação integral em ciências humanas que permita uma apropriação mais abrangente da condição humana e que supere a atual divisão estanque entre Sociologia, Psicologia, Antropologia, Economia e Política, o que, aliás, já revela uma determinada concepção de formação e de entendimento do processo de conhecimento.

Teoria Crítica da sociedade: contribuições possíveis à Psicologia escolar

Rever a atuação do psicólogo escolar parece ser consenso entre os profissionais que procuram formas alternativas de trabalho junto a alunos, professores, direção das escolas e a comunidade. Pode-se constatar, ainda, que também a formação desse profissional nos cursos de Psicologia pouco tem contribuído para que se leve a cabo tal revisão crítica de sua atuação. As demandas que recaem sobre o psicólogo nas instituições de ensino são várias. Espera-se dele respostas a problemas que têm sua origem na própria forma de organização e funcionamento de nossas escolas, fruto de um sistema de ensino falido, se é que podemos falar de sistema de ensino.

Dessa maneira, é necessário repor ou enfocar de um ângulo distinto as atuais relações entre escola e sociedade, ou seja, refletir esta relação no âmbito da constituição da própria cultura. Nesta direção de análise, a Teoria Crítica da sociedade dispõe de um arcabouço teórico que nos instrumentaliza para pensar, sob uma ótica distinta, o problema da formação humana em sentido amplo, bem como a educação formal, tendo em vista a procura de caminhos para uma verdadeira educação emancipadora. No dizer de Matos,

“educação e emancipação significa educação para a emancipação. Compreender seu eclipse é interrogar a permanência da barbárie no interior da civilização, é questionar as relações entre autonomia e repressão para que Auchwitz não se repita. O nazismo – emblema do mundo administrado – não é um acidente de percurso político, mas o resultado do vitorioso desenvolvimento da ratio, cuja matriz é a ciência moderna desde Bacon vinculada ao desenvolvimento industrial agressivo, sob auspícios expressamente materiais (MATOS, 1996, p. 22).

Os comentários que passo a desenvolver, na seqüência da presente exposição, têm por base a análise elaborada na tese de doutorado que teve por título: *Cultura, formação e subjetividade no pensamento de Herbert Marcuse*. Entendo que Marcuse, entre os principais representantes da chamada *Escola de Frankfurt*, foi um dos teóricos que mais se dedicou à refundamentação do materialismo histórico no sentido de uma verdadeira continuação da teoria. A situação histórica vivida por ele e pelos outros integrantes da Escola lhes colocava a necessidade de tal desenvolvimento da teoria, além do mais, um dos princípios

básicos da Teoria Crítica da sociedade é o de acompanhar o movimento do objeto, qual seja, a sociedade capitalista que, como ele mesmo dizia, era totalmente diferente do que Marx tinha previsto ou pretensamente previsto, segundo a interpretação dos autodenominados marxistas ortodoxos.

Algumas reflexões para a refundamentação da teoria marxista

Em seu texto sobre o conceito de negação na dialética, Marcuse (1966) refere-se às dificuldades para se apreender o conteúdo do período histórico atual, em específico o do capitalismo maduro com os conceitos originais, ou ainda, com os conceitos desenvolvidos da teoria marxista.

Marcuse remete-nos a uma reflexão importante para o desenvolvimento da teoria marxista, sua indiferença diante do movimento histórico concreto. Isto se deve, segundo o autor, ao fato de a dialética de Marx ter origem na dialética de Hegel: "(...) a crítica de que ela contém um mecanismo construído de tal modo que a garante contra qualquer constestação por meio da realidade" (MARCUSE, 1981, p.160).

Adverte-nos, pois, para a imobilização da dialética da negatividade; daí a necessidade de se desenvolver o conceito de dialética diante das novas formas do capitalismo maduro. A principal questão apontada por Marcuse parece residir no conceito dialético que compreende o desenvolvimento das forças negativas no interior de um sistema antagônico existente.

O "(...) desenvolvimento da negatividade no interior do todo antagônico é, hoje, dificilmente demonstrável" (MARCUSE, 1981, p.160).

Polemizando com Althusser, o qual busca determinar de forma nova a relação entre a dialética em Marx e Hegel – afirma Althusser que Marx teria rompido com a dialética hegeliana –, Marcuse opõe a essa tese uma antítese:

(...) a de que também a dialética materialista permanece no terreno da razão idealista, na positividade, na medida em que não destrua a concepção de progresso, segundo a qual o futuro já está sempre enraizado no seio do existente; na medida em que a dialética marxista não radicaliza o conceito de transição no sentido de uma nova etapa histórica, isto é: a conversão, a ruptura, na teoria com o passado e o existente, a diferença qualitativa na direção do progresso. (MARCUSE, 1981, p.161)

O que se indica aqui é que tanto em Marx, quanto em Hegel, há uma imposição da positividade da razão, o progresso.

Marcuse apresenta um problema concreto da sociedade industrial ocidental em relação à sua base técnica e ao desenvolvimento das forças produtivas, ou seja: até que ponto essa base pode servir como modelo para a construção de uma nova sociedade?

Retoma dois conceitos dialéticos essenciais para melhor explicitar a questão – a negação da negação, como desenvolvimento imanente de um todo social antagônico, e o próprio conceito de todo no qual cada elemento singular encontra seu valor e também sua verdade.

Tanto em Marx como em Hegel tais forças negadoras já estão presentes no interior do sistema e são as responsáveis pelo desenvolvimento das contradições que lhe são imanentes, levando à sua superação, a uma etapa superior pela liberação das forças produtivas do sistema estabelecido. "Assim, já existe na base

técnica altamente desenvolvida da produção capitalista o fundamento material para o desenvolvimento da produtividade socialista” (MARCUSE, 1981, p.162).

Entende Marcuse que tal maneira de pensar o processo de produção na sociedade capitalista é mais uma vez uma forma do progresso da razão objetiva. Tais *leis* da dialética estiveram muito presentes nos ditos manuais de Filosofia, difundidos no Brasil nas décadas de 60 e 70 e que tiveram sua importância na formação de uma geração de intelectuais de esquerda. No entanto, como diria o saudoso professor Maurício Tragtenberg, merecem também serem submetidos à crítica (ele diria execrados), dado o superficialismo com que tratam alguns temas.

Marcuse lança uma questão em relação a essa concepção da dialética:

(...) será que as forças negadoras no interior de um sistema antagônico se apresentam necessariamente, do ponto de vista histórico, dessa forma progressiva e libertadora de desdobramento, será que as classes e a luta de classes têm que ser incluídas em tal dinâmica positiva? (...) não será que o materialismo dialético reduz sua própria base material na medida em que não penetra em grau suficientemente profundo na ação das instituições sociais sobre o ser e a consciência dos homens; na medida em que reduz o papel da violência, tanto da violência brutal como da violência dos fatos (...). (MARCUSE, 1981, p.163)

O materialismo marxista, ao subestimar as forças de integração e coesão, como alerta Marcuse, forças sociais poderosas e materiais capazes de neutralizar as contradições por um período, de transformar as forças negativas em positivas, passando a reproduzir o existente em vez de destruí-lo, torna questionável o conceito de negação que se desdobra *no interior* de um todo existente como libertação. Ao lançar tal hipótese, a questionabilidade desse conceito materialista da razão na história, o autor nos remete à análise do conceito de práxis, o qual precisa ser libertado desse esquema.

Em relação ao conceito de todo, as questões levantadas referem-se à possibilidade real de haver, a partir da dinâmica histórica, condições para um todo antagônico existente ser negado e superado *de fora*, podendo atingir a fase histórica seguinte. Indica que a origem do conceito de externo deve ser buscada na filosofia hegeliana, principalmente na filosofia do direito, na qual são estabelecidas as relações entre a sociedade civil e o Estado.

Em Hegel o universal apresenta-se fora da sociedade civil. Ele impõe o Estado à sociedade civil de fora; como um poder que se encontra fora de todo o sistema de interesses, do *sistema das necessidades*, daí poder representar o universal nessa sociedade necessariamente antagônica.

Para Marcuse, o capitalismo maduro, a fase imperialista, como nova etapa do avanço das forças produtivas, dispõe para a dialética uma tarefa: a de elaborar teoricamente essa situação essencialmente nova, sem reduzi-la simplesmente aos conceitos herdados.

Para Marx, o capitalismo nacional é um todo-parte do capitalismo global. Mas, também aqui, creio eu, existe a diferença entre o interno e o externo, especialmente no conceito de imperialismo: os conflitos interimperialistas se apresentam como um poder externo de destruição em relação à ação revolucionária interna do proletariado, que é a força decisiva. (MARCUSE, 1981, p.164)

Pergunta Marcuse: “Como se faz a relação todo-parte com a totalidade?” (MARCUSE, 1981, p.164). Ele observa haver dentro da totalidade histórica do capitalismo a absorção do potencial revolucionário do proletariado; ao mesmo tempo, a negação se defronta agora com a negatividade de um todo geográfica e

socialmente separado e independente – “a contradição se desdobra e se transforma em uma contradição global” (MARCUSE, 1981, p.164).

Vemos, pelo exposto acima, que o externo vai além das contradições existentes no interior do todo-parte antagônico; um exemplo bem atual a ser melhor analisado seria a contradição entre capital e trabalho.

O externo, a que se refere Marcuse, deve ser compreendido:

(...) no sentido de forças sociais que representam necessidades e objetivos que estão reprimidos no todo antagônico existente, não podendo desdobrar-se. A diferença qualitativa da nova etapa da nova sociedade deveria ser vista não na satisfação das necessidades vitais e espirituais (que, evidentemente continuam sendo a base de todo o desenvolvimento) e sim no aparecimento de satisfação de novas necessidades, reprimidas na sociedade antagônica. Tais necessidades novas encontrariam sua expressão em uma relação radicalmente modificada entre os homens e em um meio ambiente social e natural radicalmente distinto: solidariedade ao invés da luta de concorrência; sensorialidade ao invés de repressão; desaparecimento da brutalidade, da vulgaridade e de sua linguagem; a paz como situação duradoura. (MARCUSE, 1981, p.164-165)

Não se trata, para Marcuse, de valores e objetivos, mas sim de necessidades que deveriam fundar uma nova forma de sociabilidade entre os homens, em uma sociedade qualitativamente nova. “Este humanismo, contudo, só pode tornar-se força social concreta se ele for empunhado pelas novas forças sociais e políticas já existentes, que se levantaram e se levantam contra o todo repressivo, velho” (MARCUSE, 1981, p.165).

A sociedade antagônica, ao se transformar em um todo repressivo, desloca o lugar da negação, a qual deve surgir de fora da totalidade repressiva

(...) a partir de forças e movimentos que ainda não estão manietados pela produtividade agressiva e repressiva da chamada sociedade da abundância, ou que já se libertaram desse desenvolvimento e, portanto, têm a possibilidade histórica de percorrer um caminho de industrialização, modernização realmente distinto, um caminho humano de progresso. (MARCUSE, 1981, p.165)

A força da negação na sociedade da abundância deve se voltar contra o sistema como um todo: “Ela hoje ainda é uma oposição caótica e anárquica, política e moral, racional e instintiva: a recusa a participar e colaborar, o nojo diante de toda a prosperidade, o impulso de protesto é uma oposição débil e não organizada” (MARCUSE, 1981, p.165).

No entanto, afirma Marcuse ser a força da negação irreconciliável com o todo existente, já que se baseia em impulsos e instintos que estão em contradição com ele.

Como o autor também trabalha com utopias, faz-se necessário apresentar, ainda que sucintamente, qual o significado que atribui a este termo. Marcuse inicia sua exposição sobre o tema retomando algumas críticas já feitas à concepção de dialética em texto por nós já comentado: *Sobre o conceito de negação na dialética*, escrito em 1966. A tese por ele defendida é provocativa, refere-se ao fim da utopia em termos bem precisos, ou seja, a recusa de idéias e teorias que se servem de utopias para indicar determinadas possibilidades históricas, o que pode ser concebido hoje também como fim da história no sentido de que:

(...) as novas possibilidades de uma sociedade humana e de seu ambiente não podem mais ser imaginadas como prolongamento das velhas, nem tampouco serem pensadas no mesmo continuum histórico (com o qual, ao contrário, pressupõem uma ruptura). Surge agora no primeiro plano aquela diferença qualitativa entre as sociedades livres de amanhã e as sociedades não ainda livres de hoje, a qual (depois de Marx) leva-nos a

conceber todo o desenvolvimento histórico ocorrido até o presente momento como uma simples pré-história da humanidade. (MARCUSE, 1969, p.13-14)

Sua argumentação se desenvolve fazendo a crítica ao conceito de continuidade do progresso, o que põe em questão a própria concepção de socialismo. Marcuse relaciona o fim da utopia a uma discussão sobre uma nova definição de socialismo. Para ser mais enfático, ele propõe uma investigação acerca da teoria marxiana de socialismo, questionando se ela não pertence a um estágio de desenvolvimento das forças produtivas já superado. Lança mão de um conceito mais provocativo, o de que o caminho para o socialismo deve se inverter, que leve da ciência à utopia.

Interroga-se da validade dos critérios utilizados para se aquinhoar a possibilidade de realização de um projeto de transformação social, os quais têm por base o desenvolvimento das forças materiais e intelectuais em um dado contexto histórico e social. Defende uma tese cara aos frankfurtianos, a de que, hoje, as forças materiais e intelectuais necessárias à realização da sociedade livre já existem, sendo possível a eliminação da pobreza e da miséria, do trabalho alienado e da mais-repressão; o que parece existir é uma mobilização geral da sociedade contra a sua eventual libertação.

O que conta é a idéia de uma nova antropologia concebida não apenas como teoria, mas também como modo de vida, é o surgimento e o desenvolvimento de necessidades vitais de liberdade, das necessidades vitais de uma liberdade não mais fundada sobre a (nem limitada pela) escassez dos meios e sobre a necessidade do trabalho alienado, mas capaz de expressar o desenvolvimento de necessidades humanas qualitativamente novas e, conseqüentemente, as exigências do fator biológico (pois se trata de necessidades consideradas em termos estritamente biológicos). (MARCUSE, 1969, p. 17)

Marcuse entende que a sociedade repressiva estimula a reprodução e satisfação de suas próprias necessidades, sendo esse um obstáculo para o salto de qualidade em direção a uma sociedade livre. Indica, ainda, que a ruptura na produção e reprodução dessas necessidades é um acontecimento implícito no próprio desenvolvimento das forças produtivas; o que caracteriza o atual estágio da sociedade industrial é seu grande desenvolvimento tecnológico.

Quando Marcuse convida a rever o conceito de socialismo, o qual ainda se encontra aprisionado ao desenvolvimento das forças produtivas e ao incremento da produtividade do trabalho, é por considerar que a necessidade do trabalho alienado nessa sociedade se tornou contestável.

Neste ponto de suas argumentações, Marcuse traz a tona suas reflexões sobre as qualidades erótico-estéticas como sendo aquelas que mais correspondem ao projeto de uma sociedade livre, já que o desenvolvimento da sensibilidade sugere a convergência entre técnica e arte e entre trabalho e jogo. Finaliza sua exposição afirmando que o marxismo (o autor ainda teima em chamar de marxismo), a teoria crítica, deve acolher em si as possibilidades extremas da liberdade, aquelas possibilidades utópicas que representam uma determinada negação histórico-social do existente, o escândalo do salto qualitativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BLEGER, J. (1989). *Psicologia da conduta*. Porto Alegre: Artes Médicas.

CROCHIK, J.L. (2011). *Teoria crítica da sociedade e da Psicologia: alguns ensaios*. Araraquara: SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CNPq.

- GRAMSCI, A. (1995). *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- MARCUSE, Herbert. (1969). *O fim da utopia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- _____. (1978). *Razão e revolução: Hegel e o advento da teoria Social*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- _____. (1981). *Idéias sobre uma teoria crítica da sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar.
- _____. (1998). Comentários para uma redefinição de cultura. In: MARCUSE, Herbert. 1998. *Cultura e sociedade*. Vol 2. (pp. 153-175). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- MATOS, O. C. F. (1996). Para que filosofia? In: PAIVA, V. (org). *Atualidade da Escola de Frankfurt. Contemporaneidade e Educação: Revista semestral temática de ciências sociais e educação*. Rio de Janeiro: Instituto de estudos da cultura e educação continuada (IEC). Ano 1, nº 0, 22-26.
- PATTO, M. H. de S. (1987). *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à Psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz.
- SASS, O. (2011). Sobre a estatística e a Psicologia na constituição do campo educacional. *Estatística e sociedade*, Porto Alegre, n.1, 127-148.

Infância, escola e formação de professores: relações e práticas pedagógicas em debate

Jucirema Quinteiro, Diana Carvalho de Carvalho¹⁰⁵

RESUMO

Investigar as relações existentes entre educação, infância, escola, discutindo este tema na formação universitária e continuada de professores, é o foco central dos trabalhos desenvolvidos pelo GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE INFÂNCIA, EDUCAÇÃO E ESCOLA (GEPIEE). Registrado em 2001 no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq, Brasil, e atuando no âmbito da linha de Pesquisa Educação e Infância no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, o GEPIEE busca articular as Ciências Humanas e Sociais na explicitação dos fenômenos relativos à infância, à educação e a escola, tendo como princípio orientador a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, princípios caros à universidade pública brasileira. Com base na perspectiva histórico-cultural formulada pelas ciências humanas e sociais, entendemos a escola como uma organização social complexa e a infância como o tempo em que a criança deve se introduzir na riqueza da cultura humana histórica e socialmente criada, reproduzindo para si qualidades especificamente humanas. Trata-se realmente de ampliar a idéia de infância para além da educação infantil e do critério de idade, de entender a infância como condição social de ser criança na contemporaneidade e, particularmente, no interior da escola. Neste artigo apresentamos quatro pesquisas orientadas pelas pesquisadoras em pauta que discutiram os conceitos de educação, infância, criança e escola presentes em cursos de formação universitária e continuada de professores na Cidade de Florianópolis, Brasil, bem como na produção acadêmica brasileira da área educacional nas últimas décadas (1990 a 2010), especialmente as dissertações defendidas nos programas de pós-graduação do país. Entendemos que compreender as concepções presentes nesses diferentes campos torna-se fundamental para orientar as ações dirigidas à formação de professores, no sentido de garantir que o direito à infância torne-se uma realidade nas escolas. Essa temática não é nova, foi pautada desde a modernidade e precisa ser compreendida em sua dimensão social, cultural e histórica. O trabalho docente é um aspecto recorrente nas pesquisas tratadas, já que investigar as relações propostas envolve, necessariamente, compreender, problematizar e debater a ação do professor junto às crianças na sala de aula e na escola. Os resultados alcançados pelas pesquisas reforçam a convicção de que discutir o "direito à infância na escola", junto aos professores, possui um potencial revolucionário para problematizar e modificar relações e práticas pedagógicas, desde que respeitados os princípios da participação efetiva de todos os sujeitos envolvidos no processo de mudança, o que exige tempo, espaço e permanente democratização das informações e conteúdos. Tal processo só pode ser construído com base no estabelecimento de vínculos legítimos com crianças e adultos; confiança para que os professores possam rever suas concepções e atitudes, e ser pautado na discussão sobre a natureza e o caráter das relações entre adultos e crianças na escola. Para isto são necessárias melhores condições de trabalho e de professores bem pagos, formados e informados sobre o debate mais amplo para além da sua sala de aula.

Palavras-chave: educação, infância, escola e formação de professores

105 Doutoradas em Educação. Professoras do Departamento de Metodologia do Ensino da Universidade Federal de Santa Catarina e coordenadoras do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância, Educação e Escola (GEPIEE).

O GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE INFÂNCIA, EDUCAÇÃO E ESCOLA (GEPIEE) tem como campos privilegiados de pesquisa: as bases epistemológicas das relações entre educação, infância e escola; as dimensões políticas e pedagógicas da participação da criança; as diferenças sócio-culturais e seus reflexos nos processos escolares; os processos de socialização na escola; os processos de ensino e de aprendizagens; os direitos sociais da criança com ênfase aos de aprender, brincar e participar, bem como as dimensões éticas e estéticas na formação e, ainda, as políticas públicas oferecidas à infância.

Inicialmente, as questões que movimentaram a criação do Grupo estavam centradas em responder os porquês da ausência radical do conceito de infância na formação de professores em nível universitário, no curso de Pedagogia da UFSC, que tinha e tem como finalidade a formação de professores para a criança. Tratava-se de compreender quem é a criança que está no estudante dos anos iniciais do ensino fundamental. Tendo como princípio o “direito à infância na escola” e entendendo o exercício docente propriamente dito como um campo rico para a pesquisa, elegemos o estágio/prática de ensino, como uma disciplina que ensina a ser professor ao mesmo tempo em que propicia a construção de vínculos significativos com crianças e adultos no chão da sala de aula. Foi no âmbito das discussões do estágio que as estudantes de Pedagogia reivindicaram um espaço para continuar discutindo as questões que percebiam nas relações e práticas escolares. É interessante observar que estas só percebiam a necessidade de se conhecer a criança presente no aluno no momento do estágio. Algumas questões se colocavam para as estudantes e as pesquisadoras: como essa discussão, que não foi aprofundada ao longo do curso, poderia trazer modificações ao modo como a criança era vista na escola? Era possível pensar uma forma de aprender a ser professor de modo a garantir que a criança pudesse viver a sua infância na escola?

A produção realizada pelo GEPIEE ao longo dos últimos dez anos buscou investigar essas e outras questões, tanto no nível da Pós-Graduação em Educação da UFSC, no nível dos estágios de formação de professores com relação à criação de metodologias específicas de ensino e pesquisa junto às crianças dos anos iniciais da educação básica e, também, na atuação em projetos vinculados à formação universitária e continuada dos professores para a infância.

Nesse artigo vamos apresentar as pesquisas que discutiram os conceitos de educação, infância, criança e escola em diferentes âmbitos: na produção acadêmica da área educacional, nas políticas atuais para os anos iniciais da educação básica e nos cursos de formação universitária e continuada dos professores. Todas as pesquisas compartilham de um mesmo pressuposto: tais concepções na forma como hoje as conhecemos têm as suas origens na modernidade, conforme indica Cambi (1999). Segundo o autor, a Modernidade representou uma ruptura com a sociedade estática da Idade Média e uma revolução em muitos âmbitos: geográfico, econômico, político, social, ideológico, cultural e pedagógico. Entre as instituições formativas que contribuíram para a consolidação desta nova ordem social, a escola foi ocupando um lugar cada vez mais central.

Boto (2002, p. 22) destaca os novos padrões de sociabilidade advindos da modernidade: controles minuciosos e ordenados sobre o corpo, censuras internalizadas, automação de gestos para convívio público e o tempo regulado pela mecânica do relógio. Junto com essa nova perspectiva de organização escolar, nasce a figura do aluno: “a criança passava a ser agora o aluno. O educador não falava mais a um discípulo específico; mas dirigia-se a todos os alunos em bloco; em séries; por classes” Boto (2002, p. 26).

Ao mesmo tempo em que a Modernidade introduz um novo ritmo de organização e controle racional/científico sobre a instituição escolar, Cambi (1999) destaca que também é um período em que são amplos os debates sobre a formação do cidadão, como um indivíduo ativo na sociedade, consciente de seus direitos e de seus deveres; de uma educação nacional, pública e estatal; do pluralismo metodológico e da perspectiva humanista de formação.

Tais discussões prolongam-se na Época Contemporânea, período caracterizado por Cambi (1999) como a época das grandes revoluções (Revolução industrial, Revolução francesa, Revoluções socialistas e o período pós-segunda guerra mundial). Neste contexto, a relação entre educação e ideologia estreita-se. É uma época marcada pela centralidade de novos sujeitos educativos: a mulher, o deficiente, as minorias culturais e especialmente a criança que, ao longo do século XIX, torna-se o centro da Pedagogia, tanto pela sua especificidade psicológica como pela sua função social Cambi (1999).

Esta breve contextualização histórica nos permite afirmar que não estamos diante de nenhum tema novo. A relação entre educação, infância e escola é um tema da modernidade e que precisa ser compreendido em sua dimensão social, cultural e histórica.

Compreender a criança com base em uma perspectiva científica biologicista e maturacionista foram marcas do pensamento pedagógico escolanovista do início do século XX, o que acabou levando a uma identificação entre os conceitos de criança e infância no ideário educacional. Foi no embate com teorias que sublinhavam a importância da dimensão histórica e cultural na constituição do sujeito e a necessidade de compreensão da condição social vivida pela criança que a diferenciação desses conceitos foi explicitada, sendo desmistificada a idéia de uma natureza infantil, como indica Marília Gouveia de Miranda (1985, p.129):

Esta distinção entre natureza e condição infantil esclarece o uso ideológico da idéia de natureza infantil para a dissimulação das diferentes condições a que são submetidas às crianças em função de sua origem de classe. Falar do que é natural na criança supõe a igualdade de todas as crianças, a idealização de uma criança abstrata. Pelo contrário, falar da condição de criança remete à consideração de uma criança concreta, socialmente determinada em um contexto de classes sociais antagônicas.

A infância para nós é entendida como a condição social de ser criança, um sujeito humano de pouca idade, que deve viver esse período de apropriação dos elementos da cultura, sendo a educação compreendida como um processo de humanização, conforme indica Mello (2007, p. 88):

Com a Teoria Histórico-Cultural aprendemos a perceber que cada criança aprende a ser um ser humano. O que a natureza lhe provê no nascimento é condição necessária, mas não basta para mover seu desenvolvimento. É preciso se apropriar da experiência humana criada e acumulada ao longo da história da sociedade humana. Apenas na relação social com parceiros mais experientes as novas gerações internalizam e se apropriam das funções psíquicas tipicamente humanas - da fala, do pensamento, do controle sobre a própria vontade, da imaginação, da função simbólica da consciência - e formam e desenvolvem sua inteligência e sua personalidade. Esse processo - denominado processo de humanização - é, portanto, um processo de educação.

O desafio atual presente na relação entre educação, infância e escola foi expresso com muita sabedoria por Snyders (1988): como viver as alegrias da infância na escola? O autor é claro quando afirma a função social da escola, ao mesmo tempo em que indica sua necessidade de renovação. Compartilhamos com o autor na

defesa de uma escola que não abra mão de sua função de ensinar as crianças mas, ao mesmo tempo, ousa proclamar-se um lugar de satisfação (SNYDERS, 1988).

Enfim, um lugar em que seja possível participar, brincar e aprender (Quinteiro e Carvalho, 2007), ou seja, um lugar em que os direitos sociais das crianças e o direito à infância sejam respeitados de modo radical.

O QUE INFORMAM AS PESQUISAS SOBRE O TEMA

A seguir apresentaremos quatro dissertações orientadas pelas autoras, coordenadoras do GEPIEE, e que permitem visualizar como os conceitos de educação, infância, criança e escola se fazem presentes na formação inicial (Thomassen, 2003) e continuada (Flor, 2007) de professores, na produção discente da área da educação no período de 1994 a 2004 (Batista, 2006) e na produção discente sobre o ensino fundamental de nove anos, no período de 2006 a 2010 (Colombi, 2012).

Qual o lugar da infância na formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental, mais especificamente, no interior do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no período compreendido entre 1995 e 2002? Esta foi a pergunta que orientou a pesquisa desenvolvida por Nelzi Flor Thomassen (2003), ao analisar as ementas e programas das disciplinas do curso de Pedagogia, realizar entrevistas com professores e acompanhar o estágio de docência de estudantes da 6ª fase do curso. O período escolhido diz respeito à reformulação curricular que estabeleceu como finalidade formativa do curso de Pedagogia a formação do professor para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil, ao invés da formação dos especialistas por habilitações, que vigorava até então.

As discussões realizadas pela autora estabelecem interlocução com a história da formação de professores no Brasil: as escolas normais, os cursos de Pedagogia e a proposta de formação nos Institutos Superiores de Educação veiculada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996. O curso de Pedagogia da UFSC foi criado em 1960 e herdou uma tradição de formação tecnicista, em que as ciências da educação foram envolvidas em uma aura de neutralidade científica. O grande número de disciplinas voltadas à Biologia e a Psicologia foi uma das marcas dos primeiros anos do curso e reflete essa tradição, como indica a autora.

É interessante observar que, na reforma curricular do curso, realizada em 1995, inaugura-se uma perspectiva de formação oposta à vigente até então, sendo excluídas as disciplinas da área da Biologia e reduzidas disciplinas da área da Psicologia. Thomassen (2003, p. 74) identifica que “houve uma preocupação com os fundamentos da educação, numa tentativa evidente de propiciar uma formação capaz de possibilitar a compreensão do fenômeno educacional em uma perspectiva contextualizada, fundamentada e crítica”. A pesquisa passou a assumir papel central nesta formação assim como se tornou preocupação relevante no currículo o estudo das metodologias de ensino das diferentes áreas do conhecimento.

Analisando os programas e planos de ensino das diferentes disciplinas do curso, a autora identifica que 43% das disciplinas fazem referência às categorias “criança” e “infância”, seja nos objetivos, conteúdos programáticos ou bibliografia. Na sua avaliação, no entanto, isto não significa que a discussão sobre a infância seja um dos pontos articuladores do currículo da formação de professores para os anos iniciais, já que apenas na disciplina – Prática de Ensino da Escola Fundamental – Séries Iniciais a infância é abordada

como categoria central em todo o Plano de Ensino. Embora seja citada, a infância pouco é discutida nas disciplinas, ficando o aprofundamento deste estudo na dependência da compreensão pessoal do professor acerca do tema e não da finalidade formativa do curso (THOMASSEN, 2003).

Pautar a infância como tema central da disciplina de estágio no momento em que os estudantes se aproximam da escola e entram em contato com as crianças dos anos iniciais fez uma grande diferença na forma de olhar e compreender a criança que está no aluno, bem como as relações de poder presentes na escola, segundo avaliação dos próprios estudantes. Com base nessa avaliação, a autora conclui que a discussão sobre a infância pode qualificar a formação de professores como uma possibilidade revolucionária:

As alunas, num curto período de estágio, sentiram as dificuldades de realizar o respeito à criança num espaço onde as relações de poder estão tão naturalizadas, e onde a criança é mais submetida ao adulto, com a convivência social. A escola é um território onde o poder do adulto sobre a criança pouco (ou nada) é questionado. Há mecanismos para proteger as crianças dos abusos da família, mas que mecanismos protegem a criança dos abusos da escola e de seus adultos? Assim, tornou-se inevitável perguntar sobre as relações de poder entre professores e crianças na escola. Até que ponto os professores conseguem manter o exercício do respeito à infância se de alguma forma recebem instrumentais para isso em sua formação? E como fica esta relação quando os professores não têm nenhuma reflexão acerca do caráter histórico da infância e da criança como um sujeito de direitos? Quais as conseqüências disso, para cada geração de homens e mulheres de pouca idade que passa pelas escolas? Quanto tempo levará para que se perceba que se impõe às crianças a pior tortura: ter a voz silenciada? (THOMASSEN, 2003, p. 108 e 109)

Tendo como referência tais discussões e sua experiência profissional na formação continuada de professores da educação infantil, Flor (2007) realiza uma investigação que teve por objetivo traçar um panorama da produção discente sobre a formação continuada de professores de crianças dos anos iniciais da escolarização (educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental), presente no banco de dados da CAPES no período de 1987 a 2004, buscando identificar a presença ou ausência das categorias criança e infância nesta produção. Um dos critérios para a escolha das dissertações foi a exigência de que tal formação continuada tivesse sido realizada na escola. A autora justifica sua escolha:

a formação continuada de professores na escola se apresenta como fundamental, porque permite conhecer melhor as contradições, os conflitos, os limites as condições objetivas e materiais do trabalho pedagógico e as necessidades específicas dos professores lá presentes, participar de seu dia-a-dia, ouvi-los, conhecer as crianças e as relações que lá são construídas, além disto, numa escola o número de professores a participar da formação é sempre menor que nas palestras e cursos oferecidos pelas instâncias governamentais. Insisto ainda, que é lá também, que estão as crianças/estudantes, sujeitos fundamentais no processo educativo, quase sempre excluídos dos processos escolares e particularmente da formação dos professores FLOR, 2007, p. 11).

Do universo pesquisado, a autora elege uma amostra de sete dissertações, quatro relativas à educação infantil e cinco aos anos iniciais do ensino fundamental, defendidas no período de 1996 a 2002. Todos os trabalhos compartilham da defesa de uma formação continuada que supere a perspectiva tradicional, massificada, centrada na transmissão de conhecimentos em grandes auditórios. A aposta é em uma formação continuada que permita uma prática reflexiva no âmbito da escola, estabelecendo uma relação

orgânica entre teoria e prática, discutindo questões vinculadas à organização profissional e à execução e avaliação das políticas públicas (FLOR, 2007, p. 32).

As conclusões da autora indicam que

há entre os programas de formação continuada de professores investigados, assim como no discurso dos autores das dissertações analisadas a preocupação em superar a formação de grandes auditórios, massificada e/ou a formação individual e a busca de uma formação que deve ser realizada de forma coletiva, em grupos menores, considerando as necessidades dos professores e a realidade em que trabalham. Percebe-se também a preocupação com a elevação teórica e cultural dos professores, assim como a formação que considere as variadas dimensões humanas (FLOR, 2007, p. 102).

Com relação à compreensão da escola, as dissertações evidenciam variações: “entre ‘um lugar’ de formação dos sujeitos escolares (professores, de criança/estudante, profissionais da escola em geral, famílias) e da comunidade em geral” (Flor, 2007, p. 102) e “um espaço de contradições, e por isto potencialmente possibilitador da formação para a emancipação” (FLOR, 2007, p. 102). A aposta na escola como possibilidade formadora para adultos e crianças é um aspecto interessante e, de certa forma, inovador; no entanto, quando são examinadas as categorias criança e infância, observa-se que pouco se avança nessa possibilidade. A infância é discutida apenas nas dissertações realizadas no âmbito da formação continuada dos professores da educação infantil, sendo compreendida majoritariamente nas pesquisas como um período da vida. A condição social em que a criança vive sua infância e as relações de poder entre adultos e crianças, um aspecto considerado potencialmente inovador por Thomassen (2003), não é sequer mencionado nas dissertações que se propõem a investigar a formação continuada no âmbito dos problemas vividos concretamente na realidade escolar. De certa forma, pode-se dizer que as relações entre adultos e crianças não é um tema que adquira destaque nas dissertações consideradas.

Diferentemente da infância, a categoria criança aparece em todas as dissertações, sendo vista predominantemente “como um sujeito capaz, partícipe de seu processo de aprendizagem e desenvolvimento e não mais simplesmente ouvinte” (FLOR, 2007, p. 87). Do ponto de vista teórico, a autora indica que tal forma de compreender a criança tem influência direta da perspectiva histórico-cultural quando os autores falam do ensino, do processo de aprendizagem e desenvolvimento e do papel do professor. Tal perspectiva teórica tornou-se hegemônica em grande parte das discussões teóricas da área da educação na década de 1990. No entanto, quando se referem à criança/estudante a autora identifica que a influência maior presente nas dissertações ainda são os pressupostos da abordagem construtivista, em que o desenvolvimento das estruturas mentais da criança assume maior importância do que as condições sociais e culturais em que ela vive.

Tal descompasso existente nas discussões teóricas presentes na produção acadêmica da área educacional e a prática realizada nas escolas é um aspecto identificado nas dissertações de Batista (2006) e Colombi (2012) que também investigaram a produção discente presente no banco de dissertações e teses da CAPES.

Com base em um amplo levantamento bibliográfico sobre as categorias infância, criança e escola na produção educacional em periódicos desde a década de 1970, Batista (2006) identifica que nas décadas de 1990 e 2000 há um incremento da produção sobre o tema. Assim, concentra sua investigação em oito dissertações presentes no banco de dados da CAPES, defendidas no período de 1994 a 2004, e que

tiveram uma preocupação explícita de estabelecer relação entre tais categorias. O modo como essas dissertações abordam o tema é diferenciado: duas analisam o processo histórico de socialização da criança na escola, uma analisa a experiência de uso do tempo na escola, uma aborda as representações sociais dos adultos, outra as representações sociais das crianças, uma discute a posição social ocupada por meninos e meninas no processo de socialização familiar e escolar, uma investiga essas concepções em um curso de formação inicial de professores (Pedagogia) e, por fim, uma analisa a condição social do brincar na escola, do ponto de vista das crianças (BATISTA, 2006, p.62).

Os resultados encontrados por Batista (2006) indicam que predomina nas dissertações a concepção de criança como sujeito social, histórico, criador e recriador de cultura, concepção que a autora relaciona à "(...) influência das teorias psicológicas com base na perspectiva histórico-cultural, que se tornaram uma importante fonte de referência para os estudos educacionais a partir da década de 1980" (BATISTA, 2006, p. 67). É consenso nas dissertações a idéia de infância como uma construção social que deve ser compreendida na relação com as ideologias e aos projetos de sociedade, que se modifica historicamente nos diferentes contextos sócio-culturais (Batista, 2006, p. 74). E a concepção hegemônica nos estudos analisados é a da escola como um espaço social de instrução e formação; segundo a autora, "de certa forma, estas dissertações recuperam a utopia proposta pela modernidade: a escola como espaço fundamental para a inserção do ser humano na cultura de sua época" (BATISTA, 2006, p. 84).

O avanço teórico na forma de compreender os conceitos de criança, infância e escola é evidenciado pela autora, especialmente em relação à produção teórica da área da Educação da década de 1970. No entanto, ela faz um alerta:

por um lado, a discussão teórica na área educacional avançou na elaboração da idéia da criança como sujeito sócio-histórico, considerando suas condições concretas de existência e distanciando-se cada vez mais da idéia abstrata de um ser em desenvolvimento. Por outro lado, ao olhar a realidade escolar descortinada pelas pesquisas, (...) isso não se traduz no modo de conceber e tratar a criança (BATISTA, 2006, p. 68).

As pesquisas citadas pela autora são os importantes trabalhos de Paiva et al. (1998) e Sampaio (2004) que permitem compreender "a transição da Escola Tradicional para a Escola Popular massificada, processo sucedido nos últimos 50 anos, resultado de uma conjuntura que combinou redução do ritmo de crescimento dos recursos para o setor educacional e contínuo crescimento da demanda por educação" (Batista, 2006, p. 26).

As pesquisas indicam as principais causas que levaram ao caos presente na atual realidade educacional das grandes cidades e que podem ser assim sintetizadas:

defasagem na formação acadêmica, ideologia pedagógica de retenção/reprovação, decisões injustas ou inadequadas no contexto organizacional da escola, dificuldades de aprendizagem, instabilidade no transcurso escolar (trocas de professores, migração inter-escolar), chegando à introjeção da dinâmica do fracasso pelo sujeito – devido a forte tendência individualizante das explicações sobre o fracasso escolar – que contribui na constituição de um sujeito subserviente à ideologia dominante (BATISTA, 2006, p. 27).

O descompasso entre o avanço das discussões teóricas demonstrado pelas dissertações analisadas e as condições vividas pelas crianças na realidade educacional, que Paiva et al. (1998) e Sampaio (2004) revelam, é um paradoxo que merece nossa atenção! Nesse sentido, a conclusão da autora reitera uma tese defendida pelo GEPIEE de que tomar a infância como um conceito fundamental para a organização da

escola pode ser uma possibilidade para enfrentar os problemas da realidade educacional atual. A infância, na forma como a compreendemos, é um conceito que permite revolucionar a organização escolar em relação aos tempos e espaços vividos pela criança, aos métodos de ensino, à formação de professores e as relações de poder entre adultos e crianças.

A distância entre as discussões teóricas e a prática educacional também é uma das conclusões a que chega Colombi (2012) ao analisar como são discutidas pelos pesquisadores as concepções de criança, infância e escola em trinta dissertações integrantes do Banco de Teses e Dissertações da CAPES e que tiveram como tema o ensino fundamental de 9 anos. De certa forma, o trabalho de Colombi (2012) dá continuidade à investigação realizada por Batista (2006) em termos do período estudado, de 2006 a 2010. Assim, as duas dissertações cobrem todo o período em que ocorre o incremento da produção sobre educação e infância, as décadas de 1990 a 2010.

A temática do ensino fundamental de 9 anos mostra-se bastante oportuna para discutir como são tratadas as categorias infância, criança e escola na produção da área educacional, pois recoloca questões que estavam naturalizadas na realidade escolar, tais como a ruptura existente entre a educação infantil e os anos iniciais. Embora a presença de crianças de seis anos de idade no ensino fundamental não seja uma novidade, percebe-se que uma pergunta se recoloca para os pesquisadores: como receber a criança de seis anos que ingressa no ensino fundamental?

Segundo a autora,

Das trinta dissertações elencadas, vinte trataram do ciclo inicial de alfabetização, das quais dezesseis focaram no primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos e nas crianças de seis anos de idade, ingressantes desse nível de ensino. Oito dissertações trataram da ampliação dos nove anos do Ensino Fundamental, sob vários enfoques, como a implementação nos vários municípios do Brasil e instituições diversas, o corte etário, projetos de alfabetização, perspectiva das famílias, infância na escola. Duas pesquisas discorrem sobre temas específicos do discurso dessa política educacional, sendo uma delas a respeito das manifestações do Conselho Nacional de Educação sobre a matéria e outra, as tramas interdiscursivas sobre o assunto em diferentes revistas de circulação nacional (Colombi, 2012, p. 51).

A predominância de pesquisas sobre o primeiro ano ou o ciclo inicial pode ser compreendida, segundo a autora, pelo fato de que “a mudança nos sistemas de ensino foi orientada para ser gradual e a data limite para proceder a implantação em todos os municípios brasileiros era até 2010. As pesquisas foram sendo realizadas com a implementação acontecendo nos primeiros anos do Ensino Fundamental, portanto, eram os objetos de estudo disponíveis naquele momento” (COLOMBI, 2012, p. 52). No entanto, problematiza o fato de que centrar o olhar sobre o ciclo inicial secundariza a discussão sobre a formação como um todo, ou seja, ao longo dos 9 anos de escolarização. Além disso, reforça a idéia da infância relacionada apenas à educação infantil, aspecto bastante questionado pelas pesquisas desenvolvidas no âmbito do GEPIEE.

A forma como a categoria infância aparece hegemonicamente no discurso dos pesquisadores é similar a encontrada por Batista (2006): como uma construção social, histórica e cultural. A infância compreendida como um período ou etapa da vida foi referenciada pelos pesquisadores, mas no sentido de indicar a superação de uma perspectiva biologizante ou desenvolvimentista. Da mesma forma, duas perspectivas são majoritárias para a definição de criança: um ator social, um sujeito que tem voz e direitos; e um sujeito social, histórico, cultural, que também é um sujeito de aprendizagem. A escola é considerada uma instância

que garante o direito à educação, como espaço de aprendizagem e como campo privilegiado da formação docente. No entanto, as dissertações evidenciam que a realidade escolar está muito distante do discurso acadêmico, como vemos a seguir.

Um enfoque predominante nas dissertações foi a investigação de como está ocorrendo a implementação do Ensino Fundamental de nove anos do ponto de vista pedagógico: as atividades desenvolvidas em sala de aula, a alfabetização e letramento, a organização dos espaços e tempos escolares, a organização curricular e as condições oferecidas para o ensino. As dissertações analisadas indicam a falta de adequação dos espaços e mobiliários, apesar das orientações do MEC enfatizarem que as escolas deveriam adequar-se para receber as crianças de 6 anos. Segundo a autora, “a priorização do controle, do disciplinamento e da segurança, em detrimento de espaços que proporcionem alegria, atividades lúdicas e autonomia para a criança revela a reprodução da cultura da educação padronizada e homogeneizante” (Colombi, 2012, p. 108). A preocupação exacerbada com o aproveitamento escolar já no primeiro ano é uma realidade em muitas escolas, assim como a prática obsoleta de alguns professores de homogeneização dos estudantes pelo rendimento demonstrado. A importância atribuída à formação dos professores para modificar essa realidade é uma conclusão da autora e também um aspecto destacado nas dissertações analisadas.

Fica evidenciado, na pesquisa de Colombi (2012), o cenário que Batista (2006) apenas anunciava: o discurso teórico utilizado pelos pesquisadores demonstra estar muito mais avançado do que a realidade presente nas escolas. Esta é uma situação que, ao mesmo tempo, expressa uma fragilidade epistemológica presente na constituição do campo educação e infância que por sua vez reitera a fragmentação histórica presente na pesquisa educacional, amplamente divulgada por Gouveia (1971), André (1986), Gatti (2001) e Alves-Mazzoti (2001). Por outro lado, essa é uma situação que constrange as agências formadoras, especialmente em nível universitário, pois a dicotomia entre teoria e prática já se caracteriza entre nós como uma denúncia já conhecida. Discurso teórico avançado X realidade escolar incompatível é, na verdade, uma aparente contradição. Podemos questionar até que ponto o discurso teórico que fundamenta as pesquisas realmente avançou no sentido de explicitar, compreender e transformar as contradições da prática social e escolar.

Isto posto, o que fazer para que os conceitos desenvolvidos na academia sejam operacionalizados pelos professores na sua prática? Essa não é uma resposta fácil, mas pensamos que discutir o conceito de infância junto aos professores pode ser uma das possibilidades de modificar tal realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As quatro pesquisas apresentadas, bem como, os demais trabalhos realizados pelos pesquisadores do GEPIEE no âmbito da formação universitária e continuada de professores ao longo de seus dez anos de existência, reforça a convicção de que discutir o "direito à infância na escola", junto aos professores, possui um potencial revolucionário para problematizar e modificar relações e práticas pedagógicas, desde que respeitados os princípios da participação efetiva de todos os sujeitos envolvidos no processo de mudança, o que exige tempo, espaço e permanente democratização das informações e conteúdos. Tal processo só pode ser construído com base no estabelecimento de vínculos legítimos com crianças e adultos; confiança para que os professores possam rever suas concepções e atitudes, e ser pautado na discussão sobre a natureza e o caráter das relações entre adultos e crianças na escola.

Tal tema *em* debate coloca em evidência a necessidade de se elaborar um projeto novo de escola, onde a criança não seja vista como mais uma "unidade financeira", nem somente como um indicador para o crescimento do IDEB, mas como um sujeito humano de pouca idade, que gosta de ir e estar na escola, garantindo seu desenvolvimento e sua permanência com qualidade ao longo dos nove anos do ensino fundamental, com alegria e aprendizagens significativas e relevantes para sua formação e existência. Para isto são necessários melhores condições de trabalho e de professores bem pagos, formados e informados sobre o debate mais amplo para além da sua sala de aula. Pois, "defender o brincar na escola não significa retirar a importância do ensino e da aprendizagem. Brincar certamente não é perda de tempo e deve fazer parte do projeto pedagógico da escola, uma vez que o brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos". (QUINTEIRO e CARVALHO, 2010, p. 03)

Mediante a operacionalização de tais ideias, é possível redimensionar o sentido convencionalmente atribuído às ações inerentes a prática docente e evitar o reducionismo destas atividades a uma dimensão apenas instrumental vinculada ao *como fazer* (SERRÃO e QUINTEIRO, 2009). Trata-se de oportunizar situações de ensino e aprendizagem para realizar a passagem "de uma concepção fragmentaria, incoerente, desarticulada, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultiva" (SAVIANI, 1996, p. 02)

Portanto, ir além do cotidiano, conhecer outras realidades, alargar a sua visão de mundo e lutar entre outros, por seu direito a participação podem criar as condições para que o professor apreenda a complexidade e importância do exercício docente e, o estudante dos anos iniciais do ensino fundamental possa tornar-se um leitor, escritor e ator mediante a sua condição de Ser criança na Sociedade e na Escola Básica dos nossos tempos!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. (2001). Relevância e aplicabilidade da pesquisa em Educação. *Cadernos de Pesquisa*, n. 113, 39-50.
- ANDRÉ, Marli. (1986). Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de casos. In: LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *A pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- BATISTA, Ezir Mafra. (2006). *Criança, infância e escola: uma análise da produção discente no Brasil (1994 a 2004)*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, Brasil.
- BOTO, Carlota. (2002). O desencantamento da criança: entre a renascença e o século das luzes. In: FREITAS, Marcos Cezar de & KUHLMAN JR, Moysés (orgs.). *Os intelectuais na história da infância* (pp.11-60). São Paulo: Cortez Editora.
- CAMBI, Franco. (1999). *História da Pedagogia*. São Paulo: Editora da UNESP.
- CHARLOT, Bernard. (2000). *Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: ARTMED.

- COLOMBI, Gisela M.S. (2012). *O ensino fundamental de nove anos no Brasil: uma análise da produção discente (2006-2010)*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, Brasil.
- FLÔR, Dalânea C. (2007) *Formação continuada de professores na escola: qual o lugar da infância?* 2007. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, Brasil.
- GATTI, Bernadete A. (2001). Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. *Cadernos de Pesquisa*, n. 113, 65-81.
- GOUVEIA, Aparecida J. (1971). A pesquisa em Educação no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 1, 1-47.
- MIRANDA, Marília Gouvêa de. (1985). O processo de socialização na escola: a evolução da condição social da criança. In: LANE, Sílvia T. M.; CODO, Wanderley (orgs). *Psicologia social: o homem em movimento* (pp.125-135). São Paulo: Editora Brasiliense.
- MELLO, Suely A. (2007). Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. *Perspectiva*, Florianópolis, v.25, n.1, 83-104.
- PAIVA, Vanilda; GUIMARÃES, Eloísa; PAIVA, Elizabeth; DURÃO, Anna Violeta Durão. (1998). Revolução educacional e contradições da massificação do ensino. In: QUINTEIRO, Jucirema (org.). *Contemporaneidade e Educação*, Rio de Janeiro: Instituto de Estudos da Cultura e Educação, Ano III, n. 3, 44-99.
- QUINTEIRO, Jucirema & CARVALHO, Diana Carvalho de (org.). (2007). *Participar, brincar e aprender: exercitando os direitos da criança na escola*. Araraquara/SP: Junqueira & Marin; Brasília: CAPES.
- QUINTEIRO, Jucirema, CARVALHO, Diana Carvalho de. (2012). Articulação entre educação infantil e anos iniciais: o direito à infância na escola! In: FLÔR, Dalânea Cristina, DURLI, Zenilde. *Educação infantil e formação de professores*. (pp. 193-210). Editora da UFSC: Florianópolis/SC.
- SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. (2004). *Um gosto amargo de escola: relações entre currículo, ensino e fracasso escolar*. São Paulo: Iglu.
- SAVIANI, Demerval. (1996). *Educação do senso comum à consciência filosófica*. 9ª ed. São Paulo: Autores Associados.
- SERRÃO, M. I.B. ; Quinteiro, J. (2009). *A formação do professor e a educação da criança: qual o lugar da docência?* In: Carvalho, Diana C. de; Laterman, I.; Guimarães, L. B. e Bortolotto, Nelita (org.). *Relações interinstitucionais na formação de professores* (pp. 23-29). Araraquara : Junqueira e Marin Editores.
- SNYDERS, Georges. (1998). *A alegria na escola*. São Paulo: Editora Manole.
- THOMASSEN, Nelzi. (2003). *O lugar da infância na formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental: um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, Brasil.

O estágio e o desenvolvimento cultural nas escolas em tempo integral: uma experiência reflexiva

Inalda Maria Duarte de Freitas¹⁰⁶, Maria Do Carmo Duarte de Freitas¹⁰⁷

Resumo

Essa pesquisa versa sobre o tema: O Estágio e o Desenvolvimento Cultural das Escolas Municipais: uma Experiência Reflexiva. Que faz parte da continuação de um grupo de pesquisa em andamento, da Universidade Estadual de Alagoas. Seu objetivo é analisar o papel dessa experiência para efetuar uma integração entre a sociedade e a comunidade acadêmica, através do acompanhamento para uma reflexão, durante as etapas dessa experiência dos estagiários, futuros professores de língua francesa, frente à contribuição deles próprios, quanto à política cultural atrelada à história da criação das Escolas em Tempo Integral, que constitui uma polêmica importante, acerca do domínio do processo do ensino e da aprendizagem dessa língua estrangeira. Fomentando uma interação entre os formandos e os estudantes das 02 (duas) escolas municipais: Zélia Barbosa e Claudecy Bispo, a partir de 2007, dando continuidade ao projeto em 2008 iniciaram as escolas Professor Benildo; Manoel João da Silva; José Ursulino e Pontes de Miranda, todas contempladas para a realização do estágio, observando-se a cultura regional da comunidade onde elas estão inseridas. Essa investigação é do tipo estudo de caso, qualitativa, também, bibliográfica. Sua metodologia se constitui acerca do construtivismo, conforme as técnicas, os instrumentos e as atividades trabalhadas. A teoria da pesquisa foi embasada de acordo com a literatura pertinente, segundo: Souza, (2007); Castro, (2008); Calvet (1999); Pimenta; Severino (2011) e outros. Conclui-se que essa experiência reflexiva do estágio, envolvendo a cultura regional, na etapa de regência são elos de integração que exprimem novas reflexões para o ensino e a aprendizagem, alargando relevante compreensão da educação em tempo integral.

Introdução

Essa pesquisa versa sobre o tema: O Estágio e o Desenvolvimento Cultural nas Escolas em Tempo Integral: uma Experiência Reflexiva. Seu objetivo é analisar o papel da cultura regional através da avaliação, durante as fases e etapas dessa experiência dos estagiários, futuros professores de língua francesa frente à contribuição deles próprios, quanto ao desenvolvimento cultural que constitui uma polêmica muito importante frente ao domínio da educação e do processo da aprendizagem de língua estrangeira, isto é, da língua francesa para os estudantes das Escolas em Tempo Integral: Zélia Barbosa; Claudecy Bispo a partir de 2007 (dois mil e sete); as quais foram contempladas para a realização do estágio com relevância acerca da cultura, pela Universidade Estadual de Alagoas-Uneal, na comunidade onde as escolas contempladas para o estágio estão inseridas.

106 Doutora em Ciências da Educação, pela Universidad Autónoma de Asunción-UAA-PY e pela Universidad de Jaén-UJA-ES. Profa. Titular da Universidade Estadual de Alagoas-Uneal. Integrante do Grupo de Pesquisa da Proext-Sobre Avaliação e Formação de Professores. Email: inalda1150@hotmail.com

107 Professora Mestre em Ciências da Educação, pela Universidad Autónoma de Asunción-UAA-PY. Professora da Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL. Email: docarmodf@yahoo.com.br

Nessa perspectiva, os acadêmicos, estagiários precisam demonstrar de maneira concreta, real e democrática suas habilidades, e, fazer reflexões sobre os conteúdos didáticos e pedagógicos trabalhados durante o processo de ensino e de aprendizagem na sala de aula. 'Essas relações concretas que formam imagens sensíveis à percepção da criança e do adolescente, bem como à dos Educadores Sociais' (GRACIANE, 1999, p. 33).

Assim, observa-se a importância do estagiário se comunicar, refletir e exprimir em sua história desempenhada, acerca de um desenvolvimento cultural constituinte e argumentada sobre as responsabilidades dos futuros profissionais, professores ao transmitirem com segurança os valores da cultura daquela sociedade onde as escolas estão situadas.

Essa investigação é do tipo qualitativa, também, bibliográfica e sua metodologia versa sobre reflexões acerca do construtivismo conforme as atividades planejadas e trabalhadas. A teoria da pesquisa foi estabelecida conforme a literatura pertinente, segundo: Souza, (2007); Castro, (2008); Calvet (1999); Pimenta; Severino (2011) e outros.

Enfim, chegou-se a uma conclusão: que a avaliação reflexiva, o estágio na etapa de regência e o desenvolvimento cultural são meios de integração que exprimem novas reflexões para o ensino e a aprendizagem, alargando uma nova compreensão da educação em geral.

Recomenda-se, ainda, que outros profissionais atuantes no mundo educacional ou de outras instituições que tenham parcerias com a formação docente, bem como, professores pesquisadores, acadêmicos sendo orientados possam dar seguimento a esse assunto em questão, atendendo a demanda daquela sociedade menos favorecida.

1. O estágio e o desenvolvimento cultural nas escolas em tempo integral: uma experiência reflexiva

Entende-se que a história do estágio curricular supervisionado, na etapa de regência e a cultura regional das escolas municipais em tempo integral, situadas na cidade de Arapiraca, já teve um início de pesquisa em 2011 (dois mil e onze), e, agora continua sendo investigada, entretanto, nesse momento alargando sua pesquisa direcionando-a para o desenvolvimento cultural da sociedade onde os participantes dessa cultura estão presentes junto às escolas citadas, uma vez que, historiando esse processo o qual, teve início nas escolas francesas em Paris, pesquisa essa, realizada por uma das pesquisadoras desse trabalho sendo a mesma professora do estágio curricular supervisionado de língua francesa da Universidade Estadual de Alagoas-Uneal. Tendo sido ela, a própria, nesse momento, convidada para acompanhar a secretária Municipal de Educação do Município da citada cidade, em dezembro do ano 2006 (dois mil e seis).

Destarte, houve toda uma preparação para a realização do projeto aprovado ser executado *in loco*, qual seja Paris. Portanto, as duas professoras partiram rumo à pesquisa almejada, quando juntas visitaram várias escolas da França a partir de uma creche e o pré-escolar, uma Faculdade de Formação de Professores, uma Escola que dá continuidade a prática dos estagiários em formação, isto é, o espaço geográfico que serve de apoio para os acadêmicos, futuros professores, realizarem seus estágios, também, visitaram o Ministério de Educação em Paris. Nesse caminhar, sendo orientadas e assistidas por um inspetor, o qual deu todo suporte necessário, bem como o encaminhamento para que lhes recebessem em cada local da pesquisa, pelos demais profissionais dos setores educacionais citados.

Observa-se, portanto, que de volta ao local de partida, isto é, Arapiraca. Essas profissionais vinham cercadas de subsídios necessários para iniciar as escolas em tempo integral, usando uma política lingüística, de acordo com a cultura regional. Entretanto, a representatividade governamental em sua decisão, naquele momento, começa por favorecer a demanda acadêmica com a atitude de implantação da língua estrangeira, isto é, a língua francesa nas classes escolares das escolas Municipais “Zélia Barbosa e Claudecy Bispo”, a partir do ano letivo de 2007 (dois mil e sete). Já a partir de 2008 (dois mil e oito) foram acrescentadas mais 02 (duas) escolas Municipais em tempo integral: “Professor Benildo”, “Manoel João da Silva”, em seguida as escolas: “José Ursulino” e “Pontes de Miranda” nesse momento, todas essas escolas citadas fazem parte da nova estrutura de escolas em tempo integral e conservando o ensino de língua francesa no contra turno, aí, entende-se que,

Une formation doit créer un besoin d' information et stimuler un questionnement permanent, par la participation du stagiaire et sa prise de conscience face à son propre parcours. Inscrite dans une temporalité-durée, avec l' implication du corps et par l' interaction, une Formation à vivre permet au stagiaire de mieux se connaître pour gérer ses propres ressources et en même temps pourra ouvrir l' outre à son propre questionnement (CUNHA, 2004, p. 44).

Esse contexto dá autonomia aos estagiários, alunos da universidade citada nesse trabalho, aflorando-lhes um espírito de um ser humano com responsabilidade, compromisso, respeito aos seres humanos e amor para fazer atividades de qualidade. Onde um bom desempenho de suas atividades permite uma boa descrição sobre suas competências e habilidades acompanhadas de critérios acerca do papel de uma experiência reflexiva de todas as atividades historicamente realizadas, durante o estágio de regência, subsidiando a cultura regional.

Tendo essa cultura local traços dos ancestrais, a qual precisa ser resgatada e respeitada pelos novos sujeitos inseridos em todo o espaço geográfico, daquela região, a qual faz parte dessa cultura e dessa história. Assim,

[...] d' évaluation qui aide [...] ceci est mis en place au moyen d' document appelé Portfolio de langues dont les objectifs sont: enregistrer le parcours d' apprentissage de l' apprenant, noter ses niveaux de performance dans les différentes situations (DAHLET, 2009, p. 124).

Esse instrumento de reflexão vem habituar e ajudar, tanto o professor quanto os alunos da universidade em ação para que eles passem a fazer uma análise usando-o para facilitar a compreensão sobre a aprendizagem dos estagiários e dos alunos pilotos, aqueles alunos que estudam com os futuros professores nas escolas citadas.

Em geral, na cultura desses alunos são grandes as dificuldades sobre reflexões. Chega-se a pensar que não se dispõe de instrumentos para análises fundamentais nas línguas estrangeiras. Porém, descobre-se que refletir é cuidar da ética, é também julgamento de valores e quando se trata de estágio e cultura significa refletir sobre a teoria colocada em prática. É relevante que, para ensinar, diz Montaigne, “é preciso antes ter uma cabeça bem feita do que uma cabeça cheia de informações. A educação deveria estimular a autonomia da criança, incentivando-a andar com suas próprias pernas, desenvolvendo sua capacidade de avaliar e agir” apud (SOUZA FILHO, 2007, p. 38).

A reflexão dessa maneira, no estágio de regência em consonância com a política cultural das comunidades onde as escolas citadas estão inseridas, fica estabelecida, destinada e aprovada uma cultura que valoriza

os tipos de comidas, os costumes, a linguagem, o prazer em trabalhar cantando, a construção de poesias, as danças, principalmente, folclóricas, as brincadeiras até mesmo aquelas que aprenderam desde a era mais preciosa, as brincadeiras da vovó entre outras.

Esse contexto cultural passa a encorajar, tanto os estagiários, quanto os estudantes pilotos para agirem a partir dela, acentuando-se, portanto, compreender e pensar que, a formação do profissional docente, isto é, o futuro professor, o qual irá atuar em instituições de ensino fundamental e/ou médio nessa perspectiva, abrem-se as portas da formação de professor com compreensão do processo de ensino e da aprendizagem com integração à cultura regional onde o estagiário está inserido.

1.1 CONTEXTO DO OFÍCIO DE PROFESSOR

A política cultural acerca dessa história do estágio de regência nas escolas em tempo integral segue usando as setas de atividades reflexivas que apontam para a direção e a formação de futuros professores que aprenderam na universidade instruções necessárias para historiar o caminho deles próprios, os estagiários, aplicando uma metodologia humanística usando interação e uma mediação com sensibilidade. Entretanto, observam-se alguns momentos de uma cultura acadêmica desastrosa como: “jovens [...] destituídos de sensibilidade, com traços marcantes de psicopatia. Tem cultura acadêmica, mas não são solidários, tolerantes, altruístas” (CURY, 2008, 55).

Nesse olhar, o autor deixa claro que esses poucos jovens não atendem o código de ética de uma família humana, dotada de sensibilidades e valores. Entretanto, há uma cultura vai entrelaçando a outra cultura com pessoas capazes de trabalhar com companheirismo e amor naquilo que fazem. Atenta-se, então, através dos fatos políticos, sociais, econômicos e culturais que se tornaram notáveis com a convivência, tanto ao lado dos alunos pilotos quanto com as pessoas da comunidade onde as escolas estão inseridas. Assim sendo, “formateurs/formés deviennent partenaires dans un travail commun où contenus et programmes sont négociés en fonction de la complexité de la situation de formation” (CUNHA, 2004, p. 43).

Nesse pensamento, observa-se, portanto, que a preparação dos estudantes para a formação de profissionais, isto é, dos estagiários, futuros professores vem cercada de complexidades. Pois, a universidade precisa está preparada para a qualificação formativa dos sujeitos que ela está constituindo sua personalidade para colocá-los na sociedade onde estão inseridos para o mundo de trabalho. Assim, “Creio que precisamos pensar, fazer pensáveis, muitas atitudes” (FERNÁNDEZ, 2010, p. 130).

Nessa assertiva, fica claro que etimologicamente em certas atitudes por parte de alguns estagiários observados, nesse contexto precisam de um acompanhamento pelas coordenações dos professores de estágio, bem como pela gestão escolar das escolas em questão. Todavia, “a história, entendida como uma possível construção da escuta clínica que possibilite ao aprendenizante escrever-escrever-se em sua história” (FERNÁNDEZ, 2010, p. 130).

Entende-se nessa perspectiva que, existe grande preocupação por parte dos docentes coordenadores de estágio, visto que eles são os profissionais responsáveis pela preparação dos estudantes da universidade para se inserirem no estágio e no mundo de trabalho. Entretanto, são esses docentes universitários que de acordo com suas experiências, competências, habilidades e valores culturais que interagem com seus alunos, os estagiários orientando-os quanto à metodologia, a didática e todas as estratégias possíveis para

desencadear o desempenho desses acadêmicos para o ensino e as atividades durante estágio. Conforme a situação que segue:

Les difficultés qu' ont les professeurs à préparer leurs cours, à gérer la progression des apprentissages et les situations en salle de classe sont assez connues, même si les formations et les programmes d' enseignement censés les aider ne cessent de se multiplier. Dans le contexte de l' enseignement des langues étrangères, on peut dire que la naissance d' une discipline récente, la didactique du FLE, a accru l' offre de formation qui visent à diffuser les concepts théoriques et les notions fondamentales qui sous-tendent cette discipline (DAHLET, 2009, p. 130).

Esse estágio curricular supervisionado, na etapa de regência direciona a preparação dos estagiários futuros professores em formação, onde o método usado para a pesquisa foi embasado no construtivismo através da técnica de observação sistemática tendo como seu instrumento um roteiro com questões criteriosas para buscar informações, no campo da pesquisa e, logo após descrever sobre as variáveis das salas de aula das escolas investigadas.

A partir daí, surge a fundamentação do trabalho através do discurso utilizado pelo pesquisador, subsidiado pelos estagiários e alunos pilotos. Também, o uso de citações após várias leituras para análise. “Por meio da práxis assim entendida e vivida, possibilitará, provavelmente, que os educandos-sujeitos capacitem-se para gerir sua própria história” (GRACIANI, 1999, p. 84).

Conforme a proposição do pesquisador a reflexão na educação, nesse caso, é o próprio aluno que precisa construir sua história amando e respeitando sua cultura, e ainda, existe a necessidade da promoção do aluno para a transformação social.

“Ce passage à l' acte, tant sur le plan de la compréhension que sur le plan de la production, suppose un investissement personnel sans réserve, une réelle motivation et une absence de respect humain” (WIOLAND, 2005, p. 16).

Desse modo, essa noção da compreensão do professor orientador para com o desempenho do estudante na sala de aula e extrasala, a metodologia aplicada durante as fases do estágio curricular supervisionado, versa sobre a reflexão em torno do ensino e da aprendizagem dos estagiários. Pois, “o que compõe o ‘ser’, o que lhe dá sentido, de forma complexa, não é o quantitativo e sim o qualitativo” (BORBA, 2003, p. 59).

Esse discurso vem proporcionar uma formação humanística, visto que, quem está em jogo é o ser humano dotado de sensibilidades e de valores, pois a avaliação precisa ser formativa não deve ser vista como um instrumento de medida. Pois as pessoas planejam suas vidas como indivíduos com ações linguísticas, políticas, culturas e éticas. Não é diferente o comportamento dos avaliados desse processo que envolve: estagiários, alunos pilotos e professores da universidade e das escolas “Zélia Barbosa e Claudecy Bispo e as demais” situadas na cidade de Arapiraca. Nessa direção entende-se que, “a avaliação por meio de portfólio exige do professor uma postura avaliativa diferente da tradicional” (BOAS, 2006, p. 62).

A avaliação contínua através de portfólio pode proporcionar um aumento de conhecimento e de habilidades. Nessa perspectiva, há uma preocupação por parte do professor da universidade do Estado de Alagoas-Una, aquele que orienta, dirige, supervisiona e avalia o desempenho dos estagiários durante todas as fases e etapas do estágio, “tendo como um dos instrumentos o portfólio” (SHORES; GRACE, 2001, p. 27).

Por consequência, o projeto da investigação na França, que nasceu da iniciativa de uma política cultural da Secretaria Municipal de Educação de Arapiraca, após uma pesquisa em Paris cidade luz das escolas pública e a universidade-Uneal. Entretanto, seu destino sobre a língua francesa está ameaçado. Porém ainda existe uma réstia de esperança para a comunidade sedenta dessa cultura, qual seja, estudar a cultura da língua estrangeira, francesa.

Nesse sentido, “Preferimos discutir a questão a partir de uma dicotomia [...] adequada as nossas necessidades” (CASTRO, 2008, p. 31).

Nessa perspectiva, entende-se a intervenção da política educacional e da política cultural. A primeira aliada à gestão da política partidária, “certamente sem a preocupação de intervir na composição social” (PIMENTA, SEVERINO, 2011, p. 177).

Nesse contexto, a política cultural está fundamentada na prática social, desencadeando a defesa do direito de todos os alunos escolherem as línguas estrangeiras modernas que querem estudar. Assim, “Toutes les langues peuvent véhiculer la modernité” (CALVET, 1999, p. 198).

1.2 A interação, a reflexão na formação profissional

Alargando-se as veredas dessa pesquisa as comunicações interativas e reflexivas, acerca do estágio curricular supervisionado lado a lado com a política cultural se faz necessário, para que haja mais comunicação em torno de uma análise de desempenho dos estagiários, dos alunos pilotos e dos professores que fazem parte desse processo. Pois, “a avaliação define, dentro do espaço social e a partir do ‘olhar’ de quem, avalia o valor, o que vale o bem social negociado, para o individuo e para o conjunto social em questão” (BORBA, 2003, p. 58).

Mister se faz, portanto, uma análise para reflexão nas revisões das proposições de didáticas e metodologias centradas sobre as práticas, especialmente, interativas, propiciando aos sujeitos desse processo uma política cultural humanística. Destarte, fomentar aos estagiários um planejamento do estágio junto à política cultural das escolas campo toda a ferramenta necessária. Adentrando-se, “a teoria como cultura objetivada e importante na formação docente” (PIMENTA; CHEDIN, 2002, p. 26).

Assim sendo, os estudos estarão sempre em primeiro lugar em relação ao nível interpessoal para aquele que o determina, isto é, uma experiência centrada nas práticas pedagógicas. O que propicia ao estagiário após aprender a teoria, é o momento de expor a sua prática.

Dando continuidade ao material didático utilizado para estudos dos universitários serviram, também, para discussões sobre a cultura de rua, especialmente, conduzindo-a rumo à aprendizagem da língua estrangeira, isto é, língua francesa. Porém,

Não parece, contudo, que se possa falar desse espaço vital como um “outro significativo”.

A cultura da rua é violenta e intransigente. Se não elimina o menor por sua própria violência, ela lhe é imposta como seu único espaço social. Não é uma opção. Dentro desse espaço, que é limitado por uma linha imaginária na visão da criança, do adolescente ou do jovem de ou na rua, a pertinência ao grupo ou grupalização é uma necessidade de defesa dentro de um enorme contexto de conflitos e de lutas pela sobrevivência por meio de todo tipo de condutas anônimas (GRACIANI, 1999, p. 117).

Vendo e vivenciando as escolas pesquisadas, principalmente, uma delas observa-se, infelizmente, a maioria dos alunos, os quais são alunos que perpassam ou passam de forma mais acentuada pela cultura de rua. Cujos espaços geográficos são cheios de ressentimentos, de rancores, de ódio e de repúdio à sociedade que os exclui de maneira cruel seus valores. Dessa forma, eles criam antivalores em resposta à sociedade, através de condutas de agressão.

Essa exclusão social por parte da sociedade, não de modo geral, mas a maioria dos sujeitos que nela estão inseridos gera desconfiança das famílias menos favorecidas, portanto, torna-se um passo muito cruel para desencadear a cultura da violência naqueles indivíduos da classe mais pobre.

No planejamento do material didático, os estagiários interagem buscando uma maneira de embasamento na busca de uma orientação que sirva de combate a essa cultura social diferenciada, que esses alunos tanto necessitam. Entretanto, se eles não são felizes porque lhes falta algo material, significa que, “pensar que a felicidade depende de se possuir alguma coisa é uma autoilusão reconfortante. Assim, não precisamos olhar para nosso interior. Mas as pessoas não se dão conta dessa ilusão” (ROEMMERS, p. 54).

Nessa literatura pertinente, o estágio e a cultura regional atrelados entre os estagiários interagem-se sobre uma orientação que servisse de base na elaboração de meios que fossem usados como instrumentos eficazes para o acompanhamento do aluno piloto. Assim, todos os envolvidos nesse processo aprendiam a agir e a interagir, fomentando a formação do estagiário e dos alunos das escolas estagiadas.

O envolvimento dos estagiários junto aos alunos no desenvolvimento das atividades realizadas vem enriquecer toda a práxis durante o processo de ensino e de aprendizagem.

Reconhecer que essa forma de formação no estágio e na política cultural, desperta para uma interação social. Todavia, salienta-se que serve como sugestão de análise reflexiva no acompanhamento do estágio. Essa prática facilita na construção de um portfólio como instrumento didático e metodológico avaliativo, durante o acompanhamento do estágio.

Esse instrumento de avaliação, nesse caso, vem subsidiar os relatórios do estágio, bem como, as técnicas e outros instrumentos utilizados para uma experiência reflexiva.

Conclusão

Ao final desse trabalho, o seu resultado é apresentado, segundo as atividades desenvolvidas, durante o estágio curricular supervisionado, subsidiando a cultura regional e, ao mesmo tempo, fomentando a formação dos estagiários futuros profissionais, professores.

Chega-se a conclusão que estágio curricular supervisionado efetuado pelos estagiários da Universidade Estadual de Alagoas-Uneal, nas Escolas Municipais “Zélia Barbosa” e “Claudecy Bispo”, “Professor Benildo”, “Manoel João da Silva”, “José Ursulino” e “Pontes de Miranda, que teve seu objetivo alcançado. Pois, nas observações realizadas nas salas de aula e extraclasse, também, na Uneal, detectou-se que através de uma experiência reflexiva do desempenho dos futuros profissionais professores houve a integração almejada e uma resposta excelente a sociedade.

Enfim, após apresentação dos resultados, tanto nos relatórios de estágio através de seus portfólios, quanto no acompanhamento do professor coordenador de estágio, da universidade, durante as atividades direcionadas ao estágio, bem como a avaliação da equipe gestora das escolas campo de estágio.

Após as considerações finais dessa pesquisa, em andamento, visto que, podem surgir outras investigações. Daí recomenda-se que outros pesquisadores despertem para a temática em questão. Essa prática vem facilitar a construção de portfólio como instrumento de avaliação para uma reflexão, bem como, a satisfação das famílias quanto ao respeito à cultura de seus ancestrais.

Referências Bibliográficas

- BORBA, Sérgio da Costa (2003). A complexa arte da avaliação contribuições da psicanálise, filosofia, história, pedagogia, sociologia e antropologia. Maceió: Edufal.
- BOAS, Benigna Maria de Freitas Villas (2006). Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico. 3 ed. Campinas: Papyrus.
- CALVET, Louis-Jean (1999). La guerre des langues et les politiques linguistiques. France: Hachette.
- CASTRO, Claudio de Mora (2008). A prática da pesquisa. 2 ed. São Paulo: Pearson.
- CUNHA, José Carlos Chaves da (2004). Synergies Brésil formation en langues et enseignement du FLE. Belém: Gerflint.
- CURY, Augusto (2008). O código da inteligência. Rio de Janeiro: Ediouro.
- DAHLET, Véronique Braun (2009). Synergies Brésil le Brésil et ses langues: perspectives en français. São Paulo: Gerflint.
- FERNÁNDEZ, Alicia (2010). Psicopedagogia em psicodrama morando no brincar. 7 ed. Petrópolis: Vozes.
- GRACIANI, Maria Stela Santos (1999). Pedagogia social de rua. 3 ed. São Paulo: Cortez.
- PIMENTA, Selma Garrido; SEVERINO, Antônio Joaquim. (Orgs.) (2011). Educação escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez.
- PIMENTA, Selma Garrido. CHEDIN, Evandro. (Orgs.) (2002). Professor reflexivo no Brasil gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez.
- ROEMMERS, Alejandro Guillermo (2010). O retorno do jovem príncipe. São Paulo: Lena.
- SHORES, Elizabeth; GRACE, Cathy (2001). Manual de portfolio um guia passo a passo para o professor. Porto Alegre: Artmed.
- TAGLIANTE, Christine (1994). La classe de langue. Paris: CLE International.
- WIOLAND, François (2005). La vie sociale des sons du français. Paris: L' harmattan.

Trabalho docente e formação de professores: experiências no Estágio dos cursos de Letras e Artes de Universidades públicas na Bahia, Brasil

Miriam Barreto de Almeida Passos¹⁰⁸ & Ana Rita Sulz¹⁰⁹

Objetiva-se com este trabalho, analisar a relação da prática docente de estudantes que já atuam como professores da Educação Básica e as contribuições teóricas e práticas do Estágio Supervisionado, componente curricular oferecido no 5º período dos cursos de licenciatura. O artigo apresenta como problemática as lacunas na formação básica do estudante das licenciaturas; a falta de tempo para dedicação aos estudos, especialmente dos aportes teóricos que fundamentam a prática; os aspectos concernentes ao deslocamento dos estudantes para as unidades de ensino, dificultando a concentração e assimilação dos conteúdos estudados; a crescente desvalorização da profissão como perspectiva de vida profissional e, por conseguinte afetando a vida pessoal. Como estratégia metodológica, a investigação pautou-se numa pesquisa descritiva exploratória que teve como sujeitos discentes das Licenciaturas em Letras Vernáculas e em Artes, de duas Universidades públicas de cidades do interior do estado da Bahia, Brasil. A eleição das duas licenciaturas deve-se ao fato de que estas fazem parte de uma mesma área de conhecimento – Linguística, Letras, e Artes, e que se configuram como campos de pesquisa. O estudo aponta para a pertinência de trabalhos dessa ordem, posto que visa observar, através da pesquisa, como o profissional da educação reage ao deparar-se com a vivência do componente curricular em questão. A investigação demonstrou que, quando o professor-aluno é convidado a revisitar e refletir sobre a sua própria prática, busca ressignificá-la, e neste sentido, o Estágio exerce caráter de formação contínua que oportuniza a construção de uma nova identidade profissional e, que neste exercício de ressignificação, o sujeito professor-aluno reafirma-se na sua opção docente.

Palavras-chave: Estágio, Prática de Ensino, Formação contínua.

1 Intróitos: posicionando os escritos

O texto que se expõe é produto de pesquisa realizada com sujeitos – acadêmicos dos cursos de Letras e Artes – de universidades públicas na região nordeste do estado da Bahia. As questões aplicadas permitiram analisar a relação da prática docente de estudantes que já atuam como professores da Educação Básica das disciplinas Língua Portuguesa e Artes, como previsto na atual legislação brasileira que define a formação contínua dos profissionais em serviço. Para esse fim, o instrumento de coleta de dados foi o questionário, a partir do qual foi averiguada a noção conceitual de formação; perfil sociográfico dos sujeitos investigados; tempo de atuação no magistério, além de questões abertas, oportunizando o esclarecimento da problemática proposta pela pesquisa.

108 Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Departamento de Ciências e Tecnologias – Campus XXII – Euclides da Cunha, Bahia, Brasil. E-mail: miriampassos2@gmail.com

109 Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Departamento de Letras e Artes, Feira de Santana, Bahia, Brasil. E-mail: sulz@uefs.br

O Censo da Educação brasileira realizado no ano de 2007 (Educacenso 2007¹¹⁰) apontou que cerca de 600 mil professores da Educação Básica, que atuavam na rede pública de ensino, não possuíam nível superior, apesar da legislação brasileira prevê que:

Art. 62 - A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, oferecida em nível médio, na modalidade Normal (LDB – Lei 9.394, de 20 de dezembro 1996).

Esforços vêm sendo implementados através de parcerias do Ministério da Educação com as Instituições de Ensino Superior – IES, da rede pública e privada, no sentido de capacitar profissionais da Educação Básica, ampliando expressivamente o número de vagas para formação docente. Neste cenário, o número de professores que buscam a qualificação exigida pela lei tem trazido à tona as questões relativas ao Estágio para profissionais que já atuam como professores.

Outra mudança significativa, esta mais observada no campo do Estágio, é a redução da quantidade de horas destinada à atuação docente durante os cursos de licenciatura, conforme citado no parágrafo único da Resolução CNP/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002¹¹¹, em consonância com o Parecer CNE/CP 28/2001, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura no Brasil, que diz: “Os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução de carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas”.

Tais fatores, decorrentes da legislação e da prática referendada, configuram-se como solo fértil para novas pesquisas no campo do trabalho e da formação docente, pois como asseguram Pimenta e Lima (2010, p.29)

Considerar o estágio como campo de conhecimento significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supre sua tradicional redução à atividade prática instrumental [...]. Campo de conhecimento que se produz na interação entre cursos de formação e o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas, o estágio pode se constituir em atividade de pesquisa.

Além disso, compreende-se que quaisquer trabalhos que visem o êxito dos objetivos são dependentes do desenvolvimento das atividades ante ao complexo que integra os seus envolvidos. E, para tanto, faz-se necessário uma análise cuidada dos dados para que o produto final seja satisfatório.

Do ponto de vista de Gadotti (2003, p.31)

A formação do profissional da educação está diretamente relacionada com o enfoque, a perspectiva, a concepção mesma que se tem da sua formação e de suas funções atuais. Para nós, a formação continuada do professor deve ser concebida como reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica e não como mera aprendizagem de novas técnicas, atualização em novas receitas pedagógicas ou aprendizagem das últimas inovações tecnológicas.

Neste sentido, pode-se inferir que a formação contínua perpassa não apenas pelo saber, pelo fazer, pelo aprender, mas, sobretudo, pelo pensar sobre a sua prática, pois esta reflexão crítica acerca das ações do

110 Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13583&Itemid=970 Acesso em: 04 de maio de 2013.

111 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf> Acesso em: 04 de maio de 2013.

conhecimento e do processo de ensinagem¹¹² possibilita ao sujeito avançar no processo continuado da sua própria formação.

Por outro lado, em pesquisa empírica realizada por Passos (2009), acerca das dificuldades encontradas no trabalho didático-pedagógico de professores do ensino superior, em região que abrange o nordeste da Bahia e o centro-sul de Sergipe, os dados coletados revelaram que “um dos pontos críticos são as lacunas dos alunos no aprendizado da educação básica” (p.78), o que a autora define como “pontos nevrálgicos prejudiciais do trabalho pedagógico”.

O texto está estruturado a partir de duas divisões. A primeira parte é teórica e reflexiva; introduz os aportes teóricos referentes ao tema em questão. A segunda é técnica, dadas às especificidades necessárias referentes à metodologia e análise, e por fim as considerações, pois acredita-se que esta temática não se encerra ou esgota-se. Assim, avalia-se que os resultados com esse estudo possam trazer contribuições para outros esboços arquitetados na área de formação e trabalho docente.

2 Afazeres docentes, concepção e tensões

“[...]os professores, não importa bem onde se encontrem, parecem sofrer dos males identificados por GAUTHIER (1998), ou seja, de alguns preconceitos que cercam esse ofício sem saberes: (a) basta-lhes conhecer o conteúdo; (b) basta-lhes ter talento; (c) basta-lhes ter bom senso; (d) basta-lhes seguir a sua intuição; (e) basta-lhes a experiência; (f) basta-lhes ter cultura. BIREAUD (1995) nos fala de outro “preconceito”, o do isomorfismo: uma vez professor, o estudante reproduzirá as práticas pedagógicas a que foi submetido por seus formadores na universidade”.

Ana Lúcia Amaral (2010, p.25)

Ao partir do pressuposto destacado por Amaral (2010), compreende-se que os afazeres docentes perpassam concepções e tensões que se configuram em males identificados pelos autores citados em epígrafe, diante do contexto atual da educação, pois a formação docente tem tido uma trajetória histórica com pontos e contrapontos advindos do Estado, das políticas públicas e do contexto escolar. A própria Lei 9397/96 apresenta, a partir da década de 90, a abrangência da formação do sujeito no sentido de seu desenvolvimento pessoal e profissional, a saber.

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos Movimentos Sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (LDB – Lei 9.394. de 20 de dezembro 1996).

No que concerne aos afazeres docentes, concordamos com Pimenta e Lima (2010, p.15) quando ressaltam que

Ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade, indagação teórica e criatividade para encarar as situações ambíguas, incertas, conflituosas e, por vezes, violentas, presentes nos contextos escolares e não escolares. É da natureza da atividade docente proceder à

¹¹² Ensinagem é um termo adotado pela pesquisadora Léa da Graças Camargos Anastasiou, em sua tese de doutoramento em Educação (1997), pela Universidade de São Paulo, para significar uma situação de ensino da qual necessariamente decorra a aprendizagem que, segundo a autora, decorre da parceria entre professor e alunos, sendo esta condição fundamental para o enfrentamento do conhecimento, necessário à formação do aluno.

mediação reflexiva e crítica entre as transformações sociais concretas e a formação humana dos alunos, questionando os modos de pensar, sentir, agir e de produzir e distribuir conhecimentos.

As tensões que subjazem a concepção do ser professor e o seu papel na sociedade hodierna, envolvem um processo contínuo de construção da identidade docente.

2.1 Identidade profissional: desafio e processo

“A formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo “formar” e “formar-se”, não compreendendo que a lógica da actividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação”

António Nóvoa (1992, p.25)

O desenvolvimento profissional exige proposta educativa, planejamento, objetivos, metas, avaliação, ações, reflexões, novas ações, pois, a formação do professor, como destaca Nóvoa, apesar de pautar-se em uma sistematização do projeto voltado para o conhecimento pessoal, nem sempre configura-se como desenvolvimento em prol do sujeito docente, gerando, nesse sentido, tensões. Estas tensões, por sua vez, poderão oportunizar o processo de construção da identidade profissional, pois como defendem Pimenta e Lima (2011) “a identidade do professor é simultaneamente epistemológica e profissional, realizando-se no campo teórico do conhecimento e no âmbito da prática social” (p.13).

É importante ressaltar que a consciência crítica sobre a prática e a observação dos fatores que interferem no campo educacional são fundamentais na reflexão e no processo de formação, posto que a construção da identidade do sujeito a partir do currículo não é uma produção independente, mas é tecida no jogo político, social e econômico que está no centro da relação educativa. Do ponto de vista de Hall (2006, p.13),

O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas.

Assim, o trabalho na disciplina Estágio Supervisionado apresenta-se como um processo de desafios que vão além dos limites físicos do espaço escolar, e constitui-se num complexo contexto de formandos, formação e formadores.

3 Descrição e interpretação dos dados

A metodologia utilizada para a realização da pesquisa foi a descritiva exploratória que, do ponto de vista de Gil (1991) tem como objetivo descrever as características dos sujeitos ou fenômenos, ou ainda estabelecer as relações entre as variáveis além de proporcionar maior familiaridade com o problema com vistas a torná-lo explícito ou de construir hipóteses.

Como instrumento de coleta dos dados utilizou-se o questionário composto por nove questões abertas. Este instrumento de pesquisa teve como principal vantagem propiciar aos sujeitos a possibilidade de estabelecer a interlocução dos conteúdos apreendidos no ambiente acadêmico, as suas experiências pessoais e perspectivas futuras, pois como afirma Minayo (1994, p.16), “a metodologia inclui as concepções teóricas de

abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador”. Deste modo, os questionários foram entregues aos sujeitos, que se disponibilizaram a contribuir com o presente estudo, durante o desenvolvimento das atividades acadêmicas do componente curricular Estágio Supervisionado, no primeiro semestre do ano de 2013. A opção em compormos a amostra a partir de cinco sujeitos do Curso de Licenciatura em Letras Vernáculas, sendo dois do município de Euclides da Cunha; dois de Tucano; e um de Monte Santo. Cinco do Curso de Licenciatura em Artes que pertencem aos municípios de Itaberaba, um sujeito; um de Seabra; um de Souto Soares, um de Feira de Santana, e um de São Gonçalo dos Campos, deu-se pelo fato de se tratar de uma pesquisa em estágio inicial, com a possibilidade de que esta se amplie para a análise também das Licenciaturas em Línguas Estrangeiras com um número mais expressivo de sujeitos e a abranger outras localidades do estado da Bahia. Vale salientar, ainda, que os nomes dos sujeitos mantêm-se em anonimato preservando suas identidades e os mesmos foram devidamente informados da sua participação na pesquisa, com conhecimento pleno de que as suas informações seriam utilizadas para estudo.

As análises realizadas possibilitaram uma avaliação qualitativa dos dados, a partir das questões que se apresentam: Qual o município que você reside? Qual a sua idade? Há quanto tempo você exerce o magistério? Há quantos anos você leciona Língua Portuguesa/Arte? Quantas horas diárias você dedica aos estudos relacionados com a sua formação acadêmica? Quais os aportes teóricos utilizados para fundamentar a sua prática? Quais as principais dificuldades e consequências encontradas para a sua participação nas atividades acadêmicas? Como você relaciona o Estágio Supervisionado com sua prática em sala de aula? Quais os contributos do componente curricular para o exercício do magistério?

De posse das respostas dadas aos questionamentos acima descritos, formulamos a análise a seguir.

3.1 Análise dos dados

Na amostra dos dois cursos, os estudantes do Curso de Licenciatura em Artes (32 a 57 anos), apresentam idade mais elevada do que os de Letras Vernáculas (19 a 43 anos); e o tempo que estes sujeitos lecionam as disciplinas da área de formação específica (Língua Portuguesa e Artes) para os discentes de Artes é de 3 a 20 anos, e os de Letras de 1 a 11 anos. Estes dados confirmam o que o Educacenso 2007 apresenta, ou seja, os professores sem nível superior ensinam disciplinas específicas, suscitando fragilidades do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes da Educação Básica, pois apesar da elevada idade dos referidos sujeitos, estes já atuam como docentes dessas disciplinas o que exigiria capacitação adequada.

Entretanto, é importante salientar que a oferta de cursos na área de Artes no estado da Bahia ainda é diminuta, enquanto que a do curso de Letras é ampla e abrange diversas localidades. Isto pode ser confirmado nas distâncias entre as cidades de residência dos sujeitos e as instituições em que estudam. Como exemplo disto, pode-se citar a extensão percorrida por um dos inquiridos da pesquisa que para realizar o Curso de Artes percorre quase 300 quilômetros.

Gadotti (2003, p. 34) defende que todo professor deveria ter como “1^a direito a pelo menos 4 horas semanais de **estudo** com os colegas, não só com especialistas de fora, para refletirem sobre a sua própria prática, dividirem dúvidas e resultados obtidos”. Contrariamente ao que o autor aponta, e conforme a indicação dos sujeitos, o tempo dedicado aos estudos relacionados com a formação acadêmica, para o Curso de Letras, é de 2 a 5 horas, e de Artes, de 30 minutos a 3 horas, aproximadamente, o que acarreta

dificuldades de diversas ordens, interferindo na participação destes em atividades acadêmicas, comprometendo a qualidade da sua aprendizagem, como se observa nas citações abaixo:

Sujeitos do Curso de Letras:

- “Como trabalho 40 horas semanais na rede estadual de ensino e estudo à noite, tenho de conciliar meus estudos em horários vagos, (...) acaba por cometer falhas devido ao pouco tempo para desenvolvê-las”;
- “O meu maior inimigo é realmente a falta de tempo, além de sentir dificuldades em compreender, entender mesmo determinados conteúdos”;
- “O principal problema é a falta de tempo”;
- “Falta de tempo e às vezes de vontade. Consequências atividades acadêmicas pouco significativas”;
- “distância da nossa casa até a universidade, chegando muitas vezes mais de meia noite e ter que acordar cedo no dia seguinte para trabalhar”.

Sujeitos do Curso de Artes:

- “problemas familiares e pessoais interferem e prejudicam a minha participação nas atividades, além do deslocamento da minha cidade para a universidade”;
- “o formato do curso não nos possibilitar aprofundamento nas linguagens artísticas”;
- “em gerenciar o tempo das atividades da função de professora regente de artes da rede estadual e as atividades acadêmicas, falta de material didático”;
- “cansaço físico e mental (viagem longa), falta de substituto, tendo que deixar atividade programada para as aulas durante a semana que estou na Universidade”;
- “falta de dinheiro, alimentação inadequada, o que causa desgaste físico e emocional levando às vezes à falta de interesse e vontade de desistir”.

No que concerne as lacunas provenientes da deficiente formação básica dos sujeitos, esta fica evidente nas respostas dos mesmos, como se verifica nos excertos: “além de sentir dificuldades em compreender, entender mesmo determinados conteúdos”; “deficiente cultura, prejudicando assim o entendimento e participação nas atividades acadêmicas”. O pouco saber constituído a partir do estudo da Arte na educação básica é revelado através da afirmativa “desde a História da Arte até a parte das linguagens artísticas como: visual, fotografia, cinema, telas, entre outros”, revelando assim, a falta de domínio e propriedade mesmo nos aspectos mais básicos da formação do professor de Artes.

Com relação à prática docente dos cursos investigados, os aportes teóricos utilizados para fundamentá-los são basicamente os trabalhados durante o curso, o que pode ser entendido como mais um aspecto que avigora a falta de autonomia para avançar na área de formação, agravada pelas dificuldades supracitadas.

Igualmente, a realidade das instituições investigadas reforça a complexidade do acesso ao ensino superior no Brasil, nomeadamente das populações que residem nas cidades do interior, mesmo tendo como positividade a política de interiorização que teve o seu início na década de 1970, e a atual considerável

ampliação na instalação de IES em todo o território baiano, tanto da rede pública com privada, incluindo-se ainda a modalidade de ensino a distância.

Ainda assim, as distâncias a serem vencidas pelos estudantes aparecem como um dos fatores que dificulta a concentração e assimilação dos conteúdos estudados, essenciais a uma aprendizagem mais significativa, visto que o cansaço provocado pelo deslocamento para as unidades de ensino interfere na participação das atividades acadêmicas, como revelado na fala dos sujeitos: “trabalhar quarenta horas e estudar a noite em outra localidade é muito difícil”; “o cansaço do dia a dia, a carga de trabalho diária, as atividades domésticas e as idas e vindas nos transportes da zona rural para a cidade e universidade”.

No que tange, a relação do Estágio Supervisionado com a prática da sala de aula e os contributos do componente curricular para o exercício do magistério verificou-se a importância da disciplina para o fazer docente dos sujeitos investigados dos dois cursos em análise, conforme citações dispostas a seguir:

Sujeitos do Curso de Letras:

- “O Estágio vem assegurar o profissional que deseja fazer e exercer uma prática significativa”;
- “Ele faz refletir as práticas e mudando-as de acordo o aprendizado construídos a partir das leituras e discussões estabelecidas durante este processo”;
- “Ele é a base norteadora para a compreensão das teorias estudadas e me faz compreender, também que às vezes o caminho é inverso e parte-se muitas vezes da prática para a teoria”;
- “Conferem ao seu agente orientação, maior propriedade profissional, ante ao empenho da docência, graças a cultura da reflexão-ação-reflexão”;
- “Como principal contribuição destaco o fato de ter percebido que, na prática, às vezes nos deparamos com situações que as teorias estudadas não dão conta e é necessário recorrer a outras vivências para mediar e nortear o trabalho”;
- “O componente curricular agrega um conjunto precioso de saberes que são utilizados para a problematização da educação, da escola e do exercício docente, contribuindo, no delineamento de práticas pedagógicas inovadoras e significativas”;
- “Melhorar enquanto profissional, pois neste componente, temos possibilidade de fazer leituras e discussões, conhecer autores que oportunizam construir um caminho profissional de qualidade”;

Sujeitos do Curso de Artes:

- “a relação é que serve para melhorarmos como profissional, juntando teoria e prática”;
- “contribui para a reafirmação da necessidade da relação da teoria com a prática”;
- “as aulas de arte auxiliam o aluno educador no estímulo da criatividade, criando um conhecimento sensível da sua realidade e do mundo que envolve. Logo, através do ensino e trabalho com as linguagens artísticas é possível desenvolver a percepção do meio social e a cultura podendo ser criado um valor para suas vivências”;
- “incentivo à busca de informações e ao trabalho coletivo, orientações para o desenvolvimento de projetos, etc.”;

- “diversos, desde a História da Arte até a parte das linguagens artísticas como: visual, fotografia, cinema, telas, entre outros. Teatro, música, expressão corporal”.

4 Considerações finais

Apesar de reconhecidas as tensões que acabam por justificar o desencanto com a prática de ensino, observadas nas ações enquanto docentes dos cursos de Letras Vernáculas e Artes, em especial na disciplina Estágio Supervisionado, compreende-se que este profissional tem papel relevante na busca por alternativas que possam minimizar uma realidade complexa e por vezes desalentadora, cotidianamente enfrentada, por estes sujeitos que atuam na Educação Básica.

Diante desse contexto, o estudo infere que as tensões e problemáticas elencadas e vivenciadas durante a realização dos cursos são resistidas pelos sujeitos investigados, mesmo porque estes necessitam da certificação de licenciados para promoção na carreira do magistério. Essa necessidade faz com que as distâncias e problemas sejam vencidos, que a fadiga seja superada, as horas multiplicadas e o intento alcançado.

Referências

- Anastasiou, Léa das Graças (1998). Metodologia do Ensino Superior: da prática docente a uma possível teoria pedagógica. Curitiba: IBPEX.
- Charlot, Bernard (2009). O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. In: D'Ávila, Cristina (org.). Ser Professor na Contemporaneidade: desafios, ludicidade e protagonismo. Curitiba: Editora CRV.
- Dalben, Ângela (2010). Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. Retirado em: Abril 24, 2013 de http://www.fae.ufmg.br/endipe/livros/Livro_4.PDF.
- Gadotti, Moacir (2003). A boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido. Novo Hamburo: Feevale.
- Hall, Stuart (2006). A identidade Cultural na Pós-Modernidade. (Trad. Silva, Tadeu Tomaz & Louro, Guaracira). Rio de Janeiro: DP&A.
- Lima, Maria do Socorro (2009). O estágio e a metáfora da árvore. In: Barbosa, Eliene (org.). Encontro de Prática e Estágio da UNEB (pp. 11-20). Salvador: EDUNEB.
- Nóvoa, António (1992). Formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa, António (coord.). Os professores e a sua formação (pp. 13-33). Lisboa: Dom Quixote. Retirado em Abril 24, 2013 de http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf.
- Passos, Miriam (2009). Professores do ensino Superior: práticas e desafios. Porto Alegre: Mediação.

Formação continuada de professores no século digital: Uma experiência de partilha entre professores do Brasil e Portugal

Elisabeth Gomes Pereira, Lia Raquel Oliveira¹¹³

Resumo

Com a aplicação das tecnologias da informação e comunicação digitais à educação, ainda no século XX, múltiplas conjecturas sobre uma escola que atendesse às novas necessidades dos cidadãos do novo século passaram a ser uma constante nas discussões acadêmicas.

Paulo Freire, já em 1996, sugeria reorganizar a escola de acordo com os novos tempos, isto é, “*incorporar a ela todas as conquistas da inteligência humana, de forma crítica e democrática*” (Freire, 1996 citado por Mendonça, 2009, p.1). Este é nosso posicionamento: usar as tecnologias de forma crítica, criativa e útil para com elas fazermos aquilo que sem elas não seria possível.

Estando socialmente imersos numa cultura digital, propomo-nos reformular alguns processos de ensino-aprendizagem para uma educação atual e de qualidade. Contudo, não será a tecnologia em si a responsável por uma nova escola, mas sim a comunidade escolar, a rede sociotécnica, a qual é formada por pessoas e aparatos tecnológicos, todos conectados e interagindo para viabilizar a produção e a comunicação de bens de interesse comum dos cidadãos (Tornaghi, 2010).

Pesquisar, produzir, publicar, interagir e comunicar-se digitalmente são habilidades necessárias ao cidadão do século XXI e a escola deve responsabilizar-se pela inclusão da cultura digital no seu quotidiano. Deve incitar o desenvolvimento de práticas pedagógicas e aprendizagens que resultem em saberes inovadores e relevantes para a época vivida. Com essas iniciativas poderá contribuir para a ascensão educacional do povo a que serve e, logo, não será vista como uma instituição falida mas como um espaço de educação e cultura em constante reorganização, abrindo caminhos através das eras para a construção e reconstrução de novos conhecimentos.

O relato que se apresenta constitui parte da experiência prática da investigação *Tecnologias da Informação e Comunicação na Escola: estudo de caso em escolas do ensino básico, no Brasil e em Portugal*, pretendendo dar resposta à questão de como pode processar-se, no espaço virtual, o compartilhamento de experiências didáticas entre professores do Brasil e Portugal. Para o efeito, foi criado um grupo de pesquisa para cada país, proporcionando que ambos usufríssem de uma proposta de formação continuada desestruturada, beneficiando-se de *cloud computing*, usando *laptops* ligados em rede e recursos digitais da *Web 2.0*, no caso, o *Google+* e o *Google Sites*, os quais funcionaram como ferramentas digitais para comunicação, repositório e publicação.

Os grupos envolvidos compartilharam práticas pedagógicas utilizando os equipamentos e recursos digitais disponíveis em cada escola. Desenvolveram uma formação autônoma e demonstraram comportamentos sociotecnológicos passíveis de transferência a outras comunidades.

¹¹³ Universidade do Minho

A pesquisa, ainda em fase de interpretação sistematizada dos dados recolhidos, tem sua relevância por propor um tipo de experiência de formação tecnológica continuada entre professores em continentes diferentes, de forma autorregulada, acreditando que, mesmo a distância mas com o apoio da tecnologia digital, estes podem contribuir para o crescimento de suas formações e, conseqüentemente, para um melhor índice de aprendizagem de seus alunos. Trocar, criar e propagar saberes são ações esperadas do professor da era digital e a intenção maior nesta experiência está em possibilitar aos professores perceberem que a proatividade e o uso das tecnologias digitais pode ser mais uma alavanca para o diferencial de sua profissão.

Palavras-chave: formação de professores, cultura digital, ferramentas digitais gratuitas, colaboração

Introdução

Para falarmos sobre formação continuada de professores no século digital pensamos ser ponto de partida uma breve reflexão sobre algo arraigado em educação: a tradição de privilegiar padrões de ensino e aprendizagem ultrapassados. Esboçamos essa ideia porque mesmo diante das conhecidas e estudadas teorias que defendem a aprendizagem com base na interação seja com objetos, com a cultura sócio-histórica e entre os indivíduos, muitos de nós professores insistimos em não querer ver um processo que atenda as características próprias de cada aprendente do século XXI.

Beauclair pode reforçar a ideia quando diz:

Na verdade, a presença dos alunos na escola se reduz a uma participação insossa, vinculados a um cotidiano onde o que se pretende é apenas fazer valer os processos de transmissão e imposição de um conhecimento estanque, distanciado da realidade e, principalmente, imposto pela cultura escolar vigente. (Beauclair, 2001)

A citação datada de 2001 tem ainda hoje considerável peso, pois ultrapassar as posturas pedagógicas e redimensionar os currículos escolares vigentes não é tarefa fácil para os educadores. Principalmente, porque se exige novos paradigmas, mais esforço e disponibilidade de tempo para conhecer e lidar com os modernos meios didático-tecnológicos.

Entretanto, na era digital, alguns professores se eximirem de conhecer metodologias inovadoras, pensamos ser imprudência, pois estas podem possibilitar outros e novos resultados de sucesso ao trabalho docente.

Com a aplicação das tecnologias da informação e comunicação digitais (TICD) à educação, ainda no século XX, múltiplas conjecturas sobre uma escola que atendesse às novas necessidades dos cidadãos do século XXI passaram a ser uma constante nas discussões acadêmicas.

Paulo Freire, já em 1996, sugeria reorganizar a escola de acordo com os novos tempos, isto é, “incorporar a ela todas as conquistas da inteligência humana, de forma crítica e democrática” (Freire, 1996 *citado por* Mendonça, 2009, p.1). Concordamos com Freire e nosso posicionamento é usar as tecnologias de forma crítica, criativa e útil para com elas fazermos aquilo que sem elas não seria possível.

O posicionamento de Freire, segundo Mendonça (*idem*) aconteceu no evento intitulado *Diálogos impertinentes: Freire & Papert – O futuro da escola*. Durante o evento, Papert previa a escola da época em extinção, discordando, Freire dizia: “[...] a minha questão não é acabar com a escola, é mudá-la completamente, é radicalmente fazer que nasça dela um novo ser tão atual quanto a tecnologia” (*idem*).

As ideias de Freire continuam atuais e desafiadoras, pois a cada dia constatamos o aparecimento de novos recursos digitais, representando uma contínua dificuldade de sua inclusão na educação. As reformulações dos processos de ensino e aprendizagem orientam-se, necessariamente, para um currículo diferenciado que possa resultar numa educação de superior qualidade.

Para cada inovação tecnológica criada, novos fazeres, novas produções, novas formas de pensar e agir. Contudo, não será a tecnologia por si a responsável por uma nova escola, mas ela e toda a comunidade escolar, ou seja, a rede sociotécnica, formada por pessoas e aparatos tecnológicos, todos conectados e interagindo para viabilizar a produção e a comunicação de bens de interesse comum (Tornaghi, 2010).

A popularização dos equipamentos e recursos digitais como o PC (*Personal Computer*), lousas digitais, *laptops*, *netbooks*, *tablets*, telefones móveis, *wireless*, ferramentas *WEB 2.0* e outros mais, vem causando continuamente através dos tempos impactos os mais diversos nas escolas, pois:

Com as tecnologias digitais de comunicação, o mundo entra na escola de forma mais rápida e ampla do que entrava antes. Mas, ainda mais importante, a escola, cada escola, vai ao mundo e mostra a sua cara, o que produz, mostra e troca o que realiza. (Tornaghi, 2010, p.9).

Pressupomos diante da citação de Tornaghi (*idem*) que a escola necessita assim, estar preparada de forma consciente e com competência para oferecer uma educação adequada às novas demandas da sociedade.

Pesquisar, produzir, publicar, interagir e comunicar digitalmente são habilidades indispensáveis no século XXI. A escola atual deve sentir-se responsável pela inclusão na cultura digital. Para tanto, deve incitar o desenvolvimento de práticas pedagógicas e aprendizagens que resultem em saberes inovadores e relevantes para a época vivida. Com essas iniciativas a escola poderá contribuir para a ascensão educacional do povo a que serve e, logo, não será vista como uma instituição falida, mas como um espaço de educação e cultura em constante reorganização, abrindo caminhos através das eras para a construção e reconstrução de novos e diversificados conhecimentos.

De há três décadas para cá, um turbilhão de inovadoras tecnologias digitais tem invadido a vida das pessoas, provocando mutações de natureza pessoal e principalmente, profissional.

A atual febre do uso de dispositivos móveis que integram mídias e aplicativos tem dominado os “nativos digitais”, ou seja, aqueles nascidos após os anos oitenta e que, segundo Palfrey e Gasser (2011), têm maiores habilidades para a utilização e superação das possibilidades oferecidas no mundo digital. Diferentemente, dos “imigrantes digitais”, grupo nascido antes dessa década e que, de acordo com Prensky (2001), precisam de muito mais tempo para se adaptar à evolução das tecnologias.

No Brasil, dado interessante, as pessoas com mais de 30 anos de idade, imigrantes digitais no caso, já corresponde a 51,4% desde o ano de 2011, registra a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad, 2012).

Detecta-se, portanto, que a população do Brasil está deixando de ser constituída por jovens e se aproximando da mesma situação que vivem os países europeus, onde a previsão para estes países é “que, até 2050, o número de pessoas com mais de 65 anos na União Europeia cresça 70% e o número de pessoas com mais de 80 anos aumente 170%” (Ec, 2013), dados preocupantes quando pensamos em democratização da cultura digital.

Surge ainda, diante dos dados, a inquietação em saber como será a vida dessas populações frente às exigências que impõe o mundo digital.

No Brasil, país com menos oportunidade de democratização das tecnologias digitais, pensa-se que a situação poderá se agravar caso não haja investimentos políticos-educacionais referentes ao uso das tecnologias digitais, pois:

Na avaliação dos especialistas, o Brasil está envelhecendo em 30 anos o que a Europa demorou um século. Por isso, tem de pensar e agir com mais rapidez. Solange Kanso, do Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (Ipea), lembra que em 2040 o país terá 56,7 milhões de idosos. Em número absoluto, é mais que o dobro da quantia atual. (Carvalho, 2011)

Diante dos percentuais populacionais apresentados surge outra inquietação pertinente: saber onde se inserem os professores brasileiros.

A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) mostra, na publicação *Education at a Glance - 2011*, que inseridos na Educação Básica do Brasil estão 12% de professores com mais de 50 anos, com idade inferior a 30 anos registra-se 20%, ficando 68% de professores com idades entre 31 e 49 anos (Harnik, 2011). Considerando os percentuais pode-se concluir que a maioria dos professores brasileiros identifica-se como imigrante digital e assim questionamos: como enfrentarão os professores imigrantes digitais as provocações, os dilemas e as adaptações pedagógicas impostas pela era digital?

Uma resposta coerente, porém generalista poderia ter fundamentação nas ideias de Dodge (2012, p. 11), quando expõe: “tecnologia e ensino é como aproximar dois ímãs”, podem gerar tanto a atração como a repulsão, ou seja, os fenômenos de afastamento, superação e incorporação das tecnologias na prática de ensino dos professores, contudo, somente cada “pessoa pode fazer a diferença”. Transpondo, isto significa que, cada professor imigrante digital é que decidirá suas próprias mudanças e incorporações em favor ou não das tecnologias digitais. Galgar novos caminhos para uma transformação de si e, por conseguinte, da educação é uma escolha individual e só a alcançará aquele que souber ver o cenário com sabedoria. Inclusa nesta sabedoria estaria o aceite das tecnologias digitais como coadjuvantes da proposta curricular das escolas, incentivando o repensar e a reelaboração dos currículos assim como, provocando novos fazeres pedagógicos.

Vivemos um mundo digital em tempos de ubiquidade, portanto, é hora de investir e usufruir de um ensinar e aprender conexos com o que nos é oferecido.

O acesso livre e ubíquo ao conhecimento presume-se poder unir-se à educação formal no sentido de complementação, tornando “o processo educativo muito mais rico” como diz Santaella (2010, p.21). Então, por que não pensar nas riquezas que o *mobile learning* pode proporcionar? A emergente forma de ensinar e aprender possibilita a capacidade de aprender em todos os lugares e a todo o momento, através de equipamentos móveis conectados a *internet* como *notebook*, *palmtop*, *netbook*, *tablet*, telefones móveis, *smartphones*, etc.

O *m-learning* pode ser mais uma condição de realizar a troca de informações educacionais entre alunos, professor e o mundo numa comunicação multidirecional, de forma a potencializar o aprendizado, estimular a colaboração, facilitar o acesso a consulta, assim como divulgar novos conhecimentos.

Entretanto, para trabalhar com a aprendizagem móvel a escola precisa assumir um currículo diferenciado. Este currículo de acordo com Almeida (2010) poderia ser o “web currículo”, pois este:

integra as tecnologias com o currículo, envolvendo distintas linguagens e sistemas de signos configurados de acordo com as características intrínsecas das tecnologias e mídias que suportam os modos de produção do currículo, conforme os limites e potencialidades das TIC. [...] A associação entre as ferramentas e interfaces da web com o uso de tecnologias móveis como os netbooks, lphones e celulares, enfatiza a interação social, a navegação a-linear e a produção colaborativa de conhecimentos, potencializando o desenvolvimento de um currículo aberto, flexível, dinâmico e múltiplo. (Almeida, 2010, p.2)

Tendo o *m-learning* suporte pedagógico no web currículo caberia aos professores incorporá-lo, compreendê-lo e implementar ao máximo o uso educativo das tecnologias móveis na escola combinadas às interfaces da web.

É necessário ter a consciência que a tecnologia avança a cada dia e, portanto, compreender e usufruir do tempo de vida de cada tecnologia, adequando sempre o currículo e a didática para se obter a educação certa para cada tempo.

Resultados de sucesso na educação estão na forma sábia de ver as situações. Acreditamos que a mudança do professor, e conseqüentemente da escola, só acontecerá quando o professor assumir a busca pela inovação como prática diária. Arriscando-se ao novo, continuamente, este se redescobrirá e obterá a possibilidade do aprendizado de métodos de ensino mais ousados e interativos, métodos de ensino condizentes com o mundo em que se encontra.

Ser digital nos dias de hoje tornou-se imperativo, contudo, o presente artigo propõe demonstrar que, independente das tecnologias, equipamentos ou recursos digitais apresentados pelos tempos, o mais importante é todo educador estar consciente da busca pela sua autoformação, o que possivelmente resultará em uma educação contemporânea e de qualidade respondendo às necessidades da sociedade do século digital.

Professor Imigrante Digital: provocações, dilemas e adaptações pedagógicas.

Com o avanço da tecnologia a forma de ensinar e aprender vai mudando, isto é consenso geral. Livros, cadernos, quadro negro, giz, retroprojetor, quadro branco, televisão, vídeos, *Digital Versatile Disc* (DVD), computadores, *data show*, lousa interativa, *laptops*, *net-books*, celulares, *smartphones* e *tablets* são algumas das tecnologias passadas e presentes que fizeram e, ainda, fazem parte do dia a dia da escola. Mas, será que os professores estão preparados para utilizar todas essas tecnologias que chegam à escola? Melhor, será que todas essas tecnologias listadas estão agregando novos valores ao ensinar e ao aprender?

Na era digital muitas escolas estão se renovando empregando as mais atuais tecnologias lançadas no mercado. Algumas têm desenvolvido projetos atraentes, outras usam a tecnologia apenas como estratégia de *marketing* para encantar pais e alunos. Equipamentos como os *tablets*, a exemplo, poderosos para implementar um ensino inovador, são usados apenas como livros eletrônicos oferecendo infelizmente, a mesma prática arcaica de ensino.

E então, que fazer para tirar maior proveito das tecnologias que chegam ‘invadindo’ a escola?

Hoje, provocações, dilemas e adaptações vividas pelos professores são muitas e estes precisam enfrentar o momento com conhecimento e sapiência.

Há algum tempo atrás Negroponte (1995, p.27), já afirmava: “o futuro está aqui, e só existem duas possibilidades: ser digital ou não”.

Assumir-se como um ser digital é uma das grandes provocações que aflige os professores, compondo-se das mais simples dificuldades como poder adquirir seus próprios computadores, como das mais complexas que está na utilização da tecnologia de forma pedagógica e adequada.

Ao contrário dos professores os alunos, nativos digitais, mesmo não possuindo equipamentos próprios têm tempo para descobrir o mundo digital nas *lan houses* e com isso dominam, facilmente, a maioria dos equipamentos, *softwares* e aplicações encontradas na *Web 2.0*.

A Web 2.0 trouxe a condição do trabalho em rede através de diversas ferramentas virtuais que permitem ampliar saberes e aprendizagem. Hoje temos uma janela aberta para a interação com o mundo em virtude da existência da internet. As interações nas aulas mais inovadoras envolvem não somente professores e alunos mas outros estudantes e professores de outras escolas, podendo inserir-se ainda especialistas, pesquisadores e demais interessados no assunto em questão.

Esse novo processo de ensino e aprendizagem pode ser validado por Sánchez (2012) quando expõe a ideia do aprendizado em rede:

Assim, nasce a ideia do aprendizado em rede, da interação professores-alunos-atividades com outros professores-alunos-atividades, a qual torna possível que a construção do conhecimento seja realizada de forma compartilhada por meio da internet. (Sánchez, 2012, p. 152)

Para melhor compreender a ideia de aprendizado em rede a autora (idem) nos contempla com o seguinte gráfico:

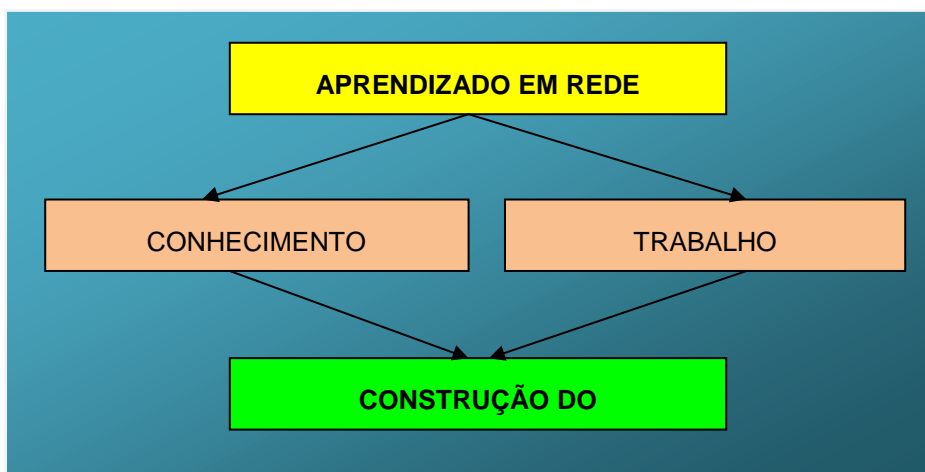


Figura 1 Aprendizado em Rede (Sánchez, 2012, p. 153)

Portanto, trata-se das ferramentas da Web 2.0, propiciando o conhecimento em rede e revitalizando a prática docente.

O professor carece se conscientizar que seu papel é o de pedagogo no sentido original da palavra, ou seja, *Paidagogo*, termo originado na Grécia Antiga que de acordo com Ghirdelli Junior (2007, p.11) “era apenas um guia para a criança que tinha como função colocá-la no caminho da escola e, metaforicamente, na

direção do saber”. Desta forma, nos dias atuais, podemos pensar o professor como responsável pela administração do conhecimento de seus alunos, e não como o detentor do conhecimento.

Enfim, o professor, mesmo sendo um imigrante digital, necessita refletir sobre o gerenciamento dos novos saberes para ultrapassar o fosso digital e se posicionar da forma mais apropriada às imposições do atual panorama educacional.

Sabemos que o homem é um ser que se adapta ao *habitat*, portanto o professor pode se dar a oportunidade de conhecer o mundo digital e se apaixonar. A paixão o levará à curiosidade, a pesquisa e a descoberta de outros saberes. Passará a ser um professor proativo, autodidata, pesquisador de experiências, projetos e estratégias didáticas interativas e inovadoras. Conseqüentemente, “deixará de ser um lecionador para ser um organizador do conhecimento e da aprendizagem [...] um aprendiz permanente, um construtor de sentidos, um cooperador, e, sobretudo, um organizador da aprendizagem” Gadotti (2002, p.16), ainda, um professor atualizado, competente e inserido na era digital. Em suma, um “gerador activo de situações de potencial aprendizagem” (Oliveira, 2004, p. 87).

O professor não pode se abater pela condição de “imigrante digital” ou de “analfabeto digital” como discute Dimenstein (1997). O professor precisa tomar a frente das mudanças, assumindo a tarefa de orientar o uso correto da gama de informações contidas no mundo digital. Precisa ter a consciência de que:

ensina mais através de seu exemplo do que com sua sabedoria. É ele quem tem a maturidade e a experiência necessárias para ajudar o aluno a superar as dificuldades. Isso implica, sem dúvida, em se aproximar mais de seus alunos, conhecer o seu mundo e sua realidade. (Capozzoli, 2012)

Provocações e dilemas estão postos, mas a decisão de adaptação à era digital está nas mãos daqueles que conseguirem dominar a tecnologia sabendo qual é seu real papel profissional. Sem essa consciência, com certeza, a tecnologia os dominará.

Ser professor na era digital é ir além do domínio das tecnologias digitais. É, antes de tudo, estar sintonizado e aberto para as transformações do mundo, independente de ter um giz, um *mouse* ou uma tela *touch screen* em mãos.

Professores do Brasil e Portugal: arquitetos de novos saberes

A geração digital avança velozmente utilizando novas ferramentas digitais e linguagens e códigos diferentes. As redes sociais como o *Facebook*, o *Google+*, o *Twitter*, os *Blogs*, o *GoogleDocs* e outras ferramentas da *Web 2.0* que possibilitam a interatividade dinâmica e síncrona se destacam como meios de comunicação habituais da sociedade moderna, passando a ter um papel acentuado no processo de comunicação e construção pelo poder da interação imediata e compartilhamento de ideias.

A condição apresentada forçosamente nos leva a repensar a prática docente, pois não há mais como incentivar os alunos a construírem suas aprendizagens somente com meios didáticos de interatividade estática. Precisamos atuar de forma conectada com os avanços sociotecnológicos, mas sabendo de onde e como partir.

Conhecer, aderir e experimentar as tecnologias digitais pode ser um caminho para os professores alcançarem novos potenciais profissionais, minimizando as dificuldades impostas pela contemporaneidade.

Com base nesta premissa, apresentamos uma experiência de formação contínua e autônoma para docentes.

A experiência prática integra a investigação *Tecnologias da Informação e Comunicação na Escola: estudo de caso em escolas do ensino básico, no Brasil e em Portugal*.

Esta investigação tem características de “uma pesquisa empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro de seu contexto real” (Yin, 2003, p.02), ou seja, constitui um estudo de caso sobre a formação continuada em TIC e a produção de estratégias didáticas dos professores de duas escolas do Brasil e Portugal, envolvidas nos programas governamentais Um Computador por Aluno (UCA) e e-Escola. A partir da troca de informações e comunicação entre os docentes destas escolas obtivemos dados possíveis de responder a uma das questões de pesquisa que procura compreender como se processa, no espaço virtual, o compartilhamento de experiências didáticas entre professores do Brasil e Portugal.

A investigação é de natureza qualitativa, contudo, não refuta os dados quantitativos obtidos através das diversas técnicas de recolha de dados (Fernandes, 1991), os quais são substanciais por advirem de questionário, entrevista, observação participante, *focus group*, notas de campo e materiais produzidos pelos professores envolvidos na pesquisa.

Estando essa investigação ainda em fase de interpretação sistematizada dos dados recolhidos, descrevemos a experiência em forma de relato, supondo que este possa ser refletido e aplicado a outras situações de formação ou possa mesmo ser inspiração para a inserção das tecnologias digitais no cotidiano de outros professores.

Iniciamos o desenvolvimento do experimento prático criando um grupo de pesquisa para cada país, identificados como *Grupo de Pesquisa Interdidática Brasil* e *Grupo de Pesquisa Interdidática Portugal*. Os professores envolvidos atuam em séries do ensino médio de uma escola localizada na cidade de Fortaleza (Br) e ensino secundário na cidade de Braga (Pt), onde estão implantados, respectivamente, os programas de governo Um Computador por Aluno (UCA) e e-Escola, fomentando a inclusão digital de educandos e educadores.

Cada país apresenta características próprias de implantação dos programas. No Brasil, a proposta é a utilização de *laptops* na situação 1-1, sendo entregue um *netbook* do tipo *ClassMate* para cada professor e cada aluno em toda a escola. Em Portugal, a estratégia de implantação de *laptops* assemelha-se a situação 1-1, sendo entregues 24 computadores portáteis para uso comum, modelo de mercado, nos quais dez para uso dos professores e quatorze para atividades pedagógicas com os alunos.

De posse dos computadores portáteis, lançamos aos professores uma proposta de formação contínua em TICD com característica desestruturada, isto é, diferente das formações previamente modeladas e ofertadas pelas instituições a que pertencem os professores. A ideia não está no desmerecimento das formações obrigatórias de governo, mas em um opcional de formação autônoma, onde os professores possam compartilhar seus saberes de utilização das tecnologias digitais com comunidades diferentes da sua e em espaços longínquos, maximizando o uso dos computadores portáteis ligados em rede, desvendando e compartilhando as possibilidades pedagógicas que os recursos digitais da *Web 2.0* podem oferecer, assim como provocando reorganizações e enriquecendo as práticas pedagógicas.

Sugerimos como tema de partida ao experimento o conhecimento dos dois programas governamentais para, em sequência, os grupos de pesquisa poderem trocar as aprendizagens adquiridas com a utilização das tecnologias digitais disponibilizadas por suas escolas.

O primeiro encontro dos grupos se realizou nas salas de videoconferência da Universidade do Minho – UMINHO (Braga) e o Instituto Centro de Ensino Tecnológico – CENTEC (Fortaleza), onde os participantes se conheceram, explanaram seus projetos governamentais e propuseram novo encontro para compartilhar estratégias de ensino com uso das TICD.

O *Google+* e o *Google Sites* foram posteriormente, os espaços virtuais eleitos para suportar as tarefas de comunicação, armazenamento e publicação dos grupos.

O experimento estendeu-se de novembro de 2011 a setembro de 2012 permitindo aos grupos usufruírem das ferramentas recém-lançadas (junho de 2011) pelo *Google+*. Utilizamos as ferramentas círculos, *stream*, *hangout*, botão +1, hoje apenas parte das possibilidades oferecidas pelo *Google+*.

Durante a vivência, os professores reconheceram o *Google+* como ferramenta valorosamente didática, elegendo o *stream* e o *hangout* espaços de uso frequente durante o período de formação.

O *stream* oportunizou postagens de posicionamentos sobre a formação, estratégias didáticas, *links de sites* para apoiar atividades escolares, filmes e fotografias de eventos escolares, trechos das videoconferências realizadas no *hangout* propiciando o acesso aos temas em debate para professores que não puderam estar *online*, assim como notícias das escolas, cidades e congressos de educação e tecnologia.

As videoconferências realizadas no *hangout*, mensalmente, geraram a troca de ideias e saberes, a motivação para reflexão e reelaboração de práticas docentes, além de promoverem a relação interpessoal dos envolvidos.

As figuras 2 a 7 ilustram alguns momentos de interação e compartilhamento entre os grupos de pesquisa Brasil e Portugal.



Figura 2 1ª Videoconferência UMINHO/CENTEC.



Figura 3 Estratégia didática realizada por professora brasileira.

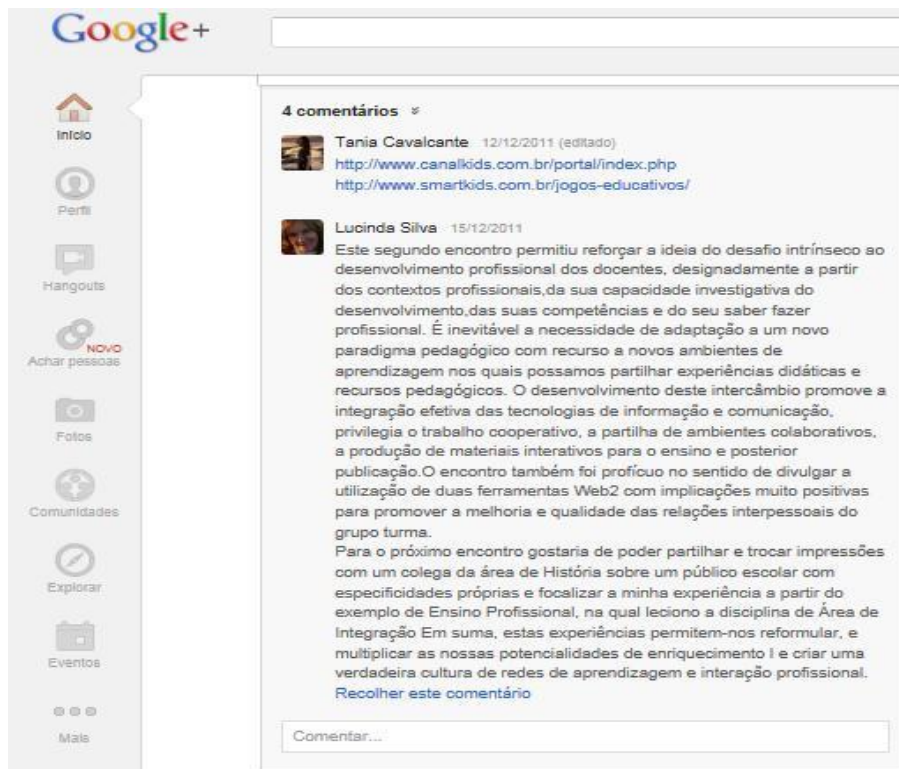


Figura 4 Sites compartilhados e posicionamento sobre a formação.

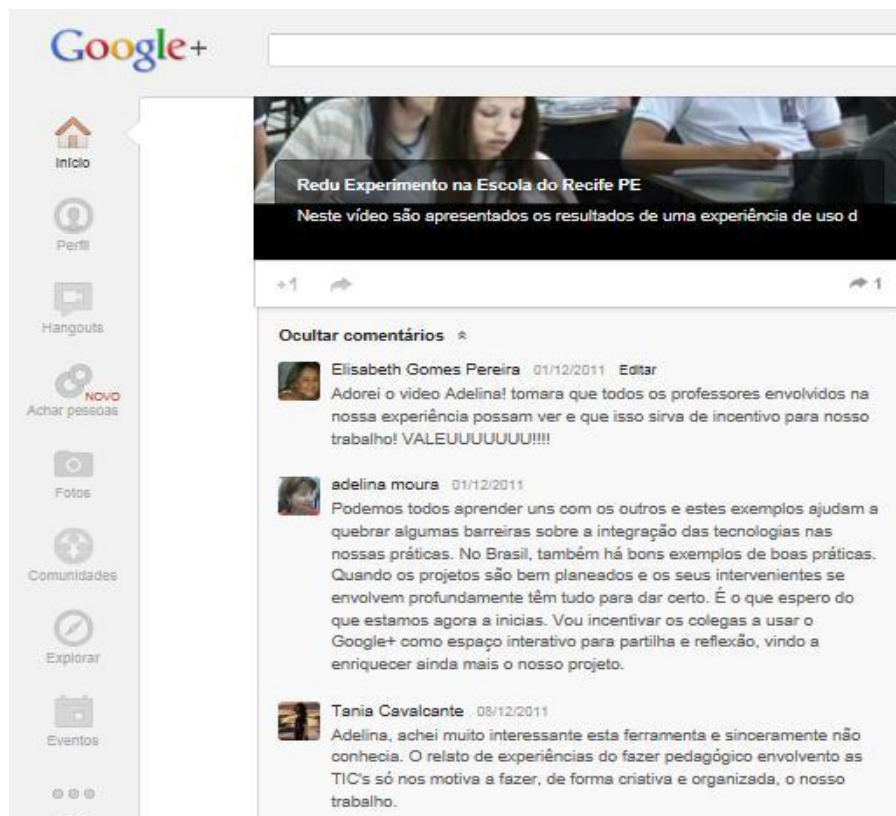


Figura 5 Projetos compartilhados e posicionamento sobre a formação.

Google+

Home Info Perfil Hangouts **NOVO** salvar passadas Fotos Comunidades Explorar Eventos Local Jogos Mais

Todos CRIEPO Ut... Amigos Família Convidar

3 comentários

aida maria mesquita pacifico 23/09/2012
Obrigada a você também Elisabeth, pela sua atuação durante as videoconferências que participei. Essa, é mais uma experiência e oportunidade de conhecermos e trocarmos informações. Muito bom!

Raquel Gondim 23/09/2012 (editado)
O uso da tecnologia e da informação dentro da sala de aula foi primordial para o sucesso da Mostra Cultural de EEPM Estado do Paraná, obrigada Elisabeth pelo seu envolvimento e interação durante todas as videoconferências, obrigada também por ter escolhido a nossa escola para compartilhar as experiências entre Brasil x Portugal. Muito Obrigada por tudo!!!

Comentar...

Elisabeth Gomes Pereira 21/09/2012 (editado) - Limitado
Amostra Cultural EEPM Estado do Paraná.
21 de Setembro de 2012



3 comentários

Raquel Gondim 23/09/2012 (editado)
Nossos agradecimentos a todos alunos e professores que participaram em hangout da 6ª Videoconferência/Mostra Cultural 2012- Escola Brasil. Muito Obrigada, pela excelente troca de experiências.

Figura 6 Evento escolar em Fortaleza. Videoconferência filmada através do *hangout*.



Figura 7 Relações interpessoais.

Como ferramenta complementar para armazenamento e publicação da experiência criou-se o *Site Interdidática*¹¹⁴, desenvolvido no *Google Page Creator*. O espaço virtual facilitou o compartilhamento dos conteúdos construídos, a compreensão sobre o conceito de computação em nuvem (*cloud computing*) ao armazenar as informações e saberes gerados e garantiu a publicação de conteúdos, democratizando a experiência a outros interessados no assunto.

Encontra-se publicado no *Site Interdidática* os objetivos da experiência, os nomes dos participantes com página pessoal, agenda das videoconferências, temas debatidos, estratégias didáticas utilizadas por professores, atividades propostas após os encontros, textos de aprofundamento e artigos gerados por professores dos grupos, além de fotos, filmes e *links* relacionados com o experimento. Entretanto, por ser um *site* gratuito, este teve espaço limitado para publicações, dificultando a apresentação de parte dos registros gerados.

Depoimentos encontrados no *site* expõem os ganhos coletivos:

Este nosso segundo encontro 'Portugal/Brasil' foi extremamente proveitoso em termos de trocas de experiências levadas a cabo pelos professores envolvidos no projeto. No âmbito das disciplinas que lecionamos foi possível apresentar algumas situações em que as TIC são utilizadas efetivamente como ferramentas no processo de ensino e aprendizagem. Cada um teve a oportunidade de falar um pouco da forma como está a utilizar as TIC na sala de aula, das ferramentas a que tem recorrido com mais frequência e da sua receptividade junto dos alunos. (Professor de História – Pt., 12/12/2011).

Esta partilha de experiências permitiu-me ficar a saber, por exemplo, como é que alguns colegas estão a utilizar o 'Wallwisher' ou o 'wordle.net'. São estas trocas de experiências que nos permitem explorar e

¹¹⁴ <https://sites.google.com/site/interdidatica/>

potencializar mais as TIC em contexto de sala de aula, envolvendo mais os alunos, tornando-os também construtores das suas aprendizagens e dos seus conhecimentos. (idem)

A troca de informações, experiências e de colaboração sobre o uso das tecnologias na sala de aula foi de grande importância, pois os docentes puderam contribuir e participar livremente das atividades realizadas em sala de aula, envolvendo as ferramentas tecnológicas, assim, criaram uma grande rede de conhecimento entre os professores do Brasil e os professores de Braga. (Professora do Laboratório Escolar de Informática – Br., 04/01/2012).

Durante a formação continuada, conteúdos relevantes foram sugeridos, abordados e fundamentados dentro de uma carga horária aceitável à expedição de certificados pelas instituições governamentais do Brasil e Portugal. Deste modo, ao final do experimento expediu-se um certificado de participação validado pela UMINHO e as escolas públicas do Brasil e Portugal intitulado: “*Experimento Prático: tecnologias digitais apoiando a formação contínua e a produção de estratégias didáticas em escolas do Brasil e Portugal*”.

A formação além de novos saberes trouxe autoconfiança e orgulho aos professores envolvidos por se reconhecerem os próprios geradores da formação. A seguir, o histórico acadêmico gerado pelos professores:

HISTORICO ACADEMICO	
UNIDADES	C/H
Tema 1 Formações Connecting Classrooms – PFCC e Um Computador por Aluno – UCA: resultados, relevância e impactos na práxis didática.	1h
Tema 2 Ambientação: ferramentas do Google+ (Círculo, Stream e Hangout) e Site Interdidática.	3h
Tema 3 Projetos e-Escola (Portugal) e UCA (Brasil).	6h
Tema 4 Connecting Classrooms – PFCC e Um Computador por Aluno – UCA: conhecendo estratégias didático-tecnológicas.	6h
Tema 5 Ferramentas para produção de vídeo: <i>Animoto e Movie Maker</i> .	6h
Tema 6 Conhecendo o Ambiente Virtual de Aprendizagem SÓCRATES – UFC Virtual.	6h
Tema 7 Do e-learning ao m-learning: uma viagem dupla. - Plataforma Moodle na Escola Secundária Carlos Amarante (ESCA). - Uso do QUIZ em dispositivos móveis.	6h
Tema 8 AMOSTRA CULTURAL 2012 - EEFM ESTADO DO PARANA <i>Tecnologias Digitais: Suporte Pedagógico a Aprendizagem</i>	6h
TOTAL DA CARGA HORÁRIA	40hs

Figura 8 Histórico acadêmico da formação continuada.

Finalizada a experiência, percebeu-se que os professores envolvidos ganharam, somaram e dividiram saberes. A afirmação tem base nos relatos expostos no *Google+* e *Site Interdidática*, como em parte demonstrado, além de filmagens da avaliação dos dois grupos de pesquisa realizada através da técnica *focus group* no momento de encerramento e entrega dos certificados.

Enfim, pressupomos que essa e outras iniciativas integradas ao mundo das ferramentas disponíveis na *Web 2.0*, podem trazer mais e melhores conhecimentos aos professores, possibilitando-lhes uma prática didática mais rica e atual, bem como incentivando-os a se tornarem arquitetos de novos saberes.

Considerações Finais

Após o relato da experiência sobre formação contínua em TICD para professores, nos cabe não somente fazer reflexões mais aprofundadas de nossas práticas didáticas mas nos dar a chance de vivenciar a constante interação que o espaço digital nos oferece.

Durante o experimento, é certo que o grau de participação e colaboração dos professores não atingiu a mesma intensidade, mas compreendemos que cada um tem um tempo de aprendizagem e de construção próprios. O mais importante foi perceber que estes professores tiveram autonomia e competência para realizar a autoformação.

Descobrir que, hoje, os saberes podem ser compartilhados com outros cidadãos do mundo e que os conhecimentos adquiridos podem resultar de colaborações mútuas possibilita uma mudança profissional sólida, pois onde os pares participam com objetivos comuns, ditando suas próprias necessidades e regras, a probabilidade de sucesso espera-se ser maior.

A pesquisa aqui exposta justifica sua relevância por propor um tipo de experiência de formação tecnológica continuada entre professores em continentes diferentes, de forma autorregulada, acreditando que, mesmo a distância mas com o apoio da tecnologia digital, estes podem contribuir para o crescimento de suas formações e, por conseguinte, para um melhor índice de aprendizagem de seus alunos.

Trocar, criar e propagar saberes são ações esperadas de um professor da era digital e a intenção maior na experiência está em possibilitar a este perceber que a proatividade e o uso das tecnologias digitais pode ser mais uma alavanca para o diferencial de sua profissão, provocando-o a superar a condição de Imigrante Digital para ser um Arquiteto de Novos Saberes na era digital.

Referências Bibliográficas

- Almeida, M. E. B. (2010). Web Currículo, caminhos e narrativas. In *Anais do II Seminário Web Currículo* (pp. 1-3) São Paulo: PUC-SP.
- Beauclair, J. (2001). *Educação por Projetos: desafio ao educador no novo milênio*. Texto original publicado no site www.chpesquisa.com.br, Maio/2001. Acedido em Dezembro, 13, 2012 de <http://homes.dcc.ufba.br/~frieda/pedagogiadeprojetos/conteudos/educacaoporprojetos.htm>
- Capozzoli, L. E. S. (2012, Abril 14 a 21). *O professor está preparado para ensinar na era digital?* Jornal Domingo: Um presente a sua inteligência, Ano XII, nº 535 - Pouso Alegre. Acedido em www.jornaldomingo.com.br.

- Carvalho, C. (2011). *Brasil envelhece em 30 anos o que a Europa envelheceu em um século*. In O Globo: Política. Acedido em Fevereiro 19, 2013, de <http://oglobo.globo.com/politica/envelhecimento-11-milhao-de-brasileiros-chegam-aos-60-anos-cada-ano-2745443>
- Dimenstein, G. (1997, Maio 25). *Computador cria novos analfabetos*. Folha de São Paulo. Acedido em <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/1997/5/25/mais!/33.html>
- Dodge, B. (2012). Prefácio. In Barba, C., & Capella, S. (org.). *Computadores em sala de aula: Métodos e usos* (pp. 11-13). Porto Alegre: Penso.
- Ec. (2013). *Comissão Europeia – Saúde EU. Idosos*. Acedido em Fevereiro 19, 2013, de http://ec.europa.eu/health-eu/my_health/elderly/index_pt.htm.
- Fernandes, D. (1991). *Notas sobre os paradigmas da investigação em educação*. Revista Noesis, 18, 64-66.
- Gadotti, M. (2002). *Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido*. São Paulo: Cortez.
- Ghiraldelli Junior, P. (2007). *O que é pedagogia*. 4ª Ed. São Paulo. Brasiliense.
- Harnik, S. (2011). *Brasil tem menos professores experientes que países da OCDE: Na Educação Básica, a maioria dos docentes deixa a carreira até os 50 anos*. In Todos pela Educação - Comunicação e Mídias: notícias. Acedido em Novembro 23, 2012, de <http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/noticias/14267/brasil-tem-menos-professores-experientes-que-paises-da-ocde/>.
- Mendonça, R. H. (2009). Tecnologias digitais na educação. In Ministério da Educação Secretaria de Educação a Distância Brasil, *TV Escola - Boletim 19 - Salto para o Futuro: Tecnologias Digitais na Educação*. Brasília, DF: MEC/SEED.
- Negroponte, N. (1995). *Vida digital*. São Paulo: Cia. das Letras.
- Oliveira, L. R. (2004). *A comunicação Educativa em Ambientes Virtuais: um modelo de design de dispositivos para o ensino-aprendizagem na universidade*. Braga: CIEEd.
- Palfrey, J., & Gasser, U. (2011). *Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração dos nativos digitais*. Porto Alegre: Artmed.
- Pnad. (2012). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2011: crescimento da renda foi maior nas classes de rendimento mais baixas – População*. Acedido em Novembro 23, 2012 de http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=2222&id_pagina=1.
- Prensky, M. (2001). *Digital natives, digital immigrants*. On the Horizon, 9(5), 1F6. Acedido em março, 05, 2013, de <http://www.marcprensky.com/writing/prensky%20-%20digital%20natives,%20digital%20immigrants%20-%20part1.pdf>
- Sánchez, A. P. (2012). *Aprendizado em rede*. In: BARBA, Carme; CAPELLA, Sebastià. (org.). *Computadores em sala de aula: Métodos e usos*; Tradução: Alexandre Salvaterra; Revisão técnica: Paulo Gileno Cysneiros. Porto Alegre: Penso.
- Santaella, L. (2010). *A aprendizagem ubíqua substitui a educação formal?* In ReCeT - Revista de Computação e Tecnologia - Departamento de Computação - FCET PUC-SP, Ano II, nº 1. 17-22 p.

Tornaghi, A. (2010). Cultura digital e escola: apresentação da série. In Ministério da Educação Secretaria de Educação a Distância Brasil, *TV Escola - Boletim Salto para o Futuro: Cultura digital e escola*. Brasília, DF: MEC/SEED.

Yin, R. K. (2003). *Case Study Research: design and methods*. Acedido em Agosto, 02, 2003, de http://www.eac.fea.usp.br/metodologia/estudo_caso.asp

Formação de professoras no auxiliadora de campos/rj

Ivone Goulart Lopes¹¹⁵

Resumo

A problemática que permeia a pesquisa é a Escola de Professoras do Ginásio Nossa Senhora Auxiliadora de Campos/RJ, criada para garantir a formação cristã das professoras primárias no interior fluminense, numa cidade onde já havia a escola normal oficial. Primeira Escola Normal das Salesianas no Estado do Rio de Janeiro. O recorte temporal é de 1937 a 1961, (negociações para a implantação, equiparação em 1940, admissão das alunas externas em 1945, funcionamento até 1961 quando são publicadas as Diretrizes e Bases da Educação Nacional). As escolas católicas de religiosas não são idênticas, trazem especificidades conforme o carisma fundacional da congregação. Há uma pluralidade de projetos educativos. Quanto à metodologia utilizada, trata-se de uma pesquisa sócio-histórica, documental, de uma instituição educativa, na perspectiva de Magalhães (1999), Antonio Nóvoa (1991-1992), Mogarro (2005) que têm na instituição escolar seu foco de estudo, estabelecendo um referencial teóricometodológico para análise da organização educativa, enquanto espaço de produção de práticas, através da ação de seus professores, alunos, gestores. Os arquivos pesquisados são da Escola Normal de, hoje, três Inspetorias das Salesianas: em São Paulo/SP, Belo Horizonte/MG e Rio de Janeiro/RJ; no Centro Salesiano de Documentação e Pesquisa (CSDP) em Barbacena/MG; no Arquivo da Cúria Diocesana de Campos e na Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro. Foram aplicados 17 questionários com as ex-alunas e entrevistas com seis antigas professoras. A relevância e pertinência do trabalho para a área de pesquisa. Busca-se entender a história do ensino normal católico nesse ambiente, através da documentação existente e a partir da percepção que, tanto docentes quanto discentes, possuíam de si mesmos e de sua prática educacional. Muitas alunas dessa Escola Normal, 83%, exerceram a profissão, a maioria em escolas públicas de Campos e da região. A sua práxis educativa está alicerçada no Sistema Preventivo, que é uma experiência educativa desenvolvida por Dom Bosco no século XIX (1815 a 1888), prolongada no tempo e espaço, através das comunidades dos educadores salesianos, ou seja, é um conjunto de práticas e princípios educativos baseado na Razão, Religião e *Amorevolezza*. Os espaços simbólicos: *pátio*, (que representa o lúdico), *sala de aula* (capacitação profissional), *capela* (piedade, vida como dom de Deus). Dubet em seu livro, *El declive de la institución* (2002), traz como tema central o trabalho realizado *no/sobre o outro*, entendido dentro de uma *transmissão de hábitos, costumes, valores e formas de ação e disposições adquiridas pelo processo de socialização*. A ambiência salesiana como “cuidado”, “*prendersi cura*”. Eram seguidas as normas estabelecidas pelo Ministério da Educação numa crescente modernização. A relação com a produção da área. Vincula-se à pesquisa “A gênese da construção da identidade do professor secundário”, PUC/Rio.

Palavras-chave: Formação de professoras, Escola Normal Católica Salesiana, Campos/RJ.

A história de um curso normal numa Instituição escolar salesiana

¹¹⁵ Doutoranda em Educação FE/PUC - Rio de Janeiro, ivone.goulart@hotmail.com

Segundo Magalhães (1999, p.72), a história de uma instituição escolar se constrói a partir de uma investigação triangular entre os historiadores, a memória institucional e o arquivo (documentos), só assim, segundo o autor, teremos uma representação orgânica e funcional da instituição, o que nos levará a entender sua identidade cultural e educacional. Neste contexto, os documentos são as fontes que atestam os relatos da memória sendo imprescindíveis à pesquisa histórica.

O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa. (LE GOFF, 1996, p. 545).

Nesta perspectiva de análise, o arquivo escolar do Colégio e Escola Normal N.S. Auxiliadora surge como importante local de referência, pois armazena uma complexa rede de documentos, fundamentais não só para a história institucional, mas para a compreensão dos diferentes nexos entre cultura escolar, a cultural nacional e as diferentes correntes pedagógicas e suas respectivas políticas, que, num contexto maior, expressam relações de forças entre as classes que usufruem ou não do equipamento escolar.

Maria João (2005) elenca vários tipos de documentos que são fontes de informação escolar, além dos documentos oficiais (administrativos e pedagógicos), são eles: estatísticas, relatórios técnicos, regulamentos, circulares e normas; publicações, como: livros, artigos de jornais e revistas, exteriores à escola; trabalhos científicos, pedagógicos e culturais, poesias, que surgem na imprensa regional e imprensa pedagógica, obras autônomas, escritas e publicadas por iniciativa dos professores, que são também os autores; equipamentos e objetos de diversa natureza: materiais didáticos e escolares, geralmente pertencentes a arquivos particulares; trabalhos escolares de alunos que, na maior parte dos casos, se encontram também em arquivos particulares e não nos arquivos das instituições escolares; fotografias e outros documentos iconográficos; “testemunhos orais de professores, alunos, funcionários e outros elementos da comunidade educativa”, (MOGARRO, 2005, p. 110). Ela ressalta a relevância dos arquivos enquanto fontes para o estudo da História da Educação, apresenta um quadro estimulante de possibilidades de temas a serem investigados, a partir destes documentos de arquivos escolares.

Ainda temos na escola manuais escolares, provas e trabalhos de alunos, cadernos, diários de recordações, livro ouro, iconografias, trabalhos sonoros. Outros objetos, como: mapas, globos, carteiras, projetor de slides, sólidos, material dourado, lanterna mágica, museus escolares, dentre muitos outros equipamentos de ensino. Conforme Vidal estes objetos possuem pistas das múltiplas formas como professores e alunos agiam frente ao ensino/aprendizagem, “oferecendo ao pesquisador índices sobre as relações pretéritas dos sujeitos com a materialidade escolar ou sobre a formalidade das práticas escolares e fazendo-o recordar que as situações pedagógicas se constroem muito frequentemente por formas orais de socialização”. (VIDAL, 2005, p. 24).

Quando Justino fala da história das instituições educacionais, destaca como o arquivo escolar é fonte essencial, uma vez que a trajetória da instituição é construída “da(s) memória(s) para o arquivo e do arquivo para a memória” (1998, p.61), buscando-se integrar uma análise multidimensional desse itinerário.

O mais fascinante do trabalho com a Educação é a ampla possibilidade de abordagens que ele comporta. Essa descoberta da escola em perspectiva histórica, a possibilidade de olhar para esse prédio como uma

personagem que testemunhou acontecimentos, motivou descobertas e apontou caminhos, será sempre um importante foco aglutinador das melhores relações humanas.

Há elos de coesão que unem o passado ao presente e remetem, neste estudo, à fundação do Colégio das Salesianas em Campos (1925), a pedido do Bispo Diocesano, - Dom Henrique Cesar Fernandes Mourão, Salesiano -, e quando inicia o curso ginásial no Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, em 1934. Há um empenho de todos da escola para conseguir a Inspeção Permanente e a instalação do Curso Normal neste estabelecimento, o que acontece em 1940 com o Decreto Lei nº 145/40 de equiparação.

Ao expor a riqueza escolar do Ginásio e Escola Normal N. S. Auxiliadora, há a valorização da memória, o desenvolvimento de uma consciência histórica acerca da realidade campista, o fortalecimento da identidade e da autoestima de tantas mulheres que ali estudaram e se formaram, se prepararam para exercer uma profissão.

Descobrir como, quando e por que foi criada a escola, que pessoas por ela passaram, que mudanças físicas sofreu ao longo de sua existência, a oferta de cursos no decorrer das décadas, os diferentes modelos de organização de currículos e horários que foram implantados, os métodos e materiais pedagógicos que utilizou, a importância que teve e tem para a comunidade. Esses são alguns temas que possibilitariam uma exploração da história desta escola nas atividades pedagógicas desenvolvidas.

O Curso Normal do Colégio Auxiliadora na comunidade campista, norte fluminense

As irmãs salesianas, ao requererem a instalação e funcionamento de uma Escola Normal, buscavam manter de modo satisfatório o seu integral funcionamento mediante três aspectos: a expansão/o fortalecimento do trabalho educacional das irmãs salesianas em Campos; o oferecimento de mais uma modalidade escolar, - o curso normal confessional - Campos já possuía a Escola Normal pública, que funcionava anexa ao Liceu de Humanidades; e a exigência da legislação para o funcionamento de escolas particulares.

O Colégio N. S. Auxiliadora tem o reconhecimento da comunidade por sua tradição de educação religiosa e integral, privilegiando a dimensão humana e não só cognitiva. Este comprometimento com a educação socio-humanista faz a diferença, além do autoinvestimento em instalações e equipamentos. "Ouvimos falar muito bem da formação qualificada dos professores para um ensino voltado para a educação integral" (CARVALHO, 2009, p. 81).

Periodização da Escola de Professoras anexa ao Ginásio N. S. Auxiliadora:

1. Primeira fase: 1937-1940: Luta para a criação do Curso Normal.
2. Segunda fase: 1940-1944: Equiparação, início do curso para as alunas internas.
3. Terceira fase: 1945-1961: Consolidação do curso normal com a entrada das alunas externas, promulgação da Lei Orgânica do Ensino Normal e publicação da LDB em 1961.

Esta escola formou, durante o período em estudo, 16 turmas, um total de 393 normalistas, conforme os Livros de matrículas e Registro de Diplomas. Esta escola foi frequentada por moças de Campos, Macaé, São Fidelis, Cambuci, Nova Iguaçu, São João da Barra, Rio de Janeiro, Cantagalo, Niterói, Santo Antônio de Pádua, Bom Jesus de Itabapoana, Miracema, Quissaman, Natividade, Conceição de Macabú, Dolores de Macabú, Santa Bárbara, Itaperuna, Bom Jardim, Casemiro de Abreu, Miracema, São Gonçalo, Silva Jardim,

Cardoso Moreira, Lajes do Muriaé, Santa Maria Madalena, Alegre/ES, Muqui/ES, Mimoso do Sul/ES, São Pedro do Calçado/ES, João Pessoa/ES, Vitória/ES, Juiz de Fora/MG, Manhuaçu/MG, Leopoldina/MG, Bom Sucesso/MG. As quatro primeiras turmas foram formadas pelo Decreto n. 714 de 10/3/1939 e as outras 12 turmas sob o Decreto-Lei nº 8.530/46.

A escola normal foi um espaço difusor do ser mulher, da educação feminina. As alunas recebiam a formação moral e religiosa conforme os padrões utilizados nos demais colégios das religiosas. No setor da instrução, eram seguidas as normas estabelecidas pelo Ministério da Educação.

Pinheiro comenta no Relatório de 1947 que a maior dificuldade inicial para a instalação do curso normal foi o Capítulo V, Art. 63 do Regulamento “Das Escolas Equiparadas”, o Governo poderá equiparar à Escola de professores dos Institutos de Educação o estabelecimento de ensino secundário que, funcionando regularmente durante cinco anos, onde não exista estabelecimento daquela natureza, pública ou particular, se proponha adotar no seu plano de estudos, curso destinado à preparação técnica de professores primários. Na cidade de Campos já havia a Escola Normal oficial.

Logo após a Inspeção preliminar de 15 de março de 1934 e o início do Ginásio, a direção e irmãs do Colégio começaram a tramitação para conseguir a inspeção permanente, que ocorreu em 18/10/1938, Decreto Presidencial nº 3.184/38. A escola iniciou uma “estratégia, uma tática” perante os órgãos públicos para conseguir implantar o curso normal. No ofício ao Interventor Federal do Estado do Rio de Janeiro, Dr. Ernani do Amaral Peixoto, em 12 de novembro de 1937, a diretora, Irmã Verônica Farronato, elencou vários “considerandos”,

Considerando que o Liceu de Humanidades de Campos, único instituto de ensino normal nesta cidade, não possui internato, o que impossibilita a matrícula, em seus cursos, de grande número de candidatas residentes no interior do Município e do Estado [...]. Considerando que o “Colégio Nossa Senhora Auxiliadora de Campos”, pela sua organização modelar, pelas suas instalações obedecendo aos preceitos da educação moderna, pelo valor técnico e cultural do seu corpo docente, pelo seu corpo discente de 500 alunas, pelo seu curso secundário sob inspeção federal, possui todas as condições necessárias para a obtenção da equiparação estadual.

Envia os abaixo-assinados de pais e responsáveis de alunas do “Colégio Nossa Senhora Auxiliadora” em 12 de novembro de 1937 com 101 assinaturas. No dia 20 de fevereiro de 1938, a diretora da escola escreveu ao Secretário do Interior e em 12 de abril de 1939 foi realizada a vistoria e feito o relatório informativo da Inspeção Regional. Alzira Colares Quitete dá parecer favorável ao Colégio: “Faz-se mister em Campos a existência de um Estabelecimento Normal com internato, onde se possam matricular as candidatas residentes nas cidades que lhe ficam próximas”. Em 22 de julho de 1940 o bispo de Campos, Dom Octaviano Pereira de Albuquerque escreveu ao Interventor do Estado do Rio, Comandante Ernani do Amaral Peixoto.

Após estas pressões, em 1940, o Colégio tem seu Curso Normal equiparado à Escola de Professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, mas somente para alunas internas conforme o Decreto Lei nº 145/40 da Secretaria de Educação e Saúde, publicado no Diário Oficial de 13/09/1940.

Assim que o Curso Normal foi equiparado, só para alunas internas, logo em seguida reinicia a luta para mudar este Art. 2 do Decreto-Lei nº 145, de 12 de Setembro de 1940. Envia ao interventor Ernani do Amaral Peixoto um “Memorial” que é escrito por Esmeraldo Delorme Baptista em 21 de Novembro de 1940,

e assinado pelas autoridades da cidade: Arcebispo, Prefeito, Delegado regional, Juiz de Direito, Juiz Criminal, Escola de Direito, Sindicato Agrícola, Sindicato de açúcar e álcool, procurador geral e promotor de justiça.

Pedidos de ampliação do Decreto continuaram sendo tramitados entre a escola e o interventor: Ofício da Ir. Ondina de Souza Santos dia 11/02/1942 e de Ir. Benedita Braga em 26 de Outubro de 1943.

A 24 de outubro de 1944 a Escola recebeu a visita do Dr. Aldo Muylleert, mostrou que não aprovava o funcionamento da escola, disse que Campos não comportava duas Escolas de Professores. Entretanto deixou o seguinte Termo de Visitas: De tudo colhi a melhor impressão, tendo-se acrescido a confiança que sempre depus neste excelente educandário assim como a fé na missão do professor. (MUYLLAERT, A. Livro de Termo de Visitas, 24/10/1944).

A escola vai à luta, envia telegrama seguido de 41 assinaturas das alunas em 8 de dezembro de 1944. O Telegrama foi acompanhado de um pedido político do Sr. Romualdo Monteiro de Barros, pai de uma das alunas que desejava fazer o curso normal, como realmente fez (concluiu em 1946). Aí sai o despacho do interventor:

Processo em que Romualdo Monteiro de Barros e outros pedem ampliação dos dispositivos do Decreto-Lei nº 145, de 12 de Setembro de 1940 – “Deferido – O elevado número de matrículas no estabelecimento oficial de ensino, em Campos, aconselha a concessão da medida solicitada. Tomam-se as providências para alteração na legislação em vigor” (DIÁRIO OFICIAL RJ, de 12 de janeiro de 1945).

A antiga professora "Garça" ao ser interrogada sobre o programa de ensino da escola normal do Auxiliadora, disse: "O programa de ensino era próprio da época, com uma forte influência da "Escola Nova". "Canário" acrescenta que "O método usado era o indutivo, eu explicava, mas eu procurava saber das alunas que noção elas tinham daquilo que eu ia falar. Geralmente eu solicitava que elas fossem à biblioteca para fazer uma pesquisa antes." A "Gérbera" comentou: "O programa de ensino, no meu entender, era estandardizado. Era o mesmo de todas as escolas".

A crônica do Colégio narra muitas visitas ilustres que estiveram no Colégio: professores, poetas, conferencistas, superiores religiosos e bispos, autoridades governamentais e militares, até o Presidente da República. Em 1949, chega ao Brasil, vindo de Roma a Madre Geral das Salesianas, vem visitar as Irmãs e a obra em Campos, na crônica desta viagem lemos: "a obra de Campos, centro educativo de grande incidência sobre o ambiente social" (BIANCO, 2010, p. 131).

No teatro Trianon, o belíssimo "Poema Sinfônico" em homenagem a Maria, foi um triunfo, estavam presentes cerca de 3.000 pessoas e ilustres autoridades civis e eclesiásticas (Cron. CNSAC, 27/10/1954).

Os espaços simbólicos do Auxiliadora: Capela, Pátio, Sala de Aula. No projeto educativo das Salesianas em Campos, o ambiente estrutural da escola tinha muita significatividade pelo grau de comunicação de que eles eram portadores. A capela interna, como lugar onde Deus está presente e aguarda a visita de alunas e educadores, quer individualmente ou em grupos. O pátio, lugar importante onde a comunicação acontece e as relações educativas são mais espontâneas, lugar da descontração, da alegria, da expansividade e das relações lúdicas e festivas, com os educadores em meio aos educandos nesses momentos de intervalo de dedicação ao estudo. As aulas não eram menos disciplinares do que em qualquer outra escola; inclusive o Auxiliadora ostentava a imagem de rígida disciplina.

A proposta educativa de Dom Bosco dá origem a um programa formativo em torno de três núcleos interdependentes:

- Saúde: refere-se à dimensão corporal-afetiva. É sinônimo de alegria de viver.
- Sabedoria: está na dimensão sociocultural, a compreensão da vida, o situar-se no tempo e no espaço, capacitar-se para a autonomia e saber viver.
- Santidade: diz respeito à dimensão religiosa. O sentido da vida, o porquê e o para quê viver, o compromisso, o projeto de vida.

Com base nestes núcleos, Dom Bosco resumia o empenho do jovem pela vida no programa:

- Alegria: curtir a vida em tudo o que oferece de bom e de belo. O espaço simbólico de vivência da alegria é o pátio, que representa o lúdico, a festa (lazer, esporte, ginástica, excursão, teatro, música e canto, criatividade).
- Estudo e trabalho: indicam a atitude de empenho e compromisso diante da vida: capacitar-se profissionalmente para a autossustentação e inserir-se ativamente na sociedade através do trabalho. O espaço simbólico deste empenho é a sala de aula, a oficina, o laboratório.
- Piedade: expressa a dimensão religiosa da vida, o sentido mais profundo e unificador da pessoa. O espaço simbólico é a capela.

Não só o espaço físico, mas todo o conjunto didático pedagógico é um revelador significativo da cultura de uma instituição: essa é uma dimensão que envolve a ação educativa em si, os professores, as disciplinas, a metodologia de ensino, as estratégias, a organização curricular, os alunos, os gestores. É possível através desta descrição, afirmar que o Auxiliadora era uma escola com estrutura e ensino nos moldes de ciência moderna.

Profissão: Professora! Ethos Católico....

E meticulosa tessitura é esta, a de historiar uma instituição educativa na sua complexidade, "definindo-lhe um quadro espaço temporal, reconhecendo-lhe uma ação sociocultural, material, simbólica, organizacional, antropológica, descobrindo-lhe, pois, um sentido" (MAGALHÃES, 2004, p.169).

Uma dimensão da pesquisa foi identificar as formas de socialização escolar e religiosa que compõem a identidade das docentes e discentes selecionadas para a análise¹¹⁶, o ethos religioso que impregnava a configuração social, a experiência profissional, - a construção das identidades que para Dubar (1997) se faz na articulação entre os sistemas de ação que propõem identidades virtuais e as trajetórias vividas pelos sujeitos, por meio e no seio das quais se formam as identidades reais, em um processo constante de negociação, que se realiza dentro de um determinado campo de possibilidades -, e entender a tessitura da professora católica, o perfil da normalista desta instituição e a constituição de sua identidade profissional produzida ao longo de sua formação. A composição do tecido, da textura, do modo como estavam organizadas as práticas no curso normal, como se construiu a professora cristã, as distintas estratégias de construção da identidade docente da escola normal confessional de Campos. Esse processo assumiu as

¹¹⁶ Seis antigas professoras foram entrevistadas e 17 questionários foram respondidos por ex-normalistas.

mais variadas formas e contou com a participação de diferentes agentes. Contudo, as ações mais sistemáticas e intensas partiram do poder da Igreja, dos católicos e influentes do local.

Com a finalidade de promover a formação religiosa das alunas nos colégios, as irmãs adotavam associações religiosas e Companhias de cunho socialcaritativo como as Damas de Maria Auxiliadora, as Ex-alunas Salesianas e a União das Mães. Essas associações desenvolviam atividades de amparo aos menos favorecidos, como as órfãs, os oratorianos (crianças e jovens das periferias da cidade que se reuniam semanalmente em vários centros), eram atendidos pelas Irmãs, Ex-alunas, Damas e até mesmo as alunas do curso normal que eram internas.

Outra forma para complementar a formação cristã das meninas eram as celebrações de datas religiosas, em especial, a festa da padroeira da Congregação, Nossa Senhora Auxiliadora, como atestam a crônica da casa, os jornais da cidade e boletins da congregação.

A experiência vivida pelas ex-alunas ou pelos educadores, durante a frequência à Escola Normal, está ligada, também, aos fatores extra-escolares que ficaram marcados na memória desses sujeitos. Se a educação da fé era o principal objetivo da ação educativa das irmãs, esse objetivo estava enraizado na boa formação moral das alunas, direcionando-as para padrões de conduta que fossem condizentes com a moral católica. Toda a ação educativa voltava-se para o intuito de formar um ideal de mulher, que estivesse em sintonia com o desejável para a sociedade, e mais, com o que a própria sociedade esperava da formação feminina em uma escola religiosa, o modelo de mulher que constituía o ideal era o de dona de casa, capaz de gerir a vida doméstica.

É inegável que, pelo menos em parte, as congregações religiosas contribuíram para a ascensão social do sexo feminino e para que, por meio da educação, muitas mulheres chegassem a um enfoque crítico de sua existência feminina. As irmãs salesianas do Auxiliadora de Campos, ao formarem a moça professora, tinham como finalidade a formação integral da mesma, ou seja, formar a mulher, mãe, esposa e a professora. Essa formação pode ser assinalada nos depoimentos das ex-alunas ao narrarem sobre as experiências vividas durante a frequência à Escola Normal do Auxiliadora.

Em um contexto no qual era elevada a porcentagem de analfabetismo, sobretudo no campo feminino, a escola entendia oferecer uma modesta, mas eficaz resposta à demanda de instrução e de educação emergente do povo e em particular das mulheres. O Auxiliadora é uma “casa de educação” inspirada no projeto salesiano, porque em todas as fases do seu processo histórico conservou a sua identidade de escola católica, com as características que delas são típicas.

No Curso Normal do Auxiliadora, das 393 alunas que se formaram entre os anos 1943-1961, foi possível identificar que 318 (80,92 %) exerceram a profissão de professora, em escolas públicas, algumas em escolas particulares; dentre estas quatro fundaram escolas particulares e 18 foram professoras universitárias. Essas normalistas eram filhas de 26 fazendeiros, 23 comerciantes, 10 lavradores; seis tabeliães; seis médicos; quatro usineiros; três negociantes; dois engenheiros; dois advogados; dois dentistas, e um (1): funcionário público, ferroviário, motorista, empresário, escriturário, farmacêutico, gerente de usina, professor. As mães, neste período, quase a totalidade se identificou como “do lar”, sete como professoras, uma telefonista, uma costureira.

O contato com as fontes documentais direcionou nosso olhar para a diversidade da clientela atendida e concluímos que nem todas eram de classe média e alta, havia jovens pobres. O Colégio Auxiliadora formou professoras de origens diferentes.

Graças à consciência ampla da comunidade campista, quanto à qualidade e à excelência do ensino oferecido por um grupo de religiosas extremamente comprometidas com a educação é que a instituição adquiriu o reconhecimento que hoje lhe é devido. “Essas educadoras religiosas mostraram-se sempre preocupadas com a formação integral da pessoa e oportunizaram às muitas gerações de alunos vivências morais e intelectuais que lhes permitiram a conquista de um lugar e de uma função na sociedade que deveriam encontrar-se inseridos” (LIMA, 2009, p. 4-5).

O Trabalho no/sobre o outro – Programa Institucional em Dubet e no Projeto Educativo Salesiano

Do ponto de vista da temática “formação docente”, Dubet em seu livro, *El declive de la institución* (2002), traz como tema central o trabalho realizado no/sobre o outro, entendido dentro de uma transmissão de hábitos, costumes, valores e formas de ação e disposições adquiridas pelo processo de socialização. Para ele, o programa institucional da modernidade seria a tentativa de combinar socialização dos indivíduos e formação de um sujeito em torno de valores universais, para articular a sua integração social e sistêmica na sociedade.

A categoria de *trabalho sobre o outro* não só nos parece explicativa de certas especificidades da profissão docente, como é sugestiva a diferenciação que Dubet estabelece entre os professores primários (*instituteurs*) e os professores secundários (*professeurs*). Sob o influxo do ideário da Escola Nova, que trouxe a criança para o centro da escola primária, os professores desse nível passaram a se constituir em especialistas da infância, da psicologia e da didática e o que identifica esse professor é o cuidado com a criança (*idem*, p. 94 *apud* Mendonça, 2012, p. 14). As professoras da escola normal do Auxiliadora priorizavam esta formação, pois também eram formadas e agiam nessa direção devido à sua consagração, profissão religiosa¹¹⁷, sua vocação de entrega, de doação, oblatividade.

Concepção Salesiana de ‘Cuidar’: Prevenir, Assistência-Presença

Tudo começa com um sonho¹¹⁸, nele se encontra um resumo do sistema educativo de Dom Bosco, não apenas como sistema de educação, mas também como espiritualidade a ser vivida pelos salesianos e salesianas, “não com pancadas, mas com a mansidão ganharás o coração destes jovens”. A dimensão religiosa se acha na base de toda “presença para os outros” vivenciada pelas salesianas.

A palavra “cuidadoso” vem do latim “cura”, expressa a atitude de cuidado, desvelo, preocupação e interesse pela pessoa amada ou por um objeto de estimação. Está também vinculada com proteção, do verbo proteger, que significa, entre outras coisas, ajudar, tomar a defesa de, ter a seu cuidado os interesses de

¹¹⁷ Mulheres que vivem nas comunidades eclesiais, em Institutos de Vida Consagrada, cujos membros, além de emitirem, segundo o direito próprio, votos públicos perpétuos, ou temporários de (pobreza, castidade e obediência), vivem a vida fraterna em comum; designadas como “religiosas” ou “Irmãs”, “freiras”.

¹¹⁸ O chamado “sonho dos 9 anos” é de importância fundamental para quem estuda a pedagogia de Dom Bosco. Está nas Memórias do Oratório, (2005, p. 28-30). De acordo com Ceria (1962 p.256-266), os sonhos de Dom Bosco tinham sempre três grandes cenários: a Igreja Católica, a Sociedade Salesiana e a vida do Oratório de Valdocco. O Arquivo Central Salesiano registra 132 sonhos de Dom Bosco. A vida de Dom Bosco é uma trama de sonhos (MB I, 254-256). Diz-se que foram sete sonhos que marcaram sua vida (Cf. STELLA, 1973).

alguém. A pessoa protetora cuida do que faz, coloca um teto sobre aquilo que trata com cuidado, não o expõe ao ataque de forças inimigas. Nas palavras cuidadoso e atencioso temos o sufixo “oso” que significa “cheio de”. O cuidadoso está cheio de cuidado com o que faz. Termo enfim de cuidado é ternura, é o afeto que devotamos às pessoas e a todas as coisas do mundo (GRÜN, 2005, p.9-77).

Há toda uma gama de significados no termo 'prevenir': proteger, prever, atender, chegar antes, preceder, antecipar, preocupar-se, acolher, pré-avisar, prover, evitar que os jovens cometam pecado, etc. É a categoria do *cuidado*, próprio do carisma salesiano. Dom Bosco compartilhava da concepção de que a educação é uma forma de prevenção da marginalização e de melhoria da sociedade, como outras obras de promoção social, de beneficência ou de assistência. Num sentido mais restrito, no interior da prática pedagógica, a prevenção era entendida em contraposição à repressão. No entanto, a concepção meramente disciplinar de prevenção como ação externa à pessoa, no sentido de vigiar, defender, impedir, isolar, preservar, porque “prevenir é melhor que remediar”, não alcança o verdadeiro significado contido no Sistema Preventivo.

O conceito “assistência”, que se encontra no centro da praxe salesiana e que tão importante lugar ocupou na vida e no ensinamento de Dom Bosco, não é propriamente específico de seu método educativo. Trata-se, na verdade, de “um particular conceito bíblico, conectado com a profunda dimensão religiosa do ser humano” (WAHL, 1985, p. 7), que Dom Bosco, soube apropriar-se dele para colocar em prática o seu método.

“Quem quisesse procurar uma imagem do que é o assistente, deve buscá-la na sagrada intimidade do lar doméstico, aquecido pelo amor materno e afeto paterno. Aí encontraremos representada e atuada a assistência salesiana na atitude suave da mãe, junto ao berço do filhinho; aí encontraremos esta assistência no olhar vigilante e, acrescentamos, amoravelmente inquieto do pai e da mãe que seguem por toda parte o filhinho do coração; aí encontraremos atuada a tal assistência na voz afetuosamente resoluta de um aviso, de um conselho, de um estímulo. Fruto total do carinho, tem uma função protetora (RICALDONE, 1953, p. 349).

Para Dom Bosco, os “custódios¹¹⁹”, os “assistentes¹²⁰” são pessoas que agem em sentido educativo, exercitando uma ação positiva, construtiva.

Considerações Finais

A memória de uma instituição é o lastro que confere contornos, estabilidade e sentido à sua identidade. Os depoimentos produzidos por antigas professoras e ex-alunas revelaram aspectos importantes da trajetória desta escola de professoras, ou inquietaram pelos silêncios e lacunas. Essas ausências remetem às reflexões do historiador Le Goff (1996, p. 109) “Devemos fazer o inventário dos arquivos do silêncio, e fazer a história a partir dos documentos e das ausências dos documentos.”

Este texto dedicado ao programa institucional, o projeto educativo das Salesianas na escola normal em Campos, primeira escola normal das Filhas de Maria Auxiliadora no Estado do Rio de Janeiro, se deteve

¹¹⁹ Custodire, significa cuidar, dar atenção, vigiar, perceber conscientemente. Custódios eram aqueles que estavam no governo da República em forma ativa, que agiam.

¹²⁰ “A assistente, [...] no espírito salesiano é chamada a ser a vida de cada ato comum, de cada atividade entre as alunas, iniciar os jogos, manter todas ocupadas e entusiasmadas; alegres, com o corpo e o espírito no ato que se faz, no divertimento que se promove (VESPA, A. Carta Circular nº 373, Turim, 24/06/1953). Dom Bosco utilizava na assistência também dos jovens mais crescidos. Era chamado o “anjo da guarda” do novato. Sua missão, ajudar o novato a praticar bem as regras da casa, ajuda-lo a vencer as dificuldades, quer de ordem intelectual, quer de ordem moral.

sobre os anos 1937-1961, e procurou preservar do esquecimento pessoas e eventos que construíram uma história educativa no interior fluminense. Buscou entender a construção da identidade institucional, o seu *programa institucional*, (seu projeto educativo), “*o trabalho realizado no/sobre o outro*”, entendido dentro de uma transmissão de hábitos, costumes, valores e formas de ação e disposições adquiridas pelo processo de socialização no dizer de Dubet (2002).

Embora mantendo um discurso conservador, ao atuar na esfera educacional a escola católica Nossa Senhora Auxiliadora tornou-se uma instituição modernizadora, facilitando a inserção da juventude na sociedade urbana e na cultura científica. Em termos de comportamento, porém, as salesianas procuravam conservar quanto possível os valores tradicionais. E para isso procuraram marcar fronteiras, criar seu próprio curso normal e numa tessitura salesiana, formar a professora com um ethos cristão.

Abordou uma entidade cujo raio de ação se estende à educação popular (escolas noturnas) à luta pelo atendimento à criança pobre (orfanato) ao ensino religioso e catequese nas escolas e paróquias, nos oratórios, a atuação de educadores comprometidos com o catolicismo, na formação de normalistas que atuavam em instituições educacionais confessionais e públicas de Campos e do entorno. Verificou-se porque o Ginásio e Escola Normal N. S. Auxiliadora se constituiu como um espaço de referência na região, também na formação docente, pois até os dias atuais ainda mantém o curso. Atendeu muitas jovens normalistas internas (103) provenientes de muitos lugarejos do interior fluminense (26), até de outros estados (MG e ES); estas normalistas ao concluírem o curso e voltarem para as suas regiões trabalharam, ampliaram a ação salesiana (seu programa, seus valores) ao colocarem em prática o que haviam recebido. O colégio preparou muitas normalistas para o mercado de trabalho, fez de muitas de suas egressas universitárias e professoras universitárias.

A escola de professoras embora mantendo sua pedagogia católica, salesiana, em que instrução e educação estavam fortemente marcadas pela religião, moral e civismo, construiu um caminho bastante peculiar, em que a tensão entre o tradicional e o moderno constantemente se mantiveram presentes, como por exemplo, o controle disciplinar, a presença vigilante em vista do bom costume e prática de piedade e a preocupação e adoção de métodos pedagógicos próprios da modernidade (métodos que privilegiavam o interesse e o cotidiano da criança) que fossem em tudo idênticos ao oficial, para que as formandas tivessem uma formação à altura das professoras que eram formadas pelas escolas normais oficiais, especialmente a Escola Normal de Campos.

Referências

BIANCO. Mariapia, *Il Cammino dell'Istituto delle Figlie di Maria Ausiliatrice nei solchi della storia (1923-1943)*, v. primeiro, Istituto Figlie de Maria Ausiliatrice: Roma, 2010.

BOSCO, G. *Memórias do Oratório de São Francisco de Sales de 1815 a 1855*. 3ª edição. Tradução: Fausto Santa Catarina. Introdução, notas e texto crítico preparados por FERREIRA, A. da Silva. Editora Salesiana, São Paulo 2005, pp. 27-30.

BRASIL. Decreto Presidencial nº 3.184, publicado no Diário Oficial de 18/10/1938

BRASIL. Decreto nº 714 de 10/03/1939 Art. 64 e alíneas.

- BRASIL. Decreto Lei nº 145/40 da Secretaria de Educação e Saúde, publicado no Diário Oficial de 13/09/1940.
- BRASIL. Decreto nº 8.530 de 02/01/1946 - Lei Orgânica do Ensino Normal.
- BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. In: Documenta nº 1, Rio de Janeiro, mar. 1962.
- CARTA do Bispo Dom Octaviano Pereira de Albuquerque ao Interventor do Estado do Rio de Janeiro, Ernani do Amaral Peixoto em 22/07/1940.
- CARVALHO, Luzia Alves de. Identidade Institucional Coletiva em tempos líquidos: possibilidade ou ilusão? Rio de Janeiro: Usina das Letras, 2009.
- CERIA, Eugênio. D. Bosco com Deus. Trad. António Dias da Costa. Lisboa: Província Salesiana Portuguesa, 1962. 326 p.
- CRÔNICA do Colégio N. S. Auxiliadora, 27/10/1954.
- DESPACHO do Interventor Federal deferindo o processo em favor da escola, autorizando as externas frequentarem o curso normal - Diário Oficial de 12/01/1945.
- DUBAR, Claude. A socialização. Construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto Editora, 1997. 240 p. (Coleção Ciências da Educação, v. 24).
- DUBET, François. Le Declin de l'Institution. Paris: Éditions du Seuil, 2002.
- GRÜN, Anselmo. Despertar o cuidado. Tradução de Edgar Orth, Petrópolis, RJ: Vozes, 2005, p.9-77.
- LE GOFF, Jacques. Documento e monumento. In: História e memória. Trad. Irene Ferreira et al. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.
- LIMA, V. M. N. C. de Oliveira. O exercício de rememorar minha escola de Formação: o centro educacional Nossa Senhora Auxiliadora - CENSA/RJ - (1970-1982) Revista Visões, 6ª Edição, nº 6. Volume 1 – Jan/Jun 2009, p. 1-12.
- MAGALHÃES, Justino P. Tecendo Nexos: história das instituições educativas. Bragança Paulista/SP: Editora Universitária São Francisco, 2004.
- MAGALHÃES, Justino. Breve apontamento para a História das Instituições Educativas. IN: SANFELICE, José Luis, SAVIANI, Dermeval e LOMBARDI, José Claudinei. História da Educação; perspectivas para um intercâmbio internacional. Campinas: Autores Associados. 1999, p. 67-72.
- _____. Um apontamento metodológico sobre a história das instituições educativas. In: Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente. II Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, 1998.
- MEMORIAL enviado ao Interventor Federal pelas autoridades da cidade, em 21/11/1940.
- MENDONÇA. Ana Waleska Pollo Campos (coord.) A construção da identidade do professor do ensino secundário, normal e profissional: uma abordagem comparativa. Projeto FAPERJ, 2012-2013, 20p.
- MOGARRO, Mª João. Os arquivos escolares nas instituições educativas portuguesas. Preservar a informação, construir a memória. In: Pro-Posições, v.16, n.1 (46), p.103-116, jan/abr-2005.

- ____. Arquivos em Educação: a construção da memória educativa. In: História da Educação, Campinas, SP, n. 10, p. 76-99, jul/dez.2005.
- MUYLLAERT, Aldo. Chefe de Divisão de Ensino Industrial, Secundário e Normal, Livro de Termo de Visitas, 24 de Outubro de 1944.
- OFÍCIO de 11/02/1942 de Ir. Ondina de Souza Santos, diretora técnica, ao Secretário de Educação solicitando o início do curso normal em 1942, também para alunas externas.
- OFÍCIO de 12/11/1937 da diretora, Ir. Verônica Farronato ao Interventor Federal do Estado do Rio de Janeiro, Dr. Ernani do Amaral Peixoto.
- OFÍCIO de 26/10/1943 da diretora Ir. Benedita Braga ao Interventor, solicitando o funcionamento do curso normal para alunas externas.
- PEDIDO POLÍTICO do Sr. Romualdo Monteiro de Barros (acompanhou o telegrama do dia 08/12/1944).
- PINHEIRO. M.J. Relatório da Diretora do Colégio N.S. Auxiliadora, 1947.
- RICALDONE, P. Don Bosco educatore, v. I, Torino: LDC, 1953.
- STELLA, P. Don Bosco e le trasformazioni sociali e religiose del suo tempo. In: La famiglia salesiana riflette sulla sua vocazione nella Chiesa di oggi. Turim: Leumann, Elledici, 1973.
- TELEGRAMA ao Interventor Federal, em 08/12/1944, com 41 assinaturas das alunas que queriam estudar o Curso Normal no Auxiliadora
- VESPA, Ângela. Carta Circular nº 373, Turim, 24/06/1953, datilografada.
- VIDAL, Diana G. Cultura e prática escolares: uma reflexão sobre documentos e arquivos escolares. In: SOUZA, Rosa F. e VALDEMARIN, Vera T. (orgs.) A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa. Campinas, SP: autores Associados, 2005. Apoio: Unesp/FCLAr, p.3-30.
- VISTORIA e RELATÓRIO Informativo da Inspetoria Regional, Alzira Collares QUITETE que dá parecer favorável ao Colégio em 12/04/1939.
- WAHL, OTTO. Assistência, uma palavra chave do método educativo de Dom Bosco, de notável relevância bíblica. In: Caderno Salesiano 36, São Paulo: Ed. Salesiana Dom Bosco, 1985.

Contribuições do memorial de formação *on-line* no desenvolvimento profissional da docência

Marilce da Costa Campos Rodrigues e Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali¹²¹

Resumo

O artigo tem o propósito de refletir sobre relatos autobiográficos de professoras que atuam nos anos iniciais de escolarização do Ensino Fundamental, construídos em memorial de formação-investigação durante processos formativos na modalidade de educação à distância, como parte integrante da pesquisa de doutorado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). A problemática investigada envolveu as contribuições e os limites de um curso de formação docente *on-line* para o processo de desenvolvimento profissional da docência. O referencial metodológico adotado apoia-se num modelo construtivo-colaborativo de interação entre professores-pesquisadores que teve como foco a construção de estratégias de investigação e de promoção de processos de desenvolvimento profissional docente. As estratégias de formação utilizadas foram realizadas na plataforma *Moodle* do Portal dos Professores/UFSCar como ferramenta de acesso ao ambiente virtual de aprendizagem. Um curso, com carga horária de 120 horas, foi desenvolvido no período de setembro/2010 a maio/2011. Na intervenção foram construídas narrativas que são os dados de pesquisa, bem com referências reflexivas do processo formativo das professoras, em que buscaram narrar sobre seu percurso de vida pessoal e profissional. Portanto, as narrativas assumem e desempenha uma dupla função, o de formação e de pesquisa. Assim, refletir sobre processos de aprendizagem de professores em uma formação-investigação, com um grupo de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental que atuam em escolas públicas no Brasil, significa uma possibilidade de ampliação do campo em discussão – a formação de professores e a utilização das narrativas como instrumento de pesquisa e formação –, mesmo sabendo que essa temática, nos últimos anos, na literatura nacional e internacional, tem sido recorrente. Acreditamos que a singularidade do nosso trabalho esteja no grupo aprendente que narra e que conta. Enquanto resultado apontou que o processo de escrita das memórias pelas professoras lhes possibilitou a visibilidade de que são autoras de suas trajetórias de formação, ao imergirem em suas histórias de vida como conhecimento de si, que expõem aos outros. Uma reflexão que traz contributos às práticas, nas quais labutam em suas salas de aulas.

Palavras-chave: Relatos autobiográficos. Memoriais *on-line*. Histórias de vida. Formação de professores a distância.

Introdução

Todo sujeito aprende a partir da sua história. A constituição social e cultural das pessoas está entrelaçada às suas histórias de vida e às suas memórias, no sentido de que somos o que contamos. E o contar, escrevendo-as, é também uma ação de desnudamento de si propriamente dito, e quiçá, desnudamento do mundo (JOSSO, 2002).

¹²¹ Universidade Federal de São Carlos/Universidade Federal de São Carlos

Para nós, a escola é um espaço temporal favorável às memórias. Assim, trabalhar na compreensão de processos que englobam práticas pedagógicas e de formação é buscar apreender as relações educacionais que se estabeleceram, se estabelecem ou se estabelecerão pelo coletivo envolvido em tais processos. As narrativas grafadas em memoriais de professores podem contribuir com esse chamamento. Um chamamento que, para as autoras deste artigo, tem foco no percurso profissional de alguns docentes, numa perspectiva de que este faz parte do ciclo de vida singular a cada indivíduo. A investigação foi realizada com 19 professores, porém tendo em vista a ampliada extensão das narrativas, neste texto, fizemos opção por apresentar dados de um número menor de docentes. Com a “convicção do quanto esse tipo de narrativa autobiográfica favorece a metarreflexão e o reconhecimento dos profissionais de seu saber ‘saber que sabe’, isto é, a percepção crítica de suas possibilidades, limites, implicações e compromissos”, como afirmam Souza e Mignot (2008, p. 14). Num espaço e tempo que rodeia o sujeito.

Desse modo, este texto com o objetivo de ampliar o campo de discussão da formação de professores e a utilização das narrativas como instrumento de pesquisa e formação – apresenta algumas reflexões sobre narrativas docentes, a partir de memórias construídas em uma formação-investigação com um grupo de professoras que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas públicas no Brasil. Mesmo sabendo que essa temática, nos últimos anos, tem sido recorrente na literatura nacional e internacional, acreditamos que a singularidade está no grupo aprendente que narra e que conta.

Assim, ao mesmo tempo, a narrativa será usada como instrumento de coleta de dados num processo coletivo de mútua explicação, em que a vivência do investigador se imbrica na do investigado; e como processo de formação de pessoas – pesquisador e pesquisado, coadunando com as argumentações de Cunha (1997). Portanto, a narrativa, segundo Galvão (2005, p. 330), “como metodologia de investigação, implica uma negociação de poder e representa, de algum modo, uma intrusão pessoal na vida de outra pessoa”. Por isso, ela é um método difícil de investigação, porém muito rico em experiências humanas, pelas interações que se estabelecem durante o processo.

Partindo desse contexto, para a organização de nossos pensamentos nesta escrita, fizemos a opção por dividi-la em tópicos, que se complementam, ou melhor, se articulam, buscando uma visão de globalidade do objeto em apreciação. Na primeira parte, designada “Como compreendemos as narrativas de professores”, procuramos mostrar de onde falamos, apresentando os embasamentos teóricos assumidos no estudo. Na sequência, na segunda parte, trazemos o processo de produção das memórias, falando propriamente da investigação e da formação, apresentando dados sobre a pesquisa, bem como, da formação e do processo de construção das memórias pelas professoras. Na terceira parte, apresentamos as narrativas docentes. E, finalmente, faremos algumas considerações, à guisa de conclusão, na última parte.

Como compreendemos as narrativas em memoriais de formação de professores

Na literatura sobre história de vida e formação, há uma ideia recorrente da existência de uma polifonia de aportes teóricos. Numa linha mais afinada com as concepções filosófico-pedagógicas no campo da formação de professores, nosso estudo apoia-se na referência de recondução do sujeito e da subjetividade como aspectos primordiais, ao buscar compreender a realidade social, educativa, como também a escola e a docência (BRAGANÇA, 2008).

Aqui, trataremos as narrativas de professores em uma vertente que as abarca enquanto abordagem das histórias de vida. Histórias de vida pensadas como projeto de conhecimento; e, assim, aliamos-nos às ideias de Josso (1999, 2002), mencionando que elas envolvem dois objetivos teóricos:

[...] por um lado, assinalam um processo de passagem do posicionamento do investigador através do apuramento de metodologias de investigação-formação, articuladas na construção de uma história de vida, que visa diferenciar melhor as modalidades e os papéis assumidos durante o processo, as etapas e os projetos de conhecimento específicos da investigação-formação. Por outro lado, assinalam também o contributo do conhecimento destas metodologias para o projeto de delimitação de um novo território de reflexão abrangendo a formação, a autoformação e as suas características, bem como os processos de formação específicos de públicos específicos (JOSSO, 2002, p. 14-15).

Então teríamos duas visões: uma é a história de vida como projeto e outra, as abordagens biográficas ou de experiências a serviço de projetos. A primeira vertente, que sistematiza projeto metodológico, é a mais recorrente em termos de utilização. Nossa inquirição marca um posicionamento que se aproxima mais das histórias de vida a serviço de projeto, porém acreditamos que essa abordagem não mantenha grandes distâncias da outra, numa perspectiva temática e semidiretiva (perante o trabalho da pesquisadora), em que as histórias de vida são narradas em memórias de professores. Em nosso estudo, os docentes foram incentivados e convidados a narrar aspectos ligados ao objeto de estudo da pesquisa. Contudo, valorizamos a liberdade e os encaminhamentos seguidos pelas docentes (BRAGANÇA, 2008).

Desse modo, em suas narrativas, a pessoa - a professora -, todas são mulheres, pode revelar fatos de sua vida profissional que vêm acompanhados do ser “mulher”, “amante” ou “mãe”, etc. Dominicé (1988) diria que isso se constitui em uma globalidade que pertence ao sujeito que fala. Globalidade entendida como a totalidade da vida, nos aspectos significativos que entrelaçam passado, presente e futuro.

Logo, tomamos significativamente as narrativas como método de investigação e como formação em educação, lembrando que a questão da narrativa como processo de reflexão pedagógica é difícil de desvincular do processo de formação continuada de professores. Portanto, as situações ligadas diretamente ao ensino-aprendizagem no cotidiano das salas de aulas também estão presentes nas memórias docentes. Antunes (2007, p. 01) afirma que são “memórias que atravessam o tempo e acompanham o fazer docente. Portanto, lembrar possibilita refletir sobre elas”. Para Galvão (2005, p. 343), as potencialidades do uso das narrativas estão em seu uso como processo de investigação, que

nos permite aderir ao pensamento experiencial do professor, ao significado que dá às suas experiências, à avaliação de processos e de modos de atuar, assim, como permite aderir aos contextos vividos e em que se desenrolam as ações, dando uma informação situada e avaliada do que se está a investigar.

E também na utilização como processo de formação fica evidente a relação investigação-formação, na qual se confrontam saberes diferentes vindos de modos de vida que refletem aprendizagens pessoais. A narrativa serve como elemento possibilitador de reflexão e de organização desta, na medida em que há confrontos com aspectos significativos do percurso profissional dos docentes, argumenta a autora.

Coadunamos também com a orientação de que “o exercício de adensamento das narrativas não deve se feito com a finalidade de apontar erros ou acertos, mas como forma de trazer vivências e lembranças cheias de significados, que possuem o entrecruzamento de tempos, espaços e visões”, como afirmam Rosa e Ramos (2008, p. 573). Quando impulsionamos nosso olhar para o passado, com a capacidade de

perceber as coisas mais sutis, temos a oportunidade de refazer nossos percursos próprios, e essa análise tem reflexos com desdobramentos ímpares, que podem ser construtivos, em práticas formativas de professores, sinalizam Bueno e colaboradoras (1993). Ao refazer os percursos singulares a cada um ou uma, o autor ou a autora reflete sobre seu papel de sujeito histórico e social, cabendo-lhe dar significado à sua história, nomear o aprendido. E aqui, particularmente, o docente reconhece o seu papel pessoal e profissional mediatizado pelo mundo.

As abordagens com histórias de vida no campo da formação não buscam narrativas em uma vertente de mecanicidade ou descritiva. Para Bragança (2008), a recriação do passado e a construção do futuro podem ser realizadas pelo retorno às origens e por um inventário das experiências fundadoras. Elas apontam alguns percursos, algumas possibilidades que podem dar significado marcante à profissão docente. Bragança (2008) argumenta que isso também depende de que o encontro reflexivo seja uma experiência tanto para o formador-pesquisador como para o protagonista da formação-investigação, levando-nos ao estabelecimento de processos do conhecimento e da formação articulados à tomada de consciência de suas aprendizagens pelo sujeito. Assim, acreditamos no potencial construtivo de conhecimento das narrativas memoriais em processos de formação de professores.

A investigação e o processo formativo

A investigação objetiva-se analisar as contribuições e limites de um projeto de formação continuada *on-line* para o desenvolvimento profissional de professores do 1º ano do Ensino Fundamental. Um desenvolvimento que está relacionado aos processos de aprendizagem de aprender a ensinar e a ser um profissional docente e serve como base de conhecimento para o ensino. O referencial metodológico adotado apoia-se num modelo construtivo-colaborativo de interação entre professores-pesquisadores e teve como foco a construção de estratégias de investigação e de promoção de processos de desenvolvimento profissional docente. Essas foram realizadas a partir do projeto de formação de professores¹²² que foi executado em um curso *on-line* de Educação Continuada, com carga horária de 120 horas, ministrado na plataforma *moodle* do Portal dos Professores da UFSCar, tendo como público-alvo 42 professores do Ensino Fundamental - anos iniciais (1º, 2º. e 3º. anos) de escolas públicas municipais dos estados de Alagoas, Minas Gerais, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Paraná, Rio Grande do Norte e São Paulo, na qualidade de cursistas e colaboradores da formação-investigação. Nele, objetivou-se contribuir no processo de desenvolvimento profissional dos professores, possibilitando reflexão sobre experiências docentes em seus contextos de atuação, tendo como referências os indicadores para a base de conhecimento dos estudantes e a base para o exercício da docência.

Durante esse processo, a primeira autora deste artigo foi a formadora do curso e mediou todo o processo formativo dos cursistas, em que a (re) construção de ações ocorreu a todo o momento, num ir e vir que pressupôs a retomada de alguns encaminhamentos já estabelecidos. Assim, a reflexão, a negociação e a reorganização das ações formativas e investigativas foram aspectos muito presentes na formação. Para a mentora, esta foi a primeira incursão como formadora em processos formativos da docência na modalidade a distância.

¹²² "A docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental: refletindo sobre a base de conhecimento para o exercício da profissão", aprovado pelo ProEx/UFSCar e coordenado por uma das autoras deste artigo.

O acompanhamento aos professores aconteceu durante todo esse processo, pois concebemos que, numa perspectiva formativa com base no desenvolvimento profissional, o percurso traz implícita a necessidade de reflexão-investigação-avaliação constante. Além do acompanhamento individual realizado no fórum Formadora-cursista, foi possível retroalimentar a formação a partir das falas dos docentes nos momentos pontuais de avaliação: a primeira etapa, em dezembro/2010, e a segunda, em maio/2011. Com os dados da primeira, foi possível reorganizar a construção dos módulos seguintes, e os elementos apresentados ao final servirão para repensar alguns aspectos para as futuras formações.

Durante todo o processo, as atividades da formação foram balizadas pelos *feedbacks* das professoras colaboradoras; ou seja, as formadoras e as investigadoras tinham um planejamento inicial mais amplo – espinha dorsal do processo, que, a cada módulo, foi sendo redimensionado para atender ao grupo participante e, assim, garantir flexibilidade nos caminhos a serem seguidos. O eixo fundamental estava nas ações de sala de aula, pois todas as professoras estavam em pleno exercício do magistério durante a formação.

É ao final do módulo II, as professoras colaboradoras da pesquisa foram convidadas a recordar e escrever suas memórias, como uma atividade – um momento em que fosse possibilitada, a cada uma, reflexão sobre o seu percurso de vida, com ênfase na profissionalidade docente, entrelaçando-a à sua memória escolar. O grupo prontamente aceitou o convite, escrevendo suas memórias e postando-as na plataforma *moodle* do curso.

Destacamos o memorial como um instrumento de produção de dados, que pudesse trazer à formadora-pesquisadora informações essenciais sobre o que as professoras pensam, fazem e sobre o que pensam daquilo que fazem. Enquanto uma narrativa reflexiva, como apontam Nogueira e colaboradores (2008), se buscava o estabelecimento do diálogo entre o processo formativo e a prática docente.

Nesse processo, a formadora também escreveu suas memórias e publicou no ambiente virtual de aprendizagem, buscando, assim, melhorar o elo de confiabilidade no grupo. A mentora, uma das autoras desta produção, antes de ser pesquisadora, é professora dos anos iniciais, como as colaboradoras, e atua em rede pública de ensino em Mato Grosso/Brasil. Ressaltamos também uma adesão ao pressuposto que a proposição anuncia - trabalhar com as biografias dos outros faz necessário analisar, primeiramente, o nosso próprio percurso de vida pessoal e profissão.

O objetivo desse exercício reflexivo foi propiciar um tempo/espço para que cada docente pudesse pensar/problematizar sobre sua profissão, bem como uma compreender seu percurso de formação. Assim, concebemos as narrativas, como Josso (2002), em uma dimensão que as faz experiências potencializadoras da formação, porque o aprendente questiona sua identidade a partir de vários níveis de atividade e de registro, em que acontece encontro paradoxal entre passado e futuro em busca do presente problematizado. Nas narrativas *on-line*, isso também emerge.

Para a produção dos textos das memórias, foi sugerido um itinerário, contudo, os textos construídos não seguem qualquer sequência de linearidade e muito menos foram organizados em tópicos. As situações de vida singulares a cada professora fizeram emergir densas e riquíssimas narrativas, em que as professoras são sujeitos históricos do processo. Assim, construir a narrativa exigiu da docente uma narração de si, sob a perspectiva da sua formação, bem como a articulação de tudo isso no percurso de uma vida. Portanto, exige uma atividade psicossomática em vários níveis, aponta Josso (2002, p. 31): “As narrativas contam não

o que a vida lhes ensinou, mas o que se aprendeu experiencialmente nas circunstâncias da vida”. E é o que veremos a seguir.

Compreendendo as narrativas das docentes

Para organizar e analisar as narrativas *on-line* das professoras foram criadas várias unidades temáticas de categorização, porém, devido à imensidão de dados armazenados nas falas, fizemos opção por trazer neste artigo apenas as recorrências que englobam a trajetória de vida profissional, numa perspectiva que toma argumentos com relação à escolha da profissão de professor, a partir de sua formação inicial. Contudo, esse processo não se desvinculou de outros, principalmente da importância atribuída por essas docentes à formação ao longo da vida ou de seus dilemas; ou seja, a visão de globalidade das narrativas não foi desconsiderada.

Muitas falas trazem um “encontro consigo mesmo, com o estudante em instituições escolares de ensino básico que, a partir dessa experiência, optou um dia ser professor” (ROSA; RAMOS, 2008, p. 573). Nossa opção foi por trazer, em estado natural, as escritas das narrativas, objetivando fidelizar as expressões construídas pelas professoras, excetuando dados de identificação pessoal ou profissional. As professoras foram nomeadas pela letra “P” seguida de um número, para diferenciar os dados das docentes.

Com relação a escolha da profissão, as narrativas mostraram que está intimamente ligada às lembranças da vida escolar das professoras. Uma escolha inconsciente realizada na infância. A primeira professora conta muitos atributos dessa motivação, mesmo com outros fatores entrelaçados na decisão – por exemplo, as influências familiares. Assim relatam P. 1, P. 6 e P. 15, que voltam os olhares para a professora terna, meiga e com atitudes próprias de uma mãe.

Minhas professoras das séries iniciais, essas guardo com muita ternura em minha memória. Pode ser por isso, mesmo que inconscientemente, que abraço hoje com tamanha paixão essa profissão. Após a 8ª série decidi cursar o Magistério, afinal era um curso interessante e meu pai insistiu que me matriculasse... Foi nessa época que o professor de Didática disse a mim que eu havia nascido para ser professora, e durante todo o curso ele sempre me elogiou e incentivou minha dedicação (P.1, narrativa).

A minha professora, ah! Maravilhosa, delicada atenciosa, calma, alegre (sou suspeita em falar), a minha primeira professora foi a minha madrinha de batismo (admiro até hoje, não porque é minha madrinha), mas pelo carinho que ela teve e (tem) comigo e com as outras crianças, ela continua com o mesmo carisma, a mesma alegria, é uma das coisas boas que lembro da minha alfabetização (P.6, narrativa).

No segundo dia da escola fiquei triste ao saber que a professora do dia anterior não daria aula para a primeira série então nos apresentou outra, dona [...], era a mais bonita da escola toda, eu achava. Hoje ela é diretora em uma escola do mesmo município. Esse ano foi o máximo para mim, eu amava essa professora... Quando fui para a outra escola podíamos escolher pelo primeiro colegial ou magistério, assim, pensando em minha prima, minha avó me matriculou no magistério, e eu, hoje agradeço muito a ela por ter feito isso. Passei os outros quatro anos na nova escola do município de [...] mesmo, mas agora na escola [...], de 1992 a 1995, quando me formei (P.15, narrativa).

O aprender a ensinar apresenta-se nas aulas assistidas, na observação de professores quando se está na condição de estudante, que Alves (2008) designa de praticante docente. Porém, há pessoas cuja profissão, pela formação inicial, foi imposta inicialmente, tornando-se escolha mais tarde, por uma série de

acontecimentos. A própria dinâmica existencial é assimilada às escolhas. Observamos, na fala de P. 3, que a convivência com os colegas de turma foi marcante para a continuidade do curso, que o grupo colaborou nas experiências de aprendizagem dessa futura professora. E, em P. 11, vemos que a escolha poderia ser considerada tardia, com relação à formação inicial em nível secundário, pois foi adiada pela circunstância histórica de o local em que morava não lhe ter possibilitado a realização do curso Magistério.

As experiências de aprendizagens individuais e coletivas das professoras que são descortinadas, ao narrarem sobre si, estão permeadas da dimensão sociocultural e psicossomática (SOUZA, 2006).

Minha cidade tinha uma escola técnica que oferecia os cursos de Magistério e Contabilidade, era muito bom vinha gente de [...]. O curso era noturno, e o diretor da outra escola quando recebeu minha transferência me colocou no 2º. colegial noturno frequentei essa série por alguns dias e depois consegui mudar de período. Minha mãe me matriculou no magistério, entrei no 2º magistério, na minha sala havia pessoas de [...]. No início não gostei muito da ideia, pois eu não queria ser professora, depois ia ao curso, pois gostava dos meus colegas. Fazer magistério não foi uma escolha minha, mas da minha mãe, depois de um tempo comecei a gostar da ideia. Ainda nessa época morava no sítio ia para a cidade de manhã para fazer o “colegial” hoje o ensino médio e à noite voltava para cursar o magistério, uma perua da prefeitura ia buscar às 06h00min da tarde, ele me deixava no portão da escola e me buscava às 10h30min, era gostoso (P 3, narrativa).

No grupo das professoras colaboradoras da investigação, foi recorrente a escolha da profissão por influência de outros professores, porém já na fase da adolescência, como revelaram as expressões de P. 9, P. 10 e P. 19. Também P.10 revela influência de outras pessoas externas ao meio educacional, que a alertaram sobre a sua escolha profissional e foram importantes, pois foram eleitas para ser referenciadas em suas memórias. Para Josso (2002, p. 29), são as recordações-referências: “são simbólicas do que o autor compreende como elementos constitutivos da sua formação”. As lembranças positivas que elas têm da escola marcam suas memórias, em especial, de alguns professores.

Lembro-me muito bem dos diretores da escola, tia [...]e tio [...], que tratavam a todos com muito carinho. Ainda hoje, tenho um diário, em que, todas as minhas professoras [...] escreveram algo sobre mim e deixaram frases, palavras doces que com guardo com muito amor. Foi me espelhando no Professor [...], que resolvi ser professora [...] (P.9, narrativa).

Então o professor [...] um humano acima de tudo me pediu para voltar, conversou com os professores e diretores de ensino, me deram a nota do primeiro bimestre e eu terminei de concluir a oitava. E com a ajuda e incentivo dele, pois fazer magistério era melhor, terminaria com um diploma de professora e assim estudei, fui gostando da profissão. Sem ter concluído o magistério eu dava aulas trabalhando nas escolas particulares da cidade com turminhas pequenas iniciei na escola... Recordo-me de uma vez ter ido fazer entrevista numa empresa, e a psicóloga falou para mim que eu tinha o perfil de uma professora, o emprego não deu certo, ainda bem [...] (P.10, narrativa).

Durante essa primeira etapa da minha formação escolar, tive professoras que marcaram muito minha vida. Destaco, em especial, uma professora que enfatizava o ensino de Arte, [...], com atividades espontâneas, lúdicas, criativas e prazerosas... Escolhi o magistério, por várias influências percebidas na minha escola primária e ginásial, a qual foi estimulada no Ensino Médio, essa minha vocação para lecionar. A minha formação acadêmica foi marcada por grandes desafios e sucessos, pois foi quando tive a percepção que iria abraçar o magistério (P.19, narrativa).

A família, como o primeiro núcleo social de que participamos, tem muitas influências na escolha da profissão de muitas docentes. Assim, as pessoas mencionadas nas memórias são as que exerceram influências no percurso das professoras. Na família, a essência das mediações homem-mundo acontece ou inicia-se. As falas abaixo representadas mostram as lembranças construídas no espaço familiar sobre as trajetórias de escolarização das professoras P. 5, P. 17 e P. 12.

Depois fui para a EEPSG [...], onde fiz o primeiro colegial e depois o 2º e o 3º ano do magistério por influência da minha mãe. (P.5, narrativa).

A tarefa mais difícil foi escolher o curso, primeiro porque prestei por incentivo dos meus pais, não sabia ao certo o que era um vestibular, segundo porque não conhecia os cursos, bem como suas habilitações (P.17, narrativa).

Minhas memórias começam pelas memórias de minha família. Minha primeira professora foi minha mãe, dona [...] professora da Escola Isolada Sítio [...] Temos uma história de educadores na família: Minha avó, pessoa religiosa, comprometida com a solução das questões da sociedade proletária, da igreja e das famílias, foi a primeira professora do Sítio onde morava [...] Apesar do exemplo de família, não optei por um curso de licenciatura. Hoje sou professora, não por primeira opção, mas por um empurrão do destino, destes que repentinamente mudam o rumo da nossa história. Ou, nos faz retomar a nossa história (P.12, narrativa).

O marcante na narrativa de P. 12 é que, mesmo tendo grandes influências da família para que optasse pelo magistério, não o fez; somente mais tarde, depois de alguns acontecimentos na sua vida, a opção foi realizada. Talvez a escolha profissional estivesse adormecida, aguardando os impactos que o movimento “charneira” pode ocasionar no ciclo de vida de cada indivíduo. Para outras docentes, a trajetória foi diferente. A escolha aliou-se aos aspectos referentes aos conteúdos existentes nas Unidades Curriculares do curso de formação de professores, como ocorreu com P. 13.

As falas revelam também que algumas das professoras não sonhavam em ser docentes, mas as situações vivenciadas as levaram a essa escolha, enquanto uma atividade laboral. As escritas desses relatos revelaram momentos em que elas puderam organizar suas ideias, buscando reconstruir suas vivências tanto pessoais como profissionais de forma autorreflexiva e, assim, evidenciar subsídios pelos quais ampliassem as compreensões das itinerâncias vividas (SOUZA, 2006).

Agora vamos falar um pouco como comecei minha trajetória como docente. Terminei o Ensino Médio no ano de 1991, fiquei 10 anos sem estudar, prestei o vestibular em uma faculdade particular no ano de 2003 no curso de Pedagogia Gestão em Tecnologia Educacional, pois como trabalhava com pessoas e gostava muito decidi me inscrever, pois na grade curricular do curso tinha a disciplina Gestão de Pessoas (P.13, narrativa).

As relações familiares também influenciaram na escolha de P. 16, porém de forma mais dramática, pois a situação de saúde conturbada da mãe a fez estudar mais perto de casa, e lá só existiam dois cursos, ficando ela com poucas alternativas para sua opção. Assim, o magistério foi o escolhido. Contudo, podemos vislumbrar, na expressão de P. 16, o ar saudosista do tempo em que era estudante, no processo da constituição do ser professora. “À medida que a rememoração acontece, o entrecruzamento de tempo e espaços se intensifica, não numa simples reconstrução do passado, mas numa elaboração do presente e do futuro a partir daquilo que é rememorado” (ROSA; RAMOS, 2008, p. 573). A lembrança de algo significa também uma possibilidade de refletir sobre isso.

[...] Ao término desse ano, minha mãe sofreu um infarto e uma parada cardíaca, mas foi reanimada e graças a Deus sobreviveu. Como minha mãe teve esse problema decidi estudar outra vez no meu bairro, porém só tinha à noite e a oferta era Magistério ou Contabilidade. Foi a partir daí que enveredei pelo Magistério, quase que sem querer. Mas por incrível que pareça foi amor à primeira vista. Cursei os seis primeiros meses de magistério em [...] e logo após esse período meu pai pediu transferência para [...] onde cursei o restante do 2º ano Magistério e o 3º ano, lá encontrei professores politizados, envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, cautelosos e amantes do magistério. A cada aula que assistia dos meus amados professores dava-me ânimo para acabar logo meu curso e entrar numa sala de aula. Falavam com tanto entusiasmo que refletia em nós a vontade de estar na condição de educadoras. Bons tempos! (P. 16, narrativa).

Para Nogueira e seus colaboradores (2008), a escrita dos memoriais, para quem a produz, abre caminhos e possibilidades para a lembrança das coisas esquecidas e para conhecer a força autêntica de suas histórias e narrar suas memórias. É o texto do ciclo de vida do escritor. A narrativa traz em seu bojo as questões do ser individual e coletivo, bem como da mulher-professora em particular. E ainda revela toda a condição do sujeito histórico que somos. Com Josso (2002), dizemos que, na vida, o processo de formação acontece por meio dos desafios e das apostas da dialética entre condição individual e condição coletiva. E, ainda, “a narrativa de um percurso intelectual e de práticas de conhecimento põe em evidência os registros da expressão dos desafios de conhecimento ao longo de uma vida” (JOSSO, 2002, p. 31). Uma tarefa fértil, mas não de fácil manejo.

Contudo, esse processo permitiu às professoras, sujeitos que narraram, diferentes entradas sobre a constituição da identidade docente, do desenvolvimento pessoal e profissional e ainda formas de compreensão da cultura escolar, como afirma Souza (2006).

Algumas considerações

As memórias de formação possibilitam ao autor ou autora refletir sobre suas experiências na trajetória de sua vida, e isso faz com que ele ative sua identidade narrativa. Muitas vezes, quando narramos nossas experiências de vida, nos deparamos com situações que nos machucam, e o lidar com tudo isso é complexo, pois a escrita de um memorial presta-se à produção autobiográfica de reflexão e ao desvelamento de fatos ocultos que podem potencializar os processos formativos na docência.

Os memoriais de formação em que nós nos detivemos apontam que, para a sua escrita, foi necessário que as professoras pudessem remexer em algumas “lembranças guardadas”; ou melhor, se deixassem fazer um balanço reflexivo de sua profissão, no qual percebessem que os modelos construídos enquanto estudantes, além de serem revisitados, tiveram implicações nas aprendizagens da docência. Como em todo balanço, computam-se os dados positivos e negativos encontrados. Contudo, muitas vezes, num texto para ser exposto ao outro, como em nosso caso, talvez alguns se mantenham ocultos. Essa omissão não somente pode ser entendida como esquecimento da experiência, mas também pode ser equacionada como um aspecto sobre o qual se quer pensar mais tarde e se busca maior compreensão. Ainda não chegou a hora de sua publicação. O não dito pode ser indicativo de uma tomada de decisão com reflexividade. Portanto, “o que é fundamental considerar não é o que o sujeito lembrou ou não na escrita da sua narrativa, mas sim o que é que permite ao mesmo, no conhecimento de si, ser potencialmente formador da sua história e materializado no texto formativo” (SOUZA, 2006, p. 109).

Para professores em exercício, a escrita de memórias de formação traz consigo a possibilidade de pensar mais apuradamente sobre sua carreira, sobre sua formação ao longo da vida e sobre a prática pedagógica, o que conduz a um processo de apreensão do como nos tornamos professoras – tanto as docentes colaboradoras quanto a mentora da formação. Uma reflexão sobre o percurso de seu desenvolvimento profissional, em que as dimensões do pessoal, do profissional e do institucional não se separam. Assim, ao escreverem, puderam nossas professoras pensar sobre o conhecimento que tinham sobre si próprias e sobre os outros, sem desatar-se do movimento dinâmico da vida.

Também não podemos esquecer que as memórias foram produzidas no tempo-espço de uma formação-investigação. Portanto, os colídeos narrados pelas professoras são fontes de pesquisa para nós, investigadoras, autoras deste artigo. Uma dimensão investigativa para as pesquisadoras; e formativa, com base na reflexão sobre o vivido, para as professoras colaboradoras do processo.

Contudo, em singular, para a formadora do projeto de formação, que acompanhou mais de perto toda essa trajetória, a experiência da escuta e da leitura das narrativas *on-line* das professoras fez suscitar inquéritos sobre a sua própria história de vida e uma tentativa de compreendê-la. Uma etapa em que emergiu também a memorização afetuosa sobre o início de sua escolarização, carregada de muitos sentimentos. Um período marcado pela escolha da profissão professora, na qual desde cedo brincava de escrever na lousa, mas o “giz” era o “carvão” e o “quadro-negro”, as “cerâmicas vermelhas” das paredes externas de sua casa. Tudo isso intermediado pelas ralhadas de seus pais, enquanto escondia o vermelho das cerâmicas, dando a ver os borrões em negrito. E, ainda, dos diários de classes construídos em colagens de vários papéis para dar o formato dobrável de suas longas folhas. Assim era possível brincar de “dar aulas” e fazer a chamada dos estudantes (os nomes escritos eram seus colegas de sala) registrados no diário de classe. Os primeiros ensaios como professora vêm da infância. Importante também foi lembrar a preocupação de seus pais com o mínimo de estudo, com a educação escolar dela e de outros filhos e filhas. O significado atribuído pela família, de base econômica agrícola, à escolarização dos seus protegidos: “*Eu não tive estudo, mas vocês o terão*”, dizia o pai da hoje professora.

Ressaltamos que o processo de escrita das memórias vivido pelas professoras lhes possibilitou a visibilidade de que são autoras de suas trajetórias de formação, ao imergirem em suas histórias de vida com conhecimento de si que se expõe aos outros. Memórias que se dispõem no tempo e que acabam por rodear o trabalho na docência, imputando também esse papel para as pesquisadoras, pois que nos permitiu realizar um entrecruzamento memorístico de histórias de professora, formadora de professores e investigadoras.

Referências

- ALVES, Nilda. (2008). Nós somos aquilo que contamos: a narrativa de si como prática de formação. In SOUZA, Elizeu & MIGNOT, Ana. (Org.). *História de vida e formação de professores*. (pp. 131-145). Rio de Janeiro: Quarter; FAPERJ.
- ANTUNES, Helenice (2007). Relatos autobiográficos: uma possibilidade para refletir sobre as lembranças escolares das alfabetizadoras. *Revista do Centro de Educação*, 27(1), 01-10.

- BRAGANÇA, Inês. (2008). Histórias de vida e formação de professores/as: um olhar dirigido à literatura educacional. In SOUZA, Elizeu. & MIGNOT, Ana. (Org.). *História de vida e formação de professores*. (pp. 65-88). Rio de Janeiro: Quarter; FAPERJ.
- BUENO, Belmira, CHAMLIAN, Helena, SOUSA, Cynthia & CATANI, Denice (2006). História de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). *Educação e Pesquisa*, 32(2), 385-410.
- BUENO, Belmira, SOUSA, Cynthia, CATANI, Denice & SOUZA, Maria. (1993). Docência, memória e gênero: estudos alternativos sobre a formação de professores. *Psicologia USP*, 4(1-2). Retirado em novembro 24, 2012 de <http://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/34482>
- CUNHA, Maria. (1997). Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. *Revista da Faculdade de Educação*, 23(1-2). Retirado em fevereiro 20, 2009 de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-25551997000100010&script=sci_arttext
- DOMINICÉ, Pierre. (2010). A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In NÓVOA, Antonio & FINGER, Mathias. (Org.). *O método (auto) biográfico e a formação*. (pp. 143-153). Natal, Rn:EDUFRN; São Paulo:Paulus.
- GALVÃO, Cecilia. (2005). Narrativas em educação. *Revista Ciências & Educação*, 11(2), 327-345.
- JOSSO, Marie. (1999). História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as “histórias de vida” a serviço de projetos. *Educação e Pesquisa*, 25(2), 11-23.
- _____. (2002). *Experiências de vida e formação*. EDUCA: Lisboa.
- NOGUEIRA, Eliana, PRADO, Guilherme, CUNHA, Renata. & SOLIGO, Rosaura (2008). A escrita de memoriais a favor da pesquisa e da formação. In SOUZA, Elizeu & MIGNOT, Ana. (Org.). *História de vida e formação de professores*. (pp. 169-195). Rio de Janeiro: Quarter; FAPERJ.
- ROSA, Maria & RAMOS, Tacita. (2008). Memórias e odores: experiências curriculares na formação docente. *Revista Brasileira de Educação*, 13(39), 65-99.
- SOUZA, Elizeu. (2006). *O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, Salvador: UNEB.
- SOUZA, Elizeu & MIGNOT, Ana. (2008). História de vida e formação de professores pontos iniciais. In SOUZA, Elizeu & MIGNOT, Ana. (Org.). *História de vida e formação de professores*. (pp. 07-16). Rio de Janeiro: Quarter; FAPER.

Prática de Ensino e a Formação de Professores de Geografia da Universidade Federal de Alagoas: Práxis e percepções

Jacqueline Praxedes de Almeida, Denis Rocha Calazans¹²³

Resumo

O presente trabalho aborda a Prática de Ensino no curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e a percepção que professores e alunos têm desse componente curricular. No Brasil a Prática de Ensino é uma disciplina obrigatória para todas as licenciaturas, definida pela Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002, institucionalizada na UFAL pela Resolução nº 32/2005-CEPE, de 14 de dezembro de 2005 e implantada como disciplina nos cursos da UFAL a partir de 2006, sendo denominada nessa instituição como Projetos Integradores. Essa disciplina, que de acordo com a legislação vigente deve se dar desde o início do curso e se estender ao longo de todo o processo formativo, consiste em transcender a sala de aula das universidades para o ambiente escolar e para a própria educação escolar, inserindo o licenciando no contexto de sua futura atuação profissional, para que, ao se familiarizar com seu ambiente de ação possa, através de uma relação entre teoria e prática, construir junto com os seus futuros alunos experiências significativas de aprendizagem. Para tanto, se faz necessário que a formação desses professores seja orientada por situações equivalentes de ensino e de aprendizagem. Atuar com profissionalismo exige do professor, não só o domínio dos conhecimentos teóricos da área, mas também o conhecimento sobre os diferentes tempos e espaços de vivência e atuação docente, em especial a própria sala de aula. Assim, oportunizá-lo a experienciar essas realidades é indispensável para a sua formação. Nesse contexto, é importante avaliar como se processa o desenvolvimento da Prática de Ensino no curso de licenciatura em Geografia da UFAL, visando conhecer a forma como ele vem sendo ministrado e suas dificuldades. Esse conhecimento é imprescindível para a promoção de uma formação docente de qualidade. Por isso, espera-se que essa investigação venha a contribuir com os estudos realizados sobre trabalho docente e formação de professores. A pesquisa aqui apresentada caracteriza-se por ser um estudo de natureza qualitativa, que utilizou como instrumento de recolha de dados, a aplicação de questionário com alunos do último período do curso de Licenciatura e com os professores que ministram essa disciplina. A pesquisa revelou, entre outros resultados, que o ministrar desse componente curricular vem ocorrendo desvinculado de um fio condutor que direcione a prática dos professores. Desta forma, cada docente se apropriou da disciplina a partir de um entendimento pessoal, transformando as atividades em uma multiplicidade de ações desvinculadas entre si e divergente do objetivo de sua criação. A pesquisa também mostrou que, além da existência do desconhecimento da maioria dos professores a cerca dos motivos que levaram a implementação desse componente curricular, há uma incompreensão de grande parte dos alunos sobre os objetivos dessa disciplina e uma insatisfação com a forma como ela vem sendo ministrada, sendo vista como pouco produtiva e de pouca contribuição para sua formação profissional.

Palavras-chave: Prática de Ensino, Formação de Professores, Docente, Aluno

¹²³ Instituto Federal de Alagoas – IFAL

Introdução

As questões ligadas à formação do professor têm gerado debates e pesquisas em todo o Brasil e a presente legislação educacional do país vem buscando garantir uma melhor qualidade nos cursos de licenciatura. A formação docente, na perspectiva atual, busca superar a concepção de uma teoria distante e sem conexão com a prática, entendendo a necessidade da relação teoria/prática como forma de promover a compreensão descritiva, analítica e problematizadora da práxis, sempre numa perspectiva da formação de um profissional reflexivo, centrado na ação/reflexão/ação, e que estimule, nos futuros docentes, o exercício da avaliação do seu fazer pedagógico e da sua atuação enquanto educador (CURY, 2003). É nesse contexto que se insere o componente curricular Prática de Ensino.

A introdução da Prática de Ensino nos cursos de licenciatura não é algo recente, segundo Piconez (2008) sua inserção nos cursos de formação docente remonta a década de 1930 com a criação dos cursos superiores de licenciatura. Nesse contexto a Prática de Ensino estava vinculada ao sistema de formação docente que ficou conhecido como “3 + 1”. Nele, tem-se a separação entre o conteúdo estudado no curso de bacharelado e de licenciatura. No bacharelado, com duração de três anos, eram estudadas as disciplinas de conteúdo técnico; ao término desse período, o acadêmico poderia optar por fazer mais um ano de estudo referente aos conteúdos do curso de licenciatura, quando se estudava as disciplinas didáticas. Assim, além do título de bacharel poderia se obter o título de licenciado. Nesse caso, a formação docente nos moldes tradicionais dava ênfase

[...] na formação nos conteúdos da área, onde o bacharelado surge como a opção natural que possibilitaria, como apêndice, também, o diploma de licenciado. Neste sentido, nos cursos existentes, é a atuação do físico, do historiador, do biólogo [do geógrafo], por exemplo, que ganha importância, sendo que a atuação destes como “licenciados” torna-se residual e é vista, dentro dos muros da universidade, como “inferior”, em meio à complexidade dos conteúdos da “área”, passando muito mais como atividade “vocacional” ou que permitiria grande dose de improviso e autoformulação do “jeito de dar aula”. (BRASIL, 2001b, p.19).

A ineficácia desse sistema, que separava teoria da prática, gerou vários debates sobre os rumos de uma formação docente que de fato proporcionasse melhorias na qualificação profissional dos professores da Educação Básica. Acompanhando essas discussões, a legislação brasileira vem subsidiando as mudanças nos cursos de licenciatura no intuito de promover uma formação docente que habilite ao futuro professor, entre outras coisas, a relacionar teoria e prática no seu fazer pedagógico. Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, destina uma parte específica, o Título VI, para a formação dos profissionais da educação, com destaque para os professores. Esse Título se inicia com os fundamentos metodológicos que presidirão a formação docente, no qual se pode ler no Art. 61 e no inciso I, que: “A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: [...] a associação entre teorias e práticas [...]” (BRASIL, 2008, p. 51). No Art. 65 da LDB ainda há a determinação que “A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas” (BRASIL, 2008, p. 52).

Ainda, com relação à discussão sobre Prática de Ensino, seguindo as determinações da LDB, é promulgada, em 9 de janeiro de 2001, a Lei nº 10.172 que aprovou o Plano Nacional de Educação. Essa lei determina, entre outras coisas, que: “Na formação inicial é preciso superar à histórica dicotomia entre teoria

e prática e o divórcio entre a formação pedagógica e a formação no campo dos conhecimentos específicos que serão trabalhados na sala de aula.” (BRASIL, 2001a, p. 64). Além disso, ela ainda destaca que “Os cursos de formação deverão obedecer, em quaisquer de seus níveis e modalidades, aos seguintes princípios: contato com a realidade escolar desde o início até o final do curso, integrando a teoria à prática pedagógica;” (BRASIL, 2001a, p. 65). As determinações na Lei nº 10.172 vêm com o intuito de abolir a estrutura curricular dos cursos de licenciatura baseada do sistema “3+1”, que relegavam a formação didático-pedagógica a um momento pontual do curso de licenciatura, último ano, como também, alertar para a necessidade da união entre teoria e prática na formação docente, devendo haver para tanto a vivência do licenciando com a realidade da Educação Básica desde o início do curso.

Em 8 de maio de 2001, é publicado o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE)/Conselho Pleno (CP) 9/2001, que analisa o então atual processo de formação docente, levando em consideração os aspectos históricos, sociais, econômicos e políticos que originaram essa formação. O Parecer, ao interpretar e normatizar a exigência formativa dos profissionais da educação, estabelece um novo paradigma para esta formação, devendo esta se dirigir para uma concepção holística que atinja todas as atividades teóricas e práticas, articulando-as em torno de eixos que redefinem e alteram o processo formativo das legislações passadas. Assim, a relação teoria e prática deve perpassar todas estas atividades, as quais devem estar articuladas entre si, tendo como objetivo fundamental formar o docente em nível superior. (BRASIL 2001c). Portanto, esse documento, apresenta a necessidade de uma base comum para a formação docente que possibilite a revisão dos modelos que estavam em vigor, a fim de dar relevo à docência com base em uma formação que relaciona teoria e prática. O Parecer nos chama a atenção para a concepção da prática como componente curricular, devendo seu planejamento e execução estar apoiados nas reflexões desenvolvidas nos cursos de formação, sendo momento privilegiado para uma visão crítica da teoria e da estrutura curricular do curso. Portanto, o momento destinado a Prática de Ensino trata-se de tarefa para toda a equipe de formadores. (BRASIL, 2001b).

Em continuidade as reformulações dos cursos de formação docente é publicada, em 19 de fevereiro de 2002, a Resolução CNE/CP 2/2002, que estabelece em seu Art. 1º inciso I, que os cursos de licenciatura devem ofertar “400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;” (BRASIL, 2002, p.1). Diante das determinações legais a Universidade Federal de Alagoas (UFAL) institucionaliza, através da Resolução nº 32/2005 de 14 de dezembro de 2005 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), como componente curricular obrigatório em seus cursos, a partir de 2006, as 400h referentes à Prática de Ensino, sendo denominada nessa instituição como Projetos Integradores. A resolução determinou que essa disciplina estivesse presente do 1º ao 7º período dos cursos de licenciatura.

Segundo Marandino (2003, p. 169),

A Prática de Ensino teve sempre, ao longo de sua existência, uma forte relação com a Didática e com os Estágios Curriculares, o que determinou a forma pela qual ela foi desenvolvida. No entanto, dentro do próprio campo da Educação, se discute [...] a especificidade desta disciplina, frente ao acúmulo de reflexões realizadas sobre sua práxis.

Apesar da Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado terem como ponto em comum “[...] transcender a sala de aula, envolvendo, também, ambientes escolares e seus órgãos administrativos” (KASSEBOEHMER; FERREIRA, 2008, p. 695), devendo ocorrer, em grande parte, fora da instituição formadora, tendo como

principal foco as escolas de Educação Básica, se diferenciam entre si pelo fato do Estágio se desenvolver, segundo a legislação, a partir da segunda metade do curso. Já a Prática de Ensino deve ser vivenciada ao longo de todo o processo formativo (BRASIL, 2002). Essa separação entre Estágio e Prática tem a intenção de superar a idéia de que apenas a primeira disciplina seria a responsável pela reflexão dos aspectos relacionados à profissão docente, além de designar a todos os professores-formadores do curso de licenciatura a responsabilidade em propiciar momentos de discussão que contribuam para a formação do licenciando (KASSEBOEHMER; FERREIRA, 2008). Segundo Pelozo (2007), os dois componentes curriculares ainda se diferenciam pelo fato da Prática de Ensino ter como um de seus objetivos a promoção de um elo entre as demais disciplinas do curso, conciliando a teoria à prática docente e possibilitando a reflexão científica. Piconez (2008, p.23) reforça essa ideia quando afirma que há “[...] a necessidade da estreita vinculação da [...] Prática de Ensino com os demais componentes do curso de formação de professores em qualquer nível e/ou grau, para que se possa compreender o processo de ensino em suas dimensões histórico-social e política e ainda individual e coletiva”.

Diante do exposto, as horas atribuídas à disciplina Prática de Ensino, nos cursos de formação de professores, assumem uma posição de destaque na matriz curricular dos cursos de licenciatura, atingindo importância singular no processo de formação docente (PELOZO, 2007).

Defendendo a necessidade de uma formação que proporcione a união entre a teoria e a prática e diante da importância do componente curricular Prática de Ensino nos cursos de licenciatura, cabe questionar, segundo Piconez (2008), se a Prática de Ensino tem conseguido contribuir com a melhoria da qualidade da formação docente. É indispensável saber como essa disciplina vem sendo conduzida nos cursos de licenciatura, para tanto, se faz necessário fazer alguns questionamentos, entre eles: como vem ocorrendo a prática docente nesse componente curricular? A condução da disciplina tem proporcionado a relação entre a teoria e a prática? Qual a percepção de alunos e professores sobre essa disciplina? Esses questionamentos motivaram e orientaram a realização da pesquisa aqui relatada e que teve como ponto de investigação o curso de Geografia Licenciatura da UFAL.

Metodologia da Pesquisa

O presente trabalho de investigação adotou uma metodologia qualitativa, por essa, segundo Martins (2004, p. 292) ter por essência exigir daquele que a adota o “[...] desenvolvimento de uma capacidade criadora e intuitiva.” Sendo assim, a metodologia qualitativa proporciona uma estreita aproximação do pesquisador com seu objeto de estudo possibilitando, por parte desse, a apreensão e compreensão da realidade que o cerca. Através deste procedimento, há “aproximação do pesquisador em relação a seu objeto [...]” (MARTINS, 2004, p. 298) surgindo como resultado desta justaposição a percepção dos reais problemas e a busca de soluções.

O instrumento utilizado para a recolha de dados foi o questionário. Segundo Moreira e Caleffe (2006), elaborar um questionário adequado não é uma tarefa fácil, assim, é necessário haver cuidados na hora de formular as questões, bem como na organização do *layout*. Desse modo, o questionário utilizado na pesquisa foi elaborado utilizando a metodologia proposta pela literatura especializada.

Independente de gênero e idade foram inquiridos os alunos do segundo semestre de 2012 que cursavam o último período do curso de Geografia Licenciatura da UFAL, por esses já terem cursado todos os Projetos

Integradores, componente curricular distribuído do primeiro ao sétimo período do curso, e por acreditar que esses já tinham uma percepção mais ampla e madura de seu processo formativo. A amostra abrangeu 64,5% do universo discente. Os professores pesquisados, independente de gênero e idade, foram aqueles que estavam ministrando essa disciplina no momento da pesquisa, havendo professores que ministram mais de um Projeto Integrador por semestre. A amostra abrangeu 66% do universo docente.

A Prática de Ensino no Curso de Geografia Licenciatura da UFAL: A percepção dos alunos

Para que haja professores da Educação Básica capazes de exercer as atribuições que lhe são conferidas profissionalmente, se faz necessário a oferta de uma formação docente que oportunize ao futuro professor conhecer a realidade da Educação Básica, da escola e da sala de aula. Para tanto, é fundamental o efetivo desenvolvimento da Prática de Ensino nos cursos de licenciatura, propiciando aos licenciandos o exercício de uma prática reflexiva que ajude na construção de diferentes saberes sobre ensino-aprendizagem. Diante do exposto, com o objetivo de saber se a Prática de Ensino estaria possibilitando a convivência dos licenciandos no ambiente escolar, foi perguntado aos alunos se eles teriam tido contato com a escola antes de cursarem o Estágio Supervisionado, disciplina ministrada apenas nos 4 últimos semestres do curso, e se eles achavam que ter essa aproximação com a escola, em períodos que antecedessem ao estágio, teria sido importante para sua formação. Para essas primeiras perguntas foi possível obter repostas como:

Não. Sim, pois seria muito importante para desde cedo ter contato com as escolas. (A6).

Não Fui encaminhado. Seria sim importante. (A7).

Não. Não, porque os quatro estágios, para mim é suficiente, pois o professor só aprende depois que realmente entra definitivamente em uma escola. (A8).

Não, não fui encaminhado e realmente faria a diferença, até porque estudamos, lemos e a realidade é muito diferente, então fazer relação com o real [...] é fundamental. (A12).

Nesse contexto nos chama a atenção o fato da maioria dos alunos inquiridos (90%) não ter tido contato com a escola até antes do Estágio Supervisionado, este componente curricular só é ofertado a partir da segunda metade do curso, quando o aluno já cumpriu quatro etapas de Projetos Integradores. Também chama atenção a resposta do aluno A12, pois expressa a necessidade de ir além da teoria, tendo contato com a realidade escolar. O desenvolvimento da Prática de Ensino no cotidiano das escolas poderá possibilitar aos futuros professores a compreensão dos problemas relacionados não só às questões ligadas ao processo de ensino-aprendizagem, mas ao funcionamento dessas instituições de ensino e da educação como um todo, pois segundo Passini (2007, p. 8), “nas escolas os problemas a serem enfrentados não se acham circunscritos apenas na aprendizagem, mas em tudo que possa legitimar a educação formal”. A resposta do aluno A8 também chama atenção, pois ao mesmo tempo em que nega a necessidade de haver a ampliação do contato com o cotidiano escolar, destaca que a formação está relacionada diretamente com a vivência da sala de aula e da escola.

Para Foerster e Foerster (2000), a Prática de Ensino, por ser uma disciplina teórico-prática, deve ser desenvolvida a partir de vivências pedagógicas no interior da escola, teorizando-a. Em seu desenvolvimento o contato com o espaço educativo da escola é imprescindível, pois é dessa realidade que as propostas de ensino devem emergir. A falta de um vínculo mais efetivo dos alunos com a realidade das instituições de

Educação Básica, ainda tem restringido a vivência pedagógica a um contato artificial, de cumprimento formal da Prática de Ensino, o que não garante uma reflexão aprofundada sobre o vivido. A reflexão sobre o cotidiano, sobretudo a partir das dúvidas reais do professor, constitui-se na condição para que se proceda uma formação mais articulada e coerente com a realidade.

Também foi perguntado aos alunos que atividades foram desenvolvidas na disciplina Projetos Integradores durante o curso. Obteve-se repostas como:

Apenas aulas tradicionais sobre um assunto específico (A2).

Projetos 1, 2, 3 e 4 foram assuntos abordados sobre Geografia física, assuntos que vimos no Ensino Médio um pouco mais aprofundado. Projetos 5, a professora tentou integrar duas matérias, foi como uma revisão delas. Projeto 6, o professor fez uma revisão sobre outra matéria, introdução a ciência geográfica e o Projeto 7, eu não entendi muito bem a proposta da professora. (A11).

Atividades soltas, muitas delas sem nenhuma relação concreta com as disciplinas do período. (A12).

Aulas referentes à Cartografia (A17).

A Prática de Ensino no curso, a partir da percepção dos alunos, tem se organizado apenas na sala de aula da instituição formadora e como um momento desvinculado dos outros componentes curriculares, servindo como uma forma de revisar conteúdos. Percebeu-se que, nesse ministrar da disciplina, é desconsiderada a relação que existe entre o conhecimento do objeto de ensino e sua expressão escolar, também chamada de transposição didática. Sem a mediação da transposição didática, a aprendizagem e a aplicação de estratégias e procedimentos de ensino tornam-se abstratas para os futuros professores, não havendo uma associação entre teoria e prática. A aprendizagem da transposição didática é imprescindível para que, no futuro, o professor seja capaz tanto de selecionar conteúdos como de eleger as estratégias mais adequadas para a aprendizagem dos alunos, considerando sua diversidade, as diferentes faixas etárias e o conteúdo a ser trabalhado. (BRASIL, 2001b). Para Saiki e Godoi (2007), o maior desafio encontrado pelos licenciandos é a efetiva articulação entre o conhecimento adquirido durante a graduação e as necessidades dos alunos da Educação Básica. A dificuldade da transposição didática do conhecimento acadêmico se dá, principalmente, devido à falta de experiência dos futuros professores com a rotina e dinâmica de uma sala de aula.

Foi perguntado aos licenciandos se a disciplina de Projetos Integradores contribuiu para a formação deles enquanto futuros professores de Geografia. Algumas das respostas adquiridas foram:

Sinceramente, não. (A2).

Em alguns semestres sim, em outros não e a disciplina ficou sem sentido. (A3)

Se considerado os propósitos desta disciplina estabelecida no PPP do curso a disciplina pouco contribuiu. Contudo a aprendizagem teórica dispostas nas aulas foram bastante enriquecedoras. (A4).

Não. Porque não ensina nada. (A7).

Sim, me auxiliou em alguns assuntos, como na matéria de cartografia, que praticamente não houve aula. (A11).

Pouquíssimo! Serviu apenas para cumprimento de carga horária. (A15).

As repostas dos alunos sobre a contribuição da Prática de Ensino para sua formação docente nos remetem as palavras de Marandino (2003), a autora afirma que a vivência da Prática de Ensino deve ser uma experiência interessante e significativa na vida profissional dos alunos, contudo, tem sido cada vez maior a presença de uma postura negativa em relação a esse componente curricular por esse não conseguir atingir seus objetivos, principalmente pelo fato de não conseguir promover uma união entre a universidade e a escola, entre a teoria e a prática.

As respostas dos alunos A4 e A11 nos chama a atenção, a primeira confirma o caráter apenas teórico que vem sendo trabalhado na disciplina pelos professores e a segunda confirma a utilização da disciplina como um momento de revisão de conteúdos. A resposta do aluno A3 demonstra que a falta de um trabalho mais sistemático tem levado à construção de propostas isoladas e com pouca repercussão na comunidade educativa. Com atividades esporádicas não se efetivam as mudanças necessárias no contexto escolar, nem se criam as condições para que o professor se forme num real envolvimento com os problemas da educação brasileira. (FOERSTE; FOERSTE, 2000).

Por último foi perguntado aos alunos se, na opinião deles, a disciplina Projetos Integradores deve ser mantida ou retirada do curso e por quê. As repostas foram:

Penso que a mesma deveria ser discutida entre os professores para chegar a um consenso. (A6).

Na realidade deveria ser substituída por outra disciplina ou mesmo estudada de outra maneira que pudesse contribuir melhor para a formação docente. (A12).

Se for para aumentar a carga-horária de outras disciplinas mais importantes, ou substituir por outra que não temos na Licenciatura. (A16).

Deve ser mantida e levada mais a sério. (A8).

Deve ser mantida, porque nos auxilia em questões de suprir alguns assuntos que foram mal passados, ou mal compreendidos, [...] por diversas situações isso ocorreu, pelo menos pra mim aprendi certos assuntos na disciplina Projetos, que não havia aprendido em outras. (A11).

A maioria dos alunos (60%) concorda com a permanência da disciplina no currículo do curso, desde que ela venha a contribuir de fato com sua formação e que os professores planejem em conjunto uma melhor forma de ministrá-la. Concordam também com sua permanência como momento de revisar conteúdos não compreendidos ao longo do curso. Chama atenção o pedido de retirar a disciplina (40%) para que sejam colocadas outras que, na opinião dos licenciandos, iriam contribuir bem mais na sua formação.

Não podemos deixar de refletir sobre um ponto crucial relacionado à Prática de Ensino, que é sua qualidade. Sobre essa questão Gadotti (2000) afirma que a ampliação das horas destinadas a esse componente curricular pode aumentar a dificuldade e não melhorar a formação docente, pois não adianta aumentar o número de horas, sem repensar a forma como essa disciplina é ministrada, sendo essa, na maioria das vezes, realizada com inúmeros problemas e, muitas vezes, de forma burocrática-formal. As palavras de Gadotti (2000) tomam uma dimensão ainda mais intensa quando nos deparamos com as respostas dos entrevistados, pois materializam a preocupação do autor e demonstra que a excelência na formação docente ultrapassa a questão de carga horária se concentrando na melhoria na qualidade do ensino ofertado aos futuros docentes.

A Prática de Ensino na Percepção e na Práxis dos Professores do Curso de Geografia Licenciatura da UFAL

Nas últimas décadas os vários debates sobre a formação docente para Educação Básica provocaram mudanças significativas nas estruturas dos cursos de formação. Os Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos (PPP) tiveram que se adequar para atender as exigências legais de formação inicial de um educador pesquisador, reflexivo, que relacione teoria e prática, entre outras exigências. Diante de tantas mudanças fica a seguinte indagação: os professores dos cursos de licenciatura entenderam e se prepararam para atender efetivamente a essas transformações? A maioria dos professores dos cursos superiores, incluindo os de licenciatura, foi capacitada nos cursos de Mestrado e Doutorado, não passando por qualquer processo sistemático de formação pedagógica, isso porque os Programas de Pós-Graduação priorizam a execução da pesquisa em detrimento dos conhecimentos didático-pedagógicos necessários ao exercício da docência, sendo, portanto, profissionais carentes em sua formação de saberes fundamentais para o exercício docente (ALMEIDA, 2011). Nessa conjuntura, a maioria dos professores do ensino superior não conhece e nem se propõem a conhecer a realidade da Educação Básica. O componente curricular de Prática de Ensino vem, para muitos professores, como um desafio de favorecer ao licenciando a construção de uma práxis na qual teoria e prática forme uma unidade. Nesse contexto, perguntou-se aos professores, que ministravam a disciplina Projetos Integradores, se eles tinham o conhecimento de como e porquê tinha sido criado e implantado esse componente curricular no curso de Geografia Licenciatura. As respostas foram:

Acredito que cabe à comissão criadora/elaboradora da referida, esclarecer tal pergunta (P1).

Não sei o(s) motivo(s) de implantação da disciplina, mas penso que há um exagero [...] na carga horária [...], em detrimento de outros conteúdos. (P2).

Realmente desconheço. Essa é uma dúvida que muitos professores apresentam. Precisa de mais debate, análise e [...] consenso. (P3)

Apenas um professor demonstrou ter conhecimento da inserção da Prática de Ensino no curso, afirmando que ela é um “Componente curricular com força legal, traduz a necessidade de pensar métodos articulados com a teoria” (P4). O desconhecimento sobre a concepção e o propósito da disciplina nos cursos de Licenciatura por parte dos professores, dificulta uma prática docente que traga acréscimos na formação dos futuros professores. Também não consegue promover ao licenciando a oportunidade de desenvolver a consciência

[...] de que sua prática envolve um comportamento de observação, reflexão crítica e reorganização de suas ações. Essas características o colocam próximo da postura de um pesquisador não numa postura acadêmica, mas como investigador preocupado em aproveitar as atividades comuns de sala de aula e delas extrair respostas que reorientam sua prática pedagógica com os alunos. (KENSKI, 2008, p.41).

Esse processo de ação-reflexão-ação só pode ser exercitado pelos licenciandos se a esse for oportunizado o contato com a realidade da dinâmica educativa. Desse modo, poderá haver uma promoção de uma qualificação do licenciando e a formação de um professor que esteja consciente de seu papel educativo e social.

Perguntou-se aos professores qual seria a finalidade da inserção da disciplina de Projetos Integradores no curso de Geografia licenciatura da UFAL. Obteve-se como resposta:

É uma carga horária “nula”. Os alunos não têm interesse pela disciplina já que nada acrescenta sequencialmente a sua formação acadêmica. (P1).

Entendo que a finalidade [...], de integração de conteúdos, fica totalmente perdida [...] cada docente termina por elaborar e desenvolver atividades mais convenientes [...]. (P2).

Acho que a disciplina tem por finalidade integrar em uma disciplina o conhecimento das matérias que o aluno cursa em um dado semestre. [...] um aproveitamento melhor deveria ser avaliado com todos os professores do curso. Uma possibilidade seria aproveitar a disciplina de forma mais prática enfatizando a formação do futuro professor pesquisador. (P3).

Fazer a articulação dos componentes curriculares do período anterior e em curso com a prática de ensino. (P4).

A resposta do professor P1 demonstra a incompreensão da inserção da Prática de Ensino nos cursos de licenciatura, a falta desse conhecimento gera uma ação docente sem objetivos e que pouco contribui para a formação do licenciando, fazendo com que de fato esse componente curricular se torne uma “carga horária nula”. Chama-nos a atenção a resposta do professor P3, pois esse apesar de não dominar os fundamentos da Prática de Ensino percebe a necessidade do compromisso de todos os professores com a disciplina e com a formação de um professor que seja problematizador de sua realidade e de sua ação docente. Pelas respostas adquiridas, apenas um professor tem conhecimento mais claro da finalidade da disciplina. Percebe-se que o seu ministrar fica sem um fio condutor que oriente a ação dos professores, fazendo com que cada um desenvolva atividades que lhes sejam mais convenientes, como afirma o professor P2, e não que preze pela formação do futuro docente.

Pedi-se aos professores que descrevessem sua metodologia de trabalho na disciplina Projetos Integradores. As respostas foram:

Discussão inicial sobre a disciplina; planejamento de atividades: 1 – teórica (aula de revisão sobre metodologia científica; discussão de tema para atividade de seminários; elaboração, desenvolvimento, conclusão e apresentação de trabalho acadêmico). Avaliação dos bimestres I e II. (P1).

[...] procuro desenvolver projetos coletivos de pesquisa, com o tema de maior interesse dos alunos, discutindo a elaboração da bibliografia, a discussão dos temas, o desenvolvimento do projeto, sempre em função do projeto comum e voltado para um trabalho de campo. (P2).

[...] trabalho o aluno na preparação de apresentações orais para trabalhos de congresso, eventos. Para que efetive o levantamento bibliográfico [...] a elaboração de um resumo via relatório e a apresentação oral. [...]. (P3).

[...] conteúdos vistos nas disciplinas anteriores; [...] elaboração do projeto para ser desenvolvido na Educação Básica. (P4).

As respostas dos professores reforçam as palavras de Marandino (2003) no que se refere à metodologia empregada como proposta no ministrar da Prática de Ensino, tais como ciclo de palestras, desenvolvimento

de projetos e atividades de extensão, que acabam por não proporcionar aos licenciandos a vivência no ambiente escolar e no cotidiano da sala de aula, momentos que são essenciais em sua formação inicial.

O encaminhamento dado aos Projetos Integradores no curso de Geografia da UFAL não vem conseguindo estreitar as relações entre a prática nas escolas e a formação dos professores. O que é bastante negativo, já que o “[...] contexto relacional entre prática-teoria-prática apresenta importante significado na formação do professor, pois orienta a transformação do sentido da formação do conceito de unidade, ou seja, da teoria a prática relacional e não apenas justapostas ou dissociadas” (PICONEZ, 2008. p.16).

A formação docente para atuar na Educação Básica necessita da vivência de um PPP que garanta a integração entre teoria e prática, mas também de uma atuação do professor-formador que assegure aos licenciandos, desde o início do curso, a oferta de uma qualificação profissional que oportunize, de forma orientada, o constante contato com o cotidiano escolar. A prática de ensino deve perpassar toda a formação do futuro professor, propiciando a ele a oportunidade de refletir criticamente sobre sua ação enquanto educador e sobre os problemas que permeiam a Educação Básica.

Considerações Finais

A introdução da Prática de Ensino e a ampliação de sua carga horária nos cursos de licenciatura tiveram como objetivo melhorar a qualidade na formação docente através da integração entre teoria e prática por meio da vivência no ambiente escolar, além de criar um elo entre as demais disciplinas. Diante da sua importância para a formação docente, desenvolveu-se esse trabalho de investigação, que revelou percepções de alunos e professores sobre sua condução como disciplina no curso de Geografia Licenciatura da UFAL, além de como se dá a práxis docente.

A pesquisa revelou que há uma incompreensão de grande parte dos alunos sobre os objetivos dessa disciplina e uma insatisfação com a forma como ela vem sendo ministrada, sendo vista como pouco produtiva e de pouca contribuição para sua qualificação profissional. Mesmo assim, a maioria dos alunos concorda com sua manutenção, desde que sua condução seja revista, contribuindo de fato para sua formação, ou por acreditar que ela serve para rever conteúdos mal entendidos em outras disciplinas, tendo assim um papel de complemento de carga horária de outros componentes curriculares. Ainda havendo aqueles que preferem substituí-la por disciplinas que acreditam contribuir melhor com sua formação.

A maioria dos professores que ministram a disciplina Projetos Integradores não conhece seu objetivo, não sabem que ela é uma determinação legal e, portanto, obrigatória. Em grande parte, suas práticas são baseadas em revisões e aprofundamentos de disciplinas anteriores ou voltadas para trabalhos de metodologia científica, elaborando projetos que, em geral, ficam restritos a apresentações em sala de aula. A Prática de Ensino não pode ficar reduzida a um espaço isolado nem como algo fechado em si mesmo, desarticulada do restante do curso e restrito a Universidade, se assim o for o objetivo da disciplina é desvirtuado, pois, o princípio desse componente curricular é proporcionar a integração entre teoria e prática através da vivência dos licenciandos com a realidade de seu futuro ambiente de atuação. Desse modo, apesar de transcorridos 7 anos de sua implantação nos cursos de licenciatura, a UFAL e o curso de Geografia Licenciatura não conseguiram difundir na prática dos professores do a importância da disciplina e a essência que a norteia.

É necessário resignificar na prática dos professores o objetivo da Prática de Ensino, para que ela possa familiarizar o aluno com o ambiente escolar, tornando-o capaz de refletir e agir sobre ele, possibilitando ser coautor da sua formação, ganhando autonomia e segurança na sua futura práxis docente.

Referências

- Almeida, Jacqueline Praxedes (2011). *Educação Ambiental: História e formação docente*. Maceió: Edufal.
- Brasil, Câmara dos Deputados (2001a). *Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências*. Retirado em: Junho 7, 2013 de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-normaatualizada-pl.pdf>.
- Brasil, Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno (2001b). *Parecer CNE/CP n.º 9 de 8 de maio de 2001. Opina sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Retirado em: Junho 7, 2013 de <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>.
- Brasil, Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno (2001c). *Parecer CNE/CP n.º 28 de 02 de outubro de 2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Retirado em: Junho 7, 2013 de <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>.
- Brasil, Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno (2002). *Resolução CNE/CP 2 de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior*. Retirado em: Junho 7, 2013 de <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>.
- Brasil (2008). *LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9.394/1996*. Rio de Janeiro: Lamparina.
- Cury, Carlos Roberto Jamil (2003). Estágio supervisionado na formação docente. In Lisita, Verbena Moreira et al. (Orgs.). *Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar* (pp. 113-122). Rio de Janeiro: DP&A.
- Foerster, Gerda Margit Schütz & Foerster, Erineu (2000). Docência e trabalho: reflexões sobre o papel da prática de ensino: Actas da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), 23ª Reunião Anual, 1-7.
- Gadotti, Moacir (2000). *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Artmed.
- Kasseboehmer, Ana Cláudia & Ferreira, Luiz Henrique (2008). O espaço da prática de ensino e do estágio curricular nos cursos de formação de professores de química das IES públicas paulistas. *Química Nova*, 31(3), 694-699.
- Kenski, Vani Moreira (2008). A vivência Escolar dos estagiários e a prática de pesquisa em estágios supervisionados. In Fazenda, Ivani Catarina Arantes. et al. *A prática de Ensino e o Estágio Supervisionando* (pp. 39-52). 15 ed. Campinas: Papirus.

- Marandino, Martha (2003). A prática de ensino nas licenciaturas e a pesquisa em ensino de ciências: questões atuais. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, 20(2), 168-193.
- Martins, Heloisa Helena T. de Souza (2004). Metodologia qualitativa de pesquisa. *Revista Educação e Pesquisa*, 30(2), 289-300.
- Moreira, Herivelto & Caleffe, Luiz (2006). Gonzaga. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Passini, Elza Yasuko (2007). *Práticas de ensino de geografia e estágio supervisionado*. São Paulo: Contexto.
- Pelozo, Rita de Cássia Borguetti (2007). Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado enquanto mediação entre ensino, pesquisa e extensão. *Revista científica eletrônica de pedagogia, ano V, nº 10*, 1-7. Retirado em: Junho 7, 2013 de <http://www.revista.inf.br/pedagogia10/pages/artigos/edic10-anov-art07.pdf>.
- Piconez, Stela C. Bertholo (2008). A prática de Ensino e o estágio supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão. In Fazenda, Ivani Catarina Arantes. et al. *A prática de Ensino e o Estágio Supervisionando* (pp. 15-38). 15 ed. Campinas: Papirus.
- Saiki, Kim & Godoi, Francisco Bueno (2007). A prática de ensino e o estágio supervisionado. In Passini, Elza Yasuko. *Práticas de ensino de geografia e estágio supervisionado* (pp. 26-31). São Paulo: Contexto.

Processos criativos e suas relações com a educação e formação docente

Luiz Antonio de Carvalho Valverde¹²⁴

Resumo

Observa-se que no ensino de literatura, no Brasil, professores que desconhecem na intimidade o fazer literário adotam um viés instrumental, não produtivo, utilizando disciplinas como a sociologia, a história, entre outras, como dominantes, em vez de suplementares ao estudo da literatura. Propomos, com Ortega y Gasset (1973), a liberação dos automatismos que configuram o nosso estar-no-mundo e, nessa direção, a escola é o local em que se deve operar a mudança. Precisamos desenvolver, como defende Rollo May (1982), a coragem de sermos diferentes, fazendo uma interseção criativa no mundo. Tomaremos como pressupostos teóricos as ideias de Ernst Cassirer (2001) e Bachelard (2003), que veem o estudo da literatura como exercício das capacidades ideativas e da sensibilidade. Objetiva-se a formação docente em profundidade, ressaltando que a palavra formação, aqui, foge ao peso do adestramento com que costuma ser contemplada.

Palavras-chave: literatura; criação; formação.

A cultura brasileira, baseada no saber fazer, oriundo de um enfoque humanista, que colocava o homem, com suas habilidades, no foco do prestígio social, sofre uma radical transformação em meados dos anos de 1960, mas precisamente com as políticas implantadas pelos governos militares, de viés tecnicista, e inspiradas no *american way of life*, que valoriza o ter sobre o ser, em prejuízo dos valores que até então norteavam a sociedade. Há, a partir daí, uma reviravolta na educação, que passa de eminentemente formadora, para algo parecido com o adestramento de habilidades, que possam ser convertidas em valor monetário. Essa mudança no horizonte de expectativas provoca uma curva descendente no campo das habilidades que interessam ao ensino de literatura, tais como a de ver-sejar, saber contar, e bem escrever, e que antes eram como uma obrigação e motivo de destaque no convívio social. Paralelo a esse movimento, ocorre uma acentuada diminuição da leitura de obras literárias, filosóficas, de história e da cultura em geral, que contribuíam decisivamente para o desenvolvimento intelectual e aumento da sensibilidade do público. Constata-se que essas mudanças são fruto de uma guinada na geopolítica, como resultado da substituição de Paris, por New York, como foco de difusão do imaginário, no pós-guerra. A indústria cultural americana e os valores de ordem consumista, aos auspícios da ditadura militar, e tendo como difusor a TV, vão operar o que Deleuze e Guattari (1995) chamam de “transformações instantâneas”. Há um movimento brusco de desterritorialização e reterritorialização, que coloca, num lapso de alguns anos, os valores tradicionais no ostracismo, assim como aqueles que os partilham passam a ser olhados como antiquados. No convívio escolar, e na vida comunitária, vão perdendo espaço as habilidades, que caminham lado a lado com o ser, cultivado, mais substancial, e entra em foco a cesta de consumo, que marca o pertencimento de cada indivíduo a um determinado grupo social. O homem que daí resulta é um ser fragilizado, vazio, diante de um mundo cheio de mercadorias, que o seduzem e o perdem. Essas transformações bruscas, operadas na

¹²⁴ Professor adjunto da Universidade do Estado da Bahia – UNEB – Campus XIV, com doutorado em Teoria da Literatura, pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Endereço: Rua Alto da Serra, 323, Bairro do SIM, Feira de Santana, BA, Brasil. CEP 44085-182. E-mail: lacvalverde@uol.com.br

sociedade brasileira, revelam nossos estados de ser voláteis, susceptíveis a adequações momentâneas, aos modismos que vão surgindo, e que incorporamos, sem o devido amadurecimento, ao longo de nossa histórica. Veremos, então, como essas transformações na concepção de vida, iniciadas globalmente no período pós II Guerra Mundial, e, no Brasil, aceleradas após o golpe militar de 1964, trouxeram consequências nefastas ao processo de ensino-aprendizagem na área de literatura.

Observa-se, na atualidade, que o ensino de literatura, nos diversos níveis de escolarização, reveste-se de um caráter formal, com a interiorização e repetição de regras e conceitos que giram em torno do objeto de estudo, sem adentrá-lo em sua intimidade. Perdemos as habilidades acima relatadas, que servem de fundamentos e porta de entrada para uma maior intimidade com o objeto literário e, na nossa preguiça de pensar, não desenvolvemos teorias consistentes, para tratar nossos fenômenos, estamos sempre a buscar em outras culturas o referencial para cancelar o pensamento. Vivemos sob o estigma das influências, e aparecemos como eternos devedores de sistemas de pensamento elaborados em outras culturas. Essa superficialidade, no modo de tratar a cultura brasileira, suas especificidades, parece ter raízes bem mais profundas, e replicam um processo de aculturação que tem suas origens na gênese do país. Isso não é senão o reflexo de uma sociedade que prima pela permeabilidade histórica, susceptível aos agenciamentos discursivos e, também, maquínicos (DELEUZE; GUATTARI, 2005), emanados dos centros de difusão do imaginário, inicialmente Lisboa, que vai dividir e ser sobrepujada por Paris, ao longo do século XIX, até a primeira metade do século XX, como centros irradiadores da visão de mundo. Machado e Pageaux falam da importância da cultura francesa para Portugal, desde o início do século XVII, “detectável nos vários níveis da atividade literária” e do afrancesamento da corte de Pedro II, como “elementos que favorecem a difusão da civilização francesa.” (MACHACO e PAGEAUX, 2001, p. 16). Nesse sentido, pode-se imaginar que as influências da cultura francesa têm raízes bem profundas em nossa formação. Os portugueses que aqui aportaram, já traziam desde cedo em sua bagagem os ares da civilização francesa, eles mesmos, como seres alterados, voltados para alteridade, no dizer de Ortega Y Gasset (1973), vão ser agentes importantes, atuando nessa encruzilhada de culturas em que se transformou o Brasil. Da força da empresa colonial, realizando o processo de aculturação, banindo deuses, línguas e costumes dos povos autóctones, advém essa fragilidade e inconsistência culturais, fruto da implantação de uma cultura estrangeira que se sobrepõe à cultura dos povos nativos, e à daqueles que, num segundo momento, vindos da África, acabaram incorporados, se transformando, de outra sorte, em importante fator estruturante da cultura brasileira. Desde muito cedo, permanecemos reféns dessa lógica, de uma cultura sufocada, das camadas populares, por uma cultura modelo, perseguida e imposta pelas classes dominantes, em seu anseio de replicar a cultura hegemônica, vinda da Europa. A cultura brasileira vai, então, caminhar nesse entrelugar, fragilizada pelos artifícios da sobreposição de outros matizes, que tentam aniquilar qualquer coloração local. Essa vai ser a nossa marca ao longo do tempo, oscilando em altos e baixos entre as nossas raízes e o que vem de fora, um permanente “enfrentamento dos mundos”, que começa quando, no paraíso brasileiro, para os índios, “a vida era uma tranquila fruição da existência, num mundo dadivoso e numa sociedade solidária [...] Para os recém-chegados, [...] a vida era uma tarefa, uma sofrida obrigação, que a todos condenava ao trabalho e tudo subordinava ao lucro...” (RIBEIRO, 1996, p. 47) . Essa é a nossa gênese, é o nosso deslocamento fundador, marcado por um dentro e um fora, em que a cultura perde sua naturalidade, continuidade do processo de acumulação e maturação agenciadoras da visão de mundo e explicação dos fenômenos, inerentes a todas às culturas antigas, e que a nós não foi possível, pelas circunstâncias históricas, consolidar.

Para Maria Isaura Pereira de Queiroz (2003), nos dois primeiros séculos da colonização, sedimentamos uma cultura rústica, que apresenta traços da cultura nativa misturados a traços das culturas negras, coloridas pela cultura portuguesa (p. 162). Essa cultura rústica, ao longo dos séculos, vai interagir e ser submetida pelas culturas citadina e pelo que Gurvitch (1958, p. 216, *apud* Queiroz, 2003, p. 162) chama de “sociedade global”, que são fenômenos sociais “mais vastos”, com a “ascendência” e “soberania jurídica” sobre as culturas a ela integradas. O Brasil, como de resto a América Latina, parece o lugar, por excelência, onde o imaginário sobrepuja as relações de causalidade. As ideias de ciência e modernidade aqui aportam numa configuração romântica¹²⁵, como uma possibilidade sonhada pelas elites com pretensões civilizatórias, fazendo uma articulação impositiva, anacrônica, de ideias geradas em outros sistemas, e que aqui ficam deslocadas (SCHWARZ, 2000), se transformando em mitos, que fazem a intermediação do imaginário, e estabelecem concepções de verdade e realidade, exploradas ideologicamente pelos poderes instituídos.

Desde a colonização, implantamos aqui uma civilização em que prepondera a articulação mítica da existência. Para Vera Follain de Figueiredo (1994, p. 28), a América Latina seria o “continente-ilha, anacrônico”. Esse anacronismo, podemos afirmar, advém do fato de que, diferentemente de outras culturas, nos faltou o devido tempo para que tivéssemos um desenvolvimento orgânico. É importante falar dessa articulação mítica da existência, na chamada espera messiânica, para compreendermos a facilidade como abraçamos ideias, estéticas, comportamentos, como tábua de salvação. Maria Isaura Pereira de Queiroz (2003), em seu conceituado estudo sobre os movimentos messiânicos, afirma que:

o aparecimento de crenças messiânicas não deriva exclusivamente da desgraça política de um povo (como admite Max Weber), nem do desejo de renovação religiosa (como parece decorrer dos trabalhos de Alphandéry). A existência de mitos messiânicos anteriores ao contacto com os brancos, entre povos primitivos cuja situação era de independência, faz supor que circunstâncias internas que fomentem insatisfação com as condições habituais de existência podem levar à concepção do reino ideal que um enviado divino instalará no mundo. (QUEIROZ, 2003, pp. 36-37).

Para essa pesquisadora, as crenças messiânicas associam a salvação à resolução de problemas da vida prática. Elas podem ficar latentes durante muito tempo, “relegadas para o domínio mítico, apenas avivando-se, de repente, para dar lugar aos movimentos messiânicos, isto é, a uma tentativa ativa para criar realmente no mundo o milênio.” (QUEIROZ, 2003, p. 37). O messianismo tem noções claras de como corrigir as imperfeições, indo além da passividade e do conformismo, para construir um futuro melhor. O problema para os antropólogos e historiadores seria saber como o mito passa do estado latente para se tornar um “fator de ação”. (QUEIROZ, 2003, p. 38).

Maria Isaura Queiroz identifica três fases na formação dos movimentos messiânicos, comuns em todas as comunidades que estudou.

Forma-se primeiramente, o mito messiânico com elementos tanto da cultura nativa quanto da ocidental, além de outros novos, peculiares à situação que se criou; é a fase da espera messiânica. Vem depois a fase da tentativa de realização do paraíso terrestre prometida pelo mito e anunciada pelo messias, que emerge como figura carismática, profetizando prosperidade material, melhoria social, salvação, e é seguida da organização

¹²⁵ Para Octavio Paz, o positivismo na América Latina foi uma ideologia de grandes latifundiários e “O modernismo foi o nosso verdadeiro romantismo”. (1984, pp. 116-117)

dos adeptos num grupo ou movimento, cujas atividades visam a criar o mundo perfeito. (QUEIROZ, 2003, p. 82)

Essa atitude de espera messiânica pode ser um sintoma de instabilidade que vai desaguar em diferentes setores da vida cultural. Esse estado de expectativa, advindo do que Hosbawm (1959, pp. 2-3, *apud* Queiroz, 2003, p. 153) chama de “choque estrutural”, que advém, quando uma comunidade, caracterizada pelas relações de solidariedade, é submetida à ordem pautada pelas relações econômicas, cria no homem uma predisposição a aceitar todas as promessas de melhorias, que venham a restabelecer o estado de equilíbrio anterior, à situação de falta, causada pela desestruturação que se dá em função do referido choque. Essa espera messiânica no Brasil, após os eventos de Canudos, parece tomar outros caminhos da salvação, sendo assimilada analogicamente, a outros tipos de promessa, seja de ordem política, cultural ou econômica, que não impliquem exatamente na vinda do Messias, mas, por exemplo, na rápida aceitação de modismos “salvadores” de nossa perplexidade. O homem frágil, das sociedades desenraizadas se mantém num fora, em atitude alterada, e que se traduz, politicamente, no que Octavio Paz (1984) chama de apelo dos povos latino-americanos pelo homem forte, o salvador da pátria. Então, a importação de modelos, que, segundo, Roberto Schwarz (2000), pomos e repomos sem a devida maturação, pode bem traduzir essa depreciação da cultura nativa, enfraquecida diante da força da cultura dominante, que promete a transição da inferioridade para a superioridade, o pertencimento ao código forte do dominador.

Esse comportamento exógeno, ligado ao que vem de fora do sistema cultural, parece fundamentar nossa visão de mundo, tornando-se parâmetro, até mesmo de instituições oficiais, que têm a missão de promover a ciência, e que estabelecem o que vem dos países centrais, irradiadores do imaginário, como o padrão regulador e de competência. Desta forma, colocamo-nos em um fora cartesiano, muitas vezes inadequado ao espírito de nossa cultura, seja para referendar ideias e teorias, seja num simples ato de leitura de uma obra literária. Assim, nossos professores de literatura se munem de disciplinas que vão dos estudos linguísticos à sociologia, à história, à teoria da literatura, entre outros saberes, que atestam olhares instituídos, de fora para dentro, e que seriam suplementares ao estudo das obras literárias. O ensino da literatura, nos diferentes níveis de escolaridade, assume, deste modo, uma posição de exterioridade ao objeto, que precisa ser repensada. Aqui podemos apontar, que o professor de literatura, ideal, deveria ser um ser tocado pela paixão às letras, poeta/prosador, além de leitor constante e crítico, vivendo na interioridade da literatura. Heidegger fala da emergência do mundo através da manualidade:

O modo de ser do instrumento em que ele se revela por si mesmo. [...] A visualização puramente “teórica” das coisas carece de uma compreensão da manualidade. O modo de lidar com os instrumentos no uso e no manuseio, porém, não é cego. Possui seu modo próprio de ver que dirige o manuseio e lhe confere uma segurança específica. O modo de lidar com instrumentos se subordina à multiplicidade de referências do “ser para” (Um-zu). A visão desse subordinar-se é a circunvisão. (HEIDEGGER, 2005, parte I, p. 111).

Essa postura perante as coisas e fenômenos abre novas possibilidades de interação e conhecimento, sem passar obrigatoriamente pela linguagem, enquanto discurso e apreensão teórica da existência. Há outros tipos de saberes e inteligências, imanentes ao próprio corpo, se orquestrando com o mundo dos instrumentos, aprendendo com o instrumento o modo de ação apropriado, desenvolvendo uma *circunvisão*. Para este filósofo, “quanto menos se olhar de fora a coisa martelo, mais se sabe usá-lo, mais originário se torna o relacionamento com ele e mais desentranhado é o modo em que se dá ao encontro naquilo que ele é...” (HEIDEGGER, 2005, parte I, p. 110). A vida, assim, está para ser olhada de dentro do processo de se

viver, em sua substancialidade imanente, que vai aos poucos estabelecendo possibilidades endógenas de entendimento e variações. O modo de lidar com os instrumentos se subordina à multiplicidade de referências do “ser para”, trazidas pela conformação dos mesmos e estabelecendo, num diálogo silencioso com as mãos, as instruções de sua utilização. O instrumento teria uma força presencial definidora dos movimentos daquele que o utiliza. Heidegger estaria assim apontando para o que Gumbrecht (2004) considera como a superação do paradigma hermenêutico, deixando a fonte de conhecimento jorrar das coisas e fenômenos, na própria fricção dos corpos e no manuseio. Também, José Gil afirma que:

É preciso calar a especulação filosófica, é necessário situar-se num ponto de silêncio (de onde jorra a visão), para compreender como a “existência” é ao mesmo tempo esse “sentido” no qual o ser se diz univocamente, e o que faz surgir a coisa nela mesma, na sua singularidade, despojada de qualquer significação. (GIL, 2000. p. 27).

A profundidade parece, assim, brotar da superfície, no raso das interações, em uma atmosfera relacional que a desentranha, à flor da pele e a ela retorna em experiência. Importante notar que o que dizem esses pensadores, pode não passar despercebido a pessoas, das camadas populares, que alheias aos preceitos e cultura de viés acadêmico, têm um olhar aguçado, e sabem ler nas grandes linhas do mundo, perscrutando o desenrolar dos fenômenos. É o que se dava com o mestre pedreiro Tadeu Barbosa dos Santos, de Feira de Santana, homem simples, analfabeto, mas que em momentos difíceis, em que discutíamos processos de execução do seu trabalho, esboçava sua lucidez de viés heideggeriano, ao dizer: “o serviço é que ensina”. A cultura letrada, em nosso país, parece ter produzido um contingente de analfabetos, na leitura do mundo, justamente por essa falta de chão cultural endógeno e produtivo, da cultura letrada, conceitual, que situa o estudioso num fora, diferentemente do estar colado no mundo, em estado de imanência.

A esquizofrenia, para além do que defende Daniel Gayet (1995), ao criticar a escola francesa, por permitir que somente adentre seus muros o ser intelectual, deixando de fora a dimensão afetiva do educando, não se atém somente aos processos educacionais. A esquizofrenia, que atinge a sociedade brasileira, ao longo de sua história, está em dar as costas às suas bases étnicas e culturais, ao que é, realmente, o seu ser, social e antropológicamente falando, para realizar o que Bhabha (2003) chama de “mímica”. O brasileiro da chamada cultura urbana, que se tornou dominante e colonizadora do imaginário em nosso país, também realiza a mímica, veste-se, primeiramente, de europeu, assume hábitos europeus, e nisso, parece que ia bem, porque, também, fazia o dever da escola, ao valorizar as habilidades, no receituário da cultura humanista, que formatava sua visão de mundo, eurocêntrica. Mas, conforme discutimos anteriormente, essa cultura foi sobrepujada, a partir dos anos de 1960, pelo que há de pior na cultura norte americana, a visão tecnicista e mecanicista da sociedade, embalada pelo consumismo como foco existencial.

Em nossos dias, quando o professor de literatura, assim agenciado, se volta para os objetos de nossa cultura, falta-lhe o oxigênio necessário, que advém da intimidade com os processos criativos e o fazer literário, sentindo os chamados da cultura em geral, e desfrutando, simultaneamente, de um fora crítico, fornecido por elaborações conceituais que deveriam ter sido amadurecidas em nossa matriz de pensamento.

A compreensão dos processos de nomeação das coisas e acontecimentos, das teias de sentidos que se formam no que foi dito ou silenciado, no permanente esconder e revelar, que dão o tom das manifestações

artísticas envolvendo a massa verbal de uma cultura, perpassa algo mais íntimo, o comprometimento visceral dos agentes no processo de criação/recriação que se dá no ato da leitura. Sem isso, a ação docente reveste-se de caráter burocrático, resultando na apatia de muitos estudantes, que assimilam e reproduzem o comportamento de seus professores. Não pode tocar os jovens corações dos educandos, com a magia e encantamento das histórias, com o lirismo e superioridade das formas poéticas, quem não foi tocado por esses artefatos de deslumbramento e mergulho nos mistérios, que tentam, de outra sorte, em paralelo com a ciência, a filosofia e as religiões, revelar segredos do existir. Literatura é coisa séria, as obras de arte literária são instrumentos de aproximação com o mundo, formas de conhecimento e compreensão, para além da redução operada pela linguagem de pendor racionalista ou do senso comum. Johan Huizinga (1993) fala da dimensão lúdica da existência, que acompanha o homem desde sempre, e está presente em todo o reino animal, desempenhando um papel central na vida das comunidades ancestrais e, infelizmente, relegada a um segundo plano, nas sociedades avançadas. Essas perdem de vista o ser em sua complexidade, adotando como horizonte a racionalidade, com ares de seriedade. Reservam às atividades lúdicas o espaço restrito das horas de lazer, instrumentalizadas para aumentar o desempenho econômico das populações, resultando na perda de um lado importante da vida emotiva, o que se configura num empobrecimento do homem.

Os estudos da literatura ganham outra significação quando seguidos de uma intervenção criativa do sujeito na chamada realidade e enquanto processo de autoconstrução e autoconhecimento. A criação artística leva o homem a romper seu isolamento e se projetar, à imagem do Criador, em equilíbrio com o mundo, estabelecendo instâncias de entendimento com o Outro. O diálogo que nasce dessa articulação prazerosa de elementos vitais traz o refinamento da forma, enriquecido por emanções do inconsciente e percepções que extrapolam as relações marcadas pela repetição, rotina e poder, instaurando uma visão surpreendente da vida. A busca da realização estética, através da matéria prima linguística, capitaliza, de forma definitiva, conceitos, regras, teorias, que podem ganhar fluxo ágil nesse caminho da habilidade na escrita, que se realiza na fronteira do belo e do sublime. Ortega Y Gasset (1973) defende a liberação dos automatismos que configuram o nosso estar-no-mundo, em que as pessoas falam por terem ouvido falar, e agem seguindo comportamentos estabelecidos, sem criticidade. E, nessa direção, a escola, em todos os níveis, é o local em que se deve operar a mudança. Mas, para se atingir esse objetivo, é necessário um outro tipo de escola, que não esteja, apenas, a serviço do sistema econômico, na formação de mão de obra qualificada, o que nem sempre ela consegue, por entregar ao mercado um homem diminuído, podado daquilo que pode ser seu diferencial criativo e inovador dos processos e relações de produção. A escola deve resgatar o lado criativo do ser humano. Nesse sentido, propomos a realização das Oficinas de Criação Literária, que têm um papel fundamental de liberação da criatividade inerente a cada ser, para que desenvolva o fazer literário, reeditando o processo mágico, ancestral, de criar linguagem e com ele recriar o próprio homem, em cada um de nós. É um processo de sensibilização e humanização a ser inserido no bojo da formação docente, ressaltando que a palavra formação, aqui, foge ao peso do adestramento com que costuma ser contemplada pela pedagogia esquizoide, que fragmenta o indivíduo, ao eleger apenas o intelecto como horizonte, separado da vida afetiva. Formação, conforme a enxergamos, tem o sentido mais amplo de religar o ser consigo mesmo, reacender seu poderio mágico, ancestral, de proferir a palavra criativa, transformadora do mundo.

O trabalho com as palavras visa a promover uma melhoria da percepção e representação artísticas, com reflexos na qualidade de vida de estudantes e educadores, trazendo uma amostra inequívoca da arte como formadora, ajudando a definir um posicionamento mais humano perante o mundo, recuperando a autoestima, fazendo sentir seus efeitos na atuação profissional, mais centrada e condizente com as altas responsabilidades inerentes ao poder que o professor tem de mudar vidas. As oficinas visam à formação interdisciplinar dos futuros profissionais e daqueles que já atuam na educação, através da prática de criação literária, em diálogo com outras linguagens artísticas. Assim a escola, em todos os níveis, do ensino fundamental à universidade, estará cumprindo seu papel de agente transformador da sociedade, enquanto entidade que pode contrapor saberes, visão crítica, promoção dos valores humanistas, à dimensão alienante do mercado e dos artifícios do poder.

Mas, essa tarefa requer coragem, que, segundo o psicanalista Rollo May (1982), pode ser moral, voltada para as carências e sofrimentos alheios; social, que faz com que o indivíduo arrisque o próprio eu para uma interação solidária com o outro; e a coragem criativa, “descoberta de novas formas, novos símbolos, novos padrões, segundo os quais uma nova sociedade pode ser construída” (MAY, 1982, pp. 10-22). Para esse estudioso, a criatividade requer muita coragem, pois é “*uma batalha ativa contra os deuses*”, arte que “*nos permite alcançar além da morte*” (MAY, 1982 pp. 23-25). A psicanálise, para May, amplia a consciência, tem por papel “*ajudar os indivíduos a comerem o fruto da árvore do bem e do mal*”, embala-los na experiência criativa, superando o “terror do conhecimento humano”. Sendo a arte uma espécie de conhecimento, e como todo conhecimento representa, simbolicamente, um processo de desobediência mítica, o homem tem esse desafio de superar o estigma da “queda”, que seria, para Hegel, uma “queda para cima”, porque desse processo nasce o homem. Mas, esse desafio de superar o medo representa uma luta muito mais presente na materialidade do existir, pois se trata de uma “rebelião contra o poder onipresente [...] dos deuses reais” (MAY, 1982, p.28), os que nos reduzem à condição de seres agenciados, submetidos às palavras de ordem, e sem direito à voz, os donos do imaginário e do poder de enunciação do mundo.

Essa inserção criativa no mundo tem um preço, mas garante, nas mais das vezes, ao se pagá-lo, uma passagem tranquila pela existência, com o sentimento de termos feito o melhor, tentar levar ao extremo nossa condição de ser sempre mais, que atesta nossa ideia de humanidade. Tomamos como parâmetro esse ideário, que preconiza uma interseção criativa no mundo. Por sua natureza, o objeto artístico representa um exílio momentâneo do homem, e uma trégua com a realidade que o avassala. E o estudo da literatura, tal como se observa no dia-a-dia das escolas e universidades, acaba por quebrar esse encantamento e reatar os laços com a chamada realidade. Ernst Cassirer (2001) contesta a capacidade da linguagem objetiva de dar conta do caráter imediato das coisas e ainda menos do caráter imediato da vida. A linguagem que todos julgam compreender, podada de todas as diferenças do psiquismo real, em vez de ascender às camadas da espiritualidade universal, desce ao comum e ao banal. O autor atesta, dessa forma, a incapacidade da linguagem racional em dar conta da linguagem literária, feita de imagens, cujo papel é justamente fazer reviver, reerguer o sistema da língua, gasto pelo uso cotidiano e repetitivo. Cassirer afirma que o sentido deve ser buscado no interior das formas, no *modus*, e não naquilo que expressam (CASSIRER, 2001, pp. 190-192). O imaginário opera através de projeções, formando imagens visuais, acústicas, gustativas, com cheiros e cores, às quais se somam os sentidos da linguagem na cultura, que transcendem o universo dos fenômenos, para se colocar como realidade autônoma do espírito daqueles que a vivenciam. Entretanto, as operações que se põem em curso, no contexto escolar, traduzem-

se pela negação simplista desse ser da obra literária. Esta é submetida a um processo de especulação intelectual, instrumentalizada por ideologias e aparatos teóricos, que se distanciam dos estudos propriamente literários. Cumpre destacar que o estudo da literatura, nas escolas e universidades brasileiras, vai justamente nesse sentido mais raso, realizando a exegese dos textos literários, em interpretações que privilegiam, predominantemente, aspectos sociológicos, históricos e políticos, expressos nas obras. Cassirer esclarece que,

Toda autêntica função do espírito humano partilha com o conhecimento a propriedade fundamental de abrigar uma força primeva formadora, e não apenas reprodutora. Ela não se limita a expressar passivamente a presença de um fenômeno, pois possui uma energia autônoma do espírito, graças à qual a presença pura e simples do fenômeno adquire um determinado "significado", um conteúdo ideal peculiar. (CASSIRER, 2001, p. 19)

Nesse sentido, o objeto artístico é muito menos um artefato a ser dissecado com os nossos porquês, enquanto reprodutor de uma realidade, ou de uma ideologia, do que uma estrutura desafiadora de projeções e representações que o leitor ou expectador tem por tarefa realizar, por meio de imagens mentais, no ato de fruição da obra. O objeto artístico é uma estrutura capaz de estimular as capacidades ideativas, no ato de sua recepção, o que o coloca como coadjuvante no processo de construção do imaginário e formação do ser.

Sobre a obra literária, Bachelard (2003) argumenta que o leitor deve estar presente ao instante da imagem, aquelas que em sua novidade aportam uma filosofia. Deve reconhecer que o ato poético não tem passado. Com isso, esse pensador alerta ao leitor para ficar atento ao que a obra de arte projeta, ao que ela apresenta como novidade, os deslocamentos no sistema de virtualidades do imaginário, fugindo a elucubrações imediatas, a cargo da agregação ao sistema vigente de obras e instrumental teórico. Esse pensador afirma que,

A imaginação é um princípio de multiplicação dos atributos para a intimidade das substâncias. É também vontade de ser mais, de modo algum evasiva, mas pródiga, de modo algum contraditória, mas ébria de oposição. A imagem é o ser que se diferencia para estar certo de vir a ser. E é com a imaginação literária que essa diferenciação fica imediatamente nítida. Uma imagem literária destrói as imagens preguiçosas da percepção. A imaginação literária desimagina para melhor reimaginar. (BACHELARD, 2001, pp. 21-22)

Ela quebra a linha de acomodação do ser cativo, agenciado, abrindo possibilidades mais amplas do ser, escapando aos moldes de sociabilidades que confluem para uma visão estreita e redutora da existência.

Assim, podemos afirmar que o estudo da literatura, que propomos, busca descortinar na análise das imagens poético-literárias a total novidade do mundo narrado, seja na prosa, ou na lírica. Uma atividade deveras salutar, que propicia o exercício das capacidades ideativas e da sensibilidade. Mas esse leitor ideal não é uma dádiva, ele deve ser construído no bojo de um processo que libere suas energias e forças criativas, represadas pelas distorções ao longo de sua formação, diria deformação do seu ser no ambiente escolar.

Ao falarmos da importância da linguagem oral e escrita como instrumento de humanização e de relação dos homens entre si e com a realidade, não poderíamos deixar de citar Nicolau Sevcenko (1999, p. 19), que ao reportar Merleau-Ponty, afirma que "As potencialidades do homem só fluem sobre a realidade através das fissuras abertas pelas palavras". Já Octavio Paz (1982) afirma que o trabalho com as palavras traz esse

momento mágico de fusão de um tempo pretérito e um tempo futuro, no ato da criação poética. Ele vê a poesia como uma experiência que revela a própria raiz do homem, em que lateja a nostalgia de um tempo anterior e que nos chama do fundo do nosso ser, "nos revela o que somos e nos convida a ser o que somos" (PAZ, 1982, p. 50). O autor coloca o ato de criação como um momento de plenitude, semelhante à experiência amorosa, ou de revelação divina. Para ele "o homem é um ser de palavras" (PAZ, 1982, p. 36). Estas se constituem nos elos que ligam o homem à realidade.

O homem se configura, em princípio, por um discurso interiorizado e por uma reprodução discursiva que pauta, em grande parte, a sua ação e reação perante os fatos. Mas, este aparente destino, que parece usurpar ao homem a possibilidade de influir sobre a realidade, colocando-o como ser falado, em sua subjetividade circunstanciada ao momento histórico, tem uma margem de transgressão no ato da criação poética, com seu poder de relativizar, subverter o sentido das palavras. A poesia se apresenta, assim, como o protótipo dos atos de humanização, se entendermos por humana a capacidade de atuar sobre a realidade, transformando-a. O poeta brinca com a massa verbal, subvertendo todo o processo de dizibilidade e visibilidade do "real", mostrando-o passível de ser transformado. Esta possibilidade, de alcançar esse momento fulgurante, está aberta a todos os homens, bastando aquele que escreve desfazer-se de toda intencionalidade e fazer como o poeta Drummond, no poema "Procura da poesia", penetrar "surdamente no reino das palavras/ Lá estão os poemas que esperam ser escritos" (DRUMMOND, 1985, p. 186).

A palavra, no projeto Oficina de Criação Literária, que realizo no Campus XIV da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Conceição do Coité, é trabalhada enquanto forma, distanciando-se de seu uso pragmático, artifícios retóricos, ideologias. A palavra é muito mais "A Palavra", como a vê Roland Barthes (2000), isenta de intencionalidade, vista em todas as suas possibilidades, surpreendente, detonadora de sentidos insuspeitados. A palavra preenhe de sentidos, "virtualidades da linguagem", transpirando o "esplendor e o frescor de uma linguagem sonhada". (BARTHES, 2000. pp. 44-46). Encaramos o trabalho com a linguagem como essa "trapaça salutar" de que nos fala Barthes (1978), "essa esquiva, esse logro magnífico que permite ouvir a língua fora do poder, no esplendor de uma revolução permanente da linguagem" (p.16), a que o autor chama de literatura. Colocamos, aqui, ênfase na escrita poética, pela valorização rítmica e melódica das palavras, requisitos para uma escrita fluente, que envolva o leitor, fugindo ao caráter mais cerebral da prosa. Mas esta, também é objeto de nossas atenções nas oficinas.

Pudemos constatar, nos diferentes módulos desse curso, que está em sua oitava edição, a capacidade inerente a todo ser humano de produzir linguagem poética, bastando, para isso, um estado de relaxamento e liberação da intencionalidade no ato da escrita. Pôde-se observar a transformação no tônus, ritmo, fluência da linguagem, tensão poética, quando os alunos são estimulados a abandonar preconceitos, amarras, ideias prontas, para deixar falar seus anseios mais prementes e íntimos, suas paixões. Este foi o caso da aluna, e atual professora, Maria Santos, que ficou deslumbrada, ao saber que podia ousar, colocar-se em estado de liberdade no ato da escrita. Ela realizou, entre outros, o poema "Reciclagem de Poesia", publicado na Revista *Sertania*, nº 2, vinculada a este projeto, em que se observa esse fazer as pazes com as palavras, enquanto matéria a ser moldada.

Reciclagem de Poesia
Pegue um verso de mar

guardado,
duas rimas de sons vazios
envolvidas num ser lavado
em chamas de caos e frio.
Acrescente um pé azul
de sorriso untado em dor
à vinagrete;
jogue tudo no liquidificador
que a tempestade criou.
Leve para cozinhar em banho-João
ou José
mexendo sempre com a colher
usada para botar em briga
de marido e mulher.
Quando começar a sentir-se
estranho
ponha a mistura na água de banho
e, por um minuto, lave-se
seja Poeta. (*Sertania*, 2012, p. 40)

Por seu turno, a aluna Sonaide Costa, que a princípio tinha dificuldade para harmonizar sons e ritmos, dotar suas frases de mais musicalidade, desprendendo-se dos sentidos imediatos, foi aos poucos, libertando-se do peso das palavras, engajadas numa previsibilidade, que a distanciava do dizer poético. No poema que se segue, podemos sentir a leveza das imagens:

Casa de Vó

Saudade dos sinos do tempo
na tarde preguiçosa
de pressa e de silêncio
na qual acordava-me a solidão
por entre asas de borboletas
sono de Vó, danação de colibri.
Viagens fantásticas seguindo formigas,
tentativas frustradas de alcançar
romãs, pitangas e goiabas
medo de jacaré, se escapava ao tanque.
Cutuco Vó que não me olha
e sonha meu sonho impaciente
de solidão sono velado
ao som e eco dos vizinhos. (*Sertania*, 2012, p. 47)

A Vó sonha o sonho da menina, subvertendo a cena, desafiando a lógica, para criar novos sentidos. A menina aparentemente narra suas peripécias, enquanto a vó dorme, mas pode ser que tudo tenha curso no sonho desta, como a projeção borgeana do ser que pensa que vive, mas é apenas sonhado. Também, o poema seguinte aponta para esse estranhamento:

Dilema

Caiu de costas no lago do saber
afogou-se nos dois goles desejados
que o saciaram

da clareza oriental.
Quase rasgou o véu
escaparia seu conhecer do leste
fim de fome intencional
a tempo alimentada?
Andar descalço ou ser o tal
do carro zero à última grife?
Cantilenas e gritarias,
andou com nada disso
o tonto chamado
tão íntimo de seu mundo limitado.
A um passo da outra margem
foi tragado pelo medo.
Viverá do infinito a imagem
só e bobo, na humana massa? (*Sertania*, 2012, p. 50)

Trata-se de um poema de elaboração complexa, e muitos sentidos produzidos em suas imagens-força, em que as palavras se articulam, a par das sonoridades, em concatenações surpreendentes, produzindo sentidos que abordam a condição humana na modernidade, em sua perplexidade. O resultado atesta uma escrita com grande personalidade. De outra sorte, o poema “Desconectado”, da aluna Fernanda Silva, vem lavrado numa linguagem que lhe confere o ar de prosa poética. Composto em estilo coloquial, as imagens são construídas, para além das tensões entre palavras, em articulações mais amplas, nas imagens em que transitam alertas aos homens, posições que precisam ser revistas e, nisso, a poeta atende, para além da musicalidade do dizer, a um dos principais atributos da arte poética, ser religião, no sentido de religar o que está separado, e ser, também, uma filosofia, ou mesmo uma política.

Desconectado

Eu moro aqui no interior da Bahia
O que é que eu tenho a ver
com o que acontece
lá no Cazaquistão?

Essa coisa de TV, internet, rádio
a gente sabe até
o que não quer saber
Mania de Globalização!
Quem disse que eu quero fazer
tudo igual a um norte-americano?

Tenho meus costumes
amo minha terra, gente boa.
Todo mundo se conhece,
mas que mania boba
de bater papo no MSN
se a melhor amiga
mora ali na outra rua.

Verificar meu e-mail todo dia: essencial
visitar um amigo hoje: bobagem.
Pra quê, se amanhã ele tá lá de novo.

Só se esquecem da brevidade da vida.
Um e-mail, o Ctrl+B Salva.
E o tempo perdido,
Que há de ser? (*Sertania*, 2012, p. 24)

No poema que se segue, “Senzala do Conhecimento”, Fernanda Silva resume, muito do que aqui dissemos, sobre o ensino de literatura em nossas escolas.

Senzala do Conhecimento

Professor desqualificado de Literatura
É como capataz.
Pega a disciplina no mato
Bota algemas nas mãos e nos pés do autor
Venda os olhos do leitor
Prende a Literatura num tronco
E espanca com seu chicote.
Aí a disciplina fica batida.
São só datas, vida e obra do autor
E para por aí.
Faz-se uma prova
Todo mundo decora os dados
Tira uma nota boa
E vivem todos felizes para sempre...
(Só não o pobre do autor que foi hospitalizado!) (*Sertania*, 2012, pp. 60-61)

Assim, Fernanda Silva se coloca como uma cronista atenta do que está em seu entorno. Ela assume um olhar bastante crítico da sociedade e das relações entre pessoas. Olha com atenção o fazer docente e os métodos de ensino. Nada escapa ao seu olhar.

Esses textos aqui comparecem como amostragem, do potencial do povo brasileiro, em geral, e do nordestino, em particular. São alunos que não se sabiam criadores, e que foram incitados a liberar-se das limitações, agenciamentos discursivos e maquinações que os mantinham atados, em subjetividades mínimas, a pensar que o talento é um atributo de nascença, exterior a si, e que não pode ser cultivado. No rastro desses artifícios da geopolítica, de manutenção da subalternidade do nordestino, em relação ao Sul e Sudeste do Brasil, e do povo brasileiro, em relação aos europeus e norte-americanos, e que tem sua origem dentro e fora de nossas fronteiras nacionais, julgamos oportuno notar o que Nikolas Rose chama de maquinação da linguagem, entre outras tecnologias de subjetivação que, por efeitos de significação, imagens enganadoras, realiza uma “montagem da pessoa”. (ROSE, 2001, pp. 174-176). É isso que observamos ao longo da história brasileira, até os dias atuais. Os discursos e interações culturais, de ordem corpórea, realizam essa montagem do ser, estabelecendo modos de ver, pensar e agir. Para Nikolas Rose, a agência:

é um efeito, um resultado distribuído de tecnologias particulares de subjetivação, as quais invocam os seres humanos como sujeitos de um certo tipo de liberdade e fornecem as normas e técnicas pelas quais aquela liberdade deve ser reconhecida, agenciada e exercida em domínios específicos. (ROSE, 2001, p. 177)

Nesse sentido, sentimos a responsabilidade da escola, instituição eminentemente agenciadora, que tem de estar ao lado do homem, pensando a plena realização deste, e não a serviço do mercado, produzindo mão de obra, subalterna aos interesses do lucro e à manutenção do poder excludente, perdendo de vista o infinito de possibilidades de realização que tem como sentido a felicidade humana.

Vimos que os agenciamentos na ordem da geopolítica deslocaram a sociedade brasileira dos valores humanistas e a colocaram nos trilhos de uma ordem pragmática, de caráter mecanicista e voltada para o consumismo. A visão tecnicista que perpassa esses valores tenta fazer da literatura objeto de abordagens de viés intelectual, com pretensões científicas, que a despem de seu sentido primordial, como articuladora de suas próprias verdades, agenciadora de seus próprios mitos.

Tem-se, dessa forma, nesse projeto, a importante missão de incentivar ou mesmo resgatar a criatividade, inerente a todo ser humano, e que, por vezes, é deixada à margem, por razões as mais diversas, que não fogem ao poder nivelador e massificante do mercado ou do senso comum. Vivemos uma fragilidade cultural que está na origem de nossa formação enquanto nação. Somos, eminentemente, abertos ao novo, sempre o olhar deslumbrado, como os habitantes nativos diante dos navegadores que aqui aportaram. Não que tenhamos de perder esse traço, bem humano, de estar aberto para o diferente, essa é uma forte marca de nossa gente. Mas, precisamos estar mais colados nas coisas que nos cercam, em disponibilidade para desentranhar o seu ser, e que nos resta assumir como paradigma. A realidade não está dada, é uma construção da qual devemos ter a coragem de participar. Muitos passos deverão ser dados, o primeiro deles: ousar ser diferente, e afiançar ao mundo essa diferença, através de nossas criações. Um outro passo pode ser dado, no método como lemos as obras literárias. É muito comum, consultarmos a fortuna crítica de um autor, lermos ensaios críticos a respeito de suas obras, para, finalmente, lermos as obras. Essa estratégia condiciona nosso olhar, impedindo de aquilatarmos a nossa sensibilidade. O caminho deveria ser inverso, ler a obra de ficção, tirarmos nossas conclusões, para depois nos dirigirmos à crítica. Esta seria uma forma de medirmos e aguçarmos nossa sensibilidade, verificando pontos de confluência, ou aquilo que nos passou despercebido. Um terceiro ponto, que merece ressaltar, é que uma obra de arte é um universo específico a ser desvendado, e as teorias que a antecedem são, frequentemente, incapazes de dar conta de suas particularidades. Cada verdadeira obra de arte evoca e suscita uma teoria, com a qual possa dialogar. Precisamos perder a preguiça de pensar. Nós, brasileiros, em nossa permeabilidade, estamos constantemente em estado de vulnerabilidade. Conseguimos consolidar uma literatura digna de uma grande nação, mas o momento que vivemos é de perplexidade, ante o avanço arrasador da internet. Os jovens estão, cada vez menos, lendo as obras formadoras de nossa visão de mundo, que trazem de forma latente o espírito do ser brasileiro. Corremos, mais uma vez, o risco do colonialismo cultural. Nesse sentido, a guerra deve ser total, pela criatividade, ao sabor da cultura brasileira, instigante, surpreendente.

Referências bibliográficas

Bachelard, Gaston (2001). *A Terra e os Devaneios da Vontade*. São Paulo: Martins Fontes.

Bachelard, Gaston (2003). *A Poética do Espaço*. São Paulo: Martins Fontes.

Barthes, Roland (1978). *Aula*. São Paulo: Cultrix.

Barthes, Roland (2000). *O Grau Zero da Escrita*. São Paulo: Martins Fontes.

- Bhabha, Homi (2003). *O Local da Cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Cassirer, Ernst (2001). *A Filosofia das Formas Simbólicas. I – A Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Cassirer, Ernst (2004). *A Filosofia das Formas Simbólicas. II – O Pensamento Mítico*. São Paulo: Martins Fontes.
- Costa, Sonaide (2012). Casa da Vó. In Luiz Antonio de Carvalho Valverde (Ed.). *Sertania, n°2*, (p. 47). Conceição do Coité: Gráfica Coité.
- Costa, Sonaide (2012). Dilema. In Luiz Antonio de Carvalho Valverde (Ed.). *Sertania, n°2*, (p. 50). Conceição do Coité: Gráfica Coité.
- Deleuze, Gilles & Guattari, Felix (1995). *Mil Platôs, capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Editora 34, Vol. 1 e 2.
- Drummond de Andrade, Carlos (1985). *Antologia Poética*. São Paulo: Record.
- Figueiredo, Vera (1994). *Da Profecia ao Labirinto. Imagens da História na Ficção Latino-americana Contemporânea*. Rio de Janeiro: UERJ-Imago.
- Gayet, Daniel (1995). *Modèles Éducatifs & Relations Pédagogiques*. Paris: Armand Colin Éditeur.
- Gil, José (2000). *Diferença e Negação na Poesia de Fernando Pessoa*. Rio de Janeiro: Relume Dumará.
- Gumbrecht, Hans (2004). *Production of Presence*. Stanford: Stanford University Press.
- Heidegger, Martin (2005). *Ser e Tempo*. Petrópolis: Editora Vozes, Parte I e II.
- Huizinga, Johan (1993). *Homo ludens*. São Paulo: Perspectiva.
- Machado, Álvaro & Pageaux, Daniel-Henri (2001). *Da literatura comparada à teoria da literatura*. Lisboa: Editorial Presença.
- May, Rollo (1982). *A coragem de criar*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Ortega y Gasset, José (1973). *O homem e a gente*. Rio de Janeiro: Livro Ibero-Americano.
- Paz, Octavio (1982). *O Arco e a Lira*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Paz, Octavio (1984). *Os filhos do barro: do romantismo à vanguarda*. Trad. Olga Savary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- Queiroz, Maria (2003). *O messianismo no Brasil e no mundo*. São Paulo: Alfa-Omega.
- Ribeiro, Darcy (1996). *O povo brasileiro*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Rose, Nikolas (2001). Inventando nossos eus. In *Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito*. Tradução e org. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica.
- Santos, Maria A. M. (2012). Reciclagem de Poesia. In Luiz Antonio de Carvalho Valverde (Ed.). *Sertania, n°2*, (p. 40). Conceição do Coité: Gráfica Coité.
- Silva, Fernanda S. (2012). Desconectado. In Luiz Antonio de Carvalho Valverde (Ed.). *Sertania, n°2*, (p. 24). Conceição do Coité: Gráfica Coité.

Silva, Fernanda S. (2012). *Senzala do Conhecimento*. In Luiz Antonio de Carvalho Valverde (Ed.). *Sertania*, n^o2, (pp. 60-61). Conceição do Coité: Gráfica Coité.

Schwarz, Roberto (2000). *Ao vencedor as batatas*. São Paulo: Duas Cidades, Ed. 34.

Sevcenko, Nicolau (1999). *Literatura como Missão*. São Paulo: Brasiliense.

A música na vida diária e o ensino de música no curso de Pedagogia

Leda de A Maffioletti¹²⁶, Luciane Costa Cuevo¹²⁷

Resumo

Para a grande maioria das pessoas, o envolvimento com a música acontece em momentos triviais do cotidiano: no caminho para o trabalho, na academia, supermercado; nos momentos de descanso, para se distrair ao limpar a casa ou lavar o carro. Ela acompanha as atividades diárias, afeta e regula nossas energias e influi decisivamente no modo como desempenhamos essas atividades. Apesar disso, poucas pessoas estudam regularmente um instrumento musical ou participam de ensaios e apresentações, a experiência musical que todos realizam é ouvir música. Os estudiosos sobre tema, por exemplo, Goethem e Sloboda (2011); Greasley e Lamont (2011) e DeNora (2011) observam que as pessoas incluem a música em suas atividades cotidianas o fazem muito mais pelos efeitos que ela produz do que por suas propriedades musicais, embora estas sejam consideradas no momento de escolher o que ouvir. O efeito emocional causado pela música nas atividades rotineiras não resulta apenas da música em si mesma, pois a própria atividade que acompanha a música pode ter influência sobre a emoção que evoca (SLOBODA; LAMONT; GREASLEY, 2009). Por acionar mecanismos subjacentes que regulam o sucesso na realização das atividades, a música na vida diária desempenha um papel muito importante na criação de momentos de felicidade, exercendo grande poder sobre a estruturação das emoções (SLOBODA et all 2001). A música é uma possibilidade de construção de significados, uma abertura para a vida em comunidade e uma forma de gerenciar a vida. Levar música a sério nos dias atuais significa reconhecer o seu papel na vida das pessoas. Vista por esse ângulo, a música ajuda a compreender os laços culturais do significado musical e a natureza cultural e social da subjetividade (DeNora, 2011). Considerando as colocações dos pesquisadores, o que perguntamos a essa realidade prática sobre os saberes que ela ensina? O que sabemos sobre o que os estudantes sabem? Ouvir o que as pessoas têm a dizer sobre a música em sua vida cotidiana pode ser uma forma de reconhecer que a cultura está em todo lugar. A música, tal como é praticada pelos estudantes de pedagogia, futuros professores, faz parte de suas histórias de vida em forma de conhecimento sobre si mesmo na relação com os outros. No entanto, esse tipo de conhecimento não se refere diretamente aos conteúdos musicais e, seguidamente, é identificado no meio acadêmico como o uso da música como recurso, distanciando-se de sua especificidade. Face a essa contradição, o presente texto discute o papel da música na vida diária dos jovens estudantes e as oportunidades de aprendizagem musical oferecidas no curso de Pedagogia de uma Universidade pública de Porto Alegre. De um lado, um saber cotidiano, de outro uma proposta acadêmica de formação musical, que envolve formação geral e a alfabetização musical a partir da flauta doce. A discussão procura mostrar a riqueza de ambos e o desafio de articulá-los entre si.

Palavras-chave: Musica na vida diária. Educação Musical. Formação de Professores

Os saberes que a prática musical ensina

¹²⁶ Universidade Federal do Rio Grande do Sul/ Faculdade de Educação

¹²⁷ Universidade Federal do Rio Grande do Sul/ Instituto de Artes

O estudo da música em situações cotidianas tem apresentado trabalhos muito interessantes no âmbito da pesquisa qualitativa. Atualmente podemos contar com instrumentos sofisticados que permitem registrar comportamentos complexos e fatores interativos variados. Os pesquisadores desse campo mostram interesse em saber quanto tempo as pessoas ouvem música durante o dia, o que fazem enquanto ouvem música e se elas estão conscientes do efeito da música sobre seu comportamento.

Os pesquisadores Greasley e Lamont (2011) investigaram o comportamento das pessoas quando ouvem música nos mais variados ambientes e contextos, procurando identificar o grau de comprometimento e interesse pela música que ouvem. Participaram de sua pesquisa pessoas que dedicavam pouco tempo à música, cerca de 3 horas e meia a 12 horas por semana; pessoas com comprometimento moderado; e pessoas altamente comprometidas, que dedicavam de 21 a 40 horas do seu tempo a ouvir música durante a semana. As análises revelaram que as pessoas que dedicavam pouco do seu tempo para ouvir música eram propensas a não eleger seu próprio repertório, ouviam música para passar o tempo ou para não se sentirem sozinhos. As pessoas de alto comprometimento eram mais propensas a escolher o que desejavam ouvir e utilizavam a música para evocar estados de ânimo ou para criar certa atmosfera ao realizar uma atividade.

A partir desses resultados, podemos compreender que as pessoas são diferentes também na maneira de ouvir música. Enquanto algumas sequer escolhem o que ouvem, outras selecionam, recortam, aditam e ouvem o que realmente desejam. Esses, pelo que as pesquisas indicam, usam a música para funções distintas.

Goethem e Sloboda (2011) investigaram a função da música para regular e influir nos estados de ânimo, e se ela realmente pode se considerada uma estratégia eficiente. Os resultados de suas pesquisas demonstram que a música ajuda a controlar a atenção a introspecção. Para grande maioria das pessoas a música favorece a concentração, ajuda a relaxar o corpo e põe em ação os mecanismos mais gerais que regulam o bem-estar emocional.

As pessoas que sistematicamente ouvem música são capazes de capturar a dinâmica expressiva que estrutura o discurso musical, desenvolvendo conhecimentos específicos que lhes permite identificar diferentes estilos e selecionar repertório conforme as atividades que realizam. Ao pesquisarem suas músicas preferidas, acabam conhecendo a vida pessoal e artística dos compositores e interpretes, transformando a audição em momentos de familiaridade e acolhimento; amam ouvir música e não sabem viver sem ela. DeNora (2011), empregando as palavras Lucy – uma de suas entrevistadas que retrata a expressão de quase todas as participantes – , diz: “ ‘a música tem poderes transformadores’, ‘ela faz’, ‘modifica as coisas’, ‘faz as coisas acontecerem’ ”.¹²⁸ Esse uso “privado” da música, como observa a pesquisadora, mostra que a música está implicada na constituição do eu e na biografia pessoal. Em vista disso, a autora acredita a música auxilia os processos de autoconhecimento, através dela “estabelecemos, firmamos e alteramos os parâmetros expressivos e estilísticos” que dão forma ao que somos.

A música participa das ações diárias oferecendo modelos de conduta, julgamentos de valor e condições emocionais para realizar as tarefas cotidianas. Os tipos de música inspiram maneiras de vestir e comportamentos em ambientes sociais. Reconhecemos que a música é uma força social, mesmo sem

¹²⁸ [...] music has transformative powers, it 'does', 'changes' things, 'makes things happen'.

saber de que modo as relações entre música e estrutura social criam afinidades capazes de explicar as transformações nos estilos musicais de um período para outro. Na verdade, sabemos muito pouco sobre a interação homem-música e como ela influencia no convívio social.

Não apenas em tarefas comuns do dia-a-dia, as pesquisas sobre a influência da música no trabalho (LESIUK, 2005) mostraram o efeito positivo da música no desempenho e qualidade do trabalho realizado por técnicos profissionais que atuavam na área da informática. A música no ambiente de trabalho influencia o estado e ânimo, predispõe e altera as relações interpessoais.

Hallam (2010) observa que há poucas pesquisas que analisam o que as pessoas pensam sobre si mesmas com relação à música ou o que elas concebem como habilidade musical. Do seu ponto de vista, a vida em sociedade e os hábitos culturais definem o modo como as pessoas se relacionam com a música.

Todo esse conhecimento sobre si mesmo aprendido na prática musical é essencial nas relações sociais, quando buscamos conhecer o outro. Saber interpretar o que o outro sente ou diz tem papel privilegiado nos processos de aprendizagem. A questão que se aflora é saber de que modo esses conhecimentos se articulam na formação de conhecimentos novos na vida e na escola.

Com essa preocupação em mente, direcionamos nossos estudos à formação inicial de professores. Os estudos sobre a formação musical dos futuros professores da escola básica (FIGUEIREDO, 2003; OLIVEIRA, 2005; DINIZ e JOLY, 2007; FURQUIM, 2009; CISZEWSKI, 2010) têm ressaltado a importância da Educação Musical nos cursos de Pedagogia, para desse modo garantir, ainda que de modo indireto, a educação musical das crianças.

Conforme explica Bellochio (2002), a formação de professores é sempre um desafio teórico e prático, que requer um trabalho compartilhado entre os cursos de Licenciatura em Música e Licenciatura e Pedagogia, focando a escola como locus do trabalho docente. Nesse sentido também destacamos a pioneira parceria entre os Departamentos de Música do Instituto de Artes e de Estudos Especializados da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) - Brasil, dos cursos de Música e Pedagogia respectivamente, que buscam qualificar a formação nas duas áreas.

O contexto de atuação abordado neste trabalho é o curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFRGS, onde a disciplina Educação Musical é oferecida em caráter obrigatório e a disciplina Práticas Musicais como opcional. Passamos a relatar como o trabalho é desenvolvido e de que forma as culturas que formam a sala de aula são consideradas nas práticas desenvolvidas nas disciplinas dedicadas à educação musical.

A Educação Musical como disciplina obrigatória integra o currículo de Pedagogia a partir de 2008, abrangendo a formação musical dos professores para atuarem na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, abordando também o trabalho com jovens e adultos EJA. A mesma disciplina é oferecida ao curso de Licenciatura em Dança na modalidade opcional.

A Educação Musical no curso de Pedagogia tem por objetivo mobilizar a musicalidade do aluno preparando-o para orientar as atividades musicais com crianças e jovens; refletir sobre as contribuições da música na educação, compreendendo os conteúdos, objetivos e práticas que caracterizam a Educação Musical. A mobilização e enriquecimento da musicalidade dos estudantes; as experiências básicas de ritmo, possibilidades sonoras e expressivas do corpo, canto em conjunto e atividades de apreciação musical – ,

compõem a primeira parte do programa. Na segunda parte são privilegiados os conceitos que permeiam o contexto dos alunos e que se constituem como conhecimento específico necessário às trocas sociais no terreno da música. Sempre a partir da experiência musical, o conceito de afinação tem sido focado no contexto da música tonal, para que o estudante entenda o caráter histórico e cultural que lhe dá sentido. Da mesma forma o ritmo, como identificar o compasso da música e seu vínculo com os estilos e manifestações musicais; o que é tom, melodia e acompanhamento; harmonia e sua importância na definição dos diferentes tipos de música. A abordagem desses conceitos considera a narrativa dos alunos e o modo como eles atribuem significado às experiências musicais vividas no cotidiano. Desse modo, a reflexão sobre a experiência oferece as pistas para a ampliação e sistematização dos conceitos musicais.

A carga horária é de 45 horas ou 3 créditos, sendo oferecidas semestralmente 60 vagas de Educação Musical, formando duas turmas A e B, com duração de 2h30min por semana; Práticas Musicais é de 60 horas, ou 4 créditos. Conforme previsão do limite permitido pelas normas acadêmicas para as aulas presenciais, 20% da carga horária de ambas as disciplinas é realizada em ambiente virtual de aprendizagem MOODLE.

A disciplina Práticas Musicais surgiu da demanda entre os alunos, que mostraram interesse em ler música e tocar um instrumento musical. Não sendo possível à Educação Musical atender a esse objetivo, a súmula da nova disciplina prevê, com flexibilidade, a possibilidade de estudo prático de um instrumento musical, conforme prediz, grifos nossos: “Estratégias de desenvolvimento da musicalidade com alunos de diferentes faixas etárias e em contextos educativo-musicais diversos, articulando conhecimentos teóricos e práticos. Alfabetização musical através da voz e de um instrumento musical (flauta doce, violão ou teclado)”.

A estratégia metodológica aborda o estudo teórico-prático com ênfase na prática do instrumento, através do repertório para voz e para a flauta doce. Os estudantes são encorajados a narrarem as suas experiências de aprendizagem em diário disponibilizado na Plataforma MOODLE. Com base nessas experiências buscamos conhecer o modo como os estudantes enfrentam os desafios da prática musical e como compreendem o seu processo de aprendizagem.

Ao adotarmos o ambiente virtual de aprendizagem, ampliamos sobremaneira o alcance das disciplinas, além de facilitar o intercâmbio entre os estudantes, a riqueza nos fóruns de discussões e, principalmente, o estreitamento da relação professor-aluno e melhorias no sistema de avaliação.

Por que flauta doce?

A flauta é considerada o instrumento musical mais antigo da humanidade¹²⁹ e, de formas variadas, está presente na cultura de diferentes povos.

Conforme explica Cuervo (2009), a flauta doce possui potencial artístico e pedagógico de grande relevância para a aprendizagem musical, adaptando-se facilmente a projetos de musicalização, em práticas musicais coletivas e contextos formais ou não formais de música. A autora afirma que a flauta doce é um instrumento musical facilmente adaptável a projetos de introdução à leitura e grafia musical e tem sido largamente

¹²⁹ Diversas descobertas arqueológicas dos últimos anos têm corroborado para essa ideia no campo científico. Pela falta de ocorrência de pregas vocais fossilizadas, apesar de haver indícios da prática vocal em contextos pré-históricos, a flauta passou a ser considerada como o instrumento mais antigo da humanidade, relacionada já aos primeiros hominídeos. Conferir: <
<http://www.jornalciencia.com/sociedade/diversos/1708-encontrado-o-mais-antigo-instrumento-musical-do-mundo>>

utilizada em métodos de iniciação musical, em conformidade com a pesquisa de Frega (1997), ao realizar uma análise da produção metodológica dos principais educadores musicais do século XX.

Entre os motivos que levam os educadores musicais a utilizar a flauta doce como instrumento musicalizador Cuervo (2009, p. 25) destaca aqueles que emergiram de sua prática docente. Em suas palavras:

- 1) Permite uma fácil iniciação técnica de execução e memorização, proporcionando um processo de aquisição de habilidades inicialmente mais acessível;
- 2) Possui modelos e manutenção acessíveis financeiramente, os quais podem ser adquiridos por projetos ou escolas que dispõem de escassos recursos financeiros, permitindo que o aluno possua o instrumento desde o início de uma oficina ou curso regular;
- 3) Pode ser facilmente empregado junto a outros instrumentos em uma aula de iniciação musical, tornando-se mais uma ferramenta para a aula de música, além de possibilitar a integração discente e prática de conjunto através da formação de conjuntos instrumentais (BEINEKE, 2003);
- 3) Possibilita o acesso a diferentes culturas, períodos históricos e gêneros musicais, pois é um dos instrumentos musicais mais antigos e populares da humanidade;
- 4) Reúne repertório de elevado valor artístico, produzido por compositores de renome e interpretado por executantes de alto nível técnico-musical, o que também pode ser explorado na apreciação musical de estudantes de qualquer nível e incentivado em uma perspectiva profissional de dedicação ao instrumento.

Acreditamos que a Educação Musical no Brasil poderia abordar, de forma mais ampla e engajada, a potencialidade da flauta doce como instrumento musical, conectando seus valores didático, artístico e estético (CUERVO e MAFFIOLETTI, 2009).

Com a palavra, os estudantes de Pedagogia

A alfabetização musical a partir da flauta doce é uma experiência que retoma as primeiras aprendizagens escolares, quando ainda crianças, enfrentamos o desafio de aprender a ler.

Comparando, é como um adulto iniciando sua alfabetização: ao aprender as primeiras palavras começa a dar novos sentidos ao que já o cercava... àquilo que já conhecia... (Diário de Sô, 2/3/2012)

Referindo-se à aula desse dia, Sô escreve:

Pensando sobre isso [verificação e correção de cada som] enquanto curtia a primeira manhã mais fria de outono com aquele sol gostoso que só de olhar aquece... lembrei dos sons de minha infância: minha mãe cantando enquanto dava conta dos afazeres da casa... minha avó entoando cantigas indígenas enquanto cuidava do jardim... meu pai e avô em rodas de choro e samba... eu e meus primos brincando de roda no quintal... tudo sempre muito doce, suave e melodioso. Fiquei feliz por poder dar mais sentido a essas lembranças e sentimentos... ao iniciar o estudo de práticas musicais. (Diário de Sô, 26/3/2012)

Sô teve experiências musicais em família, sua narrativa evoca cenas de sua mãe cantando enquanto realizava os afazeres domésticos; da avó que entoava cantigas indígenas quando cuidava do jardim. Suas lembranças foram reinterpretadas e sentidas como “feliz”, e associaram-se ao significado de aprender flauta na vida adulta.

Da mesma forma como as crianças costumam fazer, a experiência de aprender um instrumento musical é uma possibilidade de “mostrar” aos outros o que somos capazes de fazer. Para Di, essa aprendizagem é compartilhada em família, a figura dos pais acompanha seus estudos como um estímulo. Apesar de ser um adulto jovem, o sentimento de valorização pessoal ainda é buscado junto aos pais.

A aula foi bem boa hoje e puxada...mas foi ótima, porque assim eu consegui ver onde eu estava errando e consegui fazer algumas notas que eu não conseguia fazer em casa. Esse final de semana vou para casa "interior" e vou levar minha flauta para tocar para meus pais e mostrar para eles que estou evoluindo..hehehe. Espero que na próxima aula seja bem legal como foi essa!(Diário de Di, 23/04/2012)

As narrativas das estudantes sobre seu processo de aprendizagem expressam o sentido que atribuem à prática musical. Vimos na pesquisa de DeNora (2011) que a música acompanha as atividades diárias influenciando tanto no estado de ânimo quanto nas experiências vividas com o corpo. O relax propiciado pela execução da flauta fez Gi recuperar os momentos atribulados da elaboração do seu TCC. Como se fosse um sentimento oposto, o relax a fez “desenterrar”, ou encarar de outro modo o que estava esquecido no armário.

“fiquei muito feliz em saber que minha articulação está boa... tão feliz que até "desenterrei" o material que eu tinha de flauta do meu armário! em época de TCC, estas aula estão sendo uma maravilha para relaxar...” (Diário de Gi, 24/04/2012)

As narrativas como estratégia de formação permitem refletir e reorganizar as experiências vividas. Oferece um meio de pensar sobre si mesmo e o modo como encara seus avanços e recuos do seu processo (JOSSO, 2004). Assim pensada a formação de professores, podemos compreender o significado das experiências de Ke, quando analisa seu percurso. Está implícito nas palavras de Ke o modo como ela vê a si mesma, o seu cotidiano e o lugar privilegiado que a prática musical ocupa em sua vida. Para vencer a monotonia que parece aborrecer seu parceiro, Ke, apesar do pouco tempo que dispõe, quer avançar para além do adiantamento de sua turma e toma iniciativa de aprender por si mesma.

[...] Bem eu estou com bastante dificuldade no aprendizado, todas as noites quando deito na cama, pois é o único tempo do dia que tenho para me dedicar ao estudo da flauta. Fico treinando a nota sí, mas lá por quarta-feira meu marido já não estava mais aguentando.

Então resolvi entrar no google e procurar outras notas. Já estou treinando o DÓ, RÉ, MI, SOI, LÁ e o SÍ, o FÁ está sendo um problema, parece não estar no mesmo tom das outras notas, então ontem me dei conta de que deve ser o FÁ da flauta germânica, como a minha é barroca deve ser por isso que não está dando certo (Diário de Ke, 17/03/2012)

As razões porque gostamos de uma música nem sempre encontram fundamentos na estrutura da música em si mesma. A música dificilmente vem sozinha, outros acontecimentos marcam sua história. O contexto, as pessoas, o tempo e os afazeres daquele tempo compõem o cenário que dá sentido às preferências musicais.

Trouxe essa música por ser uma música muito popular da minha terra, daí as mulheres trabalhavam cantando esta entre outra, ao lavar as roupas, ao plantar no campo e nas festas. Os meus filhos cresceram ouvindo a vó cantando para elas, e essa é muito especial para eles (Diário de An, s/d 2010)

Um aspecto interessante nos chama a atenção quando um leigo em música se refere às partes da música. Não só pela adoção de um vocabulário pessoal, com observou Green (2008), mas também porque acompanhar os acontecimentos de uma música desconhecida dificulta a capacidade de concentração. Si, ao ser solicitada a falar sobre a música que acaba de ouvir (Alegre Camponês de Schubert) diz:

Não conhecia, é mais complicado suave com estilo calmo isso torna agradável, chama a atenção". Não conhecia, por isso não consegui analisar(Diário de Si, 20/04/2009)

Considerando a contribuição de Si, notamos que a familiaridade com determinada música permite aos estudantes seguir os eventos sonoros sabendo o que vai acontecer. Nós já sabíamos que as crianças apresentam especial interesse pelas músicas que já conhecem. No entanto esse mesmo detalhe ser observado entre os adultos nos trouxe preocupação. Como ampliar o repertório das preferências musicais e promover a compreensão do discurso musical quando as músicas desconhecidas interferem no modo de ouvir?

Retomando para finalizar

Conforme afirmamos no início do trabalho, a cultura está em todo lugar, ouvir o que as pessoas dizem sobre suas experiências com a música é um modo de reconhecer o saber que elas possuem. Nosso trabalho orienta-se na perspectiva de que os conhecimentos da vida diária podem ser articulados aos conteúdos musicais veiculados na escola. Tanto nas aulas de flauta com nas aulas de educação musical, precisamos recriar o contexto que aproxima os conteúdos musicais das práticas cotidianas. Esse é um trabalho atendo e minucioso, que encontra nos processos narrativos do pensamento uma forma de produzir sentido. As narrativas sobre música são formas de elaborar o pensamento com base na experiência. Trata-se de um conhecimento que se apóia na subjetividade e compreensão de si mesmo, para lançar-se ao desconhecido e inserto. Nesse terreno a música cumpre seu papel de formar para a vida e para as relações com o outro.

No entanto, esse tipo de conhecimento não se refere diretamente aos conteúdos musicais, mas resulta da própria atividade que acompanha a música. Compreendidas desse modo, o que os estudantes fazem quando ouvem música precisa de algum modo estar presente na sala de aula, não para repetir igual, mas para permitir que os saberes que a música ensina na vida diária sejam válidos e básicos para aprender os conteúdos da escola.

Referências

DeNora, Tia (2011) *Musica in everyday life*. 10th printing. Cambridge: Cambrighe University Press.

Cuervo, L. (2009) *Musicalidade na performance*. Dissertação Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, UFRGS.

Cuervo, L. Maffioletti, L. (2009).Musicalidade na performance: uma investigação entre estudantes de instrumento. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, 5 (21), 35-43.

Greasley, Alinka E. and Lamont, Alexandra (2011) Exploring engagement with music in everyday life using experience sampling. *Musicae Scientiae* 15(1) 45- 71

- Goethem, Annelies Van and Sloboda, John (2011) The functions of music for affect regulation. *Musicae Scientiae* 15 (20). 208-228
- Hallam, S. *Musicality*. In: McPherson, G. E. (Org.). *The child as musician: a handbook of musical development*. New York: Oxford University Press, 2006. p. 93-110.
- Lesiuk, Teresa. (2005) The effect of music listening on work performance *Psychology of Music*, 33 (2) 173-191
- Maffioletti e, Leda et all (2010) Musicalidade ao longo da vida. In: *Anais do XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. 20-23 abr. Belo Horizonte: UFMG. Disponível em: <<http://www.slideshare.net/grupopesquisamusicauergs/musicalidade-ao-longo-da-vida> > Acesso em: 27 Jun 2013.
- SLOBODA, J. *A mente musical: a psicologia definitiva da música*. Tradução de Beatriz Ilari e Rodolfo Ilari. Londrina: Editora da Universidade Estadual de Londrina, 2008.

Aprendizagem da docência e investigação-ação: possibilidades na formação inicial.

Graciete Tozetto Góes, Sydione Santos¹³⁰

Resumo

Neste trabalho socializa-se um projeto que se originou da necessidade de articular formação inicial e investigação-ação. Sendo assim, delineou-se a seguinte questão: Como promover processos formativos numa perspectiva investigativa? A proposta foi realizada no Curso de Pedagogia de uma Universidade pública e inseriu-se no Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID-CAPES), com a finalidade de analisar as possibilidades investigativas na formação inicial. Teve-se como objetivos de intervenção e de pesquisa: promover a articulação da educação superior com a educação básica; proporcionar a investigação de problemas vivenciados no processo ensino-aprendizagem; provocar a participação em práticas docentes concretas; analisar a relação entre saberes docentes; potencializar a pesquisa sobre formação docente. O processo foi vivenciado em duas escolas da rede municipal de ensino, envolvendo quinze acadêmicas, que atuaram nos três primeiros anos do primeiro ciclo do Ensino Fundamental; duas supervisoras; três professoras da Universidade. A aprendizagem da docência foi vivenciada pelo eixo da alfabetização, tangenciada pela reflexão e investigação na e da prática pedagógica, num movimento colaborativo que envolveu a escola na sua totalidade. A metodologia constituiu-se de observações participantes, intervenções e pesquisas sobre questões da alfabetização e da prática docente. Possibilitou-se a aproximação entre as acadêmicas e o espaço de sua atuação profissional, pelo conhecimento e pela intervenção direta em contexto de trabalho. A experiência também promoveu a pesquisa sobre as relações entre docência, saberes profissionais e formação de professores com base nos estudos de Tardif e Lessard (2011), Tardif (2012) e Zeichner (1993, 2000) Zeichner e Diniz-Pereira (2002), Imbernón (2011) e Nóvoa (1992). Como resultados pode-se observar a consistência na reflexão e ação pedagógicas no processo de alfabetização, contribuindo para avanços nos processos formativos, tanto das acadêmicas quanto das professoras e supervisoras envolvidas.

Palavras chave: Formação Docente. Docência. Investigação-ação.

Introdução

Neste trabalho tem-se como finalidade refletir sobre a formação de professores, no âmbito acadêmico-profissional (formação inicial) e socializar uma experiência, realizada na perspectiva da investigação-ação, desenvolvida no Programa de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID. O referido programa é fomentado pelo Departamento de Educação Básica da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior)¹³¹ e apoia projetos de iniciação à docência em instituições públicas de ensino superior e atende a uma das atribuições da CAPES de induzir e incentivar a formação inicial e continuada de profissionais do Magistério.

¹³⁰ Universidade Estadual de Ponta Grossa

¹³¹ Apoio e Financiamento: CAPES (BRASIL).

Nesse sentido, a CAPES preocupa-se em valorizar o magistério e as licenciaturas, estimulando os jovens que optam pela carreira docente. Por meio do Programa de Iniciação à Docência, a CAPES pretende também promover a integração da Universidade com a Educação Básica e inserir os licenciandos no cotidiano da escola pública. Tal movimento deve proporcionar a investigação de problemas vivenciados no processo ensino-aprendizagem e provocar a participação de futuros professores em práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar, buscando a superação qualitativa das questões identificadas. Espera-se ainda que as escolas públicas possam se tornar protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como co-formadores de futuros professores.

Nessa dimensão, é necessário enfatizar e valorizar os objetivos propostos no citado programa, pois os cursos de formação inicial são constituintes de um processo de desenvolvimento profissional que se constrói ao longo da vida e da carreira. Daí a necessidade de oportunizar aos futuros professores espaços e tempos que favoreçam a tematização e a problematização de experiências docentes, tornando-as fonte de aprendizagem e de conhecimento, além de contribuírem para a sua identificação com a profissão. Nesse contexto insere-se o Projeto de Iniciação à Docência do Curso de Pedagogia de uma Universidade Estadual, experiência que será relatada a seguir. Para tanto, num primeiro momento serão apontadas algumas reflexões sobre docência, reflexão e investigação, eixos inerentes do projeto. Na sequência será socializada a metodologia de trabalho e serão elencados alguns resultados obtidos na trajetória de formação proposta.

Considerações sobre docência, reflexão e investigação no processo formativo

A formação de professores, inicial e continuada, é um tema inerente e necessário no âmbito das pesquisas e das políticas educacionais. Cada vez mais, provoca-se a reflexão sobre o papel da escola na contemporaneidade e, conseqüentemente, sobre o trabalho docente e a formação do professor. Assim, reafirma-se que a docência ocorre numa realidade complexa, dinâmica e situada historicamente. Disso decorre também a ideia de que o sentido da docência precisa ser ressignificado, considerando as necessidades e os desafios da escola atual, numa perspectiva de futuro. Nessa dimensão, Veiga (2008) afirma que estamos diante de um processo de ampliação do campo da docência e compreende que a atividade docente se amplia porque, na realidade, o trabalho dos professores ultrapassa a tarefa de ministrar aulas, fato que decorre das inúmeras necessidades e finalidades que constituem o processo de ensinar e aprender.

Em face dos desafios presentes na complexidade da escola, solicita-se dos professores a compreensão ampla do contexto em que atuam, de forma competente e responsável, além de conhecer e reorientar as estratégias de ensino, a fim de considerar e atender os processos de aprendizagem. Nesse sentido, Veiga (2008, p. 13-14) situa as incumbências dos professores, definidas na Lei 9394/96, no artigo 13, como: participar da elaboração do projeto pedagógico, promover estratégias de recuperação, participar integralmente dos períodos referentes ao planejamento, à avaliação e ao próprio desenvolvimento profissional, dentre outros. Os referidos aspectos também são indicados e valorizados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. (BRASIL, 2006).

Além disso, torna-se importante discutir que a docência precisa ser compreendida na relação com a função social da escola e o trabalho nela realizado. Nessa ótica, é interessante perceber que o ensino insere-se no

contexto do trabalho docente, o qual extrapola a clássica regência de classe. Oliveira (2010) discute que o trabalho docente envolve as atividades e relações presentes nas instituições educativas, formais ou não, que se realizam com a intenção de educar. No caso da escola, o trabalho docente não se refere unicamente ao professor e à sala de aula. Para a autora, observa-se uma tendência crescente de os professores ocuparem outras funções, tanto no desenvolvimento de tarefas do ensino, quanto no desempenho de diferentes papéis no processo educativo. Nessa visão, pode-se considerar que professores, diretores, coordenadores, supervisores, estagiários, educadores, dentre outros são sujeitos docentes.

Oliveira (2010) ainda afirma que a docência é compreendida como trabalho, como ato de transformação dos sujeitos, tendo em vista o próprio processo de humanização, que não se faz sem a socialização, a partilha e a produção de conhecimentos. Ou seja, a docência insere-se no movimento de realização dos modos de ser e estar no mundo, produzindo-o. Assim, a docência é uma atividade que se materializa na ação cotidiana e transformadora dos próprios sujeitos envolvidos. Para tal tarefa são necessários objetivos, conhecimentos, instrumentos e técnicas que precisam se relacionar continuamente, em meio aos desafios e necessidades oriundas da prática. Desse modo, a docência constitui-se numa atividade consciente, teórica e prática.

É importante ainda perceber o caráter contextual e interativo da atividade docente. Nessa dimensão, a docência se constrói e se reconstrói pela interação cotidiana entre os sujeitos e tal processo demanda formas de pensar, sentir e agir que são mobilizadas no contexto da ação e da organização em que o profissional atua. Desse modo, o professor atribui significado ao seu trabalho através de suas experiências, que se integram a um conjunto de saberes e constituem sua base de conhecimento profissional.

As pesquisas de Tardif (2002) contribuem para esta reflexão e apontam que o saber do professor deve ser entendido num sentido amplo, pois envolve conhecimentos, hábitos e atitudes que estão intimamente ligados ao seu trabalho. O referido pesquisador ainda enfatiza que no âmbito da experiência se articulam os saberes práticos, operativos e normativos, relacionados às funções que os professores exercem na realização do seu ofício. Nesse caso, sua utilização depende de uma adequação às funções, aos problemas, às situações de trabalho e aos objetivos educacionais. Significa considerar que na e pela experiência os professores selecionam, filtram, julgam e avaliam os diferentes saberes, incorporam à sua prática, negam ou retraduzem os mesmos em função dos contextos variáveis e contingentes da atividade cotidiana.

Nessa perspectiva é importante analisar que a docência é uma atividade constituída por diferentes saberes, oriundos de diversas fontes, presentes na vida e carreira do professor. Tardif e Raymond (2000) e Tardif (2002) sinalizam que os saberes dos professores são plurais, heterogêneos e compósitos, decorrentes de fontes sociais diversas (família, escola, universidade, outras instituições...) e adquiridos em tempos sociais diferentes (infância, escola, formação profissional, carreira, prática docente na escola e relação com os pares...). Além disso, os saberes integram-se ao trabalho docente pelo seu uso e pela relação social com os grupos, instâncias e indivíduos que os produzem.

Em função disso, decorre o fato de que os saberes são temporais, isto é, “são construídos e dominados progressivamente durante um período de aprendizagem variável, de acordo com cada ocupação.” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 211). Entende-se também que o professor possui uma trajetória pré-profissional, ou seja, todo um percurso pessoal e social vivido antes da formação para o magistério. Tal preparação se inicia nos cursos de formação docente e não se encerra até o fim da carreira profissional.

Torna-se necessário então refletir sobre o significado dos saberes da formação profissional, oriundos das instituições formadoras de professores e que se constituem a partir das ciências da educação, da ideologia pedagógica e das áreas específicas do conhecimento. Além disso, tais saberes só adquirem significado se contribuem para a compreensão da trama de relações que envolve a complexidade da educação escolar, com vistas a uma nova ação, superadora e qualitativamente diferente.

Compreende-se assim que a formação acadêmico-profissional (inicial) é um espaço-tempo em que se faz necessário articular os diferentes saberes na relação com a docência, pois neste os mesmos são mobilizados em decorrência dos problemas, necessidades e desafios do ensino. Entende-se ainda que a formação inicial precisa possibilitar a relação com as diferentes teorias, resultantes da pesquisa científica, com a finalidade de contribuir para a reelaboração contínua e constante dos saberes e para a ressignificação do trabalho docente, sem negar que este é o espaço concreto da atividade profissional do professor.

Faz-se necessária a ruptura com o enfoque prescritivo na formação inicial, pois neste enfatiza-se somente a dimensão de “como e o que deveria ser o ensino”, construindo-se uma diferença entre ideal e real, o mundo da universidade e o mundo da escola. Além disso, é reforçada a ideia de que a teoria, compreendida num âmbito acadêmico, não se relaciona com a prática.

De acordo com Santos (2009), é essencial criar e vivenciar tempos e espaços que permitam: - análises de experiências de ensino; - construção de uma comunidade de prática (possibilidade de emergência de saberes na relação com a experiência docente) e de uma comunidade de aprendizagem/ investigação (desenvolvimento de uma cultura colaborativa de produção de conhecimento); - registro, comunicação e socialização de experiências e conhecimentos; - diálogo permanente e estudo coletivo; - movimento teórico-prático; - vínculos e interação entre escola e universidade.

Nesse sentido, compreende-se a formação docente numa perspectiva reflexiva e investigativa, buscando-se a interdependência entre estes dois processos. A reflexão é compreendida como processo de distanciamento para pensar a prática, iniciando-se uma atitude teórica sobre a mesma. No cotidiano, a reflexão ocorre, especialmente, a partir do diálogo com o conhecimento pessoal-individual e com o conhecimento de outros sujeitos (aprendizagem por observação, relação com colegas experientes, modelos da escolarização anterior, etc.). Zeichner e Liston apud Geraldi et al (1998), referenciam algumas características-chave que compõem um professor reflexivo:

- Examinam, esboçam hipóteses e tentam resolver os dilemas envolvidos em suas práticas de aula;
- Estão alertas a respeito das questões e assumem os valores que levam/carregam para seu ensino;
- Estão atentos para o contexto institucional e cultural no qual ensinam;
- Tomam parte do desenvolvimento curricular e se envolvem efetivamente para a mudança;
- Assumem a responsabilidade por seu desenvolvimento profissional. (1998, p.252).

Desse modo, refletir sobre o trabalho docente, nas suas diferentes dimensões, relaciona-se à necessidade do profissional observar a própria prática, diagnosticar problemáticas, desconstruir crenças e valores, entrar em conflito em função da compreensão sobre o trabalho que realiza, rever sua base de experiências e

conhecimento, analisar as conseqüências do ensino. Essas dimensões não se constroem isoladamente, não são eventos e sim processos. Dessa forma, desenvolver a capacidade reflexiva demanda que esta seja materializada em “atitudes” de reflexão, destacando-se a necessidade de uma “atitude investigativa”. Essa atitude é construída no percurso de desenvolvimento pessoal e profissional, precisa ser provocada e mantida, envolve tempos e espaços que promovam a construção de novas compreensões, o que envolve também um processo de incorporação da teoria, produzida e sistematizada cientificamente, na prática. (SANTOS, 2009).

Assim, torna-se importante que a reflexão não se limite ao conhecimento intersubjetivo e possa também ser orientada pelo conhecimento científico. Nesse caso, desencadeia-se uma reflexividade que se localiza na interação entre o conhecimento científico, o conhecimento pessoal e o conhecimento compartilhado, ligada às ações e à prática social. A ciência, como corpus de conhecimentos e elaborações culturais objetivas pode transformar-se em instrumento de pensamento para diagnosticar, desvendar, criticar o conhecimento que o sujeito já possui, tornando-se ferramenta para a reflexão e novas ações. (GIMENO SACRISTÁN, 1999).

Nessa análise, o ensino reflexivo articula-se à pesquisa-ação, na perspectiva da pesquisa da e na prática. Concorde-se com Zeichner (1993, 2003); Zeichner e Noffke (2001); Zeichner e Diniz (2002), ao compreender que a pesquisa-ação, nessa dimensão, é diferente das pesquisas acadêmicas, cujo conhecimento e controle estão fora do domínio do professor. Na proposta de Zeichner e seus colaboradores, os professores são concebidos como pesquisadores de sua prática e como sujeitos de um processo de construção de conhecimento. Nesse sentido, Zeichner tem reafirmado em seus estudos que, nesta modalidade de pesquisa-ação, os professores e as professoras pesquisam sobre sua prática, a qual envolve estratégias de ensino, organização e gestão da sala de aula, entre outros. Para ele os professores necessitam pesquisar também sobre as condições sociais de seu trabalho, o contexto social, econômico, político e cultural do qual fazem parte, numa perspectiva mais ampla e multicultural. Nesse sentido, os professores precisam refletir sobre temas emergentes de sua prática e definidos por eles.

Nesse enfoque, devem realizar pesquisa-ação para melhorar suas práticas e para o seu próprio desenvolvimento profissional, aspectos que vão resultar na transformação da escola. Assim, ao refletir sobre os temas do cotidiano docente, a compreensão do professor amplia-se pela possibilidade de confronto com outros conhecimentos, o que poderá respaldar o significado e a escolha de ações posteriores. Pela análise, crítica, reestruturação e incorporação de novos referenciais, há um processo de teorização por parte do professor, o qual produz “teorias práticas”, modificando o significado que a relação teoria-prática assume num paradigma acadêmico e de racionalidade técnica.

Nesse âmbito é que foi delineado e realizado o projeto de iniciação à docência do Curso de Pedagogia, cuja metodologia será apresentada na seqüência.

Contextualizando o projeto de iniciação à docência: concepções, metodologia e alguns resultados

O projeto de iniciação à docência do curso de Licenciatura em Pedagogia, denominado “A docência no espaço-tempo da alfabetização: percursos formativos e reflexivos”, foi realizado em duas escolas da rede pública e municipal de ensino e envolveu quinze acadêmicas bolsistas (1º, 2º e 3º anos do curso), três coordenadoras da Universidade, duas pedagogas, supervisoras das escolas (também bolsistas), quinze turmas dos três primeiros anos do 1º ciclo do Ensino Fundamental, considerando-se o *continuum* da alfabetização. Nesse contexto, o projeto teve como objetivos:

- Promover o vínculo entre Universidade e Ensino Fundamental por meio de um trabalho colaborativo e investigativo.
- Desenvolver processos efetivos de aprendizagem da docência.
- Favorecer o conhecimento, a vivência e a análise da complexidade da Alfabetização no Ensino Fundamental.
- Potencializar a pesquisa sobre formação de professores e a aprendizagem da docência.
- Articular os eixos curriculares, temáticos e conceituais no contexto do Curso de Pedagogia, incluindo diretamente a disciplina de Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Alfabetização.
- Contribuir para avanços teórico-metodológicos no Ensino Fundamental – Alfabetização, afirmando-se o compromisso da Universidade com a melhoria da qualidade do ensino.
- Possibilitar a formação continuada dos profissionais da escola, na perspectiva do desenvolvimento profissional. (Projeto do Curso de Pedagogia/ PIBID, 2009).

No projeto em questão a docência foi vivenciada e estudada pela problematização do processo de “Alfabetização”. Esta se tornou o eixo temático, o condutor que gerou interrogações e lançou o desafio de compreender o processo de ensinar a ler e escrever. Buscou-se o entendimento das concepções e formas de alfabetizar suscitadas pelas práticas observadas, vivenciadas e problematizadas. Nessa relação é que se fizeram necessários os conceitos, que se inserem no amplo corpus de referencial teórico, os quais se tornam importantes ferramentas para contribuir na ressignificação da prática. Ou seja, o conhecimento disponível e produzido cientificamente deve contribuir para a descristalizar crenças, rotinas, padrões de pensamento e esquemas estratégicos que acabam sendo destituídos de reflexão e análise aprofundada. Nessa perspectiva, conforme aponta Mizukami (2000) é que se pode efetivar a unidade teoria-prática, ou seja, a prática sendo deliberadamente investigada e refletida e, por outro lado, a teoria sendo redimensionada a partir da experiência.

A metodologia desenvolvida no projeto constituiu-se de três momentos, correlacionados e em interação durante o desenvolvimento do projeto:

- a) Observação participante: olhar atento e direcionado no e para o cotidiano da escola - sala de aula, acompanhado de registros sistemáticos, tendo em vista a problematização de questões a serem investigadas.
- b) Projetos de intervenção: planejamento e execução de ações docentes a partir de observação participante; estas vivências constituíram-se em docências reflexivas, oportunizando a inserção e experiência direta nas acadêmicas em situações de ensino. A partir destas desencadearam-se novas perguntas e percepções, conduzindo a uma investigação sistematizada.

c) Desenvolvimento de um projeto de investigação-ação, tendo em vista um problema específico a ser estudado e enfrentado no campo de trabalho.

Para a concretização dos objetivos e a consolidação do grupo eram realizadas reuniões periódicas, envolvendo bolsistas, coordenadores e supervisores. Estas se constituíram como principal espaço de discussão, reflexão, diálogo e estudo sobre o desenvolvimento do trabalho na escola. Além disso, tornaram-se o espaço e tempo de estudo sobre os temas inerentes à alfabetização, utilizando-se dos referenciais científicos.

Nessa dimensão, a narrativa oral e escrita tornou-se uma importante estratégia formativa e investigativa. Os registros em diários de campo possibilitaram compreender, interpretar e explicar como determinados processos formativos podem contribuir para a prática reflexiva de professores, além de auxiliar os bolsistas, supervisores e coordenadores a desenvolver o exercício da autoria. Os referidos registros tornaram-se um significativo material de pesquisa, cujos dados contribuem para uma análise longitudinal da articulação dos diferentes saberes pelas acadêmicas, em contexto de trabalho.

Também foram realizadas reuniões periódicas com a coordenação da Secretaria Municipal de Educação, com as direções das escolas e seminários de avaliação com os professores regentes, possibilitando a revisão dos objetivos e das ações, o planejamento e a reflexão coletiva.

Além das considerações relatadas acima, o grupo participou das atividades promovidas pela coordenação geral do programa. Nesse sentido, os seminários integradores semestrais foram momentos de reflexão e revisão dos objetivos propostos, pelo efetivo diálogo entre as licenciaturas envolvidas no projeto institucional e as escolas participantes.

Esse conjunto de processos formativos foi balizado pelo movimento da investigação-ação. Os estudos sobre pesquisa-ação apontam seus diferentes e complementares enfoques: prático, reflexivo, ético, colaborativo, político, crítico-social. Ao cotejar e analisar as referidas perspectivas, foi fundamental compreender que os processos reflexivos se ampliam, relacionando-se às questões de cunho político e social, a partir da reflexão sobre a prática do cotidiano, constituída por um conhecimento tácito, implícito, rotineiro.

Nessa direção, foram desenvolvidas diferentes pesquisas, na perspectiva da investigação-ação, a partir dos desafios e necessidades do trabalho docente. As bolsistas investigaram e estudaram temas como: diferenças de aprendizagem; alfabetização e letramento; metodologias de ensino para a alfabetização; processos de aquisição da escrita; práticas sociais de leitura e escrita; relações interpessoais e disciplina; alfabetização e ludicidade.

A experiência provocou vários questionamentos sobre os processos de formação e o trabalho docente. A partir das interrogações foi desenvolvida uma pesquisa referente ao processo de apropriação dos saberes profissionais por parte das acadêmicas. Trata-se de um estudo longitudinal, com o objetivo de analisar as mudanças de concepções das acadêmicas sobre docência e alfabetização, além de estudar como estas relacionaram, de forma reflexiva, os diferentes saberes, oriundos da experiência e de seu curso de formação.

Na referida pesquisa, em fase de conclusão, foram mapeados e analisados os documentos escritos, produzidos pela futuras professoras, durante sua participação no PIBID, sendo estes: diários das observações (1ª fase do projeto); relatórios das intervenções – docências reflexivas (2ª fase); artigos

resultantes do projeto de investigação-ação, realizado pelas bolsistas, em função de um problema diagnosticado durante as observações e intervenções.

Tratou-se de analisar “como” as bolsistas relacionam os saberes que constituem o conhecimento profissional docente, durante o referido projeto. Nesse sentido, buscou-se interpretar o processo teórico-prático elaborado, numa perspectiva de evolução e continuidade. Os dados da pesquisa mostraram significativos avanços na aprendizagem das bolsistas e no modo de refletirem sobre a prática pedagógica. Nesse contexto, a investigação-ação mostrou-se como possibilidade efetiva de vivenciar o movimento teórico-prático no percurso de formação profissional e relacionar os diferentes saberes que constituem o conhecimento docente.

Autores como Zeichner e Noffke (2001); Zeichner e Diniz-Pereira (2002); Imbernón (2011), entre outros, enfatizam a estratégia da pesquisa-ação como possibilidade real de reflexão e colocam o professor na condição de pesquisador de sua prática e de “prático-reflexivo”, afirmando o valor da investigação daqueles que estão “dentro” do processo ensino-aprendizagem. Nessa direção, Imbernón contribui para esta análise e destaca a importância do professor questionar e investigar sua própria prática. O autor afirma a necessidade do modelo indagativo ou de pesquisa como ferramenta de formação e para ele “Esse modelo requer que o professor identifique uma área de interesse, colete informação e, baseando-se na interpretação desses dados, realize as mudanças necessárias no ensino.” (2011, p. 77). Ele assinala que os professores precisam de uma ação reflexiva e que podem desenvolver novas formas de compreensão quando eles mesmos fazem perguntas sobre seu trabalho e coletam dados para respondê-las. Assim, o professor pode promover o seu desenvolvimento profissional e contribuir para a melhoria da escola.

Fez-se necessário também, durante a trajetória do projeto, analisar o papel do pedagogo como mediador da formação continuada dos professores na organização escolar, questão que se tornou objeto de estudo das pedagogas envolvidas no projeto. Esta investigação foi efetivada durante uma proposta realizada em parceria com a escola e com a Secretaria Municipal de Educação. O citado trabalho se concretizou por meio de encontros temáticos quinzenais e se constituiu num processo de reflexão da prática pedagógica vivenciada na escola. A intenção foi proporcionar aos professores participantes, acadêmicas bolsistas e supervisoras técnicas uma possibilidade de investigação e intervenção coletiva nas práticas cotidianas, no interior da escola. A proposta também buscou fomentar, ao mesmo tempo, a formação continuada dos professores da escola e inicial das acadêmicas bolsistas.

Ainda, pode-se apontar como resultados significativos do projeto em questão: alterações nas posturas das acadêmicas; diferenças no formato dos registros em diários de campo, que vão se definindo e se tornando mais analíticos ao longo do processo; empatia crescente entre bolsistas e alunos; surgimento de uma complexa trama de relações entre professoras regentes e acadêmicas bolsistas, possibilitando-se o trabalho coletivo; o desenvolvimento de um ciclo reflexivo e investigativo; a importância da escola como espaço de aprendizagem da profissão; o significado da prática para a elaboração de conhecimentos específicos da docência, em que se relacionam e se incorporam saberes de diferentes naturezas.

Outra importante constatação, tanto na trajetória do projeto, quanto na análise dos documentos escritos das bolsistas, refere-se à compreensão de que a experiência no cotidiano escolar é constituinte de um conjunto de saberes do professor e, nesse sentido, é uma fonte significativa de aprendizagem profissional. Na e pela experiência se entrelaçam os saberes pessoais, as subjetividades, os esquemas de pensamento, as

crenças e outros conhecimentos originados nos diferentes contextos de formação do professor, no decorrer de sua vida e carreira. No entanto, também se refletiu que, sem as necessárias problematização e análise da experiência, corre-se o risco de realizar-se uma prática equivocada, justificada pela utilidade imediata da ação e pelas crenças mantidas num determinado contexto. Nesse sentido, as bolsistas foram provocadas a problematizar, tematizar e analisar as experiências, num processo de investigação e reflexão analítica.

Sendo assim, o trabalho indicou enfrentamentos necessários em relação ao próprio desenvolvimento do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência, quanto às estratégias formativas a serem planejadas e vivenciadas no curso de Pedagogia.

Conclusão

Neste trabalho teve-se como finalidade socializar uma proposta de aprendizagem da docência, realizada durante a formação acadêmico-profissional, relacionada aos processos de reflexão e investigação da prática docente em contextos reais, complexos e dinâmicos.

Tratou-se assim de um projeto do Curso de Pedagogia, articulado ao Programa de Formação de Iniciação à Docência (PIBID/ CAPES). Pode-se inferir que a trajetória realizada oportunizou a problematização, o estudo e a reflexão das diferentes dimensões que envolvem o processo ensino-aprendizagem na alfabetização e o delineamento de pesquisas provocadas pela necessidade do enfrentamento dos problemas diagnosticados, pelo aprofundamento teórico e pela nova inserção na prática.

De acordo com as questões abordadas, há que se destacar que o PIBID/Pedagogia (2009/2011) se realizou pela constituição de uma ação coletiva entre os supervisores, diretores, professores, acadêmicos, coordenadores do projeto e Secretaria Municipal de Educação. Este processo sinaliza caminhos para uma efetiva parceria, capaz de gerar avanços na ressignificação dos processos formativos, tanto para a formação inicial dos acadêmicos, quanto para a formação continuada dos profissionais de ensino.

Pode-se considerar também que o Programa de Iniciação à Docência tem possibilitado a valorização do espaço escolar como campo de vivência e de investigação, favorecendo a construção de conhecimentos pedagógicos na formação de professores. Assim, as intervenções e pesquisas realizadas pelas acadêmicas, neste movimento de mão-dupla - IES e Escola - têm suscitado mudanças significativas na prática educativa dos professores e na melhoria do processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Resulta do processo a inserção concreta da universidade no contexto formativo dos novos e dos egressos professores e pedagogos que compõem a rede municipal de ensino, contribuindo para o seu desenvolvimento profissional.

Nesse sentido, o PIBID, por meio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, contribui para redimensionar o projeto de formação de professores no curso de formação inicial. O referido programa efetivou-se a partir das necessidades da escola básica, articulado com fundamentação teórica, essencial para a profissionalidade docente.

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. Resolução CNE/CP N° 1. 2006.

- GERALDI, C. M. G.; MESSIAS, M. G. M.; GUERRA, M. D. S. Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Orgs.). Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado das Letras, 1998.
- GIMENO SACRISTÁN, J. Poderes instáveis em educação. Porto Alegre: ArtMed, 1999.
- IMBERNÓN, F. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MIZUKAMI, M. G. N. Casos de ensino e aprendizagem profissional da docência. In: ABRAMOWICZ, A.; MELLO, R. R. (Orgs.). Educação: pesquisas e práticas. Campinas: Papirus, 2000.
- OLIVEIRA, D. A. Trabalho docente. (Verbete) In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. C.; VIEIRA, L. M. F. (Orgs.). Dicionário: Trabalho, Profissão e Condição Docente. 1ª ed. Belo Horizonte: GESTRADO/FAE/UFMG, 2010. v 1. 432 p.
- SANTOS, S. Processos formativos e reflexivos: contribuições para o desenvolvimento profissional de professores. 2008. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.
- TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. Educação e Sociedade. Ano XXI, n.73, p. 209-244, dez. 2000.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. Projeto de iniciação à docência do curso de Pedagogia/PIBID/UEPG (detalhamento). Ponta Grossa: UEPG, 2009.
- VEIGA, I. P. A. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, I. P. A.; D'AVILA, C. M. Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas, SP: Papirus, 2008.
- ZEICHNER, K. A formação reflexiva de professores: idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.
- ZEICHNER, K.; NOFFKE, S. E. Practitioner Research. In: Richardson, V. (Ed.) Handbook of Research on Teaching. Fourth Edition. Washington, D. C.: American Educational Research Association, 2001, p. 298-330.
- ZEICHNER, K.; PEREIRA, J. D. A pesquisa na formação e no trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- ZEICHNER, K. M. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). Formação de educadores: desafios e perspectivas. São Paulo: UNESP. 2003.

Aprendizagem autorregulada e formação docente potencializadas pela colaboração no PIBID/UFPeI

Lourdes Maria Bragagnolo Frison¹³², Ana Margarida da Veiga Simão¹³³

Resumo

O presente estudo é resultado de uma pesquisa que analisou o desempenho das acadêmicas do curso de Pedagogia participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência/PIBID e teve como objetivo verificar se este programa potencializa a aprendizagem autorregulada e a formação docente das alunas bolsistas que nele atuam. Teve como *corpus* a experiência de vinte bolsistas todas mulheres, que atuaram no PIBID/Pedagogia, no período de 2010/2012, em duas escolas públicas municipais participantes do programa. Os dados analisados foram retirados dos documentos escritos pelas bolsistas no percurso do programa, sendo eles: narrativas, relatórios, questionários e avaliações individuais. As narrativas, consideradas (auto)biográficas, constituíram-se em registros produzidos pelas acadêmicas com a intencionalidade de (re)construir a memória, pessoal e coletiva acerca da formação docente. Os demais documentos, também foram utilizados na pesquisa contribuindo para triangular com os dados descritos nas narrativas. Da análise destes documentos podemos afirmar que as alunas refletiram sobre suas escolhas, sua formação docente, debruçando o olhar para o próprio desempenho e a experiência profissional vivida na docência. Revelaram também a necessidade de construir/reconstruir aprendizagens que contribua para o aprimoramento do processo de ensino, especificamente para ensinar as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas envolvidas, para aprenderem. Como resultado desta análise emergiram duas categorias: a) Trabalho colaborativo, realizado em parceria com os professores da escola e da Universidade e as pibidianas; b) Competências que caracterizam o perfil das alunas bolsistas ao se descobrirem e formarem-se professoras. Esta pesquisa mostrou que o PIBID tem ajudado as universitárias a se tornarem conscientes, de suas escolhas, das atividades que realizam e a dirigirem com determinação sua motivação na busca da realização de metas e de estratégias que as ajudem a demarcar resultados de aprendizagem favoráveis. Concluímos que o PIBID, promoveu o desenvolvimento de estratégias autorregulatórias da aprendizagem contribuindo quer para a formação inicial das bolsistas quer para o desenvolvimento pessoal/profissional de todos os participantes (bolsistas, professores das escolas e docentes universitários) proporcionando um trabalho em copropriedade.

Introdução

Neste artigo, partimos da compreensão de que a educação é uma construção da humana, portanto, nela estão contempladas as dimensões pessoal, profissional, histórica e social. Isso nos remete a pensar a educação de forma contextualizada, o que quer dizer que para entendermos a educação precisamos articular e estabelecer vínculos entre os envolvidos, principalmente entre universidade e escola. No entanto, nas últimas décadas, fatores como fracasso escolar, repetência e evasão estão presentes na maioria dos

¹³² Professora da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Pelotas/PPGE/FaE/UFPeI

¹³³ Professora da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa/Portugal

contextos escolares, causando grande preocupação aos educadores. Esta preocupação é reforçada pelo fato de que um grande número de alunos, nos diferentes níveis de ensino, demonstram não ter vontade de aprender, nem de estudar. Tais dificuldades, articuladas aos problemas da escola, do ensino, das atribuições e responsabilidades assumidas pelos professores, parecem se fortalecer, principalmente, quando a formação inicial e continuada é fragilizada.

No sentido de pensar sobre os fatos acima apontados, o presente estudo é resultado de uma pesquisa que analisou o desempenho das acadêmicas do curso de Pedagogia participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência/PIBID, com o objetivo verificar se este programa potencializa a aprendizagem autorregulada e a formação docente das alunas bolsistas que nele atuam.

Contextualizando o programa PIBID

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior/CAPES em parceria com o Ministério da Educação/MEC criou o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência/PIBID, o qual oferece bolsas aos alunos dos cursos de licenciatura para que fortaleçam sua qualificação profissional. Este programa tem como objetivo conceder bolsas de iniciação à docência para alunos de cursos presenciais de licenciatura que se dediquem a atuar em escolas públicas, com a intenção de quando formados, atuem no exercício do magistério na rede pública (BRASIL, 2012).

O programa intenciona promover a articulação entre a educação superior e as escolas de educação básica, de forma a estimular a profissionalização dos envolvidos. Para isso vem investindo em

[...] organizar ações educativas que possam reforçar a formação didático-pedagógica dos bolsistas PIBID, incentivar estudos e leituras de conteúdos específicos, além de oportunidades para elaborar, aplicar e avaliar projetos de ensino, disciplinares e interdisciplinares, organizar e apresentar seminários, palestras e participar de discussões, encontros, congressos e produção de textos para publicação (Projeto Institucional, 2009, p.1-2).

Na tentativa de explicitar a proposta deste programa destacamos alguns dos seus objetivos: incentivar a formação de professores para a educação básica; valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente; promover a melhoria da qualidade da educação básica; promover a articulação integrada da Educação Superior do sistema federal com a Educação Básica do sistema público, em proveito de uma sólida formação docente inicial; levar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas das instituições federais de educação superior; fomentar experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador; valorizar o espaço da escola pública como campo de experiência para a construção do conhecimento na formação de professores para a educação básica; proporcionar aos futuros professores participação em ações, experiências metodológicas e práticas docentes inovadoras, articuladas com a realidade local da escola (CAPES, 2012, p. 01).

Com este amplo leque de objetivos, entendemos que o programa se constitui em um “marco regulatório com forte característica de ação estratégica criado para enfrentar a questão da melhoria do ensino nas escolas públicas, especificamente nas que apresentam desempenho aquém do esperado; carrega uma marcante característica articuladora entre os envolvidos na questão da qualidade da educação, ou seja, as secretarias de educação e as universidades” (FRANCO et al. 2012, p. 4).

O trabalho do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas/UFPel/Brasil, pontua-se pelo envolvimento e desenvolvimento de atividades disciplinares e interdisciplinares, as quais oportunizam espaços para as bolsistas realizarem práticas em sala de aula, em parceria com outros bolsistas de diferentes áreas de conhecimento. Desta forma, realizam atividades com a intenção de potencializar os processos de ensino e aprendizagem com ênfase nos conteúdos escolares. Este programa tem buscado investir na formação inicial das bolsistas e na formação continuada das professoras titulares das crianças da escola, nas turmas em que o projeto é realizado. Como Sachs (2009) salienta torna-se também necessário que o professor assuma o controle sobre a sua própria aprendizagem de forma que se sinta capacitado e autônomo no seu processo de formação. Neste caso a docência é vivenciada pelas bolsistas, que realizam múltiplas atividades a fim de potencializar seu aprender, o que as qualifica para ensinar. Este processo envolve também o investimento na reflexão sistemática, orientada fundamentalmente para uma atuação colaborativa, que se dá entre as professoras titulares, que atuam nas classes de alfabetização, juntamente com as bolsistas do curso.

Este artigo torna visível um conceito de formação que salienta a ação de construção de si próprio, por meio de experiências vivenciadas, e de situações envolvendo interações sociais que contribuem decisivamente para o processo de formação do indivíduo.

Metodologia da pesquisa

A pesquisa teve como *corpus* a experiência de vinte bolsistas todas mulheres, que atuaram no PIBID/Pedagogia, no período de 2010/2013, em duas escolas públicas municipais participantes do programa. O processo de coleta de dados deu-se durante todo o processo, especialmente nos momentos de observação do trabalho realizado na escola e na universidade. Além disso, analisamos os registros feitos pelas bolsistas nos seguintes documentos: relatórios, questionários, avaliações individuais escritas pelas bolsistas no percurso do programa. Da análise destes documentos afirmamos que as alunas refletiram sobre sua formação docente, debruçando esforços na relação colaborativa revelada *no* desempenho da experiência profissional.

Os dados coletados foram submetidos à técnica de análise de conteúdo, seguindo o modelo teórico proposto por Bardin (1977), que orienta os seguintes passos: (a) pré-análise dos dados; (b) exploração do material; (c) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Segundo o autor, a análise de conteúdo constitui-se em um conjunto de técnicas e instrumentos empregados para a compreensão para processamento de dados científicos.

Da análise de conteúdo emergiram duas categorias, a primeira: Trabalho colaborativo, realizado em parceria entre professores da escola e alunas bolsistas; a segunda: Competências que caracterizam o perfil das alunas bolsistas ao se descobrirem e formarem-se professoras.

Trabalho colaborativo, realizado entre professores e alunas bolsistas

A problemática da formação de professores tem motivado a Universidade Federal de Pelotas a retomar, entre outros aspectos, experiências e projetos que permitem a prática efetiva do acadêmico nas escolas.

A proposta do PIBID na escola assume estas diversas dimensões ao prever a participação dos estudantes em um trabalho colaborativo que resulta da parceria da troca estabelecida entre as bolsistas do mesmo curso, os bolsistas de cursos diferentes, as professoras titulares da escola e os docentes universitários. O trabalho realizado no PIBID é considerado colaborativo por ser um espaço de partilha na organização das ações pedagógicas, planejadas e executadas, visando alcançar “[...] objetivos comuns, negociados pelo coletivo, estabelecendo relações que tendem a não-hierarquização, liderança compartilhada, confiança mútua, e corresponsabilidade pela condução das ações” (DAMIANI, 2008, p.214).

Se analisarmos as formas de colaboração profissional entre professores apontadas por Little (1990), podemos considerar que o PIBID proporciona um trabalho em copropriedade. Este trabalho assenta na visão de encontros entre professores “firmados na responsabilidade partilhada para o trabalho de ensinar (interdependência), na ideia de uma autonomia colectiva, no apoio às iniciativas e liderança dos professores no que respeita à prática profissional e na afiliação ao grupo, fundadas no trabalho profissional” (Little, 1990, p.519). Esta forma de colaboração implica uma organização de recursos, como o tempo e ou espaços, para a concretização efetiva de determinadas tarefas. Neste caso o trabalho coletivo de professores passou por um processo iniciado por meio de um diálogo que norteou todo o trabalho, buscando estabelecer vínculos entre a formação inicial e a formação continuada, fortalecidas pelas experiências que se aproximam e se complementam. Além disso, os bolsistas e professores são estimulados a realizarem estudos das teorias que fundamentam as situações práticas reais. Este entrelaçamento é a marca que aproxima os dois pontos desta proposta construída por meio da colaboração. Ao atuarem em parceria, o planejamento toma outra dimensão e os conteúdos que são trabalhados passam a ser refletidos *na e pela* atuação prática.

Este assentar na ideia da colaboração como pilar central do trabalho dos professores, da sua formação e do seu desenvolvimento profissional tem sido uma aposta dos trabalhos de Veiga Simão, Flores, Morgado, Forte e Almeida (2009). Alguns resultados preliminares destes projectos sugeriram que os contextos e processos colaborativos “ proporcionam o desenvolvimento da competência técnico-profissional dos professores, ao mesmo tempo que as representações sobre os contextos de trabalho, sobre si próprios e sobre os outros também sofrem mudanças” (p.70). Caetano (2003) salienta a necessidade de, entre a escola e entidades externas, designadamente as universidades, ser possível o estabelecimento de parcerias, com o intuito de facilitar o trabalho colaborativo.

A docência realizada em colaboração oportuniza que a formação continuada de professores seja feita em serviço em um contínuo aprimoramento profissional, em que as reflexões sobre a própria prática pedagógica, possam contribuir para a qualificação profissional dos envolvidos. Além disso, a colaboração estabelecida entre bolsistas alunas e professoras em sala de aula sugere a superação do distanciamento existente entre a pesquisa educacional e a melhoria da atuação profissional. Obviamente, isso não tem sido nada simples, esta prática tem causado estranhamentos, resistências, afastamentos, até nos obrigando a fazer trocas de escolas, por problemas decorrentes da sistemática, no entanto, no balanço final temos tido mais avanços que retrocessos.

Cabe destacar que o programa PIBID defende a ideia de que a escola possa ser concebida como lugar de produção do conhecimento pedagógico e que a prática da bolsista seja marcada por experiências e vivências que contribuam para sua qualificação profissional. Ressaltamos, no entanto, que para que o professor seja construtor de uma prática reflexiva precisamos investir na formação inicial e, com isso, temos que investir também no papel que a universidade que, muitas vezes, se coloca, com a supremacia de

doutrinar com o modelo de educação que acredita ser o mais pertinente. Em outras palavras estimula a racionalidade técnica ao invés da racionalidade prática. Acreditamos que a racionalidade prática é que permite refletir sobre o que está sendo feito e de que forma isso está sendo feito, estabelecendo relações com a racionalidade técnica.

A partir do diagnóstico e dos estudos realizados semanalmente entre os docentes universitários, as bolsistas e as professoras supervisoras das escolas, tem existido as condições de constituir um projeto de intervenção, que inclui atividades que envolvem diferentes áreas de conhecimento, o que qualifica a aprendizagem da docência. O que foi patente nos documentos e nos relatos é que muitos bolsistas têm uma visão simplista da atividade docente, concebem que para ensinar basta conhecer o conteúdo e utilizar variadas técnicas pedagógicas. Este tem sido o maior foco do estudo colaborativo. O que equivale dizer que não adianta fazer uma formação continuada acreditando que por meio dela as mudanças surgirão, ao contrário, o desafio do PIBID tem sido a elaboração do diagnóstico da realidade da escola, para que, por meio dela, se trace ações em parceria que corroborem com a aprendizagem de atividades que qualifiquem a docência das bolsistas e das professoras envolvidas.

Assim, as metas, as estratégias passaram a ser delineadas em grupo, pelas pessoas envolvidas, durante todo o processo, o que contribuiu muito para a convivência, fortalecendo um trabalho colaborativo. Podemos dizer que o trabalho começou antes mesmo de se chegar às escolas, iniciou quando as bolsistas discutiram possibilidades para melhorar a atuação docente.

Podemos afirmar que este estudo foi alicerçado pelo trabalho colaborativo, ele tem se revelado um instrumento potente para autorregulação da aprendizagem das bolsistas. A proposta colaborativa instigou que os grupos se organizassem, em um processo ativo em que o próprio sujeito tivesse oportunidade de determinar metas e objetivos que contribuíssem para potencializar sua aprendizagem, em um processo que permite autorregular a cognição, a motivação e o comportamento com o intuito de alcançar esses objetivos. Vemos o trabalho colaborativo como uma tarefa profícua para entender o dinamismo das relações na escola. Acreditamos que ele está diretamente ligado a formação de grupos e do trabalho que neles se realizam. Nesta perspectiva, no aprendizado colaborativo, a proposta de trabalho tende a provocar e expandir a interação através das parcerias estabelecidas com os colegas e com os professores, aumentando as possibilidades de sucesso da aprendizagem individual.

No entanto, temos presente que não basta haver propostas de espaço colaborativo, é necessário que haja tarefas e propostas que tornem imprescindíveis as trocas e a partilha de conhecimentos e informações. Alguns estudos, Cadório e Veiga Simão (2010, 2013), Flores, Veiga Simão, Rajala e Tornberg (2009), Forte (2009), apontam para o reconhecimento da importância da colaboração e reconheceram o seu potencial e a necessidade de maior valorização desta dinâmica formativa, muito embora sejam referidas algumas dificuldades na sua implementação, nomeadamente falta de tempo, de recursos e de apoio. A importância de os professores disporem de tempo suficiente para refletir sobre as suas práticas, de modo a, como salienta Butler (2003, p.8) “monitorizar sucessos e mudanças, e interpretar resultados para alcançar implicações para a teoria e a prática” foi sentida ao longo do percurso.

No caso do PIBID o que foi possível às bolsistas foi a oportunidade de aprenderem com os professores a utilizarem estrategicamente recursos, a mobilizar situações de aprendizagem, reconstruindo os modelos já apreendidos e, também, recriando situações vivenciadas em sua formação profissional. Neste sentido, o

professor necessita entender a importância de ser capaz de, ao mesmo tempo ensinar, mas também aprender. Se se deseja que os professores ajudem os seus alunos a autorregular a sua aprendizagem, então devemos promover que eles autorregulem a sua própria aprendizagem (Veiga Simão, 2006). No contexto do PIBID as bolsistas tiveram que saber que estratégias escolher, como aplicá-las, quando e onde as adoptar. Nesta perspectiva, salientamos o papel das estratégias de aprendizagem, ou seja, dos processos de tomada de decisão (conscientes e intencionais) pelos quais o aprendente escolhe e recupera, de maneira organizada, os conhecimentos de que necessita para completar um determinado pedido ou objectivo, dependendo das características da situação educativa na qual se produz a acção (Lopes da Silva, Duarte, Sá, e Veiga-Simão, 2004).

Fechando essa questão, acreditamos ser pertinente ponderar que, em relação ao bolsista e a professora que se vê na condição de colaboradoras em um grupo de trabalho, é importante que esses sujeitos se comprometam e aprendam *no* e *com* o grupo. Esse entendimento provoca a necessidade de se promover propostas de ensino que possam estimular a aprendizagem reflexiva (ALARCÃO 2001; 2003).

Afirmamos que a proposta de trabalhar colaborativamente ajudou no planeamento e na execução das acções, resultando em um processo coerente e efetivo, na conquista de resultados mais favoráveis. Destacamos que a colaboração também beneficiou a realização do trabalho, uma vez que os alunos tiveram coragem de atuar com diferentes práticas docentes. Entre os avanços, percebemos que os alunos compreendem melhor as questões macroestruturais decorrentes da docência, lançando mão de estratégias autorregulatórias e de conhecimentos pedagógicos para atuarem nas escolas.

Competências que caracterizam o perfil das alunas bolsistas

As bolsistas revelaram fatos, situações, desafios, tensões que foram tendo significado no percurso de sua formação docente. Com a participação nos projetos de trabalho planejados com as professoras, as bolsistas começaram a dar sentido a suas aprendizagens. Passaram a fazer e refazer planejamentos de acordo com as necessidades da escola e dos alunos, buscando novas formas de atuação. Afirmam que mudaram porque aprenderam. Buscaram resolver interrogações advindas dos desafios da escola e das próprias inquietações. Passaram a investigar, questionar, negar, problematizar, construindo um novo conhecimento.

Ao assumirem o desafio de atuar no projeto PIBID, criaram diferentes situações de aprendizagem através das quais construíram/reconstruíram saberes e formas de atuação. Esta constatação se aproxima do pensamento ressaltado por Charlot (2001, p. 26) “aprender é adquirir conhecimentos, entrar em novos domínios do saber, compreender melhor o mundo e ter nisso prazer”. Ao aprender a aprender, as alunas necessariamente desenvolveram competências e habilidades básicas, as quais implicam pensar, indagar e analisar criticamente.

Os dados analisados aproximam-se dos dados que foram publicados em outra pesquisa, que teve como corpus portfólios escritos. Estes dados foram publicados em um artigo pelas pesquisadoras Frison e Veiga Simão (2011, p. 201). Segue, no Quadro 1, pontos que refletem as aprendizagens e competências reveladas pelas alunas bolsistas no percurso de sua formação.

Mudanças ao nível conceptual e atitudinal

<ul style="list-style-type: none"> - Importância da reflexão sobre a aprendizagem (visão crítica e reflexiva do processo) - Forma de entender os conteúdos (mudança na concepção/entendimento dos conteúdos, mudança na forma de abordagem: de uma lógica de reprodução para uma lógica de transformação; mudança nas representações sobre os conteúdos: sua complexidade, não linearidade, natureza contextual) - Forma como se veem como aprendentes (questionamento sistemático) - Concepção de seu papel no processo de ensino aprendizagem (forma como encara a aprendizagem e seu papel mais ativo). 		
Aprendizagens		Desenvolvimento de competências
Refletir	A reflexão no centro das atividades de aprendizagem tomada de consciência, tomada de decisões, ...	<p>Desenvolvimento de competências de investigação ou, pelo menos, de interrogação rigorosa do real, fomento de capacidades de análise e de pensamento crítico.</p> <p>Desenvolvimento de competências de seleção, análise e interpretação de informação.</p> <p>Desenvolvimento de competências que lhes permitem gerir sua aprendizagem de forma mais autônoma e diferenciada em momentos diversos a) planejamento estratégico (elaborar um plano, recolher e selecionar a informação, avaliar recursos ...); b) execução/controle volitivo (empenhar-se na tarefa, controlar a atenção, procurar ajuda, rever e corrigir, ...); c) reflexão (avaliar os resultados, rever o plano e as estratégias...)</p>
Cooperar	A interação entre pares e com os formadores - fonte de conhecimento e de motivação	
Comunicar	A comunicação do conhecimento através da escrita (exposição, argumentação...)	
Ser crítico	A construção do conhecimento, a partir das diversas perspectivas	
Automotivar-se	O fixar as próprias metas, autogerir suas motivações (maior implicação na aprendizagem, motivação intrínseca, comprometimento com a aprendizagem)	
Conteúdos, conhecimentos científicos	Em diversos domínios, complementares e convergentes para compreender situações, com relevância, sentido, apropriação, utilidade e transferência.	

Quadro 1 – Mudanças, aprendizagens e competências reveladas no desempenho profissional (FRISON; VEIGA SIMÃO, 2011, p. 201).

Conforme observamos no Quadro 1, o processo de formação designa um conjunto de transformações realizadas pelo sujeito tanto sobre si mesmo quanto na relação e na interação com os outros. Neste sentido, reforçamos o papel da colaboração na construção das competências profissionais aqui apresentadas.

As competências reveladas pelas bolsistas apresentam em duplo movimento: integração de novas aprendizagens e abandono de algumas antigas crenças que não contribuíam para o desempenho profissional. Por exemplo, um das alunas destacou que “para dar aula, precisamos investigar o que o aluno não sabe fazer. Este olhar de pesquisadora mudou minha prática” (Bolsista 5). Outra bolsista disse

“descobri no desempenho da docência que para ser professora não posso ficar passando o conteúdo no quadro para os alunos, é preciso trabalhar com ele utilizando estratégias autorregulatórias” (Bolsista 4). Estes depoimentos revelam que as alunas mudaram sua visão acerca da docência, ao entenderem que, para atuar como professora, é preciso conhecimento da área de atuação. É preciso ter uma prática pedagógica efetiva, sabendo gerir processos, organizando os contextos educativos. É preciso, também ter ação investigativa para realizar práticas diferenciadas, compartilhando conhecimentos e estratégias de aprendizagem com os colegas. As bolsistas ainda afirmaram que aprenderam a fazer escolhas, sendo que a maioria destas escolhas estão atreladas às necessidades reveladas no contexto da escola e da sala de aula.

As bolsistas revelaram que é preciso saber-fazer em situação. Isso equivale dizer que é preciso refletir sobre a própria prática para construir saberes e competências favoráveis ao enfrentamento das situações profissionais. Este foi um dos pontos fortes revelado na pesquisa – o desenvolvimento de competência que, nas últimas décadas, tem sido muito exigida a todos educadores. Outras competências emergiram igualmente da análise dos dados desta pesquisa.

- competências de investigação, de interrogação rigorosa do real, da capacidades de análise e de pensamento crítico, tendo o conhecimento profundo de sua área de atuação;
- competências de seleção, análise e interpretação de uma prática didático-pedagógica coerente com a realidade coletada nos dados recolhidos no decorrer da investigação;
- competências de gerenciar a própria aprendizagem e dos processos educativos, assumindo, de forma mais autônoma e diferenciada, os momentos relativos ao planejamento das próprias atividades, elaborando um plano de ação, considerando os dados que decorreram da investigação feita;
- competência de discernimento na seleção da informação, para avaliar o processo e recursos; execução/controle volitivo, empenhando-se na tarefa, controlando a atenção, procurando ajuda, revendo e corrigindo as falhas.
- competências de reflexão, isto é capacidade de avaliar os resultados, revendo o plano e as estratégias estabelecidas.

As competências aqui reveladas se referem ao que as bolsistas aprenderam sobre a docência. Neste sentido, uma das bolsistas disse: “aprendi a refletir sobre a minha prática para descobrir a professora que quero ser, desenvolvendo e construindo saberes favoráveis ao enfrentamento das situações profissionais vividas na escola e no programa PIBID” (Bolsista 3).

Considerações finais

Podemos inferir pela pesquisa realizada que as bolsistas refletiram sobre suas escolhas, sua formação docente, debruçando o olhar para o próprio desempenho e a experiência profissional vivida na docência. Revelaram a necessidade de construir/reconstruir aprendizagens que contribuíssem para o aprimoramento do processo de ensino, especificamente para ensinar as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas envolvidas para aprenderem.

A reflexão feita no decorrer deste trabalho evidenciou que as bolsistas assumiram um papel comprometido com a construção de saberes, o qual as levou ao desenvolvimento de competências e a aprendizagens específicas. Este estudo mostrou que atuar colaborativamente permitiu o investimento em um processo formativo, ou seja, elas aprenderam que para ensinar é preciso aprender sempre. Tivemos, no entanto, a percepção da dificuldade desta tarefa, na medida em que “as mudanças implicadas por uma orientação em direcção à colaboração eficaz são profundas e complexas” (FULLAN & HARGREAVES, 2001, p.95). De qualquer modo, acreditamos que este propósito representou um primeiro passo para a construção de uma cultura colaborativa.

A pesquisa mostrou que o PIBID tem ajudado as universitárias a se tornarem conscientes de suas escolhas, das atividades que realizam e a dirigirem com determinação sua motivação na busca da realização de metas e de estratégias que as ajudem a demarcar resultados de aprendizagem favoráveis. Concluímos que o PIBID ao proporcionar um trabalho em copropriedade e ao solicitar uma a definição de metas, uma atitude activa e construtiva, potencia o desenvolvimento das estratégias de autorregulação da aprendizagem, promove a formação inicial e continuada, bem como, o desenvolvimento pessoal/profissional preparando os académicos para o desempenho da profissão. Ficou demonstrado que vivenciar práticas escolares, confrontando-as com problemas reais, contribuiu para o ‘aprender a ser professora’. Efetivamente, as bolsistas tornaram-se autoras de suas ações, aprenderam e compreenderam como atuar em sala de aula, o que exigiu envolvimento e superação de desafios.

Referências

- ALARCÃO, I. (Org.). Escola reflexiva e nova racionalidade. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ALARCÃO, I. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. São Paulo: Cortez, 2003.
- BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Ed. 70, 1977.
- BRASIL. Ministério da Educação e do desporto. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Brasília: Ministério da Educação, 2010. Acessado em janeiro de 2012.
<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>.
- BUTLER, D. L. Self-Regulation and Collaborative Learning in Teacher’Professional Development. Comunicação apresentada em “the Annual Meeting of the European Association for Research in Learning and Instruction”, 2003.
- CAETANO, A. P. Processos Participativos e Investigativos na Mudança dos Professores e da Escola. Lisboa: Ministério da Educação, 2003.
- CADÓRIO, L., & Veiga Simão, A. M. Mudanças nas Concepções e Práticas dos Professores. Lisboa: Edições Vieira da Silva, 2013.
- CADÓRIO, L., & Veiga Simão, A. M. A investigação-acção na formação de professores: um caso de autorregulação da aprendizagem. In Alves, P. & Flores, A. (org), Trabalho docente: desmistificar conceitos, fundamentar práticas Colecção Educação e Formação. Mangualde: Edições pedagogo, 2010. (p. 101-127).

- CAPES. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Disponível em:
<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>. Acesso em: 30 out. 2012.
- DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar*. Curitiba: Editora da UFPR., n. 31, 2008. (p. 213-230).
- FORTE, A. M. B. P.X. Colaboração e Desenvolvimento Profissional: Perspectivas e Estratégias. Um estudo realizado numa EB23. Tese de Doutoramento. Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, Braga, 2009.
- FLORES, M. A., Veiga Simão, A. M., Rajala, R., & Tornberg, A. Possibilidades e desafios da aprendizagem em contexto de trabalho: Um estudo Internacional. In M. A. Flores & A. M. Veiga Simão (Orgs.), *Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional de Professores: Contextos e Perspectivas* Coleção Educação e Formação. Edições pedagogo, 2009. (p.119-151).
- FRANCO, M. E. DAL PAI; BORDIGNON, L. S; NEZ, E. Qualidade na formação de professores: bolsa de iniciação à docência (PIBID) como estratégia institucional. IX ANPEDSUL, 2012
- FRISON, L.M.B & VEIGA SIMÃO, A. M. Abordagem (auto)biográfica - narrativas de formação e de autorregulação da aprendizagem reveladas em portfólios reflexivos. Porto Alegre: Revista Educação/PUCRS, vol.34, n°2/ 2011.
- FULLAN, M. & HARGREAVES, A. Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola. Porto: Porto Editora, 2001.
- LITTLE, J. W. Teachers as colleagues. In A. Lieberman (ED.), *Schools as collaborative cultures*. The Falmer Press, 1990.
- LOPES DA SILVA, A., DUARTE, A., SÁ, I., & VEIGA-SIMÃO, M. Aprendizagem Auto-regulada pelo Estudante - Perspectivas Psicológicas e Educacionais. Porto: Porto Editora, 2004.
- PROJETO INSTITUCIONAL. Universidade Federal de Pelotas, 2009
- SACHS, J. Aprender para melhorar a aprendizagem: o dilema do desenvolvimento profissional contínuo dos professores. In M. A. Flores & A. M. Veiga Simão, *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*, pp. 99-118. Ramada: Edições Pedagogo, 2009.
- VEIGA SIMÃO, A. M. Auto-Regulação da Aprendizagem: um desafio para a formação de professores. *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras Reflexões, Estudos e Experiências*. Porto: Porto Editora, 2006.
- VEIGA SIMÃO, A. M., FLORES, M. A., MORGADO, J. C., FORTE, A. M., & ALMEIDA, T. F. (2009). Formação de Professores em Contextos Colaborativos. Um projecto de investigação em curso. Sísifo. *Revista de Ciências da Educação*, Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt>. 2009, (p. 61-74).

Oficinas Pedagógicas: autorregulação da aprendizagem de bolsistas de matemática do PIBID/ufpel

Amanda Pranke¹³⁴, Lourdes Maria Bragagnolo Frison¹³⁵

Resumo

O Projeto Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência/PIBID tem por objetivo apoiar a formação de alunos dos cursos de licenciatura. Esta pesquisa teve como objetivo analisar se as oficinas desenvolvidas no PIBID, do curso de licenciatura em matemática, da Universidade Federal de Pelotas, promoveram a autorregulação da aprendizagem das bolsistas que atuaram no Programa. Buscamos verificar se as oficinas também contribuíram para a formação inicial dos futuros docentes, estimulando e qualificando os processos de aprender e ensinar. Esta pesquisa investigou o trabalho realizado pelas bolsistas de matemática que atuaram em uma das escolas envolvidas. Analisamos o trabalho realizado nas oficinas de matemática apoiadas no construto da autorregulação da aprendizagem, entendida como um processo que estimula os sujeitos a criarem objetivos e a desenvolverem estratégias de aprendizagem para alcançarem as metas pretendidas. Foi realizada uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso. A coleta de dados foi desenvolvida através da análise documental realizada a partir do projeto e do relatório das oficinas de matemática desenvolvidas e de entrevistas semiestruturadas realizadas com três das bolsistas de matemática que desenvolveram as oficinas. Os dados foram submetidos à análise de conteúdo e dela emergiram as seguintes categorias: “Planejamento das oficinas de matemática realizadas em uma ação colaborativa”, “Execução das oficinas de matemática realizadas em uma ação colaborativa” e “Avaliação das oficinas de matemática realizadas em uma ação colaborativa”. Dos dados analisados, inferimos que as bolsistas desenvolveram ações colaborativas, organizaram estratégias de aprendizagem, adquiriram competências autorregulatórias para a realização do planejamento, da execução e da avaliação das oficinas de matemática.

Palavras-chave: PIBID/UFPel. Oficinas de Matemática. Autorregulação da Aprendizagem.

Introdução

O PIBID é um programa do Ministério da Educação gerenciado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES) que tem como objetivo apoiar a formação de alunos dos cursos de licenciatura presenciais das universidades públicas, comunitárias e privadas. É preciso destacar que o PIBID I foi pioneiro em assumir a importante tarefa de envolver bolsistas/futuros professores, alunos e professores das diferentes áreas de conhecimento, com o objetivo de criar novas oportunidades de aprendizagem. Neste sentido, esta investigação buscou não só descrever o trabalho que foi realizado, mas também analisar e constatar seus resultados, na tentativa de evidenciar se, por meio dele, houve melhoria nos processos de ensino e de aprendizagem das bolsistas envolvidas.

134 Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pelotas/UFPel. Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa da Aprendizagem Autorregulada/GEPAAR. Professora temporária no Departamento de Matemática e Estatística da UFPel. Endereço eletrônico: amandapranke@gmail.com

135 Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/PUCRS. Professora do PPGE, da Faculdade de Educação/UFPel. Líder do GEPAAR. Endereço eletrônico: lfrison@terra.com.br

A presente pesquisa teve como objetivo geral analisar se as oficinas desenvolvidas no PIBID I promoveram a aprendizagem autorregulada das bolsistas de matemática, qualificando seus processos de aprender e ensinar.

Um estudo sobre o construto da autorregulação da aprendizagem

Uma das funções da escola é promover competências dos alunos para que eles possam gerir seus processos de aprendizagem, para que possam trilhar com autonomia crescente o seu percurso acadêmico, dispondo de ferramentas intelectuais e sociais que lhes permitam uma aprendizagem ao longo da vida. Ao defender a necessidade de desenvolver essas competências, temos que investir em uma aprendizagem que promova consciência, intencionalidade e controle cognitivo em todo o projeto educativo (VEIGA SIMÃO, 2004a). Nesse sentido, passamos a perceber a escola, de modo que ela se assuma como um centro de aprendizagem para formação. Aprender para ensinar não é tarefa fácil, implica que os professores repensem suas práticas pedagógicas e contribuam de maneira significativa com a aprendizagem de seus alunos. Essas questões remetem a pensar nas dificuldades que, normalmente, são encontradas no ensino e na aprendizagem matemática.

Os futuros professores de matemática, como afirma D'Ambrósio (2005), precisam aprender e ensinar os alunos a utilizar a matemática de forma contextualizada, para que reconheçam sua importância em qualquer tarefa do cotidiano. O autor citado, conceitua a matemática como uma ciência das formas e dos números, das relações e das medidas, das inferências e, suas características apontam para precisão, rigor e exatidão. Essa maneira de conceituar tal ciência fortalece a crença de que a aprendizagem da matemática se dá através de um acúmulo de fórmulas, algoritmos e muito treino (D'AMBRÓSIO, 1989). Os professores de matemática precisam investir em estratégias autorregulatórias para que os alunos tenham maior conhecimento acerca das estratégias de aprendizagem e com elas possam encontrar formas para aprender, o que pode promover autoconfiança, organização, concentração, possibilitando-lhes interagir em sala de aula. Os professores precisam tomar consciência de que ensinar matemática é desenvolver o raciocínio lógico, estimular o pensamento independente, a criatividade, a reflexão e a capacidade de abstração na busca da internalização de saberes para que os alunos possam resolver problemas (OLIVEIRA, 2007).

A autorregulação da aprendizagem é conceituada como um processo pessoal interno que oportuniza aos sujeitos criar metas e desenvolver estratégias para alcançar a aprendizagem (VEIGA SIMÃO, 2002; 2004; 2004a; 2006; 2008; LOPES DA SILVA, 2004; ZIMMERMAN, 1998; 2000; ROSÁRIO, 2004; ROSÁRIO et al., 2006; 2006a; 2008). É pela autorregulação da aprendizagem que o professor assume o papel de organizador e mediador da aprendizagem e o aluno passa a ter papel ativo, capaz de elaborar seus próprios objetivos, estabelecendo metas para ampliar conhecimentos.

A autorregulação da aprendizagem se refere a pensamentos, sentimentos e ações que são sistematicamente adaptadas, sempre que seja necessário, para incrementar a motivação e a aprendizagem (ZIMMERMAN, 2000, 2002). No campo da educação, a autorregulação da aprendizagem compreende um amplo conjunto de processos e estratégias, tais como: o estabelecimento de objetivos, a organização e recuperação da informação aprendida, a construção de um ambiente de trabalho que favoreça o rendimento acadêmico, a gestão de tempo e a procura de ajuda necessária (ROSÁRIO et al., 2006a).

Veiga Simão (2008), baseada em Zimmerman (1998), afirma que a autorregulação da aprendizagem contempla três fases. A fase prévia refere-se a toda atividade preparatória que o sujeito faz, antes de iniciar a tarefa, ao gerar objetivos para seu estudo e o plano estratégico para sua realização. A segunda fase diz respeito à execução, que se relaciona ao desempenho do sujeito na realização da tarefa, envolve os processos que ocorrem durante o esforço de aprendizagem. A terceira fase, refere-se à autorreflexão dos processos que ocorreram e que influenciaram os sujeitos no processo de aprendizagem. Esse ciclo autorregulatório pode ser evidenciado na figura 1:



Figura 1: Ciclo de aprendizagem autorregulada (ZIMMERMAN, 2000, 2002)

Na perspectiva da autorregulação da aprendizagem, buscamos um professor que seja capaz de elaborar estratégias que estimulem os alunos a planejar, executar, avaliar e refletir sobre, a sua própria aprendizagem, tornando-os protagonistas desse processo. O processo de autorregulação da aprendizagem possui dois eixos principais: a capacidade de refletir sobre a ação e tomar consciência e a capacidade de controle sobre as competências de estudo, desde o estabelecimento de objetivos frente às tarefas escolares até a utilização de estratégias de aprendizagem. Nesse sentido, o papel do professor é conhecer e ensinar o conteúdo, mostrando estratégias possíveis para a aprendizagem, estimulando que o aluno reflita sobre suas escolhas e o que foi discutido em aula. Isso promoverá tomada de consciência e controle sobre as ações a serem realizadas, ações que se constituem como estratégias de aprendizagem. Essas estratégias se referem à adoção de procedimentos para a realização de uma tarefa e podem ser escolhidas pelos alunos ou pelos professores com a intenção de alcançarem os objetivos de aprendizagem desejada (LOPES DA SILVA & SÁ, 1993).

A análise dos dados nos permite afirmar que cabe aos professores organizar práticas pedagógicas que favoreçam a consciência reflexiva de forma que os alunos se autorregulem para aprender. É necessário que os professores atuem estrategicamente quando aprendem e quando ensinam, assim, se torna possível o ensino de estratégias de aprendizagem. Para isso, os professores precisam analisar os seus próprios estilos de aprendizagem, avaliando sua própria compreensão, tomando consciência do que é realmente importante ensinar e de que maneira proceder para que o aluno aprenda conscientemente.

Contextualização do Projeto PIBID I e dos sujeitos de pesquisa

Acreditamos que boas práticas pedagógicas precisam de professores que aprendam a investirem em estratégias que promovam a aprendizagem dos alunos, refletindo sobre o que fazem, como fazem e porque as tarefas são propostas. Frente aos desafios colocados à tarefa do professor, compreendemos que, se a maioria dos professores conseguirem elevar a qualidade da formação, o investimento e o retorno na formação inicial e continuada será ampliado. O Ministério da Educação tem se preocupado com essa realidade e, para isso, criou desde 2009, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), o qual se mantém até hoje.

O PIBID é um programa do Ministério da Educação gerenciado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES) e tem como objetivo apoiar a formação de alunos dos cursos de licenciatura presenciais das universidades públicas, comunitárias e privadas.

O primeiro Programa do PIBID I realizado na UFPel, contou com a participação de bolsistas dos cursos de licenciatura em Biologia, Física, Matemática e Química, professores supervisores, docentes das escolas, professores coordenadores das diferentes áreas, docentes da UFPel e a coordenação institucional, que responde pelo programa junto à UFPel e à CAPES. O Projeto foi realizado em quatro escolas públicas estaduais de ensino médio da cidade de Pelotas/RS, nas quais foram desenvolvidas atividades de monitorias, oficinas e a realização de um projeto interdisciplinar. Esta pesquisa foi realizada com as alunas do curso de matemática que atuaram no Projeto, especificamente em uma das escolas envolvidas.

As bolsistas de matemática que atuaram neste Projeto, incluindo a pesquisadora, eram estudantes universitárias tendo em média 20 anos de idade. Antes de atuar no Projeto PIBID I, não tinham nenhuma experiência com a docência na modalidade de ensino médio, apenas tinham realizado o estágio supervisionado no ensino fundamental. Ao ingressarem no PIBID I, as bolsistas estavam na metade do curso de licenciatura em matemática, ou seja, no quarto semestre letivo.

As bolsistas de matemática enfrentavam dificuldades em seu curso, principalmente as relacionadas a aquisição do domínio da linguagem acadêmica, a incorporação de atitudes e valores próprios à carreira escolhida, o conhecimento do novo espaço físico e ainda, em sua maioria, enfrentavam um outro desafio por estarem no ensino superior, longe de seus familiares e amigos, terem saído de casa para estudar em outra cidade, assim, precisando gerir novos papéis e responsabilidades e ainda responder, de uma forma eficaz, às tarefas acadêmicas.

Zabalza (2004) destaca uma característica fundamental dos estudantes universitários, com a qual se concorda: o fato de serem adultos, conhecerem sua capacidade de decisão, viverem em busca de um processo de formação, em que a aprendizagem é conquistada. À medida que os sujeitos amadurecem, normalmente, sua necessidade e capacidade de se autodirigir, de controlar a sua aprendizagem e usar sua experiência para aprender aumentam.

As bolsistas tinham o desafio de realizar atividades extracurriculares, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), que são experiências diversificadas, por exemplo, monitorias, iniciação científica, estágios, bolsa-trabalho, eventos e congressos, entre outras atividades extras. Podemos dizer que o PIBID I, é uma atividade extracurricular e objetiva apoiar a formação de alunos dos cursos de licenciatura.

O processo metodológico utilizado na pesquisa

Esta pesquisa destinou-se a analisar se as oficinas desenvolvidas no PIBID I promoveram a aprendizagem autorregulada das bolsistas de matemática, qualificando seus processos de aprender e ensinar. É uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso. Estudo de caso, segundo Yin (2010, p. 39), “é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente evidentes”.

Nesta pesquisa, investigamos como foram realizadas as oficinas implementadas pelas bolsistas de matemática, analisando as contribuições deste trabalho para a autorregulação da aprendizagem das universitárias envolvidas. Para isso, foram analisados o projeto e o relatório das oficinas e, também, foram entrevistadas três das bolsistas¹³⁶ que desenvolveram as oficinas, ressaltando que estas foram realizadas um ano após o término do Projeto PIBID I.

Salientamos que, foram analisados o projeto e o relatório das oficinas de matemática desenvolvidas no PIBID I, com a intenção de investigar como as oficinas foram elaboradas, aplicadas e avaliadas pelas bolsistas de matemática. Essa estratégia de coleta de dados foi combinada com entrevistas, o que traz vantagens, especialmente em pesquisas do cotidiano escolar.

Uma das mais importantes fontes de informação para o estudo de caso é a entrevista, que pode assumir formas diversas, “as entrevistas são conversas guiadas, não investigações estruturadas” (YIN, 2010, p. 112). Optamos pela entrevista semiestruturada devido ao fato de que ela oferece a vantagem de se desenvolver a partir de um esquema básico, porém sem a necessidade de ser aplicado rigidamente, o que permite ao pesquisador fazer as adaptações necessárias no momento em que realiza a coleta de dados (LÜDKE & ANDRÉ, 1986).

Nesta pesquisa, utilizamos diferentes fontes de informação, o que permitiu um processo de triangulação de dados (YIN, 2010). Cohen e Manion (1980, cit. por VEIGA SIMÃO 2002, p. 195) definem triangulação como: “a utilização de dois ou mais métodos de recolha de dados, por ocasião do estudo de um aspecto do comportamento humano”. A confiança nos resultados pode ser aumentada quando se usa métodos diferentes, logo, a triangulação dos mesmos, contribuiu para o aumento da confiança nos resultados obtidos.

Os dados obtidos foram submetidos à técnica de Análise de Conteúdo, segundo Moraes (1999) e Bardin (1977). De acordo com Moraes (op cit.), a análise de conteúdo constitui-se em um conjunto de técnicas e instrumentos empregados para a compreensão e o processamento de dados científicos. A análise de conteúdo, como afirma Moraes (1999), segue os seguintes passos: preparação das informações; unitarização ou transformação do conteúdo em unidades de análise; categorização, que consiste no agrupamento de unidades de significado de acordo com o diversos sentidos encontrados; descrição das principais ideias expressas; interpretação dos dados coletados à luz dos teóricos estudados.

Resultados e discussões

¹³⁶ O grupo de bolsistas de matemática era formado por quatro universitárias, sendo que a pesquisadora era uma delas, portanto, a entrevista foi realizada com três das bolsistas.

Esta pesquisa analisou o trabalho desenvolvido nas cinco oficinas realizadas no projeto “Matemática Elementar: alicerce para um ensino de qualidade”. Essas oficinas foram elaboradas a partir das experiências realizadas nas monitorias, em que as bolsistas identificavam as principais dúvidas dos alunos e, em parceria com o coordenador de área, elaboravam as atividades. As atividades foram baseadas no ensino experimental da matemática, nas quais foram trabalhados alguns conteúdos a partir de tarefas práticas. Para sua realização, foram utilizados materiais concretos, visando a contextualização e a aprendizagem dos conteúdos por parte dos alunos. Para a realização das oficinas, foi criado na escola um espaço de trabalho para os alunos e, com o aprofundamento e a contextualização de conteúdos, as bolsistas de matemática revisaram e (re)construíram oportunidades de aprendizagem com relação aos conteúdos de matemática básica do ensino fundamental, especialmente relacionados a conceitos de raiz quadrada, frações, mínimo múltiplo comum (m.m.c.) e representação dos números na reta real.

Os dados analisados deram origem a três categorias de análise: “Planejamento das oficinas de matemática realizadas em uma ação colaborativa”, “Execução das oficinas de matemática realizadas em uma ação colaborativa” e “Avaliação das oficinas de matemática realizadas em uma ação colaborativa”.

O processo de autorregulação da aprendizagem não ocorreu de um dia para o outro, desenvolveu-se a partir de atividades que exigiram competências autorregulatórias das bolsistas de matemática, tais como, atenção, participação, envolvimento, desejo de aprender para ensinar, definição de metas e objetivos a serem atingidos na realização das oficinas. As bolsistas participaram do Projeto PIBID I durante dois anos e nesse processo de formação realizaram atividades que contribuíram para desenvolver competências autorregulatórias para ensinar. Iniciaram fazendo leituras, elaborando projetos, gerando objetivos, de forma a pensarem na linguagem matemática a ser utilizada no decorrer das explicações. Executaram e refletiram sobre essas explicações e atividades, encontrando formas e modelos, com os quais foram constituindo-se as professoras que são hoje.

Planejamento das oficinas de matemática realizadas em uma ação colaborativa

Ao analisarmos a maneira pela qual as oficinas de matemática foram desenvolvidas pelas bolsistas, percebemos um grande esforço e preocupação acerca da aprendizagem dos conteúdos de matemática. Para isso, colaborativamente, as bolsistas realizaram longos estudos e discussões, planejaram cada atividade, escolheram materiais didáticos adequados à proposta, geriram o tempo de duração da oficina e nesse processo, trabalharam e se esforçaram para aprender, pois o período de formação é, na realidade, um período de aprendizagem. Frente às preocupações com o ensino oferecido na escola, as bolsistas refletiram e elegeram estratégias a serem desenvolvidas nas oficinas de matemática.

A primeira etapa do desenvolvimento das oficinas foi o planejamento das atividades, ou seja, todas as ações preparatórias que as bolsistas fizeram, antes de iniciar as oficinas. Para planejar e realizarem as estratégias de ensino, precisaram conhecer bem as possibilidades de aprendizagem dos alunos com a intenção de adequar a metodologia de ensino as suas necessidades. Assim, as oficinas foram criadas a partir das dificuldades de aprendizagem dos alunos. Na escrita do projeto das oficinas, as bolsistas garantem “nos empenharemos para que os alunos obtenham resultados favoráveis”.

Entendemos que as bolsistas, ao desenvolverem as oficinas, trabalharam colaborativamente, pois tinham o objetivo comum de alcançar a aprendizagem dos alunos e empenhavam-se para que isso ocorresse, o que pode ser evidenciado nas seguintes falas retiradas das entrevistas:

Nós pensamos juntas sobre os conteúdos que seriam abordados nessas atividades, nós pesquisamos, aí sentamos e entramos em um consenso em quais atividades seriam aplicadas, na questão do tempo disponível para aplicar essas atividades, pensamos nos materiais concretos que precisavam para essas atividades, por exemplo, na oficina de frações em relação as tampinhas, número necessário de tampinhas, um número que a gente conseguisse trabalhar todos os conceitos possíveis, mas que não ficasse extremamente cansativo (B1, grifos da pesquisadora).

Era um trabalho em grupo, nosso grupo era composto por quatro bolsistas, nós estudamos e elaboramos juntas essas oficinas, qual seria a melhor maneira de aplicá-las, qual seria a melhor forma de abordar esses temas, como a gente iria trabalhar com eles (B2, grifos da pesquisadora).

Os depoimentos mostram que as bolsistas, durante o planejamento das oficinas, formaram uma equipe, na qual trabalharam refletindo sobre os próprios pensamentos e sobre o pensamento das colegas ao verbalizar e explicar os pensamentos umas às outras. Este processo de reflexão sobre os próprios pensamentos é caracterizado como a metacognição. Segundo Figueiredo (2005), a troca de ideias é uma ferramenta poderosa no que diz respeito ao desenvolvimento de competências de autorregulação. Nas discussões, como constatamos nos depoimentos acima, as bolsistas definiram objetivos, geriram o tempo de duração de cada atividade e refletiram sobre os materiais adequados, o que caracterizou um processo autorregulatório.

Execução das oficinas de matemática realizadas em uma ação colaborativa

No que diz respeito à execução das oficinas, segunda etapa do desenvolvimento das atividades, as bolsistas impregnadas pela ação de sistematizar atividades para ensinar, tinham a intenção ou a convicção de que juntas contribuiriam para a aprendizagem dos alunos, desejavam que eles compreendessem não apenas o que deveriam fazer, mas também por que e para quê deveriam fazê-lo. Isto as motivou a utilizarem estratégias contextuais que se referem ao preparo ou à busca de um ambiente favorável à aprendizagem. Além de terem cuidados na organização da sala de aula para a execução das oficinas, redobramos os cuidados na revisão do material necessário em cada atividade. É relevante cuidar do espaço e do tempo, porque um ambiente propício à aprendizagem pode melhor promovê-la. As bolsistas destacaram, na escrita do relatório, que no dia da execução das oficinas:

Nós organizamos as classes da sala onde a oficina foi aplicada em forma de “U”, e o material utilizado foi colocado em uma classe no centro. Quando os alunos entraram na sala, ficaram em um primeiro momento, espantados com a organização e posteriormente demonstraram muita curiosidade em relação às atividades que seriam realizadas (Excerto retirado da escrita do relatório das oficinas).

Durante a execução das oficinas, as bolsistas trabalharam em parceria. Ao realizarem as atividades, os papéis eram alternados: em alguns momentos, uma bolsista era a protagonista na apresentação da atividade, em outros, auxiliava o grupo de alunos. A troca de papéis, segundo elas, foi muito enriquecedora para a sua formação docente. Essas constatações podem ser percebidas no excerto, retirado de uma entrevista, que segue:

*Enquanto uma bolsista apresentava a oficina, as outras três iam auxiliando os alunos, conforme iam surgindo as dúvidas, penso que essas **mudanças de papéis** foram bem **importantes**, porque se a mesma bolsista apresentasse todas as oficinas e não auxiliasse os alunos em nenhuma, ela ia ter só uma aprendizagem, ela ia ter a visão de palestrante da oficina, ela não estaria ali participando com o aluno, construindo com ele aquela oficina. Eu tive a ação de apresentadora e a ação de construir junto com o aluno, eu acho, que, em alguns momentos, até **foi mais gratificante construir junto com o aluno, do que as vezes só ir orientando a oficina** (B2, grifos da pesquisadora).*

Nessa fase de execução, as bolsistas expressaram um comportamento autorregulado a partir do uso de estratégias comportamentais, as quais referem-se à consciência, controle do esforço, do tempo e da necessidade de ajuda. Elas deram atenção à aplicação das atividades, controlando continuamente o desenvolvimento da oficina e, quando necessário, efetuavam mudanças, por exemplo, a troca de protagonista na apresentação do trabalho ou a troca de quem explicava determinado conceito, sempre tendo em vista os objetivos que queriam alcançar em cada atividade, considerando e destacando a importância do autocontrole e da auto-observação em relação ao próprio desempenho na aplicação das tarefas.

Avaliação das oficinas de matemática realizadas em uma ação colaborativa

A última etapa do desenvolvimento das oficinas foi a avaliação caracterizada pela análise sobre a própria atuação, na qual as bolsistas com a finalidade de analisar e identificar decisões tomadas, refletiram sobre elas encaminhando novas propostas de atuação. Essa fase surgiu em decorrência da necessidade de analisar o trabalho realizado, verificando se os objetivos foram alcançados. As oficinas passaram por fases que se interrelacionaram, sendo que a avaliação influenciou a fase prévia, que influenciou a realização e execução das atividades das oficinas, instigando reflexão sobre o que foi feito, contemplando, assim, o ciclo previsto para a autorregulação da aprendizagem (ZIMMERMAN, 1998). Essas reflexões ajudaram e estimularam as bolsistas a analisarem como tinham planejado e desenvolvido as oficinas, considerando também o seu desempenho na apresentação das atividades, a reação dos alunos, as perguntas que emergiram das oficinas, as dificuldades encontradas, bem como os avanços revelados. É provável que a avaliação realizada tenha estimulado a correção de estratégias utilizadas para aprender e ensinar os conteúdos presentes nas oficinas e também promovido sentimentos de autoeficácia quando as bolsistas refletiram sobre o trabalho desenvolvido e perceberam sua importância para a aprendizagem dos alunos.

Destacamos que a avaliação das oficinas foi realizada colaborativamente porque, segundo os depoimentos das bolsistas, durante a realização das atividades, elas mesmas faziam anotações e depois compartilhavam suas percepções sobre as atividades realizadas. Essas anotações caracterizaram-se como reflexões das bolsistas sobre as atividades desenvolvidas nas oficinas. Por meio delas, puderam compreender os erros cometidos, verificando também o envolvimento e o desempenho dos alunos. Posteriormente, as bolsistas reuniram-se e discutiram suas anotações, analisando o que estava bem e o que poderia melhorar. Essas observações incidiram sobre o desempenho pessoal de cada bolsista, ao aplicar as oficinas, e também sobre o material utilizado, o tempo gasto e a opinião dos alunos sobre as atividades que tinham sido realizadas.

Nessa etapa de avaliação, as bolsistas refletiram sobre o desenvolvimento das oficinas constatando eventuais discrepâncias e buscaram estratégias de motivação, que envolveram crenças pessoais, levando-as a se esforçarem diante do valor que atribuíram às oficinas, na tentativa de corrigir erros cometidos a fim de atingir os objetivos a que se propuseram. Uma das bolsistas fez um comentário bastante importante, durante a entrevista, sobre a avaliação das oficinas, que merece destaque:

(...) na avaliação eu pude ver os meus erros (...) acho que a avaliação, foi uma aprendizagem tão grande quanto a escrita e a execução, porque depois que você escreveu e vivenciou a aplicação da oficina, na hora da avaliação você parou e analisou o que aconteceu (B2, grifos da pesquisadora).

Neste excerto, a bolsista refletiu sobre o que fez e afirmou que percebeu seus erros. O erro, segundo, Boruchovitch (2004), deve ser considerado como uma oportunidade de aprendizagem, possibilitando revisar o trabalho para, então, alcançar o objetivo estabelecido. Na realidade, a partir da reflexão verbalizada pela bolsista, percebemos uma grande preocupação com os erros, o que sugere uma constante busca para analisar e melhorar o desempenho pessoal.

Além disso, as bolsistas afirmam que: “tínhamos algumas dúvidas e inquietações em relação à prática docente que conseguimos minimizar dentro do Projeto PIBID, com a aplicação dessa oficina”. Entendemos que as bolsistas perceberam que ensinar e aprender dependem do esforço do professor, na medida em que buscaram a promoção de estratégias que permitiram gerar a compreensão de alguns conteúdos matemáticos, e também do empenho e envolvimento do aluno como sujeito ativo no processo de aprendizagem.

Considerações Finais

As bolsistas de matemática eram aprendizes de professoras e faziam parte do PIBID I, o qual proporcionou um espaço para elas aprenderem e construírem experiências profissionais relacionadas à docência. Elas refletiram sobre as atividades realizadas e buscaram novas metodologias que pudessem contribuir para os alunos utilizarem estratégias, levando-os a motivarem-se a aprender matemática. Os dados coletados sugerem que as bolsistas, a partir de ações colaborativas e do uso de estratégias de aprendizagem, adquiriram competências autorregulatórias, que contribuíram para o desenvolvimento das oficinas. Destacamos, em especial, o investimento feito durante o planejamento, a execução e a avaliação das oficinas de matemática. Para sua realização, tiveram que aprofundar estudos teóricos, organizar materiais para serem utilizados nas atividades previstas e, principalmente, dialogar muito, compartilhar experiências e ajudar-se mutuamente.

Nesta pesquisa observamos que o Projeto PIBID I proporcionou um contexto propício à aprendizagem, possibilitando às bolsistas utilizarem estratégias autorregulatórias que qualificaram os seus processos de aprender e ensinar no desenvolvimento das oficinas de matemática. O PIBID I parece ter sido um espaço de aprendizagens conjuntas, entre bolsistas e alunos, onde todos se empenhavam por um objetivo comum, a aprendizagem.

Referências

- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Ed. 70, 1977.
- BORUCHOVITCH, Evely. A Auto-regulação da aprendizagem e a escolarização inicial. In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo. (org.) *Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social na escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 55 – 88.
- D'AMBRÓSIO, Beatriz S. Como ensinar Matemática Hoje? *Temas e Debates*. SBEM. Ano II. N2. Brasília. 1989. p. 15-19.
- D'AMBRÓSIO, Ubiratan. *Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- FIGUEIREDO, Fernando Jorge Costa. Como ajudar os alunos a estudar e a pensar? *Auto-regulação da aprendizagem*. *Educação, Ciência e Tecnologia*. p. 233 – 258, 2005.
- LOPES DA SILVA, Adelina; SÁ, Isabel. *Saber Estudar e Estudar para Saber*. Porto: Porto Editora, 1993.
- LOPES DA SILVA, Adelina. A auto-regulação na aprendizagem: a demarcação de um campo de estudo e de intervenção. In: LOPES DA SILVA, Adelina; DUARTE, António Manuel; SÁ, Isabel; VEIGA SIMÃO, Ana Margarida. *Aprendizagem Auto-regulada pelo Estudante: perspectivas psicológicas e educacionais*. Porto: Porto Ed., 2004. p. 17 – 39.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo : EPU, 1986.
- MORAES, R. *Análise de Conteúdo*. *Revista Educação*, Porto Alegre: EDIPICRS, a. XXII, n. 37, p.7-35, 1999.
- OLIVEIRA, Soraia Aparecida de. O lúdico com motivação nas aulas de Matemática. *Mundo Jovem*. Junho de 2007.
- ROSÁRIO, Pedro Sales Luís. *Estudar o Estudar: (des)venturas do Testas*. Portugal: Porto Editora, 2004.
- ROSÁRIO, P.; MOURÃO, R.; SALGADO, A.; RODRIGUES, A.; SILVA, C.; MARQUES, C.; AMORIM, L.; MACHADO, S.; NÚÑEZ, J; PIENDA, J.; PINA, F. *Trabalhar e estudar sob as lentes dos processos e estratégias de auto-regulação da aprendizagem*. *Psicologia, Educação e Cultura*, p. 77- 88, 2006.
- ROSÁRIO, P.; NÚÑEZ, J. C.; GONZÁLEZ-PIENDA, J. *Comprometer-se com o estudar na Universidade: cartas do Gervásio ao seu umbigo*. Coimbra: Edições Almedina, S.A, 2006a.
- ROSÁRIO, Pedro Sales Luís e cols. Auto-regular o aprender que espreita nas salas de aula. In: ABRAHÃO. M. H. M. B. *Professores e Alunos: aprendizagens significativas em comunidades de prática educativa*. EDIPUCRS, 2008, p.115-132.
- VEIGA SIMÃO, Ana Margarida. *Aprendizagem Estratégica: uma aposta na auto-regulação*. Lisboa, Portugal: Editora Ministério da Educação, 2002.
- VEIGA SIMÃO, Ana Margarida. O conhecimento estratégico e a auto-regulação da aprendizagem: implicações em contexto escolar. In: LOPES DA SILVA, A.; DUARTE, A.; SÁ, I.; VEIGA SIMÃO, A. M. *Aprendizagem Auto-regulada pelo Estudante: perspectivas psicológicas e educacionais*. Porto Editora: Porto, 2004. p. 77-87.

- VEIGA SIMÃO, Ana Margarida. Integrar os princípios da aprendizagem estratégica no processo formativo dos professores. In: LOPES DA SILVA, A.; DUARTE, A.; SÁ, I.; VEIGA SIMÃO, A. M. Aprendizagem Auto-regulada pelo Estudante: perspectivas psicológicas e educacionais. Porto Editora: Porto, 2004a. p. 95-106.
- VEIGA SIMÃO, Ana Margarida. Auto-regulação da Aprendizagem: um desafio para a formação de professores. In: BIZARRO, R.; BRAGA, F. (org.). Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: reflexões, estudos e experiências. Porto: Porto Ed., 2006. p. 192 – 206.
- VEIGA SIMÃO, Ana Margarida. Reforçar o valor regulador, formativo e formador das avaliações das aprendizagens. In: ALVES, Maria Palmira; MACHADO, Eusébio André.(org.) Avaliação com Sentidos(s): contributos e questionamentos. Santo Tirso, Portugal: De facto Editores, 2008. p. 17 – 39.
- YIN, Robert K. Estudo de Caso: planeamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2010.
- ZABALZA, Miguel A. O Ensino Universitário: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- ZIMMERMAN, B. J. Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: an analysis of exemplary instructional models, In: SKUNK, D.; ZIMMERMAN, B. J. (org.). Self-regulated Learning: from teaching to self-reflective practice. New York: The Guilford Press, 1998. p. 1-19.
- ZIMMERMAN, B. J. Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. In: BOEKAERTS, M.; PINTRICH, P.; ZEIDNER, M. (eds.). Handbook of Self-regulation. New York: Academic Press, 2000. p. 13-39.
- ZIMMERMAN, B. J. Achieving self-regulation. In: PAJARES, F.; URDAN, T. Adolescence and Education, Volume 2: Academic motivation of adolescents. Greenwich, CT: Information Age Publishing, 2002. p. 1-27.

O Espanhol como Língua Estrangeira no Brasil contemporâneo: diretrizes e políticas de difusão e formação de professores

Livia Tosta dos Santos¹³⁷; Maria Helena da Rocha Besnosik¹³⁸

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo analisar diretrizes e políticas de difusão e formação de professores de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE) no Brasil contemporâneo, identificando os registros e memórias de ensino de espanhol no cenário educacional brasileiro. O interesse pelo tema abordado, neste artigo, origina-se do convívio com outros professores, companheiros nos desafios relacionados à formação de professores de Língua Espanhola, bem como de nosso envolvimento com a dinâmica e realidades que permeiam a formação, práticas, legalidades, casos e descasos com o ensino/aprendizagem de Língua Estrangeira nas escolas, sejam elas de rede pública ou privada. Para tanto, partimos inicialmente de uma pergunta ampla, que inspira outra pergunta na sequência: como se apresentam as leis e documentos de implementação, orientação, difusão e formação de professores de Espanhol no Brasil nesse contexto contemporâneo de globalização econômica e cultural? Pra que e/ou para quem foram desenvolvidas, e aplicadas essas leis e políticas? Este trabalho está inserido na proposta do Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (BA), que tem fundamentado um dos seus estudos na compreensão dos processos de formação de professores da educação básica e universitária. Atualmente, as pesquisas sobre Língua Espanhola no Brasil ainda são tímidas em especial quando comparadas com as pesquisas sobre o ensino de língua inglesa, fato que pode ser explicado dado o destaque que esta última recebe no mundo contemporâneo. Para alcançar o objetivo proposto, traçamos um breve histórico dos registros e memórias de ensino de espanhol no cenário educacional brasileiro. Foi eleito como caminho investigativo desse estudo a pesquisa bibliográfica e documental. Para tanto, relacionamos referenciais teóricos que têm contribuído com os estudos da gênese da relação Estado, Sociedade e Educação nos diferentes contextos sócio/históricos brasileiros: Gramsci (1978, 2000), Bourdieu (1998, 2010), Severino (2006), Coutinho (2006). Além disso, nos apoiamos em documentos que tratam das Diretrizes e políticas públicas e seus processos de formulação e implementação no tocante difusão e formação de professores de Espanhol como Língua Estrangeira como a Lei de Diretrizes e Base (1996), Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), Princípios do Mercosul (1991), Lei 1.161/2005, Orientações Curriculares para o Ensino Médio –Língua Estrangeira (1999). Trabalhamos também com referenciais que têm contribuído com a interpretação das práticas pedagógicas desses professores no processo ensino/aprendizagem de ELE tais como Picanço (2003), Celada (2002), Almeida Filho (2000); Vieira-Abrahão (2002). Este estudo pode contribuir com reflexões sobre planejamentos e cursos direcionados à formação de professores de ELE e investimentos necessários nessa área de atuação.

Palavras-chave: Espanhol como Língua Estrangeira; Diretrizes e Políticas Públicas; formação de professores.

1- Introdução

¹³⁷ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano

¹³⁸ Universidade Estadual de Feira de Santana

As mudanças aceleradas nos diferentes setores da sociedade como economia, política e cultura vêm afetando significativamente a vida cotidiana dos sujeitos e, nesse sentido, exigem novas formas de aprendizagem, novas posturas, ideias, perfis profissionais, crença e valores que requerem a relativização de conhecimentos que extrapolam a visão meramente tecnicista de reprodução de conteúdos e uma consequente participação efetiva do sujeito na sua própria história. Tais transformações refletem diretamente sobre o setor educacional.

Nesse contexto, o ensino/aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira, doravante ELE, assume, hoje, um processo de enorme complexidade. Face às transformações aceleradas neste novo milênio, reclama-se de novas competências para professores e, conseqüentemente, novas exigências na sua formação. Assim, o objetivo deste artigo é analisar diretrizes e políticas de difusão e formação de professores de Espanhol como Língua Estrangeira no Brasil contemporâneo, identificando os registros e memórias de ensino de espanhol no cenário educacional brasileiro.

Para tanto, partimos inicialmente de uma pergunta ampla, que inspira outra pergunta na sequência: como se apresentam as leis e documentos de implementação, orientação, difusão e formação de professores de Espanhol no Brasil nesse contexto contemporâneo de globalização econômica e cultural? Pra que e/ou para quem foram desenvolvidas, e aplicadas essas leis e políticas?

Atualmente, as pesquisas sobre ELE no Brasil ainda são tímidas em especial quando comparada com as pesquisas sobre o ensino de língua inglesa, fato que pode ser explicado dado o destaque que esta última recebe no mundo contemporâneo. O interesse em trabalhar as políticas de difusão e formação de professores de ELE, surgiu do convívio com outros professores, companheiros nos desafios relacionados à formação de professores de Língua Espanhola, bem como de nosso envolvimento com a dinâmica e realidades que permeiam a formação, práticas, legalidades, casos e descasos com o ensino/aprendizagem de Língua Estrangeira nas escolas, sejam elas de rede pública ou privada. Este trabalho está inserido na proposta do Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (BA), que tem fundamentado um dos seus estudos na compreensão dos processos de formação de professores da educação básica e universitária.

A qualidade da formação inicial do professor de ELE é uma das variáveis mais importantes para o bom andamento do processo de ensino-aprendizagem. Moita Lopes (1996) assegura que o campo do ensino de Língua Estrangeira (LE) no Brasil tem sido vítima de uma série de mitos oriundos pela falta de reflexão sobre a verdadeira finalidade do ensino que o momento em que vivemos exige. O que em geral se tem constatado, é o preparo para se trabalhar a gramática e o vocabulário da língua espanhola, ora por deficiência na estrutura curricular do curso, ora por dificuldade de alguns dos próprios formadores, que também apresentavam deficiência na oralidade da língua em questão.

Acreditamos que toda iniciativa de discutir sobre a formação de professores de Língua Estrangeira nos conduz a considerar os aspectos políticos sociais e econômicos produzidos historicamente, fato que nos remete neste artigo, ainda que brevemente, situar tal temática no contexto sócio/histórico, para assim, poder perceber e compreender as dificuldades, exigências, transformações e desafios encontrados pelos profissionais dessa área.

Foi eleita como caminho investigativo desse estudo a pesquisa bibliográfica e documental. Busco relacionar referenciais teóricos que tem contribuído com os estudos da gênese da relação Estado, Sociedade e

Educação nos diferentes contextos sócio/históricos brasileiros: Gramsci (1978, 2000), Bourdieu (1998, 2010), Severino (2006); Diretrizes e políticas públicas e seus processos de formulação e implementação no tocante difusão e formação de professores de ELE: Lei de Diretrizes e Bases (1996), Parâmetro Curriculares Nacionais (1998), Principios do Mercosul (1991), Lei 11.161/2005, Orientações Curriculares para o Ensino Médio (1999); além de referencias que tem contribuído com a interpretação das práticas pedagógicas desses professores no processo ensino/aprendizagem de ELE tais como Celada (2002), Almeida Filho (2000); Ortiz (2000), Vieira-Abrahão (2002), dentre outros citados ao longo do artigo.

2- A seara do ELE no cenário educacional brasileiro

É notório que o cenário do ensino de Línguas Estrangeiras sempre esteve atrelado a organização social e histórica do país e do mundo. Em 1930, o governo populista de Getulio Vargas, cria o Ministério da Educação e o Conselho Nacional da Educação com o objetivo de reformar o sistema educacional; mas é somente em 1942, com a Reforma Capanema, por meio do Decreto-Lei 4244/42, que institui-se o ensino de Espanhol no Brasil, nas escolas primárias e secundárias, como Língua Estrangeira Moderna, juntamente com o Inglês e o Francês, conforme o historicista Picanço:

[...] o espanhol, que até então não havia figurado como componente curricular, passou a compor os programas oficiais do curso científico [...]. O espanhol, naquele momento, era indicado como a língua de autores consagrados como Cervantes, Becker e Lope de Vega. Ao mesmo tempo, era língua de um povo que, com importante participação na história ocidental [...] não representava ameaça para o governo durante o Estado Novo (PICANÇO, 2003, p. 33)

A reforma Capanema destinou 35 horas semanais ao ensino de idiomas, ou seja, 15 % do currículo, ficando assim distribuída: ao Ginásio incluíram-se como disciplinas obrigatórias, o Latim, o Francês e o Inglês; no Colegial o Francês, o Inglês e o Espanhol; e no Curso Clássico, o Latim e o Grego.

Com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1961, e dos Conselhos Estaduais, que passaram a ter autonomia na inserção da LE nos currículos, a escolha da língua fica a cargo da comunidade escolar que decide entre uma Língua Clássica (Latim ou Grego) ou uma Moderna (Inglês, Francês ou Espanhol). Porém, o Golpe Militar de 64, que dava pouco ou nenhuma importância às culturas estrangeiras, previu o ensino de LE somente como recomendação no ensino de Segundo Grau.

Em 11 de agosto de 1971, é estabelecida a nova lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1º e 2º graus, que com o parecer nº 853/71 contempla a Língua Estrangeira Moderna (LEM) a título de recomendação e não obrigatoriedade. Essa não obrigatoriedade do ensino de LE na escola básica ilustra a pouca importância dada às línguas estrangeiras.

Desde então, só cresceu a opção pelo inglês e, nos últimos trinta anos, observa-se uma explosão de cursos particulares, com a intensificação do senso comum de que não se aprende língua estrangeira nas escolas regulares. Em busca dessa qualidade, as classes dominantes procuraram garantir a aquisição de línguas estrangeiras nas escolas de idiomas ou com professores particulares, enquanto que os cidadãos menos favorecidos financeiramente ficaram à margem dessa alternativa.

Apenas em 1976, com a Resolução 58/76, há o resgate parcial do ensino de Língua Estrangeira Moderna na Escola de 2º grau. Diz o Artigo 1º dessa Resolução que o estudo de Língua Estrangeira Moderna passa a fazer parte do núcleo comum, com obrigatoriedade para o ensino de 2º grau, recomendando-se a sua inclusão nos currículos de 1º grau onde as condições o indiquem e permitam.

Nesse perspectiva, a escola recupera a obrigatoriedade do ensino de uma LE, mantendo o critério da escolha da comunidade escolar. Entretanto, registra-se aqui, a contínua predominância da escolha da Língua Inglesa para os currículos das escolas públicas e privadas.

O panorama acerca da formação de professores de ELE começa a sofrer mudanças a partir dos anos 80, quando a Língua Espanhola passa a ser disciplina do Ensino Básico. A partir deste ano, com a expansão do capitalismo, o Brasil, bem como os demais Países de Terceiro Mundo, é convidado a engajar-se no novo processo de desenvolvimento econômico e social. Ressurge então os princípios do liberalismo, mas com novos ideais humanista, o Neoliberalismo, como descreve Severino:

O que está em pauta é a total liberação das forças do mercado, a quem cabe a efetiva condução da vida das nações e das pessoas. Daí a pregação do livre-comércio, da estabilização macroeconômica e das reformas estruturais necessárias, em todos os países, para que o sistema tenha alcance mundial e possa funcionar adequadamente. [...] Os mercados financeiros são liberados e expandidos. Os Estados nacionais tornam-se reféns das políticas internacionais do grande capital. (SEVERINO, 2006, p. 302)

Nesse contexto de pensamento de redemocratização do Brasil, busca-se uma retomada na pluralidade da oferta de LE nas escolas públicas, contudo suscita-se também a discussão se “[...] a língua estrangeira a ser ensinada na escola deveria ser exclusivamente o espanhol, por ser mais próxima de nós que estamos inseridos na América Latina, e nem mesmo conhecemos a língua de nossos vizinhos de fronteira” (CELADA, 2002, p. 87).

Tal questionamento que nos remete à história de cooperação e integração no Continente Latino Americano teve início desde a segunda metade do século passado, com inúmeras tentativas como a Associação Latino-americana de Livre Comércio (ALALC), em 1960; o Pacto Andino, idealizado em 1969; o Tratado de Cooperação Amazônica (TCA), firmado em 1978 entre o Brasil e outros 07 países; a Associação Latino-Americana de Integração (ALADI), que substituiu a ALALC em 1980; e a assinatura entre Brasil e Argentina no Protocolo de Integração Regional, em 1985, o que favoreceu para a criação do MERCOSUL em 1989.

Segundo Gadoti e Mânfió (1993, p.19) esse estabelecimento de relações bilaterais rumo à integração trouxe marcas decisivas nos planos políticos econômicos, culturais, militares, etc. Dentre elas, no tocante políticas e difusão de ELE, podemos citar a criação da Associação de Professores de Espanhol do Estado de São Paulo (APEESP) em 1983; o surgimento do Instituto Latino-Americano, em 1987; e a Associação Brasileira de Hispanistas já em 2000.

Diante dessa conjuntura, com a assinatura do tratado do MERCOSUL, em 1989, o qual consolida o livre comércio entre alguns países da América Latina, a Língua Espanhola adquire valor econômico e privilégios no contexto escolar e acadêmico. Motivados pelo Tratado do MERCOSUL, em 1991 o Ministério da Educação do Brasil, Paraguai, Argentina, e Uruguai assinam em Brasília um Protocolo de Intenções, no qual previa as modificações na estrutura curricular para garantir o ensino das línguas oficiais do MERCOSUL (português e espanhol) através do sistema educacional de cada um desses países. (CELADA, 2002).

Neste mesmo ano (1991), foram elaborados os Princípios de MERCOSUL enfatizando alguns interesses específicos e, em 1992, com o Plano Trienal de Educação, texto oficial do MERCOSUL, percebeu-se a grande importância dada à educação como fator de integração regional.

Neste Plano, está previsto uma abordagem e medidas para o ensino das línguas oficiais do MERCOSUL que, como afirma Durão, tem por objetivo “implementar o ensino de espanhol e do português nas instituições de diferentes níveis e modalidades do sistema educacional para melhoria da comunicação entre os países que formam o MERCOSUL” (DURÃO, 1998, p. 11). E, para atingir tal objetivo, o autor destaca como principais linhas de trabalho introduzir nos programas, nos diversos níveis de escolarização, o ensino de português e de espanhol; propor alternativas metodológicas para o ensino da mesma; desenvolver programas para a formação e capacitação docente que facilitem o ensino do idioma.

3. Diretrizes e políticas públicas para a difusão e formação de professores: realidade e potencialidades

Desde a assinatura do Tratado do MERCOSUL o ensino de ELE nas escolas brasileiras passou por três novas orientações. A primeira delas, em 1993, com a reformulação o Projeto de Lei nº 4004, que estabelecia a obrigatoriedade do ensino de ELE nas escolas brasileiras, promulgando a oferta e obrigatoriedade do espanhol apenas para o Ensino Médio, facultando sua inclusão no Ensino Fundamental.

A segunda orientação surge com a Implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - 9.394/1996, quando o Brasil passa por um grande processo de mudança educacional. Paralelo a esse momento, com a apresentação do Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), 1998, é suscitado no cenário educacional brasileiro uma série de discussões sobre os novos rumos do ensino no país e de suas implicações políticas, éticas, tecnológicas, filosóficas e ideológicas, além da visível preocupação da integração educação plena para a vida e o mercado laboral.

Assim, com a LDB nº 9304/96 é sancionada a oferta obrigatória “de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição” (Art. 26/§ 5º). E para o Ensino Médio, esta mesma Lei dispôs da inclusão de “uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.” (Art. 36, III). Porém, o texto não aprofunda em que grau ou maneira deve ser desenvolvido o trabalho com os idiomas estrangeiros. São os PCNs os documentos responsáveis em apresentar linhas metodológicas e ideológicas para o ensino aprendizagem da LE:

Independentemente de se reconhecer a importância do aprendizado de várias línguas, em vez de uma única, e de se pôr em prática uma política de pluralismo lingüístico, nem sempre há a possibilidade de se incluir mais do que uma língua estrangeira no currículo. Os motivos podem ir da falta de professores até a dificuldade de incluir um número elevado de disciplinas na grade escolar. Assim, uma questão que precisa ser enfrentada é qual, ou quais línguas estrangeiras incluir no currículo. (...) Pelo menos três fatores devem ser considerados: fatores históricos; fatores relativos às comunidades locais; fatores relativos à tradição.(...) Deve-se considerar também o papel do espanhol, cuja importância cresce em função do aumento das trocas econômicas entre as nações que integram o Mercado das Nações do Cone Sul (Mercosul). Esse é um fenômeno típico da história recente do Brasil, que, apesar da proximidade geográfica com países de fala espanhola, se mantinha impermeável à penetração do espanhol (BRASIL, 1999, p. 22- 23).

A ideia de globalização e do conceito de “cidadania global” ressalta a importância da integração do indivíduo no mundo. Aprender uma LE é uma forma de fazer parte do mundo, ser um cidadão global. As novas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), 1999, retoma a reflexão, já trazidas pelos PCNs, sobre o aprendizado de LE numa sociedade globalizada.

Mas especificamente, o documento de OCEM dedicado ao conhecimento de espanhol traz que "a função maior de uma língua estrangeira no contexto escolar é contribuir para a formação do cidadão" (BRASIL, 1999, p. 146), para tanto, destaca a necessidade de determinar o papel que os professores efetivamente exercem, apontando os professores como agentes, junto com os estudantes, da construção dos saberes que levam um indivíduo a “estar no mundo” de forma ativa, reflexiva e crítica, considerando ainda o papel educativo que pode ou deve ter o ensino de línguas naquilo que este lhe proporciona em termos de inclusão social e étnica, na constituição de sua cidadania.

Considerando que a escolha de estudar uma LE deve estar relacionada, segundo o caráter legal, às características da comunidade escolar e ao papel de tal idioma na vida social da comunidade, com o advento do MERCOSUL, a busca pela demarcação do espaço do ELE nas escolas (com prioridade e preferência sobre as demais línguas) dá origem à terceira orientação sobre o ensino da ELE, com a promulgação da Lei nº 11.161 de agosto de 2005 que torna obrigatória a oferta de ELE nos estabelecimentos de Ensino Médio, buscando atender aos interesses políticos e econômicos do Brasil.

A Lei 1.161/2005 (BRASIL, 2005) determina a oferta obrigatória da Língua Espanhola pelas escolas de ensino médio, sendo de matrícula facultativa por parte do aluno, facultando também a obrigatoriedade de oferta ao ensino fundamental (do 6º ao 9º ano), tanto para a rede pública como para a rede privada de todo o Brasil.

Ainda de acordo com o Art. 5º desta Lei, as normas necessária a sua execução está sob a responsabilidade dos Conselhos Estaduais de Educação e do Distrito Federal, pontuando a concordância com as condições e peculiaridades de cada Unidade Federativa, e conclama em seu Art.6º o apoio e estímulos no âmbito da política nacional de educação.

A Lei 11.161/2005 surge para romper a memória de não especificidade da língua estrangeira, que até então prevalecia na legislação, abrindo espaço para a promoção do direito real ao pluriculturalismo e ao multilinguismo, abordados nos objetivos dos PCN's, suscitando uma série de debates entre os docentes de espanhol, atuantes nos diversos níveis de ensino, não apenas colocando-se contra ou a favor da lei, mas também discutindo as reais condições para a implantação da lei e a estrutura dos cursos de formação de professores de espanhol como língua estrangeira.

Um dos problemas detectados na falta de implementação e eficácia da Lei 1.161/2005 e do processo de ensino/aprendizagem de ELE esconde-se na ausência de professores com formação específica qualificada. No contexto atual em que estamos submersos, a compreensão do mundo globalizado leva-nos a uma visão de professor de língua estrangeira imbuído do espírito de transformação das estruturas, um movimento de ultrapassagem e ampliação do universo de relações de conhecimentos, uma prática de ensino/aprendizagem crítico-reflexiva que vai além da mecanização de inserção das classes populares no mercado de trabalho.

Historicamente, modelos de professores são constituídos e para tanto há a necessidade de se adequar o professor à nova realidade e às novas exigências que sempre terminam refletindo os interesses da classe

dominante, uma vez que a política de formação de educadores é traçada, implícita ou explicitamente, pela Política Educacional do Estado, comprometida com as elites e com os interesses externos.

Percebendo o importante papel transformador que o professor exerce como agente histórico e social, é inegável ressaltar que seu desempenho é diretamente influenciado pela sua qualificação, e pensar como essa formação tem acontecido torna-se uma discussão necessária e pertinente. No entanto, é indispensável ultrapassar os limites da formação como exigências de políticas públicas. O que estudos revelam é que muitos professores participam de atividades de formação continuada como enriquecimento curricular, mas nem sempre estas contribuem para uma mudança de atitude em sua prática. Para Bourdieu (2007),

o diploma “universaliza” o trabalho porque, análogo nesse aspecto à moeda, transforma-o num “trabalhador livre” num sentido de Marx, mas cuja competência e todos os direitos correlativos são garantidos em todos os mercados (por oposição ao produto “da casa” que está acorrentado a um mercado porque todas as suas propriedades lhe vêm do cargo que ocupa). Garante uma competência de direito que podem corresponder ou não a uma competência de fato (juridicismo inerente ao certificado escolar). (BOURDIEU, 2007, p. 132)

Explorar a formação como titulação é um dos caminhos seguidos por muitos profissionais. A questão da formação de professores é vislumbrada como um dos elementos-chave nas proposições políticas governamentais referentes à qualificação do sistema educacional. Apesar disso, na prática, nem sempre essa qualificação tem relação direta com uma ação transformadora esperada no setor educação.

Durante os últimos trinta anos o campo de atuação da língua espanhola vem gradativamente expandindo-se, ganhando espaço no Ensino Fundamental e Médio, em escola pública e privadas. Após a promulgação da Lei 11.161/2005, há um expressivo aumento no campo de trabalho e um crescimento significativo de cursos de graduação em Português-Espanhol para atender à demanda. Contudo, essa rápida expansão, sem uma infraestrutura prévia, configura-se como mais um elemento complicador do processo. Ainda sobre o crescimento da oferta do espanhol nas séries iniciais do ensino fundamental e sobre a falta de formação específica para essa área Fernández (2008) atenta para o fato de que,

A lei educacional (LDB) não prevê cursos específicos de formação, no nível de graduação, de professores de LE para esse público, mas o mercado de trabalho passou a exigí-los. Constatou-se, então, que temos uma demanda real e cada vez maior e nem os cursos de graduação se prepararam para enfrentá-la, nem o texto legal a incorporou. (FERNÁNDEZ, 2008, p. 277)

Para tanto, a universidade deve ser o lócus das discussões sobre a formação de professores de LE e a necessidade da escola (re)significar sua prática. Em concordância com Gramsci (1978) defendemos que “dentro de um novo contexto de relação entre vida e cultura, entre trabalho intelectual e trabalho industrial, as academias deverão se tornar a organização cultural (de sistematização, expansão e criação intelectual)” (GRAMSCI, 1978, p. 125). Ainda segundo o teórico, cabem às Universidades,

a tarefa humana de educar os cérebros para pensar de modo claro, seguro e pessoal, libertando-o das névoas e do caos nos quais uma cultura inorgânica, pretensiosa e confusionista ameaçava submergi-lo, graças a leituras mal absorvidas, conferências mais brilhantes do que sólidas, conversações e discussões sem conteúdo [...]. (GRAMSCI, 1978, p.145)

Contudo, desafortunadamente, apesar das medidas pontuais tomadas por parte dos órgãos públicos com o propósito de contribuir com a melhoria do processo ensino/aprendizagem de LE, os vários estudos nesta

área têm constatado que a formação de professores de línguas tem sido feita com base no modelo tradicional de ensino, no qual se privilegia a teoria em detrimento da prática, onde o professor é considerado um mero reprodutor de conteúdos.

No Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara Superior de Educação (CNE/CES) 0492/2001, publicado em 09/07/2011, que estabelece as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras, está claro, que durante sua formação acadêmica, o graduado em Letras, tanto em língua materna quanto em língua estrangeira clássica ou moderna, nas modalidades de bacharelado e de licenciatura, deverá ser identificado por múltiplas competências e habilidades:

visando à formação de profissionais que demandem o domínio da língua estudada e suas culturas para atuar como professores, pesquisadores, críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários, assessores culturais, entre outras atividades, o curso de Letras deve contribuir para o desenvolvimento das seguintes competências e habilidades:

- domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos;*
- reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;*
- visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações lingüísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional;*
- preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho;*
- percepção de diferentes contextos interculturais;*
- utilização dos recursos da informática;*
- domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio;*
- domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino.*

O resultado do processo de aprendizagem deverá ser a formação de profissional que, além da base específica consolidada, esteja apto a atuar, interdisciplinarmente, em áreas afins. (CES 0492, 2001, p.30)

Porém as habilidades e competências descritas, não são contempladas em sua totalidade nos cursos de Licenciatura em Línguas. A formação de professores em sua maioria continua sendo feita no padrão tradicional em grande parte das Instituições de Ensino Superior. Em um sentido mais restrito, nos cursos de Letras com Língua Estrangeira - Espanhol, por exemplo, não é raro observar formandos e egressos despreparados para ensinar o idioma.

Paiva (2004) também concorda com essa ideia de precariedade nos cursos de formação de professores de línguas quando afirma:

Durante o período em que estive na presidência da Comissão de Especialistas de Ensino de Letras [...] fiz várias vistas a instituições particulares e examinei inúmeros processos, o que me habilita a dizer que a situação

da formação do professor em nossa área é muito precária [...]. os projetos pedagógicos são ainda muito tradicionais e a maioria apresenta ementas e bibliografias defasadas. (PAIVA, 2004, p. 193)

Nessa lógica, as faculdades de Letras devem proporcionar aos futuros professores, uma fundamentação concreta das reflexões teórico-metodológicas, conscientizando tais educadores de sua dimensão social, que constantemente ressignifica a sua prática, vendo a sua formação como instrumento de mudança, com novas posturas e procedimentos, uma vez que o ensino desse idioma é adepto de uma visão simplista e distorcida sobre a língua, resultado de um processo histórico de aproximação do português com o espanhol.

3- Algumas considerações

Está claro como o contexto sócio-político-econômico influencia soberanamente as políticas públicas para a educação, as reformas curriculares e a promoção de determinada língua estrangeira. Como vimos ao longo deste trabalho, o ensino/aprendizagem de ELE no Brasil teve por característica uma inserção tímida e de importância secundária. Apenas a partir de 1990, com o surgimento do Mercosul, que se determinou um novo rumo na expansão do Espanhol no cenário educacional brasileiro.

Desde a assinatura do Mercosul três orientações marcaram a implementação e importância de ELE nas escolas brasileiras: em 1993, o Projeto de Lei nº 4004 estabelecia a obrigatoriedade do ensino de ELE nas escolas brasileiras, promulgando a oferta e obrigatoriedade do espanhol apenas para o Ensino Médio, facultando sua inclusão no Ensino Fundamental; em 1996, com a LDB nº 9304/96 é sancionada a oferta obrigatória de pelo menos uma Língua Estrangeira Moderna (LEM) no Ensino Fundamental, escolhida pela instituição escolar, e para o Ensino Médio dispôs da inclusão de uma LEM obrigatória e uma optativa, também escolhida em conformidade com as possibilidades da instituição; Somente em 2005 é promulgada a Lei nº 11.161/2005 que torna obrigatória a oferta de ELE nos estabelecimentos de Ensino Médio, buscando atender aos interesses políticos e econômicos do Brasil.

Um ponto que merece destaque é que considerando que a Lei 11.161/2005 entra em vigor na data de sua publicação, tendo um prazo de 5 anos para sua implementação, podemos constatar que mais de 2 anos já se passaram para que os Estados tomem as decisões para apropriação dessa política de difusão da língua espanhola e ainda nos deparamos com ações tímidas, e uma rede de decisões e omissões que evidencia o vazio entre o dizer (Lei) e o fazer (cumprimento da Lei).

Acreditamos que um dos problemas a ser resolvido é um investimento na formação de professores habilitados para por em prática o ensino desse idioma, uma vez que a tendência atual no ensino de LEs (o que engloba o ELE) é a de problematizar com os alunos questões de relevância social, de forma a desconstruir discursos hegemônicos, globalizantes, e de propiciar o desenvolvimento de uma consciência crítica que permita uma maior participação social e política.

Porém, o que estudos vêm constatando é que a formação de professores continuam sendo feitas nos padrões tradicionais na maioria das Instituições de Ensino Superior, causando muito prejuízo à sociedade. Em um sentido mais restrito, nos cursos de Letras com Línguas Estrangeiras – Espanhol, por exemplo, não é raro observar seus egressos despreparados para ensinar a Língua Alvo. Contudo, desafortunadamente, isso não é um privilégio apenas de alunos, muitos docentes de cursos de LE também se encontram na

mesma situação. Nesse sentido, vários pesquisadores tem defendido mudanças nos currículos dos cursos de licenciaturas (Almeida Filho, 2000; Vieira-Abrahão, 2002).

Busca-se uma maior fiscalização e investimento no cumprimento das Leis e Diretrizes de difusão e formação de professores de LE, mais especificamente o Espanhol que é a língua alvo deste artigo, visando a necessária formação de uma professor de ELE que saberá contribuir para o despertar crítico de seus alunos, usando a LE como instrumento transformador do contexto social em que vive; uma educação contra ideológica que ofereça ao cidadão as ferramentas do conhecimento que podem dar sentido às práticas mediadoras de sua existência real.

Referências

- Almeida Filho, J. C. P. (2000). Crise, transições e mudanças no currículo de formação de professores de línguas. In: M. B. M. Fortkamp & Tomitch, L. M.B. (orgs). *Aspectos da Lingüística Aplicada: Estudos em homenagem ao professor Hilário I. Bohn*.(pp. 33-47). Florianópolis: Insular.
- Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior (2001). Resolução CNE/CES nº0492 de 09 de julho de 2001. Institui as Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF. Retirado em Abril 08, 2013 de <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>
- _____. *Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Retirado em Abril 08, 2013 de <http://www.camara.gov.br>
- _____. *Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Retirado em dezembro 10, 2012 de <http://www.camara.gov.br>.
- _____. *Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Retirado em dezembro 10, 2012 de <http://www.camara.gov.br>.
- _____. Lei 11.161 de 05 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. *Diário Oficial da União*, Brasília, n. 151, seção 1, 8 ago. 2005. p. 1. Retirado em novembro 05, 2012 de <http://www.camara.gov.br>.
- _____. Ministério da Educação (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica.
- _____. Ministério da Educação (1999). *Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica.
- Bourdieu, Pierre (2010). *Razões práticas: Sobre a teoria da ação*. 10. ed. Campinas, SP: Papirus.
- Bourdieu, P.; Nogueira, Maria Alice & Catani, Afranio M. (2007). *Escritos de educação*. 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

- Celada, M. T. (2002). *O espanhol para o brasileiro: uma língua singularmente estrangeira*. Tese de Doutorado, UNICAMP, Departamento de Linguística, Campinas, SP. Retirado em novembro 15, 2012 <http://www.fflch.usp.br/dlm/espanhol/docente/teresa.html>.
- Chaves, Eduardo O. C. (2007). O liberalismo na política, economia e sociedade e suas implicações para a educação : uma defesa. In : Lombardi, José Claudinei & Sanfelice, José Luís (Orgs.). *Liberalismo e educação em debate*. Campinas, SP, Autores Associados, Histedbr.
- Coutinho, Carlos Nelson (2006). O Estado brasileiro: gênese, crise e alternativas. In: Lima, Júlio César F. & Neves, Lúcia Maria W. (Org.). *Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro, Fiocruz/EPSJV.
- Cruz, M. L. O. B. (2001). *Estágios de interlíngua: Estudo longitudinal centrado na oralidade de sujeitos brasileiros aprendizes de espanhol*. Tese de Doutorado, UNICAMP / IEL, Campinas, São Paulo.
- Gramsci, Antonio (2000). *Cadernos do cárcere*. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- _____ (1978). *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.
- Durão, Adja B. A. Barbieri (1998). La enseñanza de español y de portugués en los países miembros del Mercosur. *Boletim / Centro de Letras e Ciências Humanas*, nº. 34, (pp.9-15). Londrina UEL.
- Freire, Paulo (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gadotti, M. & Mânfió, A. J. (1993). Unidos ou dominados: Plurilingüismo. *Seminário Educação sem Fronteiras*. Novembro. Curitiba: Secretaria do Estado da Educação Paraná.
- Junger, C.S.V. Reflexões sobre o ensino de E/LE no Brasil: Propostas governamentais, formação docente e prática em sala de aula. *Anuario brasileño de estudios hispánicos*, n. 15 (pp. 27-46). São Paulo: Consejería de Educación de la Embajada de España.
- Leffa, V. J. (2005). O professor de línguas estrangeiras: do corpo mole ao corpo dócil. In: Freire, M. M.; Abrahão, M. H. V. & Barcelos, A. M. F. (Org.). *Linguística Aplicada e contemporaneidade* (pp. 203-218). São Paulo: ALAB/Pontes.
- Moita Lopes, L. P. de. (2003) A nova ordem mundial, os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. In: Barbara, L. & Ramos, R. C. G. (Org.). *Reflexão e Ações no Ensinoaprendizagem de Línguas* (pp. 29-57). São Paulo: Mercado de Letras.
- Nogueira, L. C. R. A implantação do espanhol na grade curricular das escolas públicas brasileiras: Um desafio com prazo. *Revista HELD n. 1*. Retirada em Novembro, 10, 2012 de <http://www.unb.br/il/let/helb/linhadotempo/index.php>.
- Picanço, D.C.L. (2003). *História, memória e ensino de espanhol: as interfaces do ensino da língua espanhola como disciplina escolar*. Curitiba: Editora da UFPR.
- Mercosul (1992). *Plano Trienal para o Setor Educação no Mercosul*. Conselho do Mercado Comum do Sul, 2^a cúpula de Chefes de Estado em Mendoza, Argentina.

Mercosul (1991). *Declaração e princípios do Mercosul*. Secretaria Permanente do Mercosul Social. Retirado em Maio 30, 2013 de http://www.mercosur-social.org/documentos/declaraciones/declaracion_de_principios_PORTU.pdf

Severino, Antonio Joaquim (2006). Fundamentos ético-político da educação no Brasil de hoje. In: Lima, Júlio César F. & Neves, Lúcia Maria W. (Org.). *Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Fiocruz/EPSJV.

Vieira Abrahão, M. H. (2002). Teoria e prática na formação pré-serviço do professor de língua estrangeira. In: Gimenez, T. (Org.). *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: Editora UEL.

Mercado de formação docente: constituição e funcionamento

Denise Trento Rebello de Souza¹³⁹, Flavia Medeiros Sarti¹⁴⁰

Resumo

Esta comunicação oral apresenta resultados de investigações empíricas e documentais realizadas no âmbito de grupo de pesquisa (Projeto Temático FAPESP) que focalizam a formação docente, especificamente no que se refere a um amplo e diversificado mercado de formação dirigido aos professores da Escola Básica. Ao elegermos esse mercado como foco de atenção, identificamos e caracterizamos alguns dos processos envolvidos em sua constituição, alguns de seus dispositivos e principais manifestações, bem como o consumo que professores realizam nesse contexto. Em franca expansão e diversificação no país desde a promulgação da Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, o mercado de formação docente, conforme pudemos analisar em nossas pesquisas, envolve produtos e serviços variados desde cursos e programas especiais de formação docente, até revistas, livros e outros materiais de apoio à prática docente. Em suas diferentes manifestações, tal mercado reúne instâncias diversas em torno da formação de professores, como as universidades – públicas e privadas; secretarias de educação; agências de avaliação e fomento do ensino superior, como a CAPES; organismos internacionais, como a UNESCO e o Banco Mundial; sindicatos e associações docentes, além de editoras. Nesse contexto em que interesses diversos se expressam – interesses estes por vezes inconciliáveis –, disputas acabam emergindo atraindo para a esfera da educação superior a atenção de instituições e grupos científicos (ou não) que até então haviam manifestado pouco interesse pelo campo educacional, conforme apontado por Nóvoa (1999). Esse empreendimento de vulto dirigido à formação docente ancora-se em ao menos duas vertentes discursivas. Uma que ressalta a centralidade dos professores nas sociedades contemporâneas e outra que relaciona a (baixa) qualidade dos sistemas públicos de ensino à (baixa) qualidade na formação docente. Nossas pesquisas abordam criticamente esses discursos a partir dos estudos de Souza (2001, 2006, 2007) acerca do argumento da incompetência e sua presença no âmbito pedagógico nacional, bem como das contribuições trazidas por Azanha, 1994; Arroyo, 2003; Nóvoa, 1999, dentre outros. Realizamos algumas análises acerca do funcionamento do mercado formativo dirigido aos professores, que se encontra ancorado sobretudo em trocas simbólicas que dinamicamente constituem o campo educacional (Bourdieu, 2005). No âmbito das ações (simbólicas ou não) que oferecem respaldo ao mercado formativo docente, prosseguimos na identificação dos dispositivos (Foucault, 1994) mais específicos que buscam estimular o consumo pelos professores, além dos contornos assumidos por alguns dos principais serviços e produtos que circulam em seu interior. Atenção especial será conferida nessa exposição ao lugar que os chamados programas especiais de formação docente (voltados para a certificação de professores em serviço) ocupam nesse mercado formativo, posto que os mesmos reúnem diversos aspectos relacionados às novas configurações e aos novos modelos que, nos últimos tempos, vêm se constituindo campo da formação de professores.

¹³⁹ Faculdade de Educação - USP

¹⁴⁰ UNESP- Rio Claro

Um amplo e diversificado mercado de formação dirigido aos professores e demais educadores consolidou-se rapidamente nos últimos anos (Holmes Group, 1995; Nóvoa, 1999; Barroso e Canário, 1999; Maués, 2003; Sarti, 2005; Cunha e Vilarinho, 2007; Souza e Sarti, 2011). Entendemos que esse mercado de formação ancora-se em, ao menos, duas vertentes discursivas que se fazem presentes em produções de especialistas nacionais e internacionais, nos apontamentos feitos por organismos internacionais e nos textos legais. De um lado, ressalta-se a centralidade dos professores nas sociedades contemporâneas e, de outro, se estabelece uma relação direta entre (baixa) qualidade dos sistemas públicos de ensino à (baixa) qualidade na formação docente, conforme argumentamos a seguir.

Como faz Nóvoa, propomos que esse mercado de formação, bastante lucrativo, nutre-se da centralidade que professores e sua formação assumiram nos discursos dos especialistas, sendo disputado, inclusive, por instituições e grupos científicos que, até então, não manifestavam maiores interesses por esse campo. É nesse contexto que a formação de professores afirma-se como uma panacéia, cuja necessidade assume evidência.

Estabelece-se, então, uma disputa acerca da definição sobre onde, quando e como deve ser realizada tal formação e, sobretudo, a quem compete tal tarefa. As relações que envolvem e sustentam o mercado que, desse modo, se organiza em torno da formação docente – reunindo o próprio magistério e as instâncias que o representam, as universidades, as secretarias de educação, entre outros - assumem uma dimensão simbólica que, conforme perspectiva apontada por Bourdieu (2005), possibilita a transfiguração das relações de dominação presentes no campo educacional. O lugar de maior ou menor poder que é assumido por cada uma das instâncias envolvidas nessa disputa depende dos capitais específicos que as mesmas detêm. Trata-se, portanto, de um mercado onde bens simbólicos são produzidos, disputados e consumidos e onde atos econômicos são transfigurados em atos simbólicos, legitimados por aqueles que detêm capitais considerados mais valiosos no campo educacional.

Nesse campo em disputa não raro manifesta-se a presença de certa “colonização conceitual”, tomando de empréstimo a idéia formulada por John Smyth (1992, p. 286, op cit Zeichner, 2008) acerca da obrigatoriedade assumida pelo termo reflexão no âmbito dos estudos sobre formação e profissão docente. Essa colonização resulta em jargões e modismos educacionais que acabam por esvaziar o necessário debate de idéias, ao mesmo tempo que se impõem como novos produtos do mercado formativo docente, que devem ser consumidos pelos professores por meio de revistas, livros e cursos diversos para, então, se incorporarem ao seu “próprio” discurso. Ao se fazerem presentes no discurso do professor, tais jargões lhe conferem sofisticação, credibilidade e certo esoterismo. Atuam assim como bens simbólicos cuja posse possibilita aos professores alcançarem posição de maior legitimidade profissional, além do acesso a outros bens de consumo do mesmo mercado formativo (como os cursos de especialização ou mesmo em nível de mestrado). A posse desses bens simbólicos garante ao sujeito benefícios em ao menos duas esferas, interligadas. Uma, já referida, refere-se à imagem construída para o outro. Aquela que confere ao professor posição de maior legitimidade e prestígio profissional. A segunda esfera, mais subjetiva, refere-se à imagem para si. Nesse nível, a posse desses bens simbólicos alimenta no sujeito um sentimento de distinção. Distinção da massa de professores vistos como sendo mal formados, incompetentes e descompromissados consigo mesmos e com seus alunos (Souza, 2002).

A ênfase sobre a formação docente, que possibilita a existência do referido mercado, é justificada por discursos que ressaltam a centralidade que os professores assumem nas sociedades atuais, marcadas por

mudanças diversas e aceleradas (tecnológicas, sociais e econômicas), bem como por discursos que relacionam a (baixa) qualidade dos sistemas públicos de ensino à (baixa) qualidade na formação docente. Essa segunda linha argumentativa assume especial destaque no cenário educacional brasileiro, atuando como importante recurso para a sustentação do mercado nacional de formação de professores.

Explicações que vinculam os problemas enfrentados pela escola pública (tais como o baixo desempenho de seus alunos e/ou a indisciplina e a violência em seu interior) à existência de falhas na formação de seus professores vêm sendo questionadas - de diferentes maneiras e com ênfases variadas - por estudos e pesquisas desenvolvidos na área (Souza, 2001, 2007; Zeichner, 2008; Therrien, 1996; Azanha, 1994; Arroyo, 2003; Nóvoa, 1999; Perosa, 1998) dentre outros). Therrien, já em 1996 desenvolve uma pesquisa em que analisa a produção, em vários âmbitos, da representação social negativa do trabalho docente. Dedicar parte de seu trabalho à identificação, no discurso pedagógico brasileiro, das convergências sobre a questão da (baixa) qualidade de educação. Identifica inicialmente dois pontos relativos à oferta dos serviços educacionais: o primeiro refere-se à cobertura educacional, considerada suficiente para atender a demanda desde os anos 1980, mas com problemas decorrentes da forma como essa expansão se deu; o segundo refere-se à necessidade de melhoria da qualidade do atendimento oferecido. Outra linha de convergência identificada pela autora, de maior relevância para nosso trabalho, refere-se exatamente à associação entre a baixa qualidade do ensino e o trabalho do professor, especialmente envolvendo considerações sobre sua (má) qualificação profissional. Essa idéia está na raiz dos rumos das políticas educacionais implantadas no estado de São Paulo nas décadas de 1980 e 1990, e permanece nos dias atuais.

Nessa direção Souza (2006), aponta a presença e a consolidação, na literatura educacional, de uma linha de argumentação que tem destacado a baixa qualidade da formação oferecida aos professores em associação à baixa qualidade da educação escolar oferecida. Esse discurso fundamenta-se fortemente na idéia da incompetência do professor. Ela estaria na origem dos problemas crônicos da escola. Na origem do seu fracasso. Daí a necessidade de se investir fortemente e - por que não dizer quase exclusivamente - em programas e em políticas educacionais com vistas a melhorar a capacidade e competência do quadro docente, em todo o país. Afinal, a idéia de que uma boa escola se faz basicamente com bons professores faz parte do ideário educacional.

Esse discurso foi objeto da atenção de Souza (2001) em estudo em que analisa os principais programas educacionais implantados pela secretaria estadual de educação no estado de São Paulo nos anos 1980 e 1990. Denominando-o de argumento da incompetência, a autora rastreia sua presença em três âmbitos: das políticas educacionais, da literatura educacional e das representações dos agentes escolares. Aparece a ele associada uma prática, que ganha corpo e força nos meios educacionais brasileiros (e também no das políticas públicas) a partir de meados dos anos 1980 estendendo-se aos dias atuais. A prática envolve a oferta de cursos de formação continuada a professores das redes públicas de ensino, idealizada como uma estratégia para lidar com a sua baixa qualidade. (Souza, 2007, 2002, 2001).

Em linhas gerais, o argumento da incompetência propõe que a qualidade do ensino é baixa porque a formação docente, especialmente a formação inicial, é pobre e insuficiente. Decorre daí a incompetência do professor em lidar com seus alunos, especialmente os mais pobres. Para resolver a situação propõe-se o investimento em programas de formação continuada, entendidos como recurso para sanar as deficiências da formação inicial docente. Parafraseando Arroyo (2003), a formação docente é eleita como elemento estratégico para sanar todos os problemas escolares.

Assim, por serem politicamente convenientes e de ampla visibilidade social, inclusive por irem ao encontro das recomendações de agências internacionais de fomento, como o Banco Mundial e o BIRD, programas e cursos de formação voltados aos professores multiplicam no país nos últimos quinze anos (Bello, 2008). Um mercado que se amplia e se diversifica. Além dos serviços voltados para a formação de professores – como os programas e cursos de formação continuada e em serviço - esse mercado é formado por revistas de ampla circulação, livros, materiais de apoio à prática docente, consultorias pedagógicas, programas televisivos, sites especializados, entre outros produtos. Essas suas diferentes manifestações reúnem instâncias diversas em torno da formação docente: universidades, secretarias de educação, editoras, sistemas de ensino etc. É desse amplo e diversificado mercado que nossas pesquisas tem se ocupado.

Partimos inicialmente da hipótese de que o argumento da incompetência docente atua como dispositivo na produção e na consolidação desse mercado formativo voltado aos professores. Enquanto dispositivo, o argumento da incompetência expressa fatores – explícitos ou não – que constituem o mundo social, e que o fazem a partir do entrelaçamento de discursos, instituições, enunciados científicos, proposições filosóficas e morais, leis, medidas administrativas (Foucault, 1994 [1988]). Resulta, pois, em uma estratégia para controlar os professores, que são levados a consumir produtos e serviços diversos que lhes são oferecidos, por vezes impostos.

Temos dedicado especial atenção ao funcionamento desse mercado - de dimensões econômicas e, ao mesmo tempo, simbólicas – voltado para a formação dos professores (Sene, 2011, Vilaronga, 2010; Ritter, 2011; Vasques 2012; Sarti, 2012) . Considerando as relações de dominação que, pressupõe-se, se fazem presentes nesse mercado, temos identificado os contornos assumidos pelos principais produtos que circulam no mercado de formação docente, o valor que os mesmos assumem para os diferentes agentes envolvidos e o modo como eles se impõem como sendo “necessários”, as relações que possibilitam sua produção e circulação e, também, os dispositivos específicos que buscam estimular seu consumo pelos professores. Por outro lado, admitindo também o caráter produtivo - e mesmo subversivo - do consumo que os sujeitos fazem dos produtos culturais (de Certeau, 1994 [1980]), exploramos aspectos relacionados aos modos pelos quais os produtos formativos são efetivamente apropriados pelos professores.

A elaboração e o consumo dos produtos e serviços dirigidos à formação docente são focalizados sob perspectiva apontada por Michel de Certeau (1994 [1980]), para quem o consumo cultural revela-se como um espaço de produção de sentidos. De Certeau oferece, com o seu trabalho, uma resposta original às perspectivas que enfatizam sobremaneira a disciplina, a ordem e a passividade dos sujeitos no “consumo de massa”. Nessa direção, o funcionamento do mercado formativo docente é abordado a partir das tensões que nele se instalam entre a ordem pretendida (dos discursos, das ações, das intenções etc) e os espaços de liberdade que possam, como ensina de Certeau, estar presentes no consumo dos sujeitos.

Em meio a essas tensões, destaca-se o papel assumido pela universidade no mercado de formação docente, no âmbito do qual ela desempenha funções cada vez mais centrais tendo em vista a elevação dos níveis de formação docente e a sofisticação teórica dos discursos a ela vinculados. Questionamentos acerca do lugar que a universidade ocupa nesse cenário formativo e das possíveis ambigüidades aí presentes integram as preocupações que movem as pesquisas desenvolvidas por nosso grupo. Tais ambigüidades decorrem, por exemplo, do estabelecimento de convênios com secretarias de educação para a formação em serviço de seus professores . Tais preocupações nos remetem a uma busca pela objetivação de nosso próprio lugar de produção, o que requer uma vigilância constante.

Mercado de formação docente e sua ancoragem discursiva

A formação docente seja em nível inicial ou a chamada continuada, ganha crescente importância área da pesquisa e da política educacional, tanto no Brasil quanto no exterior, como apontam vários autores (Ludke & Boing, 2007; Gatti, 2008; Cochran-Smith, 2005; Arroyo, 2003; Souza, 2001; Mello & Rego, 2004; Nóvoa, 1999, 1992; Perosa, 1998, dentre outros). Esse tema aparece geralmente associado à preocupação com o aperfeiçoamento dos sistemas públicos de ensino, especialmente da educação básica. O tema da formação de professores e o da melhoria da qualidade de ensino compõem intimamente vinculados, já há algum tempo, tanto nas pesquisas educacionais quanto em vários programas educacionais. Ou seja, a formação de professores assumiu progressivamente, desde meados dos anos 1980, um papel central nos programas educacionais que objetivavam melhorar a qualidade do ensino.

A prática de oferecimento de cursos, geralmente curtos, conferências, seminários e palestras, foi sendo gradualmente estabelecida, especialmente em dois contextos: a) como estratégia para implementar novos programas educacionais; b) como estratégia para a formação continuada de professores. Estas estratégias têm como objetivo central melhorar a competência profissional dos (das) professores (as), tomando como pressuposto a inadequação ou insuficiência da formação inicial. Esta tornou-se uma prática sistemática desenvolvida pelas Secretarias de Educação enquanto estratégia básica de melhorar a qualidade do ensino e lidar com o fracasso da educação pública.

A preocupação com a competência dos profissionais da educação bem como a centralidade atribuída a seu papel na resolução do fracasso escolar, reafirmada a cada novo programa ou política educacional nas últimas décadas, não é recente nem original, apesar de comparecer com novos contornos em trabalhos sobre as chamadas competências e habilidades docentes (Paquay, Altet, Charlier & Perrenoud, 2001; Campos, 2004, 2002). Historicamente, a utilização do conceito de competência no campo educacional, particularmente 'competência técnica', recebeu impulso a partir da publicação, em 1982, do trabalho "Magistério de 1o Grau: da competência técnica ao compromisso político" de autoria de Guiomar Namó de Mello. A análise então desenvolvida suscitou um debate intenso nos meios acadêmicos envolvendo dois conceitos relacionados ao ofício do professor e à maneira pela qual esse grupo era (e de certa forma ainda é) visto pela academia, pela mídia e por si mesmo: competência técnica e compromisso político. Seu trabalho inspirou a realização de outros que, no conjunto, mesmo que não intencionalmente, contribuíram para se construir uma visão essencialmente negativa sobre os professores. Mais do que negativa, uma visão homogênea sobre o professor e sua prática docente, considerados tecnicamente incompetentes e politicamente descompromissados. É a fase de auge do discurso da incompetência técnica do professor e da idéia simplista, levada adiante, nos anos seguintes, pelo discurso acadêmico hegemônico e pelas políticas educacionais, de que "se temos uma escola de baixa qualidade é porque os professores são incompetentes". Essa linha de argumentação apontava a saída para superar o fracasso escolar e assim melhorar a qualidade da escola pública: oferecer cursos de formação continuada aos professores com vistas a sanar suas deficiências de formação inicial.

O argumento da incompetência assume diferentes versões, de acordo com o contexto no qual aparece: tende a ser mais sofisticado na versão que comparece na literatura educacional e um tanto simplista na versão que assume nos documentos das políticas educacionais. Da forma como foi apropriado pelas políticas educacionais e sua respectiva ação de formação em serviço, trouxe para o foco de atenção mais os professores e menos as escolas e o sistema educacional. Aqueles que definem as políticas educacionais

e elaboram os programas educacionais parecem tomar emprestadas do universo da literatura acadêmica apenas as idéias e análises mais convenientes, que lhes serão politicamente mais vantajosas, tipicamente aquelas que auxiliarão o desenvolvimento de ações de maior visibilidade para o público em geral, em benefício do governo do momento. O debate acadêmico é simplificado em favor de formas particulares, mais práticas e prescritivas.

O conceito de competência ganhou popularidade, tanto nos meios acadêmicos quanto em todos os níveis do sistema escolar, à medida que as explicações do fracasso escolar das crianças das classes populares começaram a mudar de foco: dos alunos e suas famílias para a instituição escola. À medida que as explicações tradicionais baseadas na Teoria da Carência Cultural começaram a ser criticadas, a escola, o professor e sua prática pedagógica entraram novamente em cena, ganhando maior visibilidade, especialmente o professor.

A centralidade e visibilidade da prática docente, que caracteriza boa parte da pesquisa educacional nos últimos vinte anos têm colocado em evidência mais os professores enquanto grupo profissional e menos as escolas, enquanto locus no qual a prática docente adquire materialidade. Nóvoa (1999), em trabalho presente nesta coletânea, nos brinda com considerações particularmente interessantes e lúcidas sobre as razões e conseqüências da centralidade atribuída aos professores nos discursos contemporâneos. Nesse trabalho fica clara, por exemplo, a ambigüidade nas propostas e práticas de formação de professores decorrente dos efeitos da simultaneidade de dois discursos: aquele que advoga o lugar de destaque dos professores na promoção do exercício pleno da cidadania e a descrença em sua capacidade de ocupar a contento esse papel, em função de sua formação precária (p. 13 e 14). Há razões para se suspeitar que o argumento da incompetência permanece fundido a outros discursos, resultando em “ambigüidades permanentes”.

No discurso educacional mais recente, o argumento da incompetência oferece sustentação para dois movimentos complementares que, em níveis distintos, coincidem ao apontarem para a “fabricação do professor profissional” (Popkewitz e Nóvoa, 2001), capaz de implementar as mudanças pedagógicas vistas como responsáveis pelo resgate da qualidade da escola pública. Em um primeiro nível, mais amplo, encontram-se discursos que ressaltam a necessidade de elevação do status social do magistério, especialmente por meio de uma maior qualificação dos professores, que assim poderiam assumir práticas mais “racional” e legítimas, já que fundamentadas em saberes pedagógicos de natureza científica e em posturas e valores geralmente associados a uma cultura de tipo acadêmica (Bourdoncle, 2000). Tal perspectiva aponta para a solução da incompetência do magistério, enquanto grupo ocupacional que, reconhecido socialmente como uma profissão (melhor) estabelecida, poderia enfrentar com maior eficiência os desafios impostos à educação pública. Trata-se de uma “dimensão coletiva” do movimento de profissionalização dos professores que incide, entre outros aspectos, sobre o tempo considerado necessário de formação docente institucionalizada, sobre o estatuto epistemológico dos saberes pedagógicos, sobre a organização da carreira do magistério etc.

Trata-se de um movimento que inclui a instauração do “modelo da competência” no magistério. Estratégia que, como antes mencionado, faz-se presente nas políticas públicas da área há, 30 anos. De acordo com Dubar (1998), tal modelo emerge nos anos 1980 na área empresarial, como uma alternativa para as práticas de gestão, resultando da combinação de cinco elementos: novas normas de recrutamento (que privilegiam o nível de certificação formal); valorização da mobilidade e do acompanhamento individualizado

dos sujeitos; formação contínua criada pela própria empresa (como um dispositivo da mobilização dos sujeitos em prol da empresa); multiplicação de fórmulas de individualização dos salários, como os abonos; bem como novos critérios de avaliação que valorizam “competências de terceira dimensão” (CNAM, 1991, apud Dubar), ou seja, qualidades pessoais e relacionais, tais como a responsabilidade, a autonomia, o trabalho em equipe etc.

A exigência de “competências de terceira dimensão” no exercício da docência é o que, no âmbito dos discursos em torno da profissionalização do magistério, oferece sustentação a um movimento paralelo ao primeiro, que incide com veemência sobre o professor individual, reclamando seu engajamento pessoal na (re)qualificação da escola pública. Nesse nível do discurso, a profissionalização do magistério tende a ser assumida como fato (consumado, desvinculado do movimento histórico e social que a integra), cabendo a cada professor reestruturar sua identidade, transformar a si mesmo – o mais rapidamente possível - como forma de escapar da incompetência que ronda seus pensamentos e ações – tomadas sempre por ultrapassadas - relacionadas ao ensino. Trata-se de uma tentativa de reinventar os professores (Bueno, 2007), de quem se requer um perfil condizente com “uma nova maneira de ser e pensar o mundo” (p.7). Sob tal perspectiva, espera-se que os professores sejam

(...) no plano pessoal, receptivos à diversidade, abertos à inovações, sensíveis às dificuldades dos alunos e comprometidos com seu êxito; no plano intelectual, portadores de uma sólida formação científica e cultural, domínio da língua materna e das novas tecnologias; no plano profissional, capazes de articular os conteúdos curriculares de sua disciplina com vários outros conhecimentos e, ainda, trabalhar em equipe e assumir a gestão de seu próprio desenvolvimento profissional. Para isso faz-se mister que, no plano cognitivo, sejam capazes de aprender a aprender, de saber fazer e refletir sobre o que fazem. (Bueno, 2007, p.7)

Seguindo por esse caminho, os discursos mais atuais sobre a docência procuram normalizar as disposições dos professores – reinventando-os - justamente por meio do incentivo de posturas docentes mais autônomas e reflexivas (competências de terceira dimensão). O novo professor deve ser, portanto, mais flexível e sensível às mudanças e deve, sobretudo, atuar com maior autonomia e responsabilidade na busca de soluções para os problemas que atingem a escola. Baseando-se no conceito foucaultiano de governamentalidade, Popkewitz adverte que essas estratégias de mudanças no programa e nos discursos educacionais “governam à distância, através da arte do auto-exame” (1998, p.104), pretendendo que os professores construam sua identidade profissional por meio da cooperação e da iniciativa individual, que os possibilitaria assumir maiores responsabilidades locais na implementação de mudanças, em sintonia com os objetivos do Estado.

Nas palavras de Margerite Altet (2001), o professor profissional revela-se como

(...) uma pessoa autônoma, dotada de competências específicas e especializadas que repousam sobre uma base de conhecimentos racionais, reconhecidos, oriundos da ciência, legitimados pela Universidade, ou de conhecimentos explicitados oriundos da prática. (p. 25, grifos nossos)

A seleção daqueles que coadunam com o perfil desse professor profissional, mais reflexivo e autônomo, orienta algumas ações por parte dos governos atuais. O caso das avaliações dos professores ACT (admitidos em caráter temporário) do estado de São Paulo é um bom exemplo. Realizadas ao final de 2008 pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, as avaliações desse grupo de professores obteve grande repercussão na mídia, especialmente em função dos resultados negativos obtidos por parte dos

professores. Sem entrar no mérito da qualidade ou adequação das provas, ou ainda na questão da existência desse corpo docente permanentemente admitido em caráter temporário, estas ações, bem como a repercussão obtida na mídia, expressam bem a centralidade dos professores – não das escolas! – no âmbito das propostas de governo. São ações e discursos (no caso da mídia) – ao mesmo tempo produtores e produtos – que reforçam ambigüidades e ambivalências sobre o lugar de destaque atribuído aos professores nas sociedades contemporâneas e na promoção da cidadania e a impossibilidade de sua consecução, dada a precariedade de sua formação.

Algumas considerações

A tarefa de identificar padrões de competências que devem ser desenvolvidas pelos professores tem sido assumida por grupos ligados a organizações de diferentes países. Também no Brasil a noção de competência vem sendo considerada cada vez mais central para a elaboração de propostas relacionadas ao magistério (Campos, 2002, 2004, dentre outros). Nesse sentido, o Parecer CNE 9/2001, que estabelece as diretrizes para a formação dos professores para a educação básica, ressalta que “a concepção de competência é nuclear” (p.29) na formação docente, posto que se pretende que o professor revele uma maior “compreensão das questões envolvidas em seu trabalho, sua identificação e resolução, autonomia para tomar decisões, responsabilidade pelas opções feitas. Requer ainda, que o professor saiba avaliar criticamente a própria atuação e o contexto em que atua e que saiba, também, interagir cooperativamente com a comunidade profissional a que pertence e com a sociedade” (CNE, 2001, p. 29).

A preparação desse novo professor – autônomo, responsável, cooperativo, reflexivo – tem assumido lugar de destaque no mercado formativo docente. Produtos e serviços diversos dirigem-se à “fabricação” de um novo professor e de uma nova versão do magistério, profissional e pautada pelo já referido modelo da competência. Nesse sentido, parece possível afirmar que o magistério e os sujeitos que nele atuam são vistos no interior desse mercado sob uma dupla perspectiva: enquanto consumidores da formação inicial e continuada, das publicações diversas, de discursos e materiais pedagógicos, mas também enquanto produtos, que se quer reciclar, reinventar totalmente.

Enquanto consumidores no mercado da formação docente, espera-se que os professores assumam responsabilidade por sua própria aprendizagem ao longo de toda a vida profissional. Devem identificar suas necessidades formativas frente às demandas da docência (crescentes, mutantes) e saber escolher, diante do amplo leque de ofertas formativas, aquelas que lhes são mais pertinentes ao mesmo tempo que viáveis. Um buffet self service de cursos de curta duração e oficinas, que lhes possibilitem entrar em contato com outras (novas) ideias para o ensino; um menu à la carte de especializações e títulos acadêmicos de durações e formatos bastante variáveis; ou o prosaico e econômico menu executivo que integra o pacote dos chamados ‘sistemas de ensino’. São várias as possibilidades para que os professores mantenham-se atualizados profissionalmente, o que significa estar “adaptados a condições de trabalho em evolução” (Perrenoud, 2000, p. 156), mas também, estar em dia com o referencial discursivo da área, que lhes permita, em um movimento retroativo, aprimorar seu consumo, tornando-o mais ‘consciente’ e eficiente. Como retorno de seus investimentos no mercado formativo, o professor espera alcançar uma profissionalidade que lhe renda dividendos a serem reinvestidos nesse mesmo mercado. Ou que lhes

coloque em situação menos desvantajosa no campo educacional, junto aos seus colegas já estabelecidos na profissão docente (Sene, 2011).

O professor profissional configura-se, assim, como o principal produto do mercado da formação docente; um produto que alcança nesse mercado um alto valor de troca, incitando investimentos e disputas. Mas seu valor não é o mesmo em outros setores do mercado educativo. Contrariamente ao que se pode esperar, a organização das redes de ensino e das escolas parece muitas vezes alheia à figura do professor profissional e a realidade discursiva em torno da profissionalização do magistério coexiste com a precarização dos vínculos trabalhistas de muitos professores; como o recrudescimento do controle do trabalho docente, por exemplo, pela implementação de currículos e materiais didáticos altamente padronizados (Catanzaro, 2012); com o fortalecimento da formação em serviço como forma de 'ajustamento' dos professores a padrões gerais pré-estabelecidos estabelecidos.

Conforme temos acompanhado nas pesquisas realizadas no âmbito de nossos grupos, bem como nos estágios sob nossa orientação, os produtos deste mercado, incluindo aí próprio professor profissional, movimentam a vida cotidiana das escolas trazendo, simultaneamente esperança e descrença na comunidade docente. Esperança porque sem dúvida, uma escola de qualidade se faz, também, com qualidade profissional. De formação profissional. Descrença porque permanece a disputa acerca de quem poderia mais bem realizar essa tarefa.

Referências

- ALTET, Margerite. (2001). As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PASQUAY, L. PERRENOUD, Ph., ALTET, M., CHARLIER, E. Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências? Trad. Fátima Murad e Eunice Grumam, 2ª ed. rev, Porto Alegre: Artmed, 2001
- CAMPOS, R. F.(2002). Construindo o professor competente. In: 25 Reunião Anual da ANPED, Caxambu - MG. Anais da 25 Reunião Anual da ANPED (CD-ROM), 2002. v. Único. p. 1-18.
- CAMPOS, R.F. (2004). Formação por competências e a reforma da formação de professores. Revista Teias, Rio de Janeiro, v. 5, n.8, p. 1-13.
- CHARLIER, E.(2001). Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências? Trad. Fátima Murad e Eunice Grumam, 2ª ed. rev, Porto Alegre: Artmed.
- ARROYO, M. G. (2003). Reinventar e formar o profissional da educação básica. Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 37, p. 7-32.
- AZANHA, J. M. P.(1994). Comentários sobre a Formação de professores em São Paulo. IN: Formação de Professores. São Paulo, UNESP.
- BARROSO, J E CANÁRIO, R. (1999)Centros de Formação das Associações de Escola. Das experiências às realidades. Lisboa: IIE.
- BELLO, I.M. (2008). Formação superior de professores em serviço: um estudo sobre o processo de certificação do magistério brasileiro. Tese (doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

- BOURDIEU, P. (2005). Razões Práticas. Sobre a teoria da ação. 7ª Ed., Campinas: Papirus.
- BOURDONCLE, R. (2000) Professionnalisation, formes et dispositifs. In: Recherche et Formation, n. 35, p. 117-132.
- BUENO, B. O. (2007). É possível reinventar os professores? A “escrita de memórias” em um curso espacial de formação de professores. In: SOUZA, E.C. , ABRÃO, M.H. (orgs) Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si. Porto Alegre/ Salvador: EDIPUCRG/UFBA, v.1, p. 219-238.
- COCHRAN-SMITH, M. (2005). The new teacher education: for better or for worse? Educational Researcher, Vol. 34, No. 7, pp. 3-17.
- CUNHA, M., VILARINHO, L.(2007). Formação continuada de professores a distância: o desvelamento de focos de estudos expressos em produções acadêmicas. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. V. 88, n. 218.
- De CERTEAU, M. (1994) A invenção do cotidiano: artes de fazer, trad. Ephraim Alves, Petrópolis: Vozes, 1994 [1980].
- DUBAR, C. (1998). A sociologia do trabalho frente à qualificação e à competência. Educação Sociedade, Set , vol.19, no.64, p.87-103.
- FOUCAULT, M. (1994) Dits et Ecrits III: 1976 – 1979. Paris: Gallimard, 1994.
- GATTI, B. (2008).Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil. Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan./abr.
- MAUÉS, O. C. (2003). Reformas internacionais da educação e formação de professores. Cadernos de Pesquisa, Mar 2003, no.118, p.89-118.
- HOLMES GROUP, (1995). Tomorrow’s Schools of Education. East Lansing, MI: The Holmes Group.
- MELLO, G. N.; REGO, T. C. (2004). Formação de professores na América Latina e Caribe: a busca por inovação e eficiência. IN: Fundação Victor Civita. O desempenho dos professores na América Latina e no Caribe: novas prioridades. São Paulo: Fundação Victor Civita.
- NÓVOA, A. (1999). Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 25, no 1., p.11-20.
- _____. (1992). A formação de professores e a profissão docente. IN: _____(coord) Os professores e a sua formação. Lisboa, Publicações Dom Quixote, p. 15-33.
- PEROSA, G. (1998). Formação docente e fracasso escolar: um estudo sobre a oferta de cursos de capacitação (1983-1994). São Paulo, Dissertação de mestrado. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.
- POPKEWITZ, T. S. (1998). Reforma educacional e construtivismo: o estado como uma problemática de governo. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.) Liberdades Reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu, Petrópolis, Vozes.
- POPKEWITZ, T. NOVOA, A. (2001). La fabrication de l’enseignant professionnel: la raison du savoir. In: Recherche et Formation. n. 38, p. 5-13.

SARTI, F. M. (1999). Os estudos sobre formação docente na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Contexto e Educação, no 53, ano 14, Ijuí, UNIJUÍ.

SARTI, F. M. (2005) Leitura profissional docente em tempos de universitarização do magistério das séries iniciais, São Paulo: FEUSP, 2005, tese de doutorado.

SOUZA, D. T. R. (2007) O argumento da incompetência e outros discursos na formação de professores. In: Schwartz, C., Carvalho, J.M., Simões, R.H., Araújo, V.C.. (Org.). Desafios da Educação Básica: a pesquisa em educação. 1 ed. Vitória: EDUFES - Editora da Universidade Federal do Espírito Santo, v. 1, p. 45-56.

_____. (2006) Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da competência. Educação e Pesquisa, v. 32, p. 477-492.

_____. (2001) Teacher professional development and the argument of incompetence: the case of in-service elementary teacher education in São Paulo, Brazil. Londres, Tese de doutorado- PhD. Instituto de Educação, Universidade de Londres..

THERRIEN, A. T. (1996). Trabalho Docente - uma incursão no imaginário social brasileiro. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

ZEICHNER, K. (2008). Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554.

Modos de narrar a vida: cinema e narrativas (auto)biográficas na formação docente

Simone Santos de Oliveira¹⁴¹

Resumo

O cinema não é apenas uma arte de entretenimento que narra vidas, a partir de uma linguagem em movimento, mas um dispositivo (auto)formativo e de aprendizagens porque nos deixa ser afetados, envolvidos e tocados pela narrativa fílmica. Esta arte/linguagem tem a capacidade de nos transportar para outro tempo e espaço geográfico, ao exaltar os nossos pensamentos, aflorando lembranças do passado para pensarmos e analisarmos o presente e projetarmos o futuro. O cinema vem encantando, há mais de um século, milhares de pessoas espalhadas pelo mundo todo porque a narrativa cinematográfica enriquece o nosso olhar sobre nossas próprias histórias de vida, ao buscar retratar na tela, expressões do cotidiano da realidade das pessoas. Este trabalho é um recorte de uma pesquisa de mestrado que versou sobre as representações da escola e da docência retratadas em cinco obras cinematográficas, contemplando uma discussão a partir das narrativas (auto)biográficas, formação e profissão docente, numa perspectiva de compreender a escolha profissional dos estudantes/professores em processo de formação inicial em Licenciatura em Geografia e em Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus XI-Serrinha, no semiárido do Estado da Bahia/Brasil, a partir do trabalho desenvolvido no âmbito do Projeto de Extensão "Linguagem Cinematográfica e Formação Docente: História de Vida, Memórias e Narrativas (auto)biográficas". Nesta mesma pesquisa foram discutidas temáticas que envolviam as estratégias de ensino, a identidade docente, as dificuldades e os conflitos na docência, as escolas localizadas nos espaços rurais, a multisseriação, o papel social do professor, a aprendizagem significativa, a influência do professor nas nossas escolhas profissionais, dentre outras questões pertinentes à formação e atuação docente. Durante a pesquisa de mestrado, foram selecionados, exibidos e discutidos os filmes: "Escritores da liberdade, Nenhum a Menos, A Língua das Mariposas, Entre os Muros da Escola e Adorável Professor". Deste modo, este texto fundamenta-se no método (auto)biográfico na perspectiva de compreender a escolha da docência como campo profissional sendo evidenciado, ao final da pesquisa, que elas decorrem das nossas trajetórias de vida e formação, sobretudo pela influência do(s) outro(s) nas nossas vidas, tendo a figura do professor um importante papel na condução dessas escolhas. Ficou evidenciado também que os caminhos que percorremos no âmbito profissional, e também pessoal, são decorrentes de outras trajetórias de vida, formação e profissão narradas por outros sujeitos e que o cinema permite, aos professores em formação, a descoberta de si e da sua capacidade de ser, pensar, sentir e agir na direção de ressignificar a prática pedagógica e dar outro sentido à profissão docente.

Palavras-chave: Cinema – Trajetórias de Vida e Narrativas (auto)biográficas – Formação docente

Narrando cenas introdutórias

¹⁴¹ UNEB/PPGEduC/GRAFHO, ssoliveira_valentec3@yahoo.com.br

Há diversos modos de narrar a vida. O cinema e as narrativas (auto)biográficas se constituem como dois modelos destas diferentes maneiras de descrever as experiências vividas pelos sujeitos nas suas relações, ao longo de sua trajetória histórica, bem como nos seus processos de formação docente.

O cinema não é apenas uma arte de entretenimento que narra vidas, a partir de uma linguagem em movimento, mas um poderoso dispositivo (auto)formativo e de aprendizagens porque nos afeta, nos envolve e nos toca através das imagens e das histórias narradas, pois esta arte/linguagem vem nos encantando há mais de um século porque a narrativa cinematográfica enriquece o nosso olhar sobre as nossas próprias histórias de vida, ao buscar retratar na tela as expressões do cotidiano da realidade das pessoas, transportando-nos para outro tempo e um outro espaço geográfico, ao exaltar os nossos pensamentos e aflorar lembranças que marcaram o nosso passado e, ao rememorar-las, analisamos e ressignificamos as atitudes, as ações e as histórias vividas para pensarmos o presente e projetarmos o futuro.

As narrativas (auto)biográficas orais ou impressas, em forma de relatos ou de memoriais, se constituem também como um outro modo de narrar a vida, num processo de desvelamento da pessoa que narra, numa ação de despir-se, revelando-se quem é, a partir das experiências vividas no contexto de uma trajetória de vida ou parte dela. Este modo de narrar a vida é muito antigo se pensarmos nas *Confissões* de Santo Agostinho, quando ele registrou momentos de sua vida desde a concepção até a sua relação com Deus no início da Era Cristã. Para alguns estudiosos, as escritas de Santo Agostinho se constituem como “[...] o paradigma de toda a história autobiográfica” (Arfuch, 2010, p. 41), pois:

Quando recordamos, estamos confeccionando representações de nós próprios para nós mesmos e para que os que nos rodeiam. Acabamos sendo o que lembramos e, se pudéssemos estudar os modos pelos quais nos lembramos, os modos pelos quais ordenamos e estruturamos nossas ideias, os modos como transmitimos nossas memórias, descobriríamos que existe uma história dessas maneiras de proceder, observaríamos as memórias no movimento da história. (Nunes, 2003, p. 136)

E, foi nesta perspectiva de estruturação de ideias, memórias e do conhecimento de si (Souza, 2004; 2006), a partir das lembranças trazidas pelo cinema e pelas narrativas (auto)biográficas, que temos utilizado esses dispositivos (auto)formativos no contexto da formação de professores de Geografia e de Pedagogia na Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Brasil, pois:

A experiência nos mostra que, a partir da memória autobiográfica nas histórias narradas, e muitas vezes escritas, podemos, usando a linguagem, refletir, compreender, reorganizar e ressignificar essas trajetórias e projetos de vida-trabalho, nossas e de outros, articulando as memórias individuais e coletivas, dando-lhes um sentido-significado. Essa história, que é nossa e dos grupos aos quais pertencemos, diz-nos quem somos, auxilia e fortalece nossa identidade, ilumina nosso caminho na busca de sentidos para nosso ser-estar no mundo (Brandão, 2008, p. 15).

Este trabalho é um recorte de uma pesquisa de mestrado¹⁴² que versou sobre as representações da escola e da docência retratadas em cinco obras cinematográficas, contemplando uma discussão a partir das narrativas (auto)biográficas, formação e profissão docente, numa perspectiva de compreender a escolha

¹⁴² A dissertação de mestrado intitulada “Desenhos da escola e da docência nas obras cinematográficas” foi defendida em julho de 2011. A pesquisa estava vinculada ao Programa de Pós-graduação em Desenho, Cultura e Interatividade da Universidade Estadual de Feira de Santana-UEFS, Bahia, Brasil e caracterizou-se como uma pesquisa-ação, realizada no âmbito do curso de extensão universitária intitulada “Linguagem Cinematográfica e Formação Docente: História de Vida, Memórias e Narrativas (auto)biográficas”, cujas atividades e discussões sobre a representação da escola e da docência se concentraram entre os anos de 2010 e 2011, no Departamento de Educação-DEDC do Campus XI da Universidade do Estado da Bahia-UNEB, Serrinha, Bahia, Brasil, onde desenvolvo as minhas atividades como professora formadora desde o ano de 2009.

profissional dos estudantes/professores em processo de formação inicial em Licenciatura em Geografia e em Pedagogia da UNEB, Campus XI-Serrinha, no semiárido do Estado da Bahia/Brasil, a partir do trabalho desenvolvido no âmbito do Projeto de Extensão "Linguagem Cinematográfica e Formação Docente: História de Vida, Memórias e Narrativas (auto)biográficas"¹⁴³. Nesta mesma pesquisa foram discutidas temáticas que envolviam as estratégias de ensino, a identidade docente, as dificuldades e os conflitos na docência, as escolas localizadas nos espaços rurais, a multisseriação, o papel social do professor, a aprendizagem significativa, a influência do professor nas nossas escolhas profissionais, dentre outras questões pertinentes à formação e atuação docente, a partir da exibição, discussão e análise dos filmes *Escritores da liberdade* (Lagravenese, 2007), *Entre os Muros da Escola* (Cantet, 2007), *Nenhum a Menos* (Zhang, 1999), *A Língua das Mariposas* (Cuerda, 1999) e *Adorável Professor* (Herek, 1995).

As lições que ficam com “Escritores da Liberdade”

O filme *Escritores da Liberdade* (Lagravenese, 2007) é uma obra baseada na história real de uma professora novata que é contratada para lecionar Língua Inglesa e Literatura para uma turma de jovens com diversidades étnico-culturais, reféns de gangues e que cometeram pequenos delitos na adolescência. No decorrer da história fílmica, no decurso do devir profissional, a professora percebe a necessidade de modificar a sua metodologia de ensino de modo a estimular o interesse e a participação dos alunos em suas aulas, tentando instigar os estudantes para a aprendizagem e para o respeito mútuo, tendo em vista uma melhor aceitação de si e do outro no convívio escolar. Para tanto, observa atentamente o entorno da escola e de sua turma e cria estratégias para amenizar o difícil convívio entre os discentes, promovendo atividades escolares diferentes com a inserção da música nas suas aulas, saídas de campo, visitas a museus, momentos de entrevista com uma pessoa que sofreu os horrores de uma guerra para que os alunos pudessem compreender o contexto social em que viviam e a necessidade de repensarem práticas de convívio pacificadoras, sobretudo no que diz respeito às diferenças socioculturais. Além disso, a personagem que protagoniza a professora desta classe solicitou a escrita de um diário reflexivo sobre as suas vidas, os seus momentos cotidianos, tentando promover a livre produção textual na turma, tendo em vista conhecê-los melhor e amenizar a falta de interesse dos alunos nas aulas. E, para sua surpresa, a escrita do diário foi aceita pela turma, possibilitando a professora o conhecimento da vida pessoal de seus alunos, suas fragilidades e a não perspectiva dos mesmos no que concerne às melhorias de suas vivências, sensibilizando a professora a pensar em estratégias para levá-los a realizarem mudanças em suas vidas, a partir do respeito, da ética e do interesse com os estudos.

Esta película fílmica nos ensina muito, sobretudo nos convoca a pensar sobre a função social do professor. E, ao discutir as questões que envolvem a formação e atuação docente a partir da reflexão desta obra cinematográfica, o graduando Isaias, assim colocou sobre as funções técnicas e pedagógicas do professor:

[...] a dimensão pedagógica nos é dada, enfim, pela busca da construção da função social. Essa função resgata o sentido do aprender e do ensinar, à medida que o conteúdo não fica reduzido à simples transmissão de informações e assimilação de habilidades e conhecimentos, mas que leva a uma elaboração própria, capaz

¹⁴³ Projeto coordenado pela professora Jussara Fraga Portugal, cujo objetivo era contribuir com a formação de educadores, no sentido de articular essa formação às suas história de vida, a partir da linguagem cinematográfica relacionada à discussão sobre histórias de vida, memórias e narrativas (auto)biográficas nos processos formativos iniciais de professores de Geografia e de Pedagogia no Campus XI da UNEB.

de referenciar a atuação profissional, independentemente das demandas, tornando o sujeito capaz de encará-las com criatividade. (Isaias – Relato na Análise Fílmica, 2010)

Ainda sobre a dimensão social do ser professor e as impressões que ficaram com o filme *Escritores da Liberdade* (Lagravenese, 2007), Camila, graduanda em Licenciatura em Geografia, relatou que se recordou de um professor que marcou significativamente a sua vida, afirmando que lembrou “[...] *de um professor muito determinado que não desistiu de me ajudar a ingressar na universidade e como a professora Erin no filme, me ensinou a ter coragem e ir a luta!*”. Já outra aluna assegurou que o filme a fez reviver lembranças escolares, o convívio com os colegas de classe, ao dizer que esta película fílmica a fez [...] *lembrar de muitas coisas, como os apelidos colocados em alguns colegas de sala de aula [...]*” (Érica – Relato na Análise Fílmica, 2011).

Esses excertos narrativos evidenciam que a linguagem cinematográfica é provocativa e nos remete a reviver o passado para pensarmos o presente e planejarmos o futuro. Deste modo, a película fílmica *Escritores da Liberdade* (Lagravenese, 2007) nos convoca a refletir sobre as habilidades e competências necessárias à formação de um sujeito e do profissional em educação, sobretudo nos leva a perceber que há inúmeros desafios pessoais e profissionais que envolvem o ser professor neste novo contexto da contemporaneidade que requer profissionais cada vez mais qualificados para atender as necessidades impostas pela sociedade.

Cruzando histórias “Entre os Muros da Escola”

Entre os Muros da Escola (Cantet, 2007) narra uma história que se passa na interior de uma escola, sobretudo de uma sala de aula, a qual integra um grupo de alunos adolescentes pluriculturais e o professor François Bégaudeau, no papel de professor de Francês e Literatura. A intenção do diretor desta obra cinematográfica é retratar a dinâmica que envolve o espaço escolar, a indisciplina, a pluralidade cultural dos sujeitos inseridos na escola, as realidades cotidianas deste espaço educativo, muitas vezes marcadas por conflitos entre os próprios discentes, entre discentes e docentes e entre os docentes, por causa de questões metodológicas que envolvem as práticas nas salas de aula e o convívio escolar.

Ao contrário dos filmes americanos, esta obra francesa retrata a imagem da pessoa do professor, com suas limitações, impaciência e intolerância a determinadas situações, sobretudo no que concerne às adversidades socioculturais de seus alunos, ensinando-nos que o professor é, acima de tudo, uma pessoa que possui também suas limitações.

Sobre as lembranças que afloraram a partir desta exibição fílmica, José Hamilton, professor em formação inicial em Geografia, sinaliza que este filme o fez “[...] *recordar da escola primária [...]. Foi nesse período que tive os maiores conflitos com alguns professores e desentendimentos com alguns colegas. As discussões e os atritos mostrados no filme entre professor e aluno me fez recordar de alguns momentos semelhantes que passei durante esse período escolar*”. Este fragmento narrativo deixa evidente que a sala de aula e a escola são uma grande caixa de surpresas, tanto para os discentes como para os docentes, levando-nos a perceber o quanto é difícil uma convivência pacífica entre esses sujeitos.

Ao selecionar este filme para exibição, senti que a obra poderia chocar os estudantes, pois muitos momentos desta película são fortes, sobretudo quando analisamo-lo sob o ponto de vista da escolha da

profissão, uma vez que pode causar impressões negativas sobre o trabalho e o exercício da docência para um grupo de estudantes em processo de formação inicial que não tem ainda bem definida a escolha da profissão docente, como foi sinalizado no excerto narrativo da estudante Ayane, ao ser questionada sobre as impressões que ficaram dos filmes assistidos e se as cenas exibidas a ajudaram a confirmar a escolha da profissão docente. Assim ela respondeu:

[...] nunca quis ser uma professora. Não quero ser docente e nem consigo me imaginar na sala de aula exercendo essa profissão. Porém, em algum momento da minha vida eu posso atuar como docente, já que nessa vida nada é impossível [...]. Quando escolhi o curso de Licenciatura em Geografia, tinha consciência que era para lecionar, mas antes de escolher este curso, quando ainda estava no Ensino Fundamental II, dizia a todos que ia estudar Educação Física na universidade para poder trabalhar numa academia de ginástica (Ayane – Relato na análise fílmica, 2011).

Este excerto narrativo de Ayane deixa claro que a opção pelo curso de Licenciatura em Geografia não foi feito mediante o desejo de ser professora e me faz lembrar da minha adolescência, do período de conclusão da educação básica e do vestibular, sobretudo no período da escolha da profissão a seguir, pois venho de uma família pobre, como a de muitos dos estudantes com os quais me deparo na UNEB e quando tive que escolher o curso de graduação para prestar vestibular, não pensei inicialmente em fazer Licenciatura, pois queria ser dentista, ter condições financeiras para garantir um futuro melhor para mim, meus pais e irmãos, aos quais sempre fiz mais do que o papel filha e irmã, embora a profissão do magistério estivesse presente sempre nas minhas brincadeiras de criança. Tornar-me professora, a princípio, a nível médio, foi uma opção influenciada pela minha mãe que dizia que eu precisava de uma profissão para garantir emprego. Essas lembranças ficam ainda mais vivas quando me deparo com as escritas de Arroyo (2009, p. 125), quando coloca que o exercício do magistério, sobretudo do “[...] primário, básico foi se configurando na medida exata da configuração dos setores populares. Esta é uma das marcas. Em nossa história de pouco mais de um século de consolidação da Instrução pública a maioria das professoras e professores têm como origem os setores populares e as camadas médias baixas”.

Resgatar esses eventos de minha memória, principalmente as trajetórias iniciais da docência, me fez perceber que ser professora é muito mais do que dar aulas e aprendi no devir profissional que, na medida em que eu ensino vou rompendo com os medos e tecendo um papel de aprendiz que se entrecruza com a de pesquisadora, na interação com os alunos, conhecendo a dinâmica de suas existências e de suas vivências cotidianas, vou aprendendo sobre mim mesma, sobre os outros e sobre o meio em que vivo. Deste modo, é “No entrecruzamento de nossas aprendizagens, a escola exerce um papel singular, visto que neste espaço ‘convivemos’ e internalizamos papéis sociais apreendidos no cotidiano familiar” (Souza, 2004, p. 78).

De fato, foram nas interações com os meus alunos que me tornei também pesquisadora de mim mesma, tornando-me aprendiz da profissão docente, sobretudo no espaço de ensino superior, na condição de professora formadora, pois “O ensino é uma prática social, não só porque se concretiza na interação entre professores e alunos, mas também porque estes actores refletem a cultura e contextos sociais a que pertencem. A interação pedagógica do professor é influenciada pelo modo como pensa e como age nas diversas facetas da sua vida” (Nóvoa, 1995, p. 66).

É no entrecruzamento entre as narrativas de vida-formação-profissão, na ampliação das leituras sobre a profissão docente e nas reflexões da linguagem fílmica que se faz necessário pensarmos sobre como nos constituímos professores e qual a função social que a nossa profissão tem para percebemos o que tem dentro dos “muros da escola”. Com certeza tem muitas subjetividades! Há cotidianos, memórias e identidades!

As vidas narradas a partir de “Nenhum a Menos”

O Filme *Nenhum a Menos* (Zhang, 1999) retrata as precárias condições de uma escola de ensino fundamental situada numa localidade na zona rural chinesa. Esta narrativa fílmica é iniciada com a apresentação de uma garota de treze anos, ainda estudante, de uma localidade vizinha, indicada pelo prefeito para substituir o professor da turma que necessitava se ausentar para visitar a sua mãe que se encontra doente. Mesmo insatisfeito e desconfiado, o professor foi obrigado a acatar a sugestão do prefeito e delega à professora substituta a única tarefa de transcrever um capítulo de um determinado livro por dia no quadro negro, fazendo os estudantes copiarem estes textos diariamente, tendo como único recurso disponível para a execução de tal tarefa, além do livro texto e do quadro negro, as vinte e seis unidades de giz branco.

Após a exibição desta película fílmica, muitos professores de Geografia em formação, se identificaram com a história, pois esta obra cinematográfica retrata uma realidade chinesa que muito se assemelha à brasileira, enfocando a precariedade das condições físicas e materiais, sobretudo o desafio imposto pelas classes multisseriadas e o trabalho docente neste contexto rural, pois no meio rural brasileiro, em muitas escolas, a organização escolar não é seriada.

Ao narrar sobre suas lembranças escolares, José Antônio aborda que a escola onde estudava na zona rural reunia muitos estudantes de idades diferentes, inclusive ele e sua irmã mais velha eram acolhidos na mesma classe, localizada na casa da professora, na Fazenda Trocado, no município de Serrinha-BA, Brasil. Esta lembrança deste estudante reafirma que o cinema reproduz fatos existentes na vida cotidiana, aproximando a arte à vida, ao representar a escola e a docência nos espaços educativos rurais.

Ao revisitarem os baús de memórias, Edilson e Gení abordam as dificuldades existentes na escola localizada no espaço rural. Assim eles lembram:

[...] nasci no Povoado de Pedra Solta, no município de Araci e lá não existia a presença da escola. Na época da infância de minha mãe as coisas eram ainda mais difíceis, pois só foi para a escola quando já era adulta para cursar as séries iniciais do ensino fundamental, chegando somente até a 3ª série. Meu pai conseguiu ir um pouco mais longe e estudou até a 5ª série. Quando eles nos contam as suas histórias, as dificuldades que passaram, sobretudo no que se refere ao estudo é aí que percebemos o quanto era difícil ter acesso à escola, aos estudos. [...] Quando fui à escola, eu já lia algumas palavras e isso deixou a professora surpresa. Na série seguinte, no ano de 1978, eu não achei tão fácil, pois o ABC na escola rural não me preparou para a realidade da escola da cidade. (Edilson – Relato na análise fílmica, 2011).

No período em que estudava as séries iniciais, isto é, na zona rural, para manter os filhos nas escolas, era muito difícil para os nossos pais e muitas crianças iam para as escolas somente para ter uma refeição. [...] Recordo que nas escolas onde estudei, sempre faltava material, os salários dos funcionários atrasavam muito, mas eles sempre estavam ali presentes, sobretudo os professores. Estes sempre nos falavam de suas

experiências, das dificuldades enfrentadas para chegar onde eles chegaram e principalmente do prazer de ser um professor comprometido com a construção do saber. Não posso esquecer das brincadeiras, dos aromas e da discriminação que sofria quando fui estudar na cidade, quando falava que vinha da zona rural (Gení – Relato na análise fílmica, 2011).

Essas dificuldades apontadas por Edílson e Gení são retratadas em alguns trabalhos de pesquisadores que investigam a educação nos ambientes rurais e colocam que a maioria das escolas localizadas neste espaço foram criadas a partir de reivindicações das comunidades locais e geridas por uma política que visava à fixação do homem ao campo. Por outro lado, a educação rural também foi (é) concebida pelos governantes como doação e assistencialismo àqueles que não darão continuidade no seu processo de escolarização e, ao analisar a história da educação escolarizada no meio rural brasileiro, podemos afirmar que nunca houve, de fato, uma educação que contemplasse as discussões do meio rural, nem tampouco uma formação docente que pudesse atender esta população e suas demandas.

De fato, as escolas rurais, apesar dos grandes e graves problemas que as envolvem, constituem-se, para a população rural, em um importante local de convivência e aprendizado da cultura letrada, haja vista que a situação política e econômica dos homens e mulheres deste meio ainda são precárias. A escola torna-se para essas pessoas um meio, se não o único, de mobilidade social, de melhoria das suas condições básicas de vida, viabilizando a busca pela transformação desta realidade, como é retratada no fragmento narrativo de Gení, quando afirma que aprendeu a valorizar os estudos com os pais, pois, apesar de pouca escolaridade, sempre estiveram presentes na sua vida estudantil. Apesar de todas as dificuldades existentes nos espaços educativos formais localizados na roça¹⁴⁴, não faltaram incentivos para que esta professora em formação adentrasse no meio acadêmico. O que se tem visto e observado é que os currículos e conteúdos trabalhados na universidade não contemplam a realidade vivida pelos homens e mulheres do meio rural, tornando-os agentes passivos no seu processo de ensino-aprendizagem nesses espaços educativos.

Os diálogos com “A Língua das Mariposas”

O filme *A Língua das Mariposas* (Cuerda, 1999) narra uma história do menino Moncho de sete anos de idade, tímido e asmático, residente na região da comunidade de Galícia, no noroeste da Espanha, em seu primeiro ano de escola. Ao acolhê-lo na classe, Don Gregório, o professor, pede ao novo aluno, Moncho, que se apresente para a turma e, em coro, os outros meninos da classe o chamaram pelo seu apelido, numa só voz, de "pardal". O susto foi tão grande que este aluno, recém chegado à escola e à sala de aula, faz "xixi" nas calças imediatamente, diante do professor e de toda a turma. Tal situação faz com que Moncho fuja da escola e se esconda na mata, onde permanece até a noite chegar. Tal episódio leva o velho professor até a casa do respectivo aluno para pedir desculpas por tê-lo colocado numa situação constrangedora e, numa conversa com a mãe deste aluno, descobre que ele tinha medo que o professor lhe batesse.

¹⁴⁴ Este termo é bastante utilizado em diversas áreas do interior do nordeste brasileiro e, enquanto categoria teórica, Santos (2003) diz que a roça possui múltiplos sentidos que imbricam na caracterização desse lugar, podendo significar uma determinada localidade distante do centro urbano, ou pode ser relacionado a uma pequena propriedade rural ou uma plantação de milho ou feijão. Ainda segundo este autor, esses múltiplos sentidos se complementam e se entrelaçam na vida cotidiana do povo que vive nesses espaços, na “roça”, ora determinada como “zona rural”, apesar desta ser insuficiente para traduzir o sentido que a expressão “roça” exprime e carrega.

Após a exibição desta película fílmica, surgiram algumas narrativas, como a de Silvana, oriunda da roça, afirmando que lembrou do período em que foi estudar na cidade, ao colocar que “[...] meus colegas me pirraçavam. E mesmo utilizando métodos tradicionais, a professora tinha uma preocupação com os menores da sala”. Já os estudantes Sionara, Mário Tierres e Luciele abordam nas suas reflexões fílmicas que sentiram medo de ir à escola, narrando que:

- [...] O primeiro dia de aula a gente fica um pouco amedrontado com relação à professora e os colegas da classe (Sionara – Relato na análise fílmica, 2011);
- [...] Tinha medo da gozação dos colegas pelo fato de eu ser o menor da turma e tinha medo de não gostar dos professores (Mário Tierres – Relato na análise fílmica, 2011);
- [...] Ficava ansiosa e tinha medo dos professores (Luciele – Relato na análise fílmica, 2011);

Ao tratarmos sobre as reminiscências mais marcantes que afloraram a partir da exibição do filme *A Língua das Mariposas*, José Hamilton coloca:

O filme despertou minhas lembranças escolares, especialmente meus passeios na zona rural organizados pela professora de Ciências, que tinha o costume de nos levar para a zona rural a fim de nos ensinar Ciência na prática, explicando como as sementes germinavam e a importância dos rios, riachos e lagos. Essa lembrança me vinha à mente durante a exibição do filme, quando mostrava o professor em uma floresta com seus alunos caçando borboletas e explicando para eles a dinâmica do meio ambiente, as flores e os insetos. O filme também me fez recordar os estudos, as pesquisas e os trabalhos escolares do segundo grau e da faculdade de Teologia, época em que me dediquei bastante ao estudo (José Hamilton – Análise Fílmica, 2011).

Ao refletir sobre as cenas do mesmo filme, Gení abordou que algumas recordações surgiram a partir desta película fílmica, narrando que:

Ao assistir este filme, me recordei de alguns professores que se tornaram referências para a minha vida. E, em meio às aulas, buscavam nos orientar para a vida e acabaram construindo uma amizade que ia além da sala de aula. São estes professores que me ajudaram a escolher o caminho que eu deveria seguir, o que queria ser para a sociedade, buscando mostrar a minha responsabilidade social, enquanto docente, falando que o mundo seria melhor quando todos tiverem acesso à educação (Gení – Relato na Análise Fílmica, 2011).

O fato é que vários momentos do filme *A Língua das Mariposas* (Cuerda, 1999) proporcionaram cada um dos estudantes/professores em formação inicial reviver suas itinerâncias, sobretudo as escolares, relacionando suas ações e reações atuais com os fatos, ora vivenciados na infância e na adolescência, durante os seus primeiros anos de vida e de escola, uma vez que somos o que trazemos dentro de nós, como a nossa história, nossa personalidade, desejos e anseios.

As histórias de um “Adorável professor”

Adorável professor (Herek, 1995) narra uma história de Holland, um músico, que se constitui professor através do exercício profissional e consegue ser referência na vida de muitos outros profissionais na cidade onde mora. O mais interessante nesta película é que o músico aprende a ser professor a partir do momento que se deixa permitir aprender com os alunos, quando conversa com eles sobre suas preferências musicais durante suas aulas, quando se sensibiliza com a desajeitada aluna Lang que não consegue tocar clarinete e, sobretudo quando toma consciência da necessidade de mudar a sua metodologia de ensino, deixando de

lado o conteúdo livresco e começa pelo mais próximo dos alunos, de suas vivências e realidades, de suas limitações, de seus gostos musicais e a partir daí a turma começa a se dedicar e participa prazerosamente das suas aulas.

Em muitos dos momentos desta película, os estudantes/professores em formação inicial, rememoram fatos de suas vidas. Uma delas é narrada por Gení, ao socializar que:

Já estudei música e este filme me trouxe recordações dos momentos que vivi, das pessoas que conheci, mas de modo especial o maestro. Ele era uma pessoa doce, compreensiva, amigo e também rígido nas horas necessárias. Eu aprendi muito com ele. Neste período, me achava incapaz e não acreditava no meu potencial, com a aluna Lang, no filme Adorável Professor e ele dizia que eu iria me tornar uma ótima musicista se vencesse os meus medos. Infelizmente ele faleceu e pouco tempo depois eu parei de estudar música. [...] foram dois momentos muito tristes (Gení – Relato de Análise Fílmica, 2011).

Esta narrativa de Gení sinaliza a importância da companhia e convivência com o professor de música, dos incentivos e apoio que ele lhe dava e, após o seu falecimento, ela não consegue mais continuar com os estudos, abandonando o curso.

Já Luciele narra que este filme a fez pensar sobre a responsabilidade que deve ter um professor na educação básica, sobretudo no que se refere à metodologia de ensino para tornar a aula significativa. Além disto, esta película a fez rememorar os professores que marcaram a sua escolarização, ao colocar que guarda as melhores lembranças dos professores do ensino fundamental “[...] porque me ajudaram muito com as aprendizagens, mas não posso dizer o mesmo sobre o período da 5ª série ao 3º ano do ensino médio”.

Gení e Luciele relatam fatos significativas dos seus processos de escolarização. E, é no compartilhar e socializar dessas vivências dos estudantes, professores em formação, percebemos que crescemos pessoal e profissionalmente e damos outros significados a profissão docente a partir da reflexão sobre a docência e do próprio processo de formação.

As cenas (in)conclusivas

Ao ver várias cenas dos filmes *Escritores da Liberdade* (Lagravenese, 2007), *Entre os Muros da Escola* (Cantet, 2007), *Nenhum a Menos* (Zhang, 1999) *A Língua das Mariposas* (Cuerda, 1999) e *Adorável professor* (Herek, 1995) e ao me debruçar sobre as escritas/obras que tratam da formação de professores e do exercício da docência, identifico pontos comuns nas narrativas dos professores em formação inicial no campus XI da UNEB, em Serrinha, Bahia, Brasil, como o espaço de onde eles vêm, como vivem, seus processos de resiliências, dentre outros, quando permitimos discutir os processos de escolarização, a escolha profissional, a formação e a atuação docente, os desafios da profissão, os obstáculos e possibilidades de estudo e de trabalho a partir do exercício profissional, uma vez que eles vivem no mesmo tempo histórico e carregam questões pedagógicas, políticas e econômicas que envolvem a profissão que escolheram, pois suas histórias estão demarcadas pelas características da sociedade a qual fazem parte, seja na relação entre outros sujeitos dos espaços urbano e/ou rural ao qual pertencem, mas se entrelaçam no ambiente acadêmico (Oliveira, 2011).

Mas, afinal, o que é ser professor? Quem constrói a imagem docente? Nós mesmos? O outro? Ou nós construímos a imagem docente nas relações com os outros? Quais professores marcaram a nossa caminhada e escolha profissional? O cinema é um modo de narrar a vida e representar a docência? Quais implicações trazem à formação docente a análise da linguagem cinematográfica que retrata vidas de professores? Qual o lugar das narrativas (auto)biográficas no processo formativo docente? O cinema e as narrativas (auto)biográfica são modos de narrar a vida? Por quê?

As respostas para essas discussões que envolvem a linguagem cinematográfica, as narrativas (auto)biográficas e a formação docente não se esgotam e não se findam aqui, mesmo porque a intenção neste texto é inquietar o leitor, sobretudo os professores formadores sobre outras possibilidades formativas.

Em alguns relatos de professores em formação, fica claro que ser professor requer um conjunto de saberes e conhecimentos, como os específicos da área de atuação, bem como saberes pedagógicos, o saber fazer, o saber utilizar as diferentes fontes, as diversas linguagens e os diversos recursos para dar aulas, ter criatividade para conduzir prazerosamente o cotidiano da sala de aula, resolver questões conflituosas, pelo menos buscar amenizá-las, refletir sobre o significado social da profissão, enfim, ser professor é questionar “os modos de pensar, sentir, agir e de produzir e distribuir *conhecimentos*” (Pimenta & Lima, 2008, p. 15). E, quanto à identidade profissional, podemos dizer que ela é construída a partir da revisão constante dos significados sociais da profissão, do confronto com a teoria e a prática, com o significado que cada professor confere à atividade docente em seu cotidiano a partir dos valores, de seu modo de estar e conviver no/com o mundo. É neste contexto que se insere o cinema e as narrativas (auto)biográficas como modos de narrar a vida porque:

A narrativa do outro é, de certo modo, um laboratório das operações de biografização que realizamos sobre nossa própria vida, nas condições de nossas inscrições sócio-históricas e de nossos pertencimentos culturais. Ao solicitar nossas representações e nossos saberes de experiências, a narrativa do outro nos remete à figuração narrativa na qual nos produzimos como sujeito de nossa biografia (Delory-Momberger, 2008, p. 62).

Deste modo, cinema e narrativas (auto)biográficas são modos de narrar a vida, pois ajudam os sujeitos a compreenderem melhor os fatos e acontecimentos de suas vidas, levando-os a perceberem que são atores e atrizes, escritores e diretores de suas próprias vidas e de seus processos de formação, embora tenham outros coadjuvantes que os façam refletir sobre a tríade vida-formação-profissão.

Compreendendo as histórias com...

Arfuch, Leonor (2010). O espaço biográfico. Dilemas da subjetividade contemporânea. Rio de Janeiro: EdUERJ.

Arroyo, Miguel G (2009). Ofício de Mestre: Imagens e auto-imagens. Petrópolis, RJ: Vozes.

Brandão, Vera Maria Antonieta T. (2008). Labirintos da memória: Quem sou? São Paulo: Paulus.

Cantet, Laurent (2007). Entre os Muros da Escola. [Filme - Vídeo]. Produção de Caroline Benjo, Carole Scotta, Barbara Ietellier e Simon Arnal. Roteiro de Laurent Cantet, François Bégaudeau e Robin Campello. França, Sony Pictures Classics/Imovision. 1 DVD, 128 min, Color, Som.

- Cuerda, José Luis (1999). *A Língua das Mariposas* [Filme – Vídeo]. Produção de José Luis Cuerda, Fernando Bavaíra e Emiliano Otegui. Direção de Javier Salmones e Josep Rosell. Espanha, Las Producciones Del Escorpión. 1 DVD, 96 min. Color. Som.
- Delory-Momberger, Christine (2008). *Biografia e educação: Figuras do indivíduo-projeto*. Trad. de Maria da Conceição Passegi, João Gomes da Silva Neto e Luis Passegi. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus.
- Herek, Stephen (1995). *Adorável Professor* [Filme – Vídeo]. Produção de Robert w. Cort, Ted Field e Michael Nelin. Roteiro de Patrick Sheane Duncan. Estados Unidos, Hollywood Pictures. 1 DVD. 140 min. Color. Som.
- Lagravenese, Richard (2007). *Escritores da Liberdade* [Filme – Vídeo]. Produção de Danny DeVito, Michael Shamberg e Stacey Sher. Roteiro de Richard LaGravenese. Estados Unidos, Paramount Pictures/MTV Films/Jersey Films. 1 DVD. 123 min. Color. Som.
- Nóvoa, António (Org.) (1995). *Profissão professor*. Lisboa: Porto Editora.
- Nunes, Clarice (2003). *Memória e história da educação: entre práticas e representações*. In Raquel Lazzari Leite Barbosa (Org.). *Formação de educadores. Desafios e perspectivas*. (pp. 131-145). São Paulo: UNESP.
- Oliveira, Simone Santos (2011). *Desenhos da escola e da docência nas obras cinematográficas*. Dissertação de Mestrado em Desenho, Cultura e Interatividade. Universidade do Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, Bahia, Brasil.
- Pimenta, Selma Garrido, & Lima, Maria Socorro Lucena (2008). *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez.
- Santos, Fábio Josué Souza (2003). *Por uma escola da Roça*. *Revista FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, v. 12, n. 19, pp. 147-158.
- Souza, Elizeu Clementino de (2004). *O conhecimento de si, narrativas de formação e o estágio: reflexões teórico-metodológicas sobre uma abordagem experiencial de formação inicial de professores*. In Abrahão, Maria Helena Menna Barreto (Org.). *A aventura (auto)biográfica. Teoria e empiria*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Souza, Elizeu Clementino de (2006). *Conhecimento de si. Estágio e narrativas de formação de professores*. Salvador-Ba: UNEB.
- Zhang, Yimou (1999). *Nenhum a Menos* [Filme – Vídeo]. Produção de Zhao Yu. Roteiro de Shi Xiangsheng. China, Columbia Pictures Film Production Asia. 1 DVD, 106 min, Color, Som.

O desejo de crescer juntos: a análise de um processo coletivo de formação docente em contexto, e as perspectivas e desafios ao trabalho colaborativo

Beatriz Siqueira Katrein, Carmem Lúcia Lascano Pinto, Leomar da Costa Eslabão,¹⁴⁵

O *trabalho colaborativo* (FULLAN e HARGREAVES, 2001; DAMIANI, 2008) no seio das organizações educativas tem se apresentado como uma exigência para o alcance dos objetivos educacionais, pressionando os professores não só à superação do trabalho solitário, como a percepção da escola como uma comunidade na qual se produz um percurso a várias mãos. Em uma instituição pertencente à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica brasileira em um recorte de estudo que se refere a Educação Profissional Técnica de Nível Médio acreditamos em um trabalho articulado entre os professores de cada curso/coordenadoria, com o objetivo de nos aproximarmos das finalidades dessas instituições, apresentadas na lei 11.892/2008. Dentre as principais destacamos pressupostos associados à educação profissional e tecnológica como um processo educativo/investigativo de produção de conhecimento com ênfase na consolidação das demandas sociais e culturais, locais e regionais, incluindo-se o olhar para a preservação do meio ambiente. O espaço-tempo destinado à articulação dos trabalhos e ao *desenvolvimento profissional* (MARCELO GARCIA, 1999) dos professores pode favorecer a sua ocorrência. A partir destas reflexões e de nosso percurso de estudo sobre a Formação Continuada dos professores, na condição de coordenador em exercício ou no desempenho em gestões anteriores, em um curso de formação para a docência na Educação Profissional oferecido no instituto em que atuamos, vimos apostando no processo de formação dos docentes balizado na *reflexão sobre a prática*; na *mobilização de saberes e conhecimentos*; na *partilha de saberes* e planos de estudo; no *diálogo*; na *interaprendizagem*; na qualificação da *liderança* para o cargo, e na *condução conjunta do percurso formativo com ênfase no processo*. Em 2011, a partir de uma Pesquisa Qualitativa (KATREIN e PINTO, 2011), identificamos a percepção de professores do curso em questão a respeito do percurso formativo/colaborativo vivenciado nos anos de 2010 e 2011. O diálogo na perspectiva freireana, devido a complexidade implícita nessa dimensão de grande relevância para o trabalho colaborativo, pareceu-nos um conceito a ser melhor explorado, levando-nos a retomá-lo nesse artigo. Freire (1986, 1988 e 1996), na abordagem do conceito propriamente dito e Lima (2002), Fullan e Hargreaves (2001), Formosinho e Machado (2008), Mesquita, Formosinho e Machado (2009) no tocante as relações tecidas durante o trabalho em equipe nas escolas, sustentaram nosso estudo. As análises indicaram formas de encaminhamento capazes de diminuir tensionamentos prejudiciais ao trabalho colaborativo; a importância do investimento na objetivação dos saberes pedagógicos para ampliar o diálogo epistemológico; e ainda que muitas dificuldades reconhecidamente presentes nesse tipo de abordagem são vencidas por conta de uma aposta em um objetivo maior.

Palavras-chave: Formação continuada de professores; Trabalho colaborativo; Formação em contexto de trabalho; Diálogo freireano.

¹⁴⁵ Esta pesquisa teve apoio da CAPES – Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Relaciona-se ao estudo de Pós-doutoramento realizado por Carmem Pinto, sob a orientação da prof^a Dr^a Carlinda Leite na Universidade do Porto/ Portugal.

O espaço de trabalho tem vindo a se constituir simultaneamente como um importante espaço de atuação e de formação docente com vistas a concretização tanto das funções sociais das instituições escolares como das intencionalidades presentes no projeto pedagógico institucional. O *trabalho colaborativo* (Fullan e Hargreaves, 2001; Damiani, 2008) no seio da escola tem se apresentado como uma exigência para o alcance dos objetivos educacionais em uma sociedade perpassada por inúmeras alterações nos âmbitos social, cultural, político e econômico.

Essa realidade obriga os professores, não só à superação do trabalho solitário como a percepção da escola como uma *comunidade educativa*, uma *organização curricularmente inteligente* (Leite, 2006) na qual o percurso se produz conjuntamente a várias mãos em direção aos anseios da coletividade. Em uma instituição pertencente à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica brasileira em um recorte de estudo que se refere a formação de professores para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio acreditamos em um trabalho articulado entre os professores do curso, com o objetivo de nos aproximarmos das finalidades dessas instituições, apresentadas na lei 11.892/2008 e das intenções expressas no Projeto Pedagógico Institucional¹⁴⁶.

Na quais, em linhas gerais, encontramos pressupostos que nos encaminham a educação profissional e tecnológica como um processo educativo/investigativo de produção de conhecimento e de formação integral de profissionais/cidadãos comprometidos com a consolidação das demandas sociais e culturais, locais e regionais, incluindo-se o olhar para o contexto social de forma solidária, assim como para a preservação do meio ambiente.

Para o alcance desses objetivos, a atuação docente abre-se à produção coletiva pressupondo o diálogo com a equipe gestora da escola, com os demais colegas professores, com e entre os alunos, e ainda com um olhar para um mundo globalizado desde o âmbito local e regional até o global, com vistas não só a uma aprendizagem com significado, como para a co-responsabilização desses futuros cidadãos/profissionais com uma atuação competente voltada não só ao atendimento das demandas do mundo do trabalho como à questões sócio-político-culturais.

A partir destas reflexões e de nosso percurso de estudo sobre a Formação Continuada dos professores, na condição de coordenador em exercício ou em gestões anteriores, vimos apostando no processo de formação dos docentes balizado na *reflexão sobre a prática*; na *mobilização de saberes e conhecimentos*; na *partilha de saberes* e planos de estudo; no *diálogo na perspectiva freireana*; na *interaprendizagem*; na qualificação da *liderança* para o cargo, e na *condução conjunta do percurso formativo com ênfase no processo*. Acreditamos que estas estratégias de formação são capazes de possibilitar a articulação do percurso formativo e o *desenvolvimento profissional* (MARCELO GARCIA, 1999) dos professores podendo favorecer para que a Educação profissional atinja seus objetivos.

Em 2011, a partir de uma Pesquisa Qualitativa (KATREIN e PINTO, 2011), identificamos a percepção de professores do curso em questão a respeito do percurso formativo/colaborativo vivenciado nos anos de

¹⁴⁶ Esse é o primeiro curso aprovado pelo Conselho Nacional de Educação no território nacional brasileiro na modalidade de Pós-graduação com habilitação para a docência, tendo caráter de substituição a Licenciatura, exigência para a atuação na Educação Profissional de Nível Médio. Destina-se a portadores de graduação em áreas afins à Educação Profissional, tais como: Agronomia, Engenharias, Arquitetura, Direito, entre outros, e a formação pedagógica adere à graduação de origem dos candidatos. A grade totaliza 772,5 horas, das quais 405 horas são dedicadas para a prática pedagógica.

2010 e 2011. Os dados mostraram o diálogo na perspectiva freireana como um dos grandes desafios ao trabalho colaborativo, devido a complexidade implícita nessa dimensão. Diante disso, nesse artigo, com o aporte de Shor e Freire (1987) e Freire (1988 e 1996) e, a partir do aprofundamento sobre o conceito, analisamos aspectos apontados pelos professores do em foco e buscamos o diálogo com estudiosos do trabalho em equipe de forma colaborativa no cotidiano escolar. Fullan e Hargreaves (2001), Lima (2002), Formosinho e Machado (2008), Mesquita, Formosinho e Machado (2009) foram nossos interlocutores.

O CURRÍCULO DO CURSO: A INOVAÇÃO DESEJADA

As discussões frente a formação docente travadas na instituição pela equipe envolvida com cursos de formação de professores, composta pelas pedagogas da Supervisão Educacional e pelos professores com formação de mestrado e doutorado na área da educação, propiciaram a elaboração de um projeto de curso arrojado, baseado nas mais recentes discussões da área. Contribuiu também para o desenvolvimento deste projeto a confiança da direção da instituição na equipe. A reflexão sobre a prática pedagógica, a pesquisa como Princípio Científico, como Princípio Educativo e a Pesquisa sobre a própria prática; a vivência de oficinas (Auto-formação, Expressão, Inovação, Tecnologia Básica e Libras) que possibilitassem a ampliação da visão de educação e mobilizassem os saberes experienciais dos alunos-professores, favorecendo a constituição de novos fazeres são os pilares da formação. Para a concretização desse projecto, a nós tão caro pela expectativa de repercussão da formação nas práticas docentes dos alunos-professores em formação e, conseqüentemente, na concepção de Educação Profissional dominante no instituto e em outras escolas do âmbito, parecia consenso, e de certa forma talvez fosse, que necessitaríamos de um processo coletivo que permitisse, colegiadamente, administrar/conduzir o percurso formativo através de nossas reuniões semanais.

Essa opção, necessariamente implicaria maior envolvimento dos professores com a proposta e a garantia de determinado número de horas-aula destinadas ao curso nas coordenadorias de origem, pois nenhum docente estava aí lotado até o momento. Esse aspecto, a carga horária de dedicação ao curso, foi negociada e teoricamente garantida pela direção da instituição educativa no momento da apresentação do projeto para apreciação e aprovação pelo Conselho Superior, antes mesmo de iniciadas as aulas da primeira turma nesse novo currículo¹⁴⁷.

Estávamos buscando uma aproximação com o que Lima (2002) define como “equipas educativas”. Uma forma de trabalho colectivo com o objectivo de ampliar as condições de alcançar a aprendizagem, podendo se referir a diferentes arranjos entre os atores escolares, indo segundo Lima apud Formosinho e Machado (2008, p. 11), desde

esforços cooperativos informais entre os professores até à organização de uma escola dentro da escola, agrupamento dos alunos de um determinado ano e a sua colocação sob a supervisão de uma equipe de professores que assumem a responsabilidade total pela sua educação.

Nesse caso, tratava-se de um grupo de professores com intenção de produzir conjuntamente o projeto do curso de forma colegiada, desejosos de trabalhar colaborativamente. Para atingir esse objetivo, partimos do princípio que as reuniões pedagógicas do curso seriam o espaço articulador desse percurso processual,

¹⁴⁷ O curso de formação de professores para a Educação Profissional é oferecido por esta instituição desde 1987, em outros moldes, teve o seu currículo reelaborado e apresentado no formato de especialização.

necessitando da presença dos professores e de uma coordenação/liderança que articulasse esse trabalho colaborativo. Em análise do vivido, identificamos o diálogo na perspectiva freireana como um dos maiores desafios ao trabalho colaborativo, mesmo quando ele é desejado, e por isso estabelecemos o objetivo de aprofundar a compreensão a cerca desse conceito.

O DIÁLOGO FREIREANO: UM CONCEITO COMPLEXO COMO PROPOSTA DE FORMAÇÃO

O diálogo é categoria fundante da obra de Paulo Freire. Sendo condição para o alcance de um objetivo comum, o diálogo freireano foi assumido por nós, quando na condição de coordenadores do curso, como estratégia de formação continuada/desenvolvimento profissional dos professores do curso assim como para a condução do percurso formativo dos alunos do curso. Pressupõe a escuta do outro como legítimo, a disponibilidade para a revisão de conceitos e o desejo de contribuir para o crescimento coletivo.

Iniciaremos esclarecendo o conceito a partir da obra de Freire e posteriormente explicitaremos as opções que vimos fazendo na condução do curso a partir dessa abordagem. Nas obras Medo e ousadia (1986), Pedagogia do Oprimido (1988) e Pedagogia da Autonomia (1996) encontramos discussões importantes para uma abordagem mais aprofundada do conceito. O respeito à diversidade e às diferenças, a consciência do inacabamento, o reconhecimento de sermos sujeitos cognoscentes, o despertar da consciência crítica e o empoderamento coletivo, são então destacados.

Para o autor, o diálogo pressupõe reconhecer o outro e seu pensamento, suas opiniões, opções, nem sempre convergentes (Freire, 1988). Destaca a “razão ética da abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo” (FREIRE, 1996, p.50). Partindo da compreensão de que os princípios guiam as ações humanas, seja no nível da política, da ética, da estética, da pedagogia, o objetivo do diálogo não é chegar ao consenso. O autor esclarece ainda que é no respeito às diferenças na coerência entre as ações e os posicionamentos, que ocorre o encontro entre as posições divergentes. No trabalho colaborativo essa compreensão está na base da interlocução, escutar/aceitar a posição do outro, convergente ou divergente, rever conceitos, resignificar. Assim como, por outro lado, é ela que possibilita sentir-se autorizado a intervir nas concepções e no trabalho dos colegas ao não interpretar a discordância como fratura no coletivo.

Pensando que ainda assim o objetivo comum imponha um sentido igualmente comum, referindo-nos às instituições educativas, o projeto pedagógico, mantendo o respeito às diferenças e à diversidade oferece um guia para que as ações individuais se articulem no sentido coletivo, sem anular as individualidades.

A consciência do inacabamento associada ao sermos humanos, presente na obra de Freire, transforma-se em argumento para a disponibilidade ao diálogo e à aprendizagem assumida como revisão de conceitos. Inacabado reconheço a inconclusão como positiva e me posiciono aberto ao diálogo e a possibilidade de aprendizagem com o outro (Shor e Freire, 1987, Freire, 1988 e 1996).

Seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas. O fechamento ao mundo e aos outros se torna transgressão ao impulso natural da incompletude. O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História (FREIRE, 1996, p.51).

O conceito de sujeito cognoscente, como aquele que conhece a partir de sua percepção do mundo, traz para nosso debate a compreensão de sermos todos produtores de conhecimento e de ao mesmo tempo não sabermos tudo (Shor e Freire, 1987). Para Freire, o desconhecimento de algo não é razão para o professor se envergonhar, todos sabem algo e todos ignoram algo, a que se junta a certeza de que “posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei” (ibidem). A segurança, conforme afirma, “se alicerça no saber confirmado pela própria experiência de que, se minha inconclusão, de que sou consciente, atesta, de um lado, minha ignorância, me abre, de outro, o caminho para conhecer” (ibidem).

A associação entre o reconhecimento de não saber algo e incompetência advém de uma concepção de que o professor é o detentor do saber e deve ter somente certezas, ainda fortemente presente no meio educacional. A crítica gera a sensação de desconforto e é interpretada, em muitos casos, como uma ameaça. Freire desconstrói essa máxima. Para o autor (idem, 1996) é “impossível viver a disponibilidade à realidade sem segurança mas é impossível também criar a segurança fora do *risco da disponibilidade*” (p.50), da abertura a posição do outro, à crítica, à análise a partir da percepção do outro, e possível mudança de pensamento, ou não. Isso impõe ir ao diálogo desarmado, ouvir sem se sentir ameaçado pela crítica.

O empoderamento compreendido como a análise crítica do entorno para a identificação de alternativas de intervenção através de ações coletivas (Shor e Freire, 1987), é associado ao trabalho colaborativo para o enfrentamento dos desafios ao percurso formativo, e às questões institucionais e sociais. Aprendizagem importante para o desenvolvimento dessas competências pelos professores junto aos alunos com quem trabalham também. Condição para a formação de cidadãos comprometidos com o meio onde vivem, assim como para a compreensão de que a intervenção coletiva pode mudar o entorno.

O empoderamento a partir da perspectiva freireana compreendido como o desenvolvimento de uma maior condição de enfrentamento a limites impostos pelos desafios trazidos por questões da prática, pelas condições de trabalho, por questões institucionais e sociais está na base da teoria do autor. Nesse sentido, o coletivo institucional se fortalece a partir do trabalho colaborativo. Como um colegiado, os professores se empoderam a partir da sustentação em saberes pedagógicos, específicos, curriculares e experienciais, legitimadores das ações do grupo. Destaca-se a força de um grupo articulado, existente a partir do reconhecimento da legitimidade das ações, mesmo que contrariem a gestão ou as políticas educativas. Um grupo empoderado, não necessariamente submete-se as imposições da direção ou das coordenações dos sistemas de ensino, encontrando estratégias de subversão ao considerá-las legítimas. O espaço de autonomia da escola e dos professores pressupõe também esse exercício, conforme aponta Barroso (1996).

Paralelamente, esse coletivo de que estamos falando, não suprime as individualidades. Fullan e Hargreaves (2001) trabalham essa dualidade no trabalho colaborativo, mostrando que o crescimento ocorre nos dois sentidos, sendo imprescindíveis as duas dimensões em convívio harmônico para o desenvolvimento profissional dos professores. O diálogo não tem como pressuposto a cooptação do outro, nem a voz uníssona e sim a ampliação da visão de mundo de todos os interlocutores, pois no diálogo por Freire proposto, parte de um, fica no outro.

O diálogo é portanto epistemológico e para que atinja a profundidade necessária para possibilitar um trabalho colaborativo e a construção conjunta, impõe-se a superação de uma relação superficial, muitas

vezes decorrente da *colegialidade artificial* (conceito de Fullan e Hargreaves, 2001). Ainda que possa ser estimulado por reformas educativas e políticas públicas apresenta resultados positivos quando ocupa lugar no desejo dos professores, favorecendo assim a sua real adesão.

No curso apresentado, buscou-se instituir as interações favorecedoras da colegialidade desde o processo de elaboração do projeto pedagógico para o qual todos os professores da instituição foram chamados a participar, tendo os que nele permaneceram, se inserido por opção. Essa escolha decorreu da valorização dos processos democráticos dentro da instituição educativa pela então coordenadora, da interpretação de que a produção coletivo/colaborativa apresenta maior potencial para representar a multiplicidade e a diversidade, buscando a produção mais qualificada de uma proposta de formação docente, sobretudo por acolher as mais recentes discussões da área da educação e educação profissional e, ainda, pelo fato da inserção dos professores desde o início ser favorecedora a um maior comprometimento com o projeto.

Nas reuniões de professores, entendidas como encontros de formação, nos propomos a conduzir o processo de desenvolvimento profissional de modo que ocorra com base no *diálogo*

“compreendido como exercício de escuta, respeito às diferenças diante de pensamentos, concepções, visões de mundo divergentes, levando a embates e confrontos teórico-epistemológicos, em que as concepções sobre a educação, sobre a formação de professores em serviço e sobre a Educação Profissional são evidenciadas e problematizadas” (KATREIN e PINTO, 2011, p. 08).

A interlocução entre os professores se estabelece através da problematização, do confronto de saberes e concepções “pela reflexão sobre a própria prática e pela elaboração de argumentos e contra-argumentos para justificar suas escolhas” (ibidem), levando ao auto-reconhecimento dos saberes de que são portadores e ao reconhecimento e legitimação pelos pares.

A apresentação do roteiro pretendido para o desenvolvimento do conteúdo e os relatos sobre o percurso, são ações instituídas dentro das reuniões semanais de professores, constituindo-se em material de formação e destacadas pelos professores como positivas (KATREIN e PINTO, 2011). A intenção é a interlocução em ambos sentidos, a aprendizagem do grupo com o colega que apresenta e deste com a contribuição e/ou mesmo problematização dos pares. Além disso, aposta-se nessa estratégia pela expectativa de que viabilize a articulação das temáticas. O conhecimento das alternativas encontradas pelos colegas, ampliam o que vimos chamando de *repertório para a ação docente* (BARREIRO e PINTO, 2010; KATREIN e PINTO, 2012), do qual podemos lançar mão diante de situações nunca vivenciadas, pelo interesse em experimentar outra alternativa quando a entendemos com maior potencial para favorecer a aprendizagem, e/ou levar a atingir outros objetivos educacionais.

A partir desse momento então, o diálogo, embora nem sempre fácil, procurou superar uma relação superficial, muitas vezes decorrente da *colegialidade artificial* (Fullan e Hargreaves, 2001) em que a interação entre os interlocutores não atinge a profundidade necessária para possibilitar um trabalho colaborativo. Por considerarmos esse como um dos maiores desafios ao trabalho colaborativo, por nós desejado, buscamos analisar alguns tensionamentos nele presentes.

O DIÁLOGO FREIREANO: LIMITES OBSERVADOS E REFLEXÕES GERADAS

A escuta sem intervenção foi apontada por uma das nossas respondentes como uma restrição identificada nesse grupo, limitando as potencialidades do trabalho colaborativo. Normalmente, esse não é considerado um problema nesse tipo de relação profissional. Crítica pessoal, não aceitação da crítica, crítica agressiva, discussões sem fim, uso do espaço como arena para relações de poder, desvio do assunto, esses sim, são alguns exemplos de situações a serem contornadas no trabalho conjunto entre professores. Dificilmente destacamos o silêncio como problema. Por isso, optamos por examinar esse aspecto, buscando compreender algumas possíveis razões, pois, nem sempre o fato de as pessoas não se manifestarem significa que estejam em acordo.

Exploramos esse tensionamento ao lado do seu oposto, saber escutar a crítica sem sentir como se estivessem a “por em causa” a capacidade para lidar com a situação, ou a própria condição profissional.

Fullan e Hargreaves (2001) através de inúmeros estudos sobre o trabalho colaborativo no contexto escolar referem-se à crítica ao trabalho dos colegas como uma difícil tarefa. Levando, inclusive, segundo Lima (2002), a que muitos professores percam o desejo de participar de atividades colaborativas em decorrência de não saberem lidar com a situação. No entanto, a crítica ao trabalho do outro, e a escuta da crítica ao seu, são exigências para uma relação colaborativa capaz de levar ao desenvolvimento profissional e a constituição de uma comunidade de aprendizagem.

A cultura escolar conservadora, conforme apontam Fullan e Hargreaves (2001) e Lima (2002), pode estar na base da dificuldade de crítica e possível contribuição no trabalho dos colegas. Mesmo com a presença de políticas educativas a incentivarem a flexibilização curricular (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96) pressupondo alternativas diferenciadas em atendimento a percursos construídos por alunos e professores, historicamente, sempre se teve um enfoque predominante a cada época, ao qual todos os professores são instados a se adequar. Nessa lógica, a ruptura com o tradicional significa outra alternativa a substituir a anterior, igualmente a mais adequada com todo um protocolo a indicar a forma.

A dificuldade de intervir no trabalho do outro pode estar em estreita relação com a de ouvir a crítica. O individualismo e a defesa da autonomia entendida como liberdade de ação no espaço entre as quatro paredes da sala de aula, característica da cultura escolar, tem levado a posturas docentes pouco abertas à crítica e à contribuição dos pares, conforme os estudos de Lima (2002), Fullan e Hargreaves (2001), Formosinho e Machado (2008) e Mesquita, Formosinho e Machado (2009). O compartilhamento do que vem sendo desenvolvido implica na abertura a concepções de ensino e de docência divergentes e mesmo, a percepções de mundo que levam a escolhas diferentes diante do mesmo desafio, sem juízo de valor sobre a superioridade de uma em relação a outra.

A crítica ao trabalho do colega nem sempre se apresenta da melhor forma. Teoricamente deveria implicar cuidado e sobretudo ater-se ao plano das idéias. No cotidiano escolar, em processos coletivos, as posturas parecem oscilar predominantemente entre duas possibilidades diante da divergência: o consenso ou a prevalência de uma das idéias. No entendimento de Fullan e Hargreaves (2001), as “colaborações eficientes operam no mundo das idéias, no exame crítico das práticas existentes, na busca de alternativas melhores e no trabalho árduo em conjunto que busca implementar melhorias e avaliar seu mérito” (p. 76).

Tratando-se de um diálogo epistemológico na perspectiva freireana, não necessariamente se chega ao consenso, sob pena de contrariar princípios fundantes da ação docente. Do mesmo modo, não há

vencedores, nem vencidos. Na concepção dialética defendida por Freire (1988), no diálogo, um está no outro, a tese ou a antítese não se confirmam, e sim, geram um outro produto, sempre aberto ao novo.

Em nossas reuniões pedagógicas, a intervenção gera a manifestação de outros colegas, posicionando-se ao lado de uma ou de outra intervenção. Logo, o problematizador pode se tornar o problematizado. Esse fato, mostra a exigência de objetivação e apropriação aprofundada dos conceitos, teorias e autores que sustentam a prática docente. A manifestação está associada a ter argumentos para justificar/defender a posição apresentada, pois, caso contrário, a falta de sustentação teórica é exposta ao grande grupo.

Em alguns momentos ainda, parece não haver entendimento entre colegas, pela dificuldade de comunicação, de compreensão dos conceitos teóricos postos em debate, cuja interpretação e consequentemente a colocação em prática acaba sendo dificultada.

A professora que questionou o fato de os colegas não interagirem efetivamente nos trabalhos dos outros tem formação em Pedagogia. O grupo com essa formação, atuando na Supervisão Pedagógica nesse Campus, tem a Educação como área primeira de formação e, no seu cotidiano de trabalho deste campus, vivenciam a problematização de práticas pedagógicas da instituição. Os demais professores, na sua maioria, cursaram ou estão cursando mestrado e/ou doutorado na área da Educação, mas sua formação primeira foi em outras áreas, sendo recente seu trânsito por esse campo. Este fato pode se constituir como um dos indicadores para terem mais facilidades de criticar do que receber críticas, pelo fato da possível fragilidade dos seus saberes pedagógicos. No entanto percebe-se que o grande desafio do grupo está na construção coletiva de alternativas pedagógicas para as práticas docentes individuais, visto que existe uma facilidade na socialização das suas práticas pedagógicas, na elaboração de críticas, porém o processo de desconstrução, reflexão e construção de alternativas pedagógicas ainda constitui-se como um projeto em construção.

A conformação do grupo com predominância de formação na área da educação em nível de mestrado e doutorado e Pedagogia¹⁴⁸, teoricamente, nos leva a supor um aprofundamento de estudos e um escopo teórico comum. Olhando para a estrutura da Pós-graduação no Brasil, entretanto, consideremos a estratificação, o grande número de linhas com sustentação teórico-conceituais muitas vezes até contraditórias, podendo ser um fator a dificultar a própria comunicação entre os professores. A falta de objetivação dos saberes pedagógicos é identificada por Lima (2002) em estudos sobre a cultura colaborativa como razão para alguns professores se afastarem do trabalho colaborativo para se esquivarem de embates epistemológicos.

Essas constatações indicam ser a valorização de discussões conceituais e o aprofundamento dos saberes pedagógicos relevantes temas para o desenvolvimento profissional desse grupo. O aprofundamento das questões conceituais de forma a reconhecer essas diferenças e utilizá-las a favor do grupo, pode ser uma estratégia interessante.

Outro possível fator para a não intervenção sobre o trabalho dos colegas pode estar situado em outra questão conceitual relacionada: a compreensão do que seja colaboração entre pares e do diálogo para que ela ocorra. Fullan e Hargreaves (2001), Lima (2002), e Formosinho e Machado (2008), enfatizam que a interpretação dos professores sobre o que seja uma cultura colaborativa difere, não se apresentando de forma tão clara ou igual para todos. Muitos grupos pensam se fortalecer na eliminação do dissenso e com

¹⁴⁸ Ciências da Educação.

isso de animosidades, por exemplo. A busca da harmonia pode ser uma razão para a dificuldade de realizar a crítica.

A supressão das individualidades pode ser interpretada como condição para a superação do individualismo na cultura escolar em que esse é predominante, ocasionando, em muitos casos, o entendimento de que o bem coletivo está acima do individual, segundo Fullan e Hargreaves (2001) e Leite (2005). No entanto, para os autores (op.cit), as duas dimensões são fundamentais para o desenvolvimento de um trabalho colaborativo. O desenvolvimento pessoal/profissional na perspectiva individual possibilita o engajamento do professor no trabalho coletivo/colaborativo. Ainda que as habilidades necessárias ao diálogo possam ser desenvolvidas, a aprendizagem para lidar com os sentimentos decorrentes desse tipo de abordagem é uma construção que ocorre no coletivo, mas de cunho pessoal. As duas dimensões se complementam, não devendo ser vistas como em conflito.

Além dessas, para nós toma relevo outra questão: no meio educacional não é habitual sentir-se autorizado a intervir no trabalho do colega, em muitos casos pela expectativa de que o mesmo não ocorra consigo, como se essa ação significasse desautorizar o outro, duvidar de sua capacidade profissional e, conseqüentemente, da sua capacidade para levar os alunos à aprendizagem. Em tempos de avaliação externa, essa questão toma novos contornos, pois a comunidade escolar é penalizada quando um dos componentes do corpo docente se mostra pouco competente.

A autoridade docente é tema de estudo em Correia e Mattos (2003) e Cunha et al. (2004), entre outros, mostrando o sentimento de não aceitação dos professores diante da possibilidade de questionamento à suas ações, sobretudo por considerarem a liberdade exercida em sua sala de aula como um dos aspectos positivos da docência a compensar outros desfavoráveis, tais como: o salário, as condições de trabalho, a saturação de tarefas, e a crescente e sem precedentes intensificação do trabalho.

Em Góes e Pinto (2011), constatamos ser a falta de apoio e a crítica não construtiva como um forte fator de estresse no ambiente de trabalho para um grupo de professores da Pós-graduação desse mesmo instituto federal. Diante dessa dificuldade, os professores buscavam apoio em colegas com quem podiam dialogar, em que, apesar de nem sempre compartilharem de afinidades conceituais, a afetividade e o respeito mútuo às qualidades profissionais e a produção acadêmica, traziam a sensação de conforto e valorização.

Diante do exposto, compactuamos com o pensamento de Fullan e Hargreaves (2001), os quais afirmam que o “reconhecimento dos propósitos dos professores e a sua compreensão e valorização enquanto pessoas deveriam ser, portanto, elementos vitais subjacentes a qualquer estratégia de formação contínua e de desenvolvimento da escola” (p. 62). O reconhecimento e a valorização ao trabalho de todos os componentes do grupo pela liderança/coordenação, uma postura de respeito às diferenças, podem minimizar os tensionamentos existentes nas situações citadas e possivelmente diluir enfrentamentos desnecessários e prejudiciais ao diálogo colaborativo.

No diálogo colaborativo na perspectiva freireana, para além do desejo de trabalhar juntos, assume grande relevância a forma como as pessoas se relacionam, os vínculos entre os professores segundo Fullan e Hargreaves (2001), Lima (2002) e Góes e Pinto (2011). Os vínculos ampliam as possibilidades de maior cuidado com o outro e com a preservação do grupo. Diante do exposto, o investimento nesse sentido é condição para o trabalho colaborativo e por isso não pode ficar entregue ao acaso, merecendo a atenção dos participantes e, principalmente, da liderança ao administrar esses coletivos. Os vínculos, a confiança no

grupo e no respeito ao profissional e a pessoa professor ampliam a condição de realizar a crítica ou de ouvi-la com mais facilidade.

Olhando especificamente para o trabalho colaborativo na organização escolar, Fullan e Hargreaves (2001), Formosinho e Machado (2008) e Mesquita, Formosinho e Machado (2009) trazem indicadores para o enfrentamento dessas questões a partir do investimento em um processo de aproximação entre os professores, de reconhecimento e respeito a opinião do outro e a diversidade, evidenciando ser este um importante fator de investimento para o avanço desse tipo de trabalho para que o grupo se perceba como um corpo docente.

PALAVRAS FINAIS, POR HORA

A investigação deu relevo a desafios a serem superados para qualificar este espaço formativo em direção ao diálogo freireano. Entendendo que a liderança sustentável (conceito de Fink e Hargreaves, 2007) cria condições para o prosseguimento do percurso após a sua saída, acreditamos na pesquisa e no estudo sobre conceitos adotados, assim como na publicação, como ações integradas ao percurso de desenvolvimento profissional proposto.

As análises indicaram formas de encaminhamentos capazes de diminuir tensionamentos presentes no diálogo, condição para o trabalho colaborativo (FULLAN e HARGREAVES, 2001; LIMA, 2002, e FORMOSINHO e MACHADO, 2008).

A objetivação dos saberes pedagógicos, também condição para um diálogo qualificado, segundo Tardif (2002) e Lima (2002), vem sendo buscada através do estímulo a pesquisa e publicação/escrita de artigos sobre o curso, por ser uma forma significativa de aprofundamento dos saberes pedagógicos, na relação com os científicos, curriculares, e experienciais. Porém poucos professores tem embarcado nessa aventura, assumida por três professores que estiveram à frente dessa coordenadoria em gestões recentes.

Como indicado em Pinto (2012), uma alternativa interessante para a objetivação dos saberes pedagógicos é a organização de grupos de estudo voluntários sobre a área pedagógica, focando em temas de interesse dos professores, ampliando os conhecimentos, os saberes e as competências para o diálogo epistemológico. Pensando que essas seriam de participação voluntária, a coordenação/liderança do curso necessita estar atenta para propor ações capazes de favorecer mobilizar esse coletivo.

A valorização, o destaque para o objetivo comum que os está a unir é mencionado por Fullan e Hargreaves (2001) como uma importante e constante ação para o estímulo a superação das dificuldades presentes nesse tipo de abordagem. No caso desse grupo em estudo, tanto o projeto do curso como a expectativa de repercussão da formação nas práticas docentes dos alunos-professores em formação e, conseqüentemente, na concepção de Educação Profissional dominante no instituto, e em outras escolas do âmbito, pode influenciar a percepção de que para o alcance dos objetivos comuns não se pode abrir mão de ouvir e realizar a crítica com objetivos construtivos, entre outras exigências ao diálogo freireano.

A análise do alcance dos objetivos específicos do curso pelos professores foi uma estratégia assumida por nós como essencial ao trabalho colaborativo e igualmente de desenvolvimento profissional dos professores em que os saberes pedagógicos estiveram em pauta. Essa atividade, favorece a ampliação de conceitos, o estreitamento da relação teoria e prática e, ao colocar na “mesa” o que realmente foi feito para atingir os

objetivos, possivelmente oportunize a avaliação constante e o redirecionamento do percurso, podendo repercutir no comprometimento dos professores com o coletivo. Esse encaminhamento está alicerçado na informação apontada pelos estudiosos das culturas colaborativas, (LIMA, 2002; FULLAN E HARGREAVES, 2001; KATREIN e PINTO, 2011), em que muitas dificuldades reconhecidamente presentes nesse tipo de abordagem são vencidas, ou contam com a disposição dos participantes para fazê-lo, por conta de uma aposta em um objetivo maior, o qual tem que estar em foco, sendo retomado de maneiras diferentes.

Outro encaminhamento interessante para vencer as dificuldades de intervenção no trabalho dos colegas é o trabalho conjunto¹⁴⁹, o qual, ao criar “uma interdependência mais forte, uma responsabilidade compartilhada, um comprometimento e um aperfeiçoamento coletivos” (FULLAN e HARGREAVES, 2001), favorece a disposição para assumir a crítica como necessária a produção conjunta.

O trabalho colaborativo não é fácil, assim como o verdadeiro diálogo, o diálogo freireano. Pressupõe não só a crença na produção conjunta como na condição de crescer na diversidade, o que não ocorre quando o diálogo é inviabilizado. Para Freire (1997), no entanto, não é opção e sim exigência, pois “evitar o diálogo é temer a liberdade e não crer no outro (p. 51)”.

REFERÊNCIAS

- BARREIRO, Cristhiany Bento e PINTO, Carmem Lúcia Lascano; Entrecruzando a narrativa e o estudo das tendências pedagógicas: um olhar sobre a formação. II Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia, 2010, Buenos Aires. El acompañamiento a los docentes noveles: prácticas y concepciones, 2010. v. Único. p. 3-14.
- BARROSO, J. O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In: BARROSO, J. (org). O estudo da escola. Porto/Portugal: Porto Editora, 1996.
- BARROSO, J. (org). O estudo da escola. Porto/Portugal: Porto Editora, 1996.
- CORREIA J.A. e MATTOS, M. Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores. Portugal/ Porto: Porto, 2003.
- CUNHA, M. I. et all. Autonomia e autoridade em diálogo com a teoria e com a prática: o caso da profissão docente. Rev. do Centro de Edu. Santa Maria, v.29, n.02, p.67-83, 2004.
- DAMIANI, Magda. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. Educar, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008.
- FORMOSINHO, João e MACHADO, Joaquim. Currículo e organização: as equipas educativas como modelo de organização pedagógica. Rev. Currículo sem Fronteiras. V.8, n.01, pp. 05-18, jan/jun. 2008.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 18 ed, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- FREIRE, Paulo. FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

¹⁴⁹ O trabalho conjunto na perspectiva apresentada por Fullan e Hargreaves (2000) sustenta-se no conceito de Little (1990) e refere-se a relações de cooperação com nível mais aprofundado, como por exemplo: ensino por equipe, planejamento conjunto, observação das aulas, acompanhamento permanente de colegas e tutoramento, entre outros.

- FULLAN Michael e HARGREAVES, Andy. A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade. Trad. Regina Garcez. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2001.
- GOES, Rosângela Irigaray e PINTO, Carmem Lúcia Lascano. Entre o bem e o mal-estar docente: ser professor na contemporaneidade. VI Encuentro Iberoamericano de Colectivos Escolares y Redes de Maestros e Maestras que hacen Investigación e Innovación desde la Escuela, 2011, Córdoba. Investigación e Innovación desde la escuela, 2011.
- KATREIN, Beatriz Helena Siqueira e PINTO, Carmem Lúcia Lascano. A Formação Continuada de professores no espaço de trabalho: a experiência de um curso de formação pedagógica. VII Congresso Internacional de Educação - Profissão docente: há futuro para este ofício?. São Leopoldo/RS - Brasil: UNISINOS, 2011.
- KATREIN, Beatriz Siqueira e Pinto, Carmem Lúcia Lascano. A Formação Continuada de Professores no Espaço de Trabalho: A Experiência De Um Curso de Formação Pedagógica. In: VII Congresso Internacional de Educação - Profissão Docente: Há futuro para este ofício?, 2011, São Leopoldo. Profissão Docente: Há futuro para este ofício?, 2011.
- KATREIN, Beatriz Siqueira e PINTO, Carmem Lúcia Lascano. A Formação de Docentes para a Educação Profissional e Tecnológica Mediada pela Formação Continuada dos Professores no Espaço de Trabalho. In: VI Simpósio Internacional sobre Trabalho e Educação, 2011, Belo Horizonte/MG. Desafios e Tendências da Formação Profissional: Em Defesa do Público, 2011.
- LEITE, Carlinda. A territorialização das Políticas e das práticas educativas. In: LEITE, Carlinda (org.). Mudanças curriculares em Portugal: transição par o século XXI. Porto/ Portugal: Porto Editora, 2005.
- LEITE, Carlinda (org.). Mudanças curriculares em Portugal: transição par o século XXI. Porto/ Portugal: Porto Editora, 2005.
- LEITE, Carlinda. Políticas de currículo em Portugal e (im)possibilidades da escola se assumir como uma instituição curricularmente inteligente. Rev. Currículo sem Fronteiras, v.6, n.2, pp.67-81, Jul/Dez 2006.
- LIMA, José Ávila de Lima. As culturas colaborativas nas escolas: estruturas, processos e conteúdos. Porto/Portugal: Porto Editora, 2002.
- MARCELO GARCIA, Carlos. Formação de professores para uma mudança educativa. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.
- PINTO, Carmem Lúcia Lascano. O trabalho colaborativo comunicacional na formação de professores: para muito além do mar... tecendo redes e interações no cotidiano da escola. In: DAMIANI, m. PORTO. T. e SCLEMMER, E. (orgs..) Trabalho colaborativo. Brasília: Liber, livro, 2009.
- PINTO, Carmem Lúcia Lascano . Projeto pedagógico institucional e formação docente: desafios do instituído ao instituinte. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, ENDIPE 2012, Campinas. DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO: COMPROMISSO COM A ESCOLA PÚBLICA, LAICA, GRATUITA E DE QUALIDADE, 2012.
- SHOR, Ira e FREIRE, Paulo. Medo e ousadia: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. São Paulo: Vozes, 2002.

A elaboração de pôsteres como método de iniciação à investigação na formação inicial de educadores e professores

Bento Cavadas¹⁵⁰

Elisabete Linhares¹⁵¹

Resumo

O processo de Bolonha trouxe diversos desafios à formação profissional que ocorre no Ensino Superior no espaço europeu. Nesse âmbito, surgiram novas exigências no processo de formação de educadores e professores, nomeadamente a atribuição de grande importância à investigação, reconhecendo que esse processo deve combinar a prática com a investigação para promover o desenvolvimento global dos futuros docentes. Nesse enquadramento, este estudo de caso centra-se na análise do processo formativo da unidade curricular de Investigação em Estudo do Meio do curso de Licenciatura em Educação Básica da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém. Nessa unidade, os estudantes, através de um processo tutorial, realizam um trabalho de investigação sobre uma temática à sua escolha, preferencialmente relacionada com contextos educativos, em três fases: i) Fase I. Contextualização; ii) Fase II. Desenvolvimento da investigação e elaboração do póster; e iii) Fase III. Divulgação. A fase de contextualização visa a familiarização dos estudantes com as práticas investigativas na área de Estudo do Meio. Na fase de desenvolvimento, os estudantes devem realizar uma investigação e apresentar o seu trabalho num póster que deve incluir os seguintes elementos: i) a problemática e os objetivos do estudo; ii) a revisão teórica; iii) a metodologia; iv) os resultados; e v) a interpretação dos resultados e as conclusões. Na última fase, de divulgação, os estudantes são incentivados a apresentar publicamente os trabalhos investigativos em encontros científicos, sob o formato de póster. Ao dar a conhecer estas práticas que introduzem a investigação no processo de formação inicial docente, queremos também contribuir para a melhoria das metodologias usadas no processo formativo dos estudantes em formação inicial de professores.

Palavras-chave: investigação, formação profissional, póster, professores.

Introdução

A reorganização do ensino superior subordinada ao Processo de Bolonha conduziu ao atual Regime Jurídico de Habilitação Profissional para a Docência (Decreto-Lei n.º 43/2007) que definiu as condições necessárias à obtenção de habilitação profissional para a docência, trazendo novos desafios para a formação inicial de professores (Ponte, 2006). Uma das suas consequências foi a reestruturação dos ciclos de estudos da formação de educadores e professores, conduzindo à atribuição da titularidade da habilitação profissional para a docência a quem obtivesse uma licenciatura em Educação Básica ou os créditos mínimos de formação fixados (ponto 2 do Art. 11.º) e um mestrado de habilitação para a docência.

¹⁵⁰ Escola Superior de Educação de Santarém/ Centro de Estudos e Intervenção em Educação e Formação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. bento.cavadas@ese.ipsantarem.pt

¹⁵¹ Escola Superior de Educação de Santarém/ Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação (UIDEF/IE/UL), elisabete.linhares@ese.ipsantarem.pt

Sabendo que o Regime Jurídico de Habilitação Profissional para a Docência focou a área das metodologias de investigação educacional como essencial para o desempenho dos educadores e professores, o plano de estudos do curso de Licenciatura em Educação Básica da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém (ESES) contemplou essas diretivas nas componentes de Formação Educacional Geral, Didáticas Específicas e Iniciação à Prática Profissional (Despacho n.º 12734/2010), tal como indicado no ponto 4 do art.15.º do Decreto-lei n.º 43/2007. A preocupação com a formação dos futuros educadores e professores quanto aos princípios e métodos que permitem a adoção de uma atitude investigativa no desempenho profissional em contexto específico, estendeu-se a outras componentes de formação, nomeadamente à formação na área de docência de Estudo do Meio, mais propriamente na Unidade Curricular (UC) de Investigação em Estudo do Meio.

Concordamos com Antunes e Menino (2005), quando afirmam que os professores “necessitam de encontrar estratégias e desenvolver competências que lhes permitam adquirir e criar novo conhecimento enquanto trabalham” (p. 98). Transpondo essas ideias para a formação inicial de professores, na UC de Investigação em Estudo do Meio, através de sessões de orientação tutorial em grupo, acompanhamos e apoiamos os estudantes durante a realização de uma investigação no terreno que lhes permita integrar teoria, investigação e prática. O percurso realizado ao longo dessa investigação é organizado e sintetizado sob a forma de póster, um recurso que consideramos de capital importância para iniciar e promover a aprendizagem dos estudantes em metodologia de investigação. Sendo assim, neste estudo de caso, enquanto docentes dessa UC, visamos, essencialmente, os seguintes objetivos:

- a) Apresentar a metodologia de formação usada na UC de Investigação em Estudo do Meio;
- b) Demonstrar a utilidade dos pósteres para a formação dos estudantes em práticas investigativas.

Com esse intuito, o presente trabalho organiza-se do seguinte modo: i) numa primeira parte apresenta-se um enquadramento teórico que evidencia a importância da componente investigativa na formação dos professores, a utilidade dos pósteres enquanto meios de apresentação do resultado de investigações e algumas normas globais para a sua elaboração; ii) segue-se uma abordagem ao processo investigativo percorrido em Investigação em Estudo do Meio, com recurso à elaboração de pósteres, que se estrutura em três etapas: Fase I. Contextualização; Fase II. Desenvolvimento da investigação e elaboração do póster e Fase III. Divulgação; iii) por último, apresentam-se as conclusões globais do trabalho.

O trabalho investigativo na formação de professores e o papel do póster

Apesar de, desde muito cedo, os docentes terem compreendido a importância da incorporação da investigação em educação nas suas práticas, a introdução da componente investigativa no processo de formação inicial de professores, numa lógica de produção dessa investigação e não de mera receção da mesma, é relativamente recente (Gore & Zeichner, 1991; Hollingsworth, 1995). A sua presença já marcava os cursos anteriores a Bolonha devido à investigação que os estudantes deviam desenvolver no trabalho final de curso. De facto, Esteves (2001) já alertara para a importância do “recurso à investigação como estratégia de formação de professores” (p. 219), num paradigma de formação docente orientado para a investigação que prioriza o desenvolvimento da pesquisa acerca do ensino e dos contextos de trabalho por parte dos futuros professores. Essas ideias permaneceram na abordagem concetual à formação de educadores e professores, levando Roldão, Figueiredo, Campos e Luís (2009) a reafirmar a componente

investigativa nos planos de estudo dos cursos de formação de professores. Pereira (2009) chegou mesmo a considerar que um percurso de qualidade nos processos formativos incorpora necessariamente aspetos como “a articulação entre a formação teórica e as experiências de prática de ensino e uma formação que se apoia e promove processos investigativos” (p. 6).

Todavia, apesar dessas intenções, alguns estudos mostram que ainda há lacunas no contato com a pesquisa na formação inicial de professores (Dotta, Lopes e Giovanni, 2011). Nesse sentido, Roldão et al. (2009) referem que cabe às instituições de ensino superior capacitar os estudantes para regular as suas práticas em função da investigação produzida nos seus contextos de atuação.

Essas orientações foram tidas em conta na UC de Investigação em Estudo do Meio, na qual os estudantes realizam um trabalho investigativo apresentado em formato de póster. A apresentação de trabalhos científicos em formato de póster tem-se tornado cada vez mais frequente, especialmente por jovens investigadores, por ser um recurso muito prático (Costa, 2001; Lorenzoni, Souza, Kohara, França, Rodrigues & Carvalho, 2007).

Importa, pois, definir o que se entende por póster, explicar as suas vantagens e principais características. Um póster é uma combinação de formas gráficas, cores e informações que visa atrair a atenção por tempo suficiente de modo a transmitir eficazmente uma mensagem (Lorenzoni et al., 2007). Possui várias vantagens na apresentação de trabalhos, contudo, uma das suas principais mais-valias é a de permitir à audiência avaliar o seu conteúdo com um ritmo próprio, facilitando a assimilação da informação que se quer transmitir. Outras vantagens são aumentar o tempo de exposição e condensar informação significativa num espaço limitado (Lorenzoni et al. 2007).

Não obstante a multiplicidade de guias para a elaboração de pósteres, como o elaborado por Costa (2001), há uma escassez de bibliografia da especialidade sobre o assunto. Todavia, alguns autores dissertaram sobre a utilidade do póster enquanto formato de elaboração de material didático (Matos, 2006; Ostermann & Cavalcanti, 1999). São ainda relatados alguns casos em que a elaboração de pósteres tem vindo a ser adotada como objeto de avaliação, substituindo a redação de relatórios ou outros trabalhos escritos (Costa, 2001).

Porém, a literatura revela especial consenso no que respeita às suas mais-valias na divulgação de informação científica, quando seguidas as regras formais adequadas à sua elaboração (Brown, 1997; Clemenide, 2008; Dalen, Gubbels, Engel & Mfenyana, 2002; Lorenzoni et al., 2007). Longe de ser um trabalho intuitivo, a elaboração de pósteres deve seguir um conjunto de critérios formais para se obter um produto com qualidade (Costa, 2001). De seguida apresentam-se algumas dessas normas, tendo em conta os três elementos de um póster considerados por Brown (1997): texto, ilustrações e espaço livre. Algumas resultam de bibliografia específica, outras das experiências recolhidas ao longo da elaboração dos pósteres em Investigação em Estudo do Meio.

Características do texto

- Cada seção deve incluir um cabeçalho (Dalen et al., 2002);

- Os cabeçalhos podem ser numerados para auxiliar os leitores a seguir a informação no póster (Brown, 1997); também podem ser usadas setas, ou cores indicativas, para guiar a leitura do observador (Costa, 2001);
- Embora seja tentador diminuir o corpo dos caracteres para incluir mais informação no póster, tal irá desencorajar os observadores (Dalen et al., 2002);
- O corpo dos caracteres deve ser de tamanho suficiente para permitir a leitura a uma distância compreendida entre 1 a 2 metros (Clematide, 2008; Costa, 2001; Dalen et al., 2002; Lorenzoni et al., 2007);
- Deve-se usar um, ou no máximo, dois tipos de caracteres, preferencialmente Arial ou Times New Roman (Dalen et al., 2002; Lorenzoni et al., 2007) ou Microsoft Sans Serif ou Helvetica (Lorenzoni, et al., 2007);
- Parágrafos de texto redigidos apenas em maiúsculas são de difícil legibilidade (Costa, 2001);
- A legibilidade aumenta se o espaçamento do texto for simples e o dos parágrafos duplo (Brown, 1997; Costa, 2001);
- O itálico ou o negrito devem ser usados com sobriedade, apenas para destacar os cabeçalhos ou aspetos significativos do texto;
- O texto deve ser simplificado ao máximo possível; é desaconselhável o uso de textos longos (Brown, 1997; Clematide, 2008; Dalen et al., 2002;);
- O texto deve ser organizado em colunas; ler linhas longas é difícil e fastidioso (Brown, 1997; Clematide, 2008).

Características das ilustrações

- As figuras devem ter o mesmo tamanho;
- O conteúdo das figuras apresentadas deve ter contornos bem definidos;
- A cor das figuras sairá realçada contra um fundo branco (Lorenzoni et al., 2007);
- Escolha as cores adequadas para chamar a atenção, legendar os elementos das figuras, mostrar relações entre esses elementos e ou para apresentar uma escala visual de medição (Frankel & DePace, 2012);
- Deve ser evitado o uso de texto diretamente sobre figuras, pois isso irá dificultar a sua legibilidade;
- Organize os elementos nas ilustrações e estabeleça relações entre eles (Frankel & DePace, 2012);
- Defina e represente nas ilustrações a informação essencial que quer apresentar e exclua informação acessória (Frankel & DePace, 2012);
- O uso de figuras meramente decorativas deve ser evitado em pósteres apresentados em encontros científicos.

Características do espaço livre

- Entre as secções devem existir margens suficientes com fundo branco;
- O fundo do póster deve ser branco; o fundo colorido deve ser usado para evidenciar as diferentes secções (Dalen et al., 2002).

Note-se que a consulta de pósteres é realizada de pé, pelo que constitui um exercício cansativo. Sendo assim, os pósteres competem entre si pela atenção da audiência (Costa, 2001). Caso as normas anteriores sejam seguidas, certamente o póster terá sucesso na captação dessa atenção e na transmissão da mensagem que o seu autor ou autores desejam passar.

É necessário, ainda, respeitar as instruções indicadas pela comissão organizadora do evento científico para a elaboração de pósteres. Deve-se prestar especial atenção ao tamanho indicado para o póster porque caso seja elaborado num tamanho superior poderá não caber nos expositores cedidos para o efeito. Importa também assegurar se a organização irá facultar materiais para a fixação do póster (pionés, fita-cola, etc.). Na impressão do póster, é prudente escolher uma superfície não brilhante, que evite os reflexos, para possibilitar que o póster possa ser fotografado com flash pelos elementos da audiência que o desejem consultar melhor no futuro (Clematide, 2008). Aconselha-se que seja transportado numa embalagem cilíndrica, para evitar deformações. Note-se que o póster deve parecer interessante e convidativo à leitura, contudo, a sua aparência não deve distrair a audiência da mensagem que se pretende passar (Dalen et al., 2002). Os pósteres, pelas suas características, despertam bastante atenção pelo que as sessões de apresentação de pósteres, habitualmente, são bastante concorridas (Costa, 2001).

O percurso investigativo e a elaboração do conteúdo dos pósteres

O esquema do quadro 1 sintetiza as três fases do percurso investigativo colaborativo realizado pelos docentes e estudantes no âmbito da UC de Investigação em Estudo do Meio (Linhares e Cavadas, 2012; Cavadas & Linhares, 2013).

Quadro 1. Etapas do trabalho investigativo em Investigação em Estudo do Meio.

FASE I (Contextualização)	FASE II (Investigação e Póster)	FASE III (Divulgação)
<p>1.1. Contextualização da UC de Investigação em Estudo do Meio.</p> <p>1.2. O papel da investigação em Estudo do Meio e a importância do ensino da ciência.</p> <p>1.3. Alguns tipos de investigação em Estudo do Meio.</p> <p>1.3.1. Decisões metodológicas e questões éticas.</p> <p>1.4. Análise e discussão de investigações realizadas em Investigação em Estudo do Meio.</p> <p>1.5. Resolução de exercícios sobre referências bibliográficas de acordo com as normas da <i>American Psychological Association (APA)</i>.</p> <p>1.6. Fontes de pesquisa <i>online</i>.</p>	<p>2.1. Seleção do tema a investigar.</p> <p>2.2. Planificação da investigação.</p> <p>2.2.1. Revisão da Literatura.</p> <p>2.2.2. Definição da questão-problema e objetivos.</p> <p>2.2.3 <i>Design</i> metodológico.</p> <p>a) Definição do tipo de estudo;</p> <p>b) Determinação da amostra/participantes do estudo;</p> <p>c) Seleção, construção e validação dos instrumentos de recolha de dados;</p> <p>e) Aspectos éticos a considerar.</p> <p>2.3. Aplicação dos instrumentos e sua recolha.</p> <p>2.4. Apresentação dos resultados.</p> <p>2.5. Interpretação dos resultados e conclusões.</p>	<p>3.1. Apresentação e discussão da investigação realizada por cada grupo à turma.</p> <p>3.2. Apresentação da investigação, em formato de póster, em iniciativas científicas da escola.</p> <p>3.3. Divulgação das investigações em eventos de natureza científica exteriores à escola.</p>

Elaboração do póster

FASE I. Contextualização.

Durante esta etapa, pretende-se que os estudantes se familiarizem com as práticas investigativas na área de Estudo do Meio. Para tal, começamos por consciencializá-los sobre pertinência e o papel imprescindível da investigação em educação, designadamente no ensino das ciências. A abordagem de diferentes tipos de investigação através da sua caracterização, análise e discussão das decisões metodológicas subjacentes a cada uma, constitui-se como um momento crucial desta fase. Para consolidar este primeiro contacto com diferentes tipos de estudos e promover uma maior reflexão sobre as opções metodológicas possíveis, os estudantes têm a possibilidade de analisar e discutir diversas investigações realizadas em anos letivos anteriores nesta UC. Dadas as dificuldades detetadas, e muitas vezes manifestadas pelos estudantes no processo de referenciação de fontes consultadas para realizar trabalhos, integramos um momento de resolução de exercícios sobre as regras da *American Psychological Association (APA)*. Este procedimento é considerado essencial para mentalizar os estudantes do rigor de referenciação que qualquer investigação requer. Termina-se esta fase com uma abordagem às fontes *online* adequadas para a recolha bibliográfica, nomeadamente, os repositórios institucionais e a *b-on*.

FASE II. Desenvolvimento da investigação e elaboração do póster.

Na fase de desenvolvimento da investigação propriamente dita, os estudantes são organizados em grupos de trabalho. O desenrolar do processo investigativo ocorre através de tutorias semanais, de duração variável consoante as necessidades de cada grupo e o momento em que se encontram nesse processo, durante as quais os estudantes apresentam o trabalho realizado e esclarecem dúvidas. Enquanto tutores, seguindo o modo como Topping (2000) define esta função, auxiliamos e apoiamos os estudantes no desenvolvimento da sua investigação, orientamo-los e encaminhamo-los para a resolução dos seus problemas recorrendo a uma interação intencional e sistemática. Este processo tutorial é fundamental para o bom desenrolar das investigações.

Tendo em consideração as sugestões de Topping (2000), e reconhecendo a sua pertinência, optamos por organizar tutorias semanais e de curta duração – entre 30 a 40 minutos, para tornar o processo mais eficaz e disponibilizar o tempo necessário aos grupos para esclarecimento das suas dúvidas e orientação do trabalho a desenvolver até à tutoria seguinte. As tarefas vão sendo distintas em cada semana de forma a introduzir novidade e manter os estudantes interessados na investigação. Com efeito, a regularidade das reuniões imprime um certo ritmo ao trabalho e, como refere Topping (2000), permite construir uma relação mais próxima e confortável entre os tutores e os estudantes.

Ao longo desse percurso, devem elaborar um póster que resuma todas as etapas da investigação que desenvolveram. Esse póster é elaborado a partir de um *template* cedido aos estudantes, em *Microsoft PowerPoint*, com um slide em formato A0 (841 x 1189 mm) para uniformizar o *layout* dos pósteres e focar os estudantes na elaboração do seu conteúdo. Esse *template* é organizado em secções distintas, tal como sugerido por Dalen et al. (2002) e Lorenzoni et al. (2007). A estruturação do póster em secções permite sistematizar a informação de modo a que os observadores considerem fácil a sua leitura (Brown, 1997; Clematide, 2008; Costa, 2001). O póster deve ser elaborado de modo a ser compreendido mesmo na ausência do seu autor (Costa, 2001). A figura seguinte mostra um exemplo de um póster finalizado e um esquema das seis secções (S1, S2, S3, S4, S5 e S6) que constituem um póster típico elaborado em Investigação em Estudo do Meio.

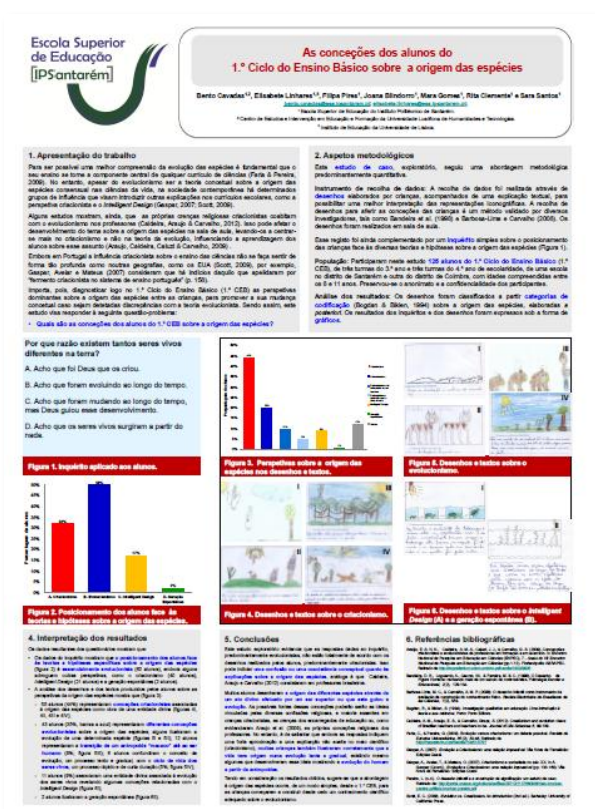


Figura 1. Exemplo e estrutura global de um póster.

Secção 1. Título, autores e referências institucionais.

No cabeçalho do póster deve-se colocar, do lado esquerdo, o logotipo institucional (Lorenzoni et al., 2007). No lado direito, na parte superior, deve constar a indicação do encontro científico onde será apresentado o póster. Segue-se o título do trabalho que, enquanto mensagem principal do póster e das primeiras informações que o observador procura, deve ser sintético e aparecer destacado para captar a sua atenção (Dalen et al., 2002; Brown, 1997). Abaixo do título devem ser colocados os nomes dos autores, por ordem alfabética, e, pelo menos, um endereço eletrónico para contacto. Por fim, deve ser colocada a referência institucional dos autores. A primeira referência institucional indicada deve ser a da instituição correspondente ao logotipo do lado esquerdo, seguindo-se, caso existam, outras referências institucionais dos autores. Lorenzoni et al. (2007) aconselham que que seja usado o corpo de caracteres 96 para o título, em negro, 48-72 para o nome do(s) autor(es) e 36-48 para a(s) instituição(ões).

Secção 2. Apresentação do trabalho.

Nesta seção apresenta-se a questão-problema, a sua importância, as razões que conduziram à sua seleção e os objetivos principais do trabalho investigativo (Lorenzoni et al., 2007). Vários autores têm alertado para a importância de uma boa pergunta de partida como fio condutor claro da investigação (Costa, 2001; Quivy & Campenhoudt, 1995; Vilelas, 2009). Sendo assim, nesta fase, os estudantes são sensibilizados para definirem, seguindo critérios de clareza, exequibilidade e pertinência (Quivy & Campenhoudt, 1995), a questão ou questões para as quais desejam obter respostas no final da investigação. Ainda nesta seção,

sabendo que um póster não deve apresentar demasiada informação textual (Costa, 2001; Dalen et al., 2002; Lorenzoni et al., 2007), os estudantes, depois de fazerem uma pesquisa bibliográfica em várias fontes de modo a identificar e recolher os trabalhos de investigação relevantes para o tema que desejam estudar, devem apresentar um texto sintético resultante da análise crítica desses documentos.

Secção 3. Aspetos metodológicos.

A definição da metodologia é uma das etapas cruciais de qualquer investigação, pelo que deve ser realizada com o máximo de rigor. Deve incluir informação suficiente para que outro investigador possa julgar se o *design* do estudo foi apropriado e se o trabalho é válido. Nesta secção deve-se indicar, essencialmente:

- i) o tipo de estudo realizado tendo em conta o modo de abordagem (qualitativa ou quantitativa), o objetivo geral e os procedimentos técnicos (Vilelas, 2009);
- ii) a amostra ou os participantes do estudo, a partir da população a estudar (Quivy & Campenhoudt, 1995; Vilelas, 2009) e os critérios de seleção da amostragem (Lorenzoni et al., 2007);
- iii) a seleção, fundamentação e o modo como se procedeu à validação dos instrumentos de recolha de dados utilizados, quer resultem de desenhos, fotografia, narrativas, observação direta, questionário ou entrevista (Barbosa-Lima & Carvalho, 2008; Bogdan & Biklen, 1994; Fowler, 2002; Galvão, 2005; Hill & Hill, 2009; Quivy & Campenhoudt, 2005; Reis, 2008; Vilelas, 2009);
- iv) os aspetos éticos a considerar durante a investigação, especialmente quando o objeto da investigação são outros sujeitos, como o seu direito à autodeterminação, intimidade, proteção contra o desconforto e prejuízo, anonimato e um tratamento justo e equitativo (Vilelas, 2009).

Secção 4. Resultados.

Esta secção ocupa o maior espaço do póster (cerca de 40% da área útil) e é destinada à apresentação dos resultados dos dados recolhidos.

Quando a análise é quantitativa, os estudantes são instruídos a usarem as técnicas estatísticas adequadas (Hill & Hill, 2009) e a sistematizarem esses resultados sob a forma de gráficos ou de tabelas (Costa, 2001). Os gráficos ou tabelas devem complementar o texto podendo, em alguns casos, substituí-lo (Brown, 1997; Lorenzoni et al., 2007). Caso os gráficos ou tabelas resultem de dados recolhidos através de desenhos, deve-se colocar sob cada um dos gráficos ou tabelas um desenho ilustrativo da variável que está a ser analisada (ver exemplo na Figura 1). Todas as figuras apresentadas devem ser citadas no texto e devidamente legendadas, com um texto curto e preciso (Clematide, 2008; Lorenzoni et al., 2007). Na legenda deve-se usar o mesmo tipo de caracteres do texto (Lorenzoni et al., 2007). A vantagem da utilização de figuras, gráficos ou tabelas na apresentação dos resultados é aumentarem o nível de atenção e interesse sobre o assunto exposto, fazendo com que as informações sejam retidas de forma mais significativa (Lorenzoni et al., 2007).

No caso da análise ser qualitativa, nomeadamente realizada a partir de entrevistas ou documentos diversos, devem ser apresentados os excertos mais significativos desses dados, de modo a serem apresentadas

evidências empíricas para apoiar as ilações apresentadas na secção correspondente à interpretação dos resultados e conclusões. Sugere-se, também, quando possível, a elaboração de um esquema que mostre as relações entre os dados recolhidos (Clematide, 2008).

Secção 5. Interpretação dos resultados / Conclusões.

Na discussão dos resultados, deve-se apresentar as ilações resultantes da análise de dados, tendo o cuidado de cruzar essas interpretações com as dos autores consultados na revisão bibliográfica, evidenciando os pontos em comum e os resultados contraditórios. Nos trabalhos de natureza qualitativa, os estudantes são conduzidos a realizarem uma análise de conteúdo que visa explicitar, sistematizar e expressar o conteúdo das mensagens analisadas (Quivy & Campenhoudt, 1995; Vilelas, 2009). Embora possam recorrer a análises temáticas, formais ou estruturais de conteúdo (Quivy & Campenhoudt, 1995) o mais frequente é realizarem uma análise temática recorrendo à definição de categorias de codificação (Bogdan & Biklen, 1994), para melhor sistematizarem as mensagens do conteúdo analisado. No caso de serem apresentados gráficos ou tabelas na secção anterior, deve-se, num primeiro momento, apresentar a análise de cada gráfico ou tabela *per si*, de acordo com a ordem com que foram mostrados. Posteriormente, quer num caso ou no outro, na conclusão apresenta-se uma síntese global dos dados e estabelecem-se as inferências gerais do trabalho diretamente relacionados com os objetivos do estudo. Aconselha-se que as inferências principais surjam destacadas no corpo do texto, de modo a facilitar a retenção da mensagem principal pela audiência. Deve-se, igualmente, apresentar as limitações do trabalho (Lorenzoni et al., 2007). Com frequência, o observador transita do título imediatamente para a conclusão, pelo que esta deve desafiar o leitor a percorrer o resto do trabalho.

Secção 6. Referências bibliográficas.

As referências bibliográficas de todos os documentos e fontes consultadas devem ser apresentadas nesta secção, por ordem alfabética e seguindo as normas da APA.

FASE III. Divulgação.

Em investigação, a publicação científica é um marco essencial ao investigador que procura de legitimidade (Silva, Bittar & Hayashie, 2009) e reconhecimento pelos seus pares. Ao assumir-se que uma investigação deve ter um carácter público, a divulgação de resultados e das conclusões a que se chegou constitui uma etapa fulcral de todo o processo (Ponte, 2002). Por essa razão, depois da investigação concluída, cada grupo de trabalho apresenta o seu estudo à restante turma, num momento formal. Para além dos estudantes partilharem as investigações que realizaram em sala de aula, os pósteres são ainda apresentados a um público mais vasto nas Jornadas da Prática Profissional da ESES, um evento científico realizado anualmente. A qualidade de uma investigação passa muito por este processo dialógico com outros atores. É a sua visão crítica do estudo que permite distinguir os trabalhos com valor dos que não têm valor (Ponte, 2002).

A partir do conjunto dos vários tipos de investigação realizados em três anos letivos consecutivos (2010/11; 2011/12; 2012/13), no quadro seguinte (quadro 2) apresenta-se uma seleção correspondente aos pósteres

apresentados em eventos científicos internacionais ou nacionais, externos à ESES, e publicados *online* no Repositório Científico do Instituto Politécnico de Santarém (<http://repositorio.ipsantarem.pt/>).

Quadro 2. Pósteres apresentados em eventos científicos e publicados online.

Evento científico	Título do trabalho	Publicação online
V Encontro do CIED Data: 18 e 19/11/2011 Local: Escola Superior de Educação de Lisboa	Conceções dos estudantes do 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre o lobo ibérico	http://hdl.handle.net/10400.15/567
	Conceções dos estudantes do 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre a família	http://hdl.handle.net/10400.15/568
	Representações de estudantes do 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre a origem dos bebés	http://hdl.handle.net/10400.15/555
	A prática da reciclagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico	http://hdl.handle.net/10400.15/556
Congresso Investigação e Desenvolvimento no UIIPS Data: 08 e 09/02/2012 Local: Instituto Politécnico de Santarém	A fecundação vista através do desenho: conceções de estudantes do 1.º Ciclo do Ensino Básico	http://hdl.handle.net/10400.15/622
	As perceções de estudantes do 1.º CEB sobre a atividade científica e os cientistas: um estudo com recurso ao desenho	http://hdl.handle.net/10400.15/621
Seminário O Corpo-Memória e Identidade Data: 05/05/2012 Local: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias	A conceção dos bebés: As ideias existentes num grupo de estudantes do 1.º Ciclo do Ensino Básico	http://hdl.handle.net/10400.15/616
	Conceções dos estudantes do 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre o sistema digestivo	http://hdl.handle.net/10400.15/680
I Simpósio Internacional de Enseñanza de las Ciencias Data: 11 a 16/06/2012 Local: Universidade de Vigo	Relações entre ciência, tecnologia e religião: conceções de futuros educadores	http://hdl.handle.net/10400.15/639
Conferência Internacional Investigação, Práticas e Contextos em Educação Data: 10 e 11/05/2013 Local: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria	As conceções dos estudantes do 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre a Roda dos Alimentos.	http://hdl.handle/10400.15/808

Reflexões finais

Consideramos que o trabalho desenvolvido na unidade curricular de Investigação em Estudo do Meio, ainda que breve, por se centrar num semestre letivo, ao desenvolver nos estudantes competências essenciais e

ao dotá-los de uma visão mais completa sobre o processo investigativo, irá permitir, como afirma Roldão (2008), um salto qualitativo do professor quanto à sua relação com o saber e a forma como este se produz, contribuindo assim à produção de saber e não à sua mera transmissão.

A organização do trabalho em três etapas: i) Fase de contextualização; ii) Fase de desenvolvimento da investigação, com recurso a pósteres; e iii) Fase de divulgação, tem trazido bons resultados quanto à quantidade e qualidade das investigações produzidas. Consideramos este percurso relevante na medida em que a elaboração e a apresentação de pósteres resultantes de trabalhos de investigação constituem-se como as primeiras formas de contacto formal dos estudantes com os processos investigativos.

As reflexões tecidas a partir da nossa experiência de formação conduzem-nos a afirmar que a elaboração de pósteres no decurso da fase de desenvolvimento da investigação, enquanto método de iniciação à investigação, é de manifesta utilidade tanto para os professores como para os estudantes da unidade curricular de Investigação em Estudo do Meio. Para os professores, na medida em que facilita a gestão das aulas e a organização do apoio tutorial durante a realização do trabalho investigativo. Para os estudantes, porque permite-lhes materializar, passo a passo, o seu percurso investigativo, formando um todo coerente.

Julgamos que as sugestões apresentadas para a elaboração dos pósteres, quer formais quer em termos de conteúdo, podem não só ser úteis para os estudantes em formação inicial de educadores e professores, mas também, com as devidas adaptações, para outros autores que desejem apresentar o seu trabalho sob o formato de póster em eventos científicos.

Alertámos que as sugestões apresentadas neste trabalho devem ser entendidas apenas como tal: sugestões. Tal como Brown (1997), consideramos que o objetivo principal de um póster é comunicar com eficácia e eficiência, pelo que as indicações pretendem somente ser propostas e/ou um contributo que possa auxiliar outros profissionais, investigadores e estudantes na elaboração dos seus trabalhos de investigação em formato de póster. Sem querer constituir uma condição de admissibilidade/requisito essencial para a sua aceitação em eventos científicos, podem no entanto, contribuir para uma melhoria na forma como a informação é apresentada e, conseqüentemente, conseguir uma reação mais positiva e despertar um maior interesse dos participantes em determinado evento.

Referências bibliográficas

- American Psychological Association. *APA Style*. Retirado em maio 23, 2013 de <http://www.apastyle.org/>
- Antunes, Sílvia, & Menino, Hugo L. (2005). As experiências de terreno na formação inicial de professores. *Educação & Comunicação, 8*, 93-108.
- Barbosa-Lima, Maria da Conceição, & Carvalho, Anna Maria (2008). O desenho infantil como instrumento de avaliação da construção do conhecimento físico. *Revista Eletrónica de Enseñanza de las Ciencias, 7(2)*, 337-348. Retirado em junho 14, 2013 de http://www.saum.uvigo.es/reec/volumenes/volumen7/ART4_Vol7_N2.pdf
- Bogdan, Robert, & Biklen, Sari (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Brown, Bernard S. (1997). Poster Design – Six points to ponder. *Biochemical Education, 25(3)*, 136-137.

- Cavadas, Bento, & Linhares, Elisabete (2013, fevereiro). *O processo tutorial e as competências investigativas na formação inicial de estudantes da Licenciatura em Educação Básica*. Comunicação apresentado no XX Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE. Formação Educacional: Investigação Educacional sobre teorias, políticas e práticas. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Clematide, Birgitte (2008). The poster. *European Wound Management Association Journal*, 8(1), 44-47.
- Costa, Manuel J. (2001). Um guia de construção de posters para estudantes. *Revista Brasileira de Ensino de Bioquímica e Biologia Molecular*, 2. Retirado em maio 23, 2013 de <http://bioquimica.org.br/revista/ojs/index.php/REB/article/view/9/8>
- Dalen, Jan van, Gubbels, Henri, Engel, Charles, & Mfenyana, Khaya (2002). Effective poster design. *Education for Health*, 15(1), 79-83.
- Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro. *Diário da República*, 1.ª série, n.º 38, de 22 de fevereiro de 2007. Aprova o Regime Jurídico de Habilitação Profissional para a Docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.
- Despacho n.º 12734/2010. *Diário da República*, 2.ª série, n.º 152, de 06 de agosto de 2010. Alteração do plano de estudos do 1.º ciclo de estudos conducente ao grau de Licenciado em Educação Básica na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém.
- Dotta, Leane T., Lopes, Amélia, Giovanni, Luciana Maria (2011). Educação superior e formação de professores: o papel da investigação na constituição identitária profissional docente. *Perspectiva*, 29(2), 561-594.
- Esteves, Manuela (2001). A investigação como estratégia de formação de professores: perspetivas e realidades. *MÁTHESIS*, 10, 217-233.
- Fowler, Floyd J. (2002). *Survey Research Methods. Applied Social Research Methods Series*. Volume 1 (3.ª ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Frankel, Felice C., & DePace, Angela H. (2012). *Visual strategies. A practical guide to graphics for scientists & engineers*. New Haven: Yale University Press.
- Galvão, Cecília (2005). Narrativas em educação. *Ciência & Educação*, 11(2), 327-345.
- Goodnow, Jacqueline (1979). *Desenhos de Crianças* (1.ª ed.). Lisboa: Moraes Editores.
- Gore, Jennifer M., & Zeichner, Kenneth M. (1991). Action-Research and Reflective Teaching in Preservice Teacher Education. A case study from the United States. *Teaching and Teacher Education*, 7(2), 119-136.
- Hill, Manuela M., & Hill, Andrew (2009). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Hollingsworth, Sandra (1995). Teachers as researchers. In L. W. Anderson (Ed.), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education* (2.ª ed., pp. 16-19). Cambridge: Cambridge University Press.
- Linhares, Elisabete, & Cavadas, Bento (2012). *O papel da investigação na formação de professores e educadores: Um estudo de caso*. Póster apresentado no III Encontro Nacional de Educação Básica.

- Formação de Educadores e de Professores do 1.º e 2.º CEB. Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal. Retirado em maio 21, 2013 de <http://hdl.handle.net/10400.15/749>
- Lorenzoni, Paulo. J., Souza, Raquel. C. A., Kohara, Suely K., França, João C. B., Rodrigues, Giovanna A., & Carvalho, José G. R. (2007). O poster em encontros científicos. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 31(3), 304-309.
- Matos, João C. G. (2006). Cartaz didático. *Cadernos de Estudo da ESE de Paula Frassinetti*, 4, 93-101.
- Ostermann, Fernanda, & Cavalcanti, Cláudio J. de H. (1999). Física moderna e contemporânea no ensino médio: elaboração de material didático, em forma de póster, sobre partículas elementares e interações fundamentais. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, 16 (3), 267-286.
- Pereira, Cristina M. G. (2009, abril). *O lugar da investigação na formação de professores*. Comunicação apresentada no X Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – Investigar, Avaliar e Descentralizar. Instituto Politécnico de Bragança, Bragança, Portugal.
- Ponte, João P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). Lisboa: APM.
- Ponte, João P. (2006). Os desafios do Processo de Bolonha para a formação inicial de Professores. *Revista da Educação*, 14(1), 19-36.
- Quivy, Raymond, & Campenhoudt, Luc Van (1995). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Reis, Pedro (2008). As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. *NUANCES: estudos sobre Educação*, 15(16), 17-34.
- Roldão, Maria do Céu (2008). Formação de professores baseada na investigação e prática reflexiva. In Ministério da Educação - Direção-Geral dos Recursos Humanos da Educação, *Conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da Vida*, (pp.40-50). Lisboa: Ministério da Educação - Direção-Geral dos Recursos Humanos da Educação.
- Roldão, Maria do Céu, Figueiredo, Maria, Campos, Joana, & Luís, Helena (2009). O Conhecimento Profissional dos professores – especificidade, construção e uso da formação ao reconhecimento social. *Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP*, 1(2), 138-177.
- Silva, Márcia R., Bittar, Marisa, & Hayashi, Maria Cristina P. I. (2009). *Comunicação e produção científica na educação: um estudo baseado em periódicos científicos do campo*. Comunicação apresentada no Foro ibero-americano de comunicação e divulgação científica. Campinas, Brasil: UNICAMP.
- Topping, Keith (2000). *Tutoring*. Brussels: The International Academy of Education/Geneva: International Bureau of education. Retirado em março 25, 2013 de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/EducationalPracticesSeriesPdf/prac05e.pdf.
- Vilelas, José (2009). *Investigação. O processo de construção do conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.

Sílvia Matsuoka de Oliveira¹⁵³

Resumo

O presente artigo expõe uma discussão acerca da formação do formador de formador no Brasil, compreendendo-o como o profissional docente que atua na formação continuada, desenvolvendo ações de planos de formação, assessorias, acompanhamento do trabalho docente e mediação da autoformação do professor da Educação Básica. A relevância desse estudo incide no surgimento desse profissional no meio educacional devido às contingências da formação de professores na contemporaneidade e, por conseguinte, a escassa literatura produzida até o momento sobre a formação de formadores de maneira geral e a necessidade de impulsionar investigações dessa temática como uma vertente da área de concentração da Formação de Professores, bem como produzir conteúdos que subsidiem a implementação de uma política pública de formação continuada. A discussão teórica sobre a formação do formador de formador que ora apresento se configura pelas pesquisas já publicadas sobre a formação de professor (Nóvoa, 2009) e a formação do professor iniciante (Marcelo, 2009; Canário, 2000) por considerar aproximações teórico-metodológicas em seus estudos, reservando, no entanto, as devidas limitações. Os conceitos e as características acerca desse profissional são subsidiados pelos trabalhos de Jacky Beillerot (1996) e Denise Vaillant (2003). O contexto em que se insere esse profissional é o dos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica – Cefapro, órgão instituído pela Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso - Seduc/MT, cuja função é a implantação e implementação da política pública de formação continuada nas escolas. Atualmente, esse órgão é representado por quinze centros criados em polos estratégicos do estado, constituídos por formadores que respondem pelas áreas de conhecimento. Os estudos trabalham com o objetivo de investigar a construção da identidade profissional do formador de formador, também denominado formador do Cefapro, por meio dos dados autobiográficos de formadores, entrevistas com professores e coordenadores das escolas e dirigentes da Seduc/MT. Na impossibilidade de esgotar o assunto nesse artigo, relatarei as considerações preliminares de qualquer pessoa que queira iniciar uma investigação nessa área, ou seja, a importância de uma definição dos conceitos sobre quem é esse formador de formador que atua na formação continuada, suas características fundamentais e, principalmente, a sua correlação com os professores-formadores da Educação Básica. Proponho apresentar uma possibilidade de desenvolvimento desses estudos e apontar outros encaminhamentos, a fim de incentivar novas pesquisas que venham substanciar o corpo teórico dessa temática.

Palavras-chave: Formação do formador. Formador de formador. Conceitos e características

Introdução

¹⁵² O presente trabalho foi realizado com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPQ – Brasil.

¹⁵³ Seduc-MT/Cefapro-Roo, siluoka@hotmail.com

Este artigo analisa a formação do formador, compreendendo-o como o professor da Educação Básica que se torna formador de professor, especificamente na formação continuada. O termo “formação continuada”, neste estudo, garante a referência ao contexto em que o professor formador em questão atua, a política pública de formação continuada da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso/Brasil – Seduc-MT.

A correlação entre formador e contexto para essa investigação tornou-se imprescindível para compreender as questões que emergem com esse novo profissional, uma vez que se trata de um contexto singular no âmbito da educação no Brasil. Essa profissão de formador da formação continuada, disseminada pelas mudanças conceituais na área de formação docente, ainda não possui a função constituída, nem definida pela própria política que o instituiu na realidade escolar. Por essa razão, urge que se desenvolvam estudos teórico-metodológicos concernentes à formação do formador de professor, a fim de contribuir para a ampliação desses conhecimentos e, conseqüentemente, para a potencialização das ações formativas desse formador na formação continuada.

A investigação para o que ora me proponho se desenvolveu pela análise da proposta documentada e publicada pela Seduc-MT, com o Decreto nº 1.395, de 16 de junho de 2008, que regulamenta a Lei nº 8.405, de 27 de dezembro de 2005, que, por conseguinte, aprova e estrutura o Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica – Cefapro; pela análise da entrevista com uma das primeiras consultoras da proposta, doutora Simone Albuquerque da Rocha¹⁵⁴ e do memorial profissional da professora mestre Luciane Ribeiro Aporta¹⁵⁵, diretora do Cefapro de Rondonópolis-MT no período de 2004 a 2008. As escolhas desse Cefapro e desse período se justificam por ser o centro precursor da institucionalização da política pública de formação continuada e se tratar do período de re-estruturação dos Cefapros.

Os centros denominados inicialmente de “Centros de Formação de Professores”, receberam a denominação de Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica em atendimento à Lei Federal nº 12.014/2009 (Art. 1º.) que considera profissionais da educação escolar básica não somente professores, mas os demais servidores educacionais da escola. O estado de Mato Grosso/Brasil possui 15 (quinze) Cefapros localizados em polos estratégicos, classificados pelo Art. 3º do D.O. 1.395/2008 em pequeno, quando atende até 20 escolas; em médio, até 50 escolas e em grande, mais de 51 escolas.

A proposta inicial de 1998 habilitava para ser um formador do Cefapro o professor efetivo, aquele aprovado por concurso público, em regime de 40 horas, com experiência de pelo menos três anos na docência, com o objetivo de atender a demanda das escolas, ou seja, ministrando cursos pontuais, sem coerência com o contexto escolar ou sem prever uma continuidade da discussão/estudo. Essas ações demonstravam como a Seduc-MT, por meio de sua Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação Básica – Suftp, não dominava a concepção de formação de professores que pretendia implantar. A partir de 2006, conforme Favretto e Rocha (2010), houve a necessidade de re-estruturação da política de formação dos Cefapros, com a ampliação de suas funções e de seus funcionários e isso exigiu um formador mais experiente e melhor habilitado, portanto, um professor que além do tempo de serviço, tivesse, no mínimo, uma especialização na área de atuação. Essas descrições nos documentos oficiais trouxeram os primeiros questionamentos: O que é formação continuada para a Seduc-MT? O que é ser professor formador na formação continuada?

¹⁵⁴ Entrevista concedida em 08 de fevereiro de 2013.

¹⁵⁵ Memorial produzido especialmente para este estudo em 2013.

Os documentos atuais da política pública de formação continuada do estado de Mato Grosso apresentam esse novo profissional como “professor formador”, todavia, existem conflitos quanto à essa denominação, por ser a mesma atribuída ao professor do ensino superior. Outros questionamentos surgiram a partir dessa reflexão: As características profissionais de um formador para a formação inicial são comuns as de um formador para a formação continuada? Em que são coincidentes e em que se diferenciam?

Com a re-estruturação dos Cefapros, os formadores agora são os responsáveis pela implantação e implementação da política pública de formação continuada¹⁵⁶, ou seja, em outros termos, significa acompanhar a formação dos profissionais da educação (professores e funcionários) de algumas escolas, que, aparentemente, é uma ação simples, mas que se desdobra em outras como a de orientação e de intervenção, e em outras sucessivamente. Esse contingente fez emergir outras questões: Qual formação um formador precisa para atuar na formação continuada? Quem pode oferecer essa formação?

Essas questões, além de organizadores da investigação, organizam também as seções desse artigo, subsidiadas pelos autores Zeichner (2010), Nóvoa (2009; 2010), Marcelo (2009; 2010) e Canário (1998; 2000) quanto aos aspectos da formação de professores e por Beillerot (1996) e Vaillant (2003) quanto à formação de formadores.

A política pública de formação continuada de Mato Grosso: mudanças e contradições

A proposta da Seduc-MT para estabelecer mudanças na qualidade da educação das escolas públicas se fundamentou, principalmente, em três aspectos da formação de professores largamente debatidos pelos estudiosos da educação: o espaço, a forma e o conteúdo.

A institucionalização de Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação (Cefapros) pode ser considerada o primeiro movimento político para se obter o espaço onde a formação seria pensada como em Zeichner (2010) um “terceiro espaço”, o que creio, na verdade, ser a possibilidade de espaços infinitos tanto para o professor da escola, quanto para os formadores, exercerem suas ações (auto)formativas.

O segundo movimento, considero a proposta do projeto “Sala do Educador” que consiste na autonomia da escola em elaborar seu próprio projeto de formação continuada, sendo desenvolvido coletivamente, em serviço, com disponibilidade de 4 (quatro) horas semanais remuneradas para trabalhos em grupo, voltado para as especificidades da unidade escolar. Princípios defendidos por Nóvoa (2009) quanto à recuperação da formação de professores pelos próprios professores, ou ainda, por Marcelo (2010, p. 19) quanto a “um aprendizado ao longo da vida”, ou por Canário (2000) quanto à importância da escola como o contexto necessário para a aquisição de competências profissionais docentes, e por defender que “não é possível pensar a ação da escola e dos professores em termos novos, mantendo os mesmos referentes no que diz respeito às concepções e práticas de formação de professores”. (CANÁRIO, 1998, p.23)

Nesses termos, o terceiro movimento político advém dos professores com a prática pedagógica, uma vez que o conteúdo da formação continuada são as práticas de ensino e de aprendizagem, discutidas em grupos de professores da mesma área de conhecimento ou em grupos de professores de um mesmo segmento. Perspectiva que Roldão (2007) advoga para a profissionalidade docente, o conceito de ensinar

¹⁵⁶ Cf. site da Seduc-MT: www.seduc.mt.gov.br

como o conhecimento específico do professor, um conhecimento frágil pela complexidade e pela dificuldade na teorização da prática.

Por essa concepção de formação continuada de professores que privilegia a prática pedagógica e a constituição de um sujeito na e pela coletividade, contextualizado; o formador de professor para exercer a função de implementar essa concepção de formação de professores em uma realidade profissional - ainda constituída de sujeitos solitários, com práticas inquestionáveis - deveria ser um formador com amplo conhecimento sobre essa nova concepção e as suas demandas. Realizar a dupla ação de adquirir essa concepção e aplicá-la simultaneamente é uma tarefa muito difícil para um professor que se transformou em formador de professor, e, como os professores da escola, também vivencia essa formação continuada pela primeira vez.

A doutora Simone Albuquerque da Rocha, consultora da Seduc-MT, analisa que os Cefapros necessitam de selecionar formadores com competências e saberes mínimos acerca da formação de professores, porque as demandas para a formação de professores advindas das escolas são imediatas, não é possível formar o formador durante o desempenho de sua função, muito se espera do formador de professor dos Cefapros, entretanto, pouco se destina à sua capacitação.

Além da carência de competências e saberes, os formadores de professor executam inúmeras outras demandas provenientes de parcerias e convênios com a própria Seduc-MT, com programas de formação do Ministério da Educação –MEC, como Gestar, ProInfo, Alfabetizar, ProInfantil¹⁵⁷, entre outros programas que desviam a formação do formador do Cefapro para conteúdos teóricos e metodológicos que não se adéquam à concepção da formação continuada almejada pela política pública de formação de professores. Inserir um novo programa na realidade da escola é ignorar o contexto em que os professores da escola estão inseridos e sobre o qual devem discutir e ressignificar. Podemos classificar essa situação como uma contradição vivida na construção da profissionalização e da profissionalidade do formador de professor do Cefapro.

Formador da formação inicial ou da formação continuada: coincidências e diferenças

As pesquisas sobre formação de professores no Brasil, na década de 1990, segundo André et al (1999), mostravam que o tema da formação inicial abrangia 40% do total, enquanto o da formação continuada 14,8%. Esses números refletem a realidade dos estudos sobre formação continuada, com poucas teorias consolidadas, apesar do aumento crescente por esse foco com a criação de uma Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica, em 2003, visando a institucionalização da formação continuada destinada à educação infantil e ao ensino fundamental (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011, p.55).

Diante de uma literatura com pouco investimento na área, a formação continuada tomou os moldes da formação inicial, como argumenta Formosinho (2009) acerca da “academização” da formação de professores, ou seja, um “processo de construção de uma lógica predominantemente acadêmica” (p.75) nos cursos de formação inicial de professores, significando uma fragmentação por disciplinas, ampliação curricular de novas áreas disciplinares, distanciamento da prática, predomínio de aulas expositivas,

¹⁵⁷ In: GATTI, B. A., BARRETO, E. S. e ANDRÉ, M. E.D.A. Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte. UNESCO, 2011.

especialização disciplinar. Esses aspectos, considerados pelo autor como dimensões da academização, fundamentam um modelo de profissionalidade docente do ensino superior que se estende à atuação de professores da Educação Básica. O modelo monodisciplinar é imperativo, os professores sentem dificuldades em trabalhar no/pelo coletivo, as aulas são extremamente expositivas e teóricas com pouca, ou quase nenhuma relação com a prática.

Nesse aspecto, formação inicial e continuada são coincidentes pela academização, não se pode negar que as primeiras tentativas de formação continuada eram somente encontros pontuais, sem relação com os contextos de onde os professores provinham. Temas eram escolhidos pelos mediadores, normalmente, coordenadores pedagógicos, supervisores, que faziam uma leitura coletiva sem conseguirem desencadear discussões interrelacionais com suas práticas e/ou realidade escolar, saindo todos com uma sensação de “perda de tempo”, esvaindo o estímulo até a evasão total de participantes, que, logicamente, preferiam cursos de capacitação com oficinas, ou as “receitas” pedagógicas como ficaram conhecidos por considerá-los mais úteis aos desafios imediatos que enfrentavam e enfrentam ainda hoje.

O formador de professor do Cefapro encontra-se frente a muitas contradições, uma delas é por ainda ser o professor da educação básica constituído pela academização, por isso sem competências e saberes sobre como exercer sua função de formador para a institucionalização de conceitos divergentes da academização ao qual está habituado, porque não há nem uma memória de experiências e nem estudos publicados sobre tal função que possam auxiliá-lo como subsunções¹⁵⁸. E se tomarmos o objetivo de Imbérnon (2011, p 49) para a formação continuada “fomentar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional do professorado, potencializando um trabalho colaborativo para mudar a prática”, as competências de ser professor de uma determinada disciplina para o qual recebeu qualificação na formação inicial não permitem a esse professor desempenhar uma função de formador de professor.

O público a quem se destina a formação do professor pode ser considerado um elemento coincidente para o formador da formação inicial e o da formação continuada, por serem adultos. Um diferencial, todavia, ao formador da formação continuada, e que seu público adulto é professor, já possui conhecimentos experienciados, memórias representativas, *habitus*, que interferem na constituição da profissionalidade docente. Por isso, infiro para ambos, a “desconstrução” que Derrida (1995) promulga como uma condição para se combater a academização com que o professor da educação básica e, inclusive, o professor formador, se constituíram docentes, por meio de uma política hegemônica, mas agora, diante da exigência das mudanças promulgadas em relatórios nacionais e internacionais, precisam se reconstituir um como docente e o outro como formador desse docente. Compreender, portanto, como o adulto aprende é indissociável ao conhecimento de “fazer aprender alguma coisa a alguém” (ROLDÃO, 2007, p. 94),

Esse fato que diferencia as competências a serem adquiridas pelo formador de professor da formação continuada marca os princípios que Placco e Souza (2006) compreendem como norteadores para a aquisição dos conhecimentos acerca da aprendizagem do adulto professor, sendo eles

1. A aprendizagem do adulto decorre de uma construção grupal

¹⁵⁸ Termo que representa o conceito central da teoria de David Ausubel sobre a aprendizagem significativa que ocorre quando uma informação nova relaciona-se de forma substantiva e não-arbitrária a um aspecto relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo. In: MOREIRA, M. A. Aprendizagem Significativa. Brasília: Universidade de Brasília, 1999.

2. A aprendizagem se dá a partir do confronto e do aprofundamento de ideias
3. O processo de aprendizagem é singular e envolve escolha deliberada
4. O processo de aprendizagem envolve compromisso e implicação com o objeto ou evento a ser conhecido e com os outros da aprendizagem
5. O ato de conhecer é permanente e dialético
6. O ponto de partida para o conhecimento é a experiência que acumulamos
7. A base da aprendizagem está na linguagem, na atribuição de significados e sentidos (PLACCO e SOUZA, 2006, p. 23-24) (grifo meu)

Cada um desses princípios pode ser atribuído como competências para o professor formador do Cefapro e como características de mudanças para a cultura da formação de professores na escola. Os itens 1, 3 e 6 caracterizam bem a proposta de formação continuada da política pública do estado de Mato Grosso, por meio dos Cefapros, ou seja, o que destaque é que a institucionalização defendida por Imbérnon (op.cit.) se encontra definida nesse contexto, faz parte da realidade de todas as escolas públicas do estado. No entanto, creio que os demais itens, dependem muito mais do professor formador impulsionar essas ações para que se tornem formativas.

A formação para o formador de formador: definições e competências

Conhecer o contexto profissional em que atua o professor formador do Cefapro e compreender o que se espera de suas funções possibilitam o leitor a discutir a necessidade de conceituá-lo e identificá-lo, não para uma classificação, mas sobretudo, para que ele consiga a constituição da profissionalização para a formação do professor formador e da profissionalidade do formador de formador.

Formador de professor ou formador de formador, as denominações variam por não haver ainda a profissionalização desse personagem pelas políticas públicas de formação ou por programas de formação continuada no Brasil. Sobre isso, Vaillant (2003, p. 24) tenta conceituar a figura do formador a partir das especificidades de suas funções, definindo, em princípio, que o formador é “toda pessoa que se dedica profissionalmente à formação, em seus distintos níveis e modalidades”, cuja função é a mediação “entre os conhecimentos e as pessoas que devem adquiri-los” (p.24), sobre isso, argumenta

Falar de formador supõe assumir um conceito de alta dispersão semântica, que precisa ser aparada. Em primeiro lugar, pode-se entender que formador é sinônimo de docente, e neste caso, a formação de formadores abarcaria todo o campo de conhecimento que entendemos por formação do Professorado em seus diferentes níveis. (VAILLANT, 2003, p.24)

A denominação “formador” pode ser atribuída de acordo com a especificidade da função que o formador desempenha e pode caracterizá-lo como: tutor ou orientador da prática, o formador que trabalha na formação inicial com estágios; o mentor, aquele que assessora e orienta o professor iniciante; o assessor de formação, o que desempenha atividades de planejamento, desenvolvimento e avaliação da formação continuada.

Jacky Beillerot (1996) explica que a palavra “formador” é recente e sob o ponto de vista semântico e histórico abrange um conjunto de outros termos: docente, pedagogo, mestre, professor, instrutor, animador, monitor e educador, que por seu turno, cada qual possui uma origem. Argumenta que os conceitos dos termos mantêm uma relação de polaridade positiva ou negativa que faz com que nenhum deles seja definido sem o outro. Em específico, na França, a palavra “formador” ganha uma dimensão com a lei de 1971 que visava à expansão da formação dos adultos. A partir de 1975, toda a pessoa que trabalhava para o ensino de adultos se convertia em “formador”. A respeito desse termo critica: “Estamos aqui, diante de um termo genérico, indiretamente definido pela lei. **Ao mesmo tempo, até hoje não há nenhuma regra, nenhuma ordem, nenhum discurso oficial que defina o trabalho, o ofício de formador.** (BEILLEROT, 1996, p. 18) (grifo meu)

Diante do fato, esse autor exemplifica o surgimento de algumas categorias de formadores, sendo: o formador ocasional, quando profissionais de outras áreas, em algum momento, preparam funcionários pela prática; e o responsável pela formação, o profissional dos recursos humanos que organiza uma formação conforme a demanda da empresa. O termo formador, por conseguinte, tornou-se denominador de todos os trabalhos que se relacionavam ao adulto, mas que não havia especificidade.

Ao termo formador, segundo Beillerot (op.cit.), acrescenta-se uma caracterização educacional quando articulado à formação de adultos. Essa articulação, no entanto, exigiu um modelo diferente de atuação do formador mediante as más recordações da escola pelos adultos, estimulando a transformação dos formadores em animadores. Isto permitiu que a imagem de formador se distanciasse da ação de ensinar, denuncia o autor e completa declarando ser importante para o adulto professor o domínio do processo de ensinar a aprender.

A profissionalização desse formador de formador ou assessor de formação que trabalha no Cefapro, como define Vaillant (op.cit.), inicia-se propriamente regulamentada pelo decreto nº 1.395 de 16 de junho de 2008 que determina ser de responsabilidade do formador do Cefapro “a formação continuada, a inclusão digital e o uso de novas tecnologias na prática pedagógica dos profissionais da educação básica da rede pública estadual de ensino.”(D.O. nº 24.854/2008, p.01)

Antes dessa regulamentação, a professora mestre Luciane Ribeiro Aporta, diretora do Cefapro de Rondonópolis-MT, na ocasião, explica que havia muitos desafios para trabalhar a formação continuada nesse polo, com cerca de oitenta escolas para atender. Um dos desafios era o número limitado de formadores, no total de sete; e o compromisso de recuperação da imagem do centro como órgão institucionalizado responsável pela formação continuada nas escolas, uma vez que essa imagem havia sido fragilizada pelo desinteresse da gestão pública no período entre 2000 a 2003.

Com a regulamentação, a diretora afirma que houve uma ampliação no quadro de formadores (vinte e sete) que possibilitou um melhor atendimento às demandas das escolas, além de haver uma preocupação maior na formação dos formadores, como incentivos financeiros para participação em eventos científicos, o que possibilitou aos formadores melhores encaminhamentos em sua autoformação.

A doutora Simone A. Rocha assevera que os desafios continuam à medida das descobertas acerca do que seja a formação continuada em serviço, para discutir sobre eles, cita os estudos de Gobatto (2012) com relação aos resultados dos estudos sobre os formadores da área de Ciências da Natureza do Cefapro que mostraram um processo de formação de formadores ainda muito incipiente, sem subsídios teórico-

metodológicos da formação continuada instituída pela política pública de formação do estado de Mato Grosso. Um sentimento de “laissez-faire”, sem orientações sistematizadas.

Características do formador de formador e competências básicas

Como uma forma de caracterizar o formador de formador, Vaillant (2003) afirma que

o formador deve possuir grande experiência docente, rigorosa formação científica e didática, conhecer as principais linhas de aprendizado que as sustentam, estar apto a trabalhar com adultos, e finalmente, preparado para ajudar os docentes a realizar as mudanças comportamental, conceitual e metodológica hoje exigidas pelo sistema educativo. (VAILLANT, 2003, p.12)

A autora especifica as competências para o formador relacionadas à afirmação anterior

- Animar grupos de adultos e analisar seu funcionamento; compreender o sentido e a dinâmica das situações;
- Ouvir, aconselhar e ajudar na formação;
- Desenhar projetos e roteiros de formação, eventualmente em termos de objetivos específicos (currículo, sessões, créditos, sequências...);
- Identificar e situar os fundamentos e o métodos didáticos utilizados no ensino e na formação;
- Realizar e levar a bom termo práticas de pesquisa-ação no terreno profissional;
- Utilizar e ensinar o manejo dos instrumentos de análise das práticas docentes;
- Refletir sobre o próprio trabalho interrogando-se sobre a própria função nos limites da prática docente do formador. (VAILLANT, 2003, p.32)

Beillerot (1996), como Vaillant (op.cit.), descreve a realidade do formador na atualidade como ligada à evolução e transformação do trabalho e à divisão interna do ofício. Por essa relação com o trabalho, também define algumas competências do formador:

- Saber administrar uma organização
- Saber analisar o contexto
- Saber conceber os dispositivos (classe, o ensino, o professor)
- Saber construir a co-participação
- Saber construir um plano operativo de progressão pedagógica
- Saber implementar a formação
- Saber avaliar
- Saber captalizar, difundir, disseminar (BEILLEROT, 1996, p. 38)

Apesar de observar que um aspecto se sobrepõe em relação ao outro, os autores possuem o mesmo entendimento sobre quais competências o formador de professores deve adquirir e quais diretrizes assume a formação do formador. Saber como esse adulto se constitui como formador em meio às contradições de

sua profissão e de sua profissionalidade, sem dúvida, merece estudos mais amplos. É o que já ocorre no desenvolvimento que segue à essa investigação, pois como pondera Imbérnon (2009, p.38-39), “o compromisso da mudança passa pela análise das contradições e por denunciá-las, buscando alternativas de mudança.”. No entanto, não sendo possível discuti-los devido à extensão desse artigo.

Como visto, os professores formadores dos Cefapros podem ser definidos como formadores de formador, ou como assessores de formação, segundo Vaillant (2003) e formadores de adultos, segundo Beillerot (1996). Como um ponto de partida, esses dois autores chegam, de certa forma, à mesma conclusão quanto às necessidades formativas básicas para um formador: domínio da especificidade pedagógica da aprendizagem do adulto e da capacidade de mediação do conhecimento. Nas palavras de Beillerot (1996, p.76) “[...] a conclusão da conclusão é que os docentes e os formadores não são nem teóricos, nem práticos, **somente mediadores a serviço de situações de aprendizagem.**” (grifo do autor)

Os referidos autores esclarecem as competências necessárias para o formador de professor, todavia, adquiri-los em meio a um contexto em que a formação prévia não existe é uma questão que se interpõe no desempenho da função do professor formador do Cefapro.

O movimento de formação para esse formador é concomitante à sua atuação e, conforme relatado pelas investigações, a Superintendência de Formação – Sufp/Seduc-MT não possui conhecimentos seguros para exercer a formação do formador, embora haja uma política pública que determine algumas diretrizes da prática formativa com relação à formação do formador, estas contribuem muito pouco metodologicamente.

O professor formador dos Cefapros ao se deparar com uma política que o institui como formador, entretanto não lhe permite um processo sequencial de formação como o da formação inicial, em que a atuação se inicia após um processo de aquisição de conhecimentos e competências, por conseguinte, deve redobrar sua dedicação à autoformação, a fim de construir sua identidade profissional como assessor de formação ou formador de adultos. Sendo assim, ganha extrema importância o contexto formativo desse formador de professor, tanto para o próprio formador em sua constituição identitária, como para o pesquisador da formação de professores.

Frente aos impasses da recente profissão, questiona-se como estabelecer procedimentos metodológicos para a formação dos formadores dos Cefapros? Quais elementos favorecem ou não a autoformação do formador dos Cefapros? Como inseri-los na formação continuada?

Essas questões impõem um paradoxo, sem uma profissionalização estruturada e institucionalizada não há profissionalidade, sem uma profissionalidade não acontece a constituição identitária do formador de formador. Se são processos complementares, como desenvolver ações formativas adequadas ao contexto da política pública de formação continuada implementada pelo Cefapro?

Sem essas respostas, a política pública de formação continuada do estado, embora possua um projeto de formação de professores que respeita as concepções mais recentes da área educacional, não impulsiona essa formação porque seus implementadores ainda não se constituíram profissionalmente.

Considerações

A formação do formador de formador na política pública de formação continuada do Cefapro/Seduc-MT deve se concentrar em três aspectos básicos: o contexto de formação, a autoformação e a conceitualização do professor formador do Cefapro.

O contexto de formação é o meio pelo qual o professor formador do Cefapro adquire sua vivência na formação de professores, no desempenho de suas funções. É o momento em que se insere como iniciante dessa profissão, o formador iniciante em alusão ao professor iniciante também encontra adversidades em sua inserção, às vezes até mais intensas, porque estará sempre diante de profissionais com experiência e, possivelmente, com mais conhecimentos da profissão.

A autoformação se desenvolverá à medida em que o professor formador iniciar sua profissionalidade de formador em complementação ao de docente, compreendendo que para exercer essa função o conhecimento do conteúdo teórico não é o suficiente, dominar a relação teórico-prática pela mediação será seu maior desafio. Estabelecer estratégias de resignificação de suas ações docentes para as de formador será fundamental para conseguir conhecimentos ainda pouco avaliados, sem muitos estudos que possam lhe servir de orientação.

A conceitualização do “professor formador” é importante na fase de constituição identitária desse profissional, uma vez que essa denominação se confunde com o formador do ensino superior, e pode levá-lo ao que postulou Formosinho (2009), a academização da formação de professores. Ser um professor formador é diferente de ser um assessor de formação ou um formador de adulto professor, porque a própria denominação, a princípio, poderá ajudar a constituí-lo, porque a formação de professores em serviço, de forma coletiva e contextualizada, exige competências muito além daquelas que se recebe na formação inicial.

A formação do formador que assessora a formação do adulto professor, torna-se fundamental para as reformas almeçadas pelas políticas e pelos programas educacionais. Compreender isso é proporcionar o desenvolvimento mais seguro para a formação continuada de professores da rede pública de ensino.

Referências

- ANDRÉ, M. E. D. A de. (et al) (1999). Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil. Revista Educação & Sociedade. Ano XX, n 66, dez. (pp. 301-309)
- BEILLEROT, Jacky. La Formacion de Formadores: entre la teoria y la práctica. (1996) Buenos Aires-Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- CANÁRIO, Rui. A prática profissional na formação de professores. (2000) Colóquio Formação Profissional de Professores do Ensino Superior, Aveiro: INAFOP.
- _____. A escola: lugar onde os professores aprendem. (1998) Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados PUC-SP. São Paulo, v.6, 1º. Semestre, (pp.9-27).
- DERRIDA, J. Trad. Maria Nizza da Silva. A escritura e a diferença. (1995) São Paulo: Perspectiva.
- FAVRETTO, I. O. G. e ROCHA, S. A. da. Políticas de formação continuada a partir da escola. (2010) In: ROCHA, S. A. da (org.). Formação de Professores: licenciaturas em discussão. Cuiabá-MT: EdUFMT. (pp.107-130)
- FORMOSINHO, J. A academização da formação de professores. (2009) In: FORMOSINHO, J. Formação de professores – aprendizagem profissional e ação docente. Porto: Porto Editora.

- GATTI, B. A., BARRETO, E.S.S. e ANDRÉ, E.D.A. (coord.) Políticas docentes no Brasil: um estado da arte. (2011) Brasília: UNESCO.
- GOBATTO, M. R. Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso: um olhar sobre a área das ciências da natureza. (2012) Dissertação de mestrado do curso de Pós-Graduação do Instituto de Educação da UFMT, linha de pesquisa Educação em Ciências e Matemática, defendido em 24 de abril de 2012.
- IMBERNÓN, Francisco. Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. (2011) 9ª.ed. São Paulo: Editora Cortez. (Coleção Questões da nossa época, vol.14)
- MARCELO, Carlos. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. (2010) Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente. Belo Horizonte: Editora Autêntica, v.03, n.03, p 11-49, ago./dez. (pp.11-49)
- _____ Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. (2009). In: Sísifo – Revista de Ciências da Educação. No. 8, jan-abril. (pp.7-22)
- MATO GROSSO. Decreto nº 1. 395, de 16 de junho de 2008, Regulamenta a Lei nº 8.405, de 27 de dezembro de 2005, que trata da estrutura administrativa e pedagógica dos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso. Diário Oficial do Estado de Mato Grosso. Cuiabá-MT, ano CXVIII, nº 24854, de 16 de junho de 2008, p. 1
- MATO GROSSO. Decreto nº 2007, de 29 de dezembro de 1997, . Diário Oficial do Estado de Mato Grosso. Cuiabá-MT, ano CXVIII, nº 24854, de 16 de junho de 2008, p. 1
- NÓVOA, António. Professores: imagens do futuro presente. (2009) Lisboa: EDUCA. (pp.1-95)
- PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza e SOUZA, Vera Lucia Trevisan de (orgs.). Aprendizagem do adulto professor. (2006) São Paulo: Loyola. (pp.1-95)
- ROLDÃO, M. do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. (2007) Revista Brasileira de Educação. v.12, n.34, jan./abr. (pp.94-103)
- VAILLANT, Denise. Formação de formadores: estado da prática. (2003) Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe (PREAL). Documento Nº 25, outubro de 2003. (pp.1-60)
- ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. (2010) Educação, Santa Maria, v. 35, n. 3, set./dez. (pp. 479-504)

Formação contínua: Os discursos dos professores das escolas ribeirinhas.

Simone do Socorro Freitas do Nascimento¹⁵⁹, Josciene de Jesus Lima¹⁶⁰

RESUMO

A formação de professores é um processo contínuo, que começa com a formação inicial e prossegue durante toda a vida profissional. Não é algo acabado e nem tão pouco a formação contínua pode ser separada da formação inicial. Trata-se de processo único, pois ambas se complementam. Esse entendimento permite-nos repensar a formação contínua desenvolvida pelas instituições educacionais, que ainda a percebem como um preenchimento das lacunas da formação inicial (PIMENTA, 2008; NÓVOA, 2009). Partindo desta premissa, foi desenvolvida uma investigação no Município de Breves – Pará - Brasil, cujo objetivo foi compreender os discursos dos professores que atuam nas escolas ribeirinhas, através da formação contínua. Há todavia que se reconhecer, que apreender a representação social de alguém sobre um dado objeto, não é simplesmente registrar as experiências, mas sim compreender como tais experiências integram os contextos psicossociais, impregnados dos valores, estigmas e crenças que orientam os comportamentos e as comunicações (MOSCOVICI, 1991). Neste sentido, esta investigação teve o suporte de um desenho metodológico de orientação qualitativa. Como técnica de colheita de dados optou-se pela análise documental e grupo focal. A investigação foi realizada em duas escolas de Ensino Fundamental do Município de Breves no Estado do Pará. Os participantes da investigação foram seis professores do primeiro segmento do Ensino Fundamental. A análise do material recolhido deixa ver indícios da presença forte de três pólos articulando os sentidos atribuídos ao objeto pelos sujeitos. O primeiro, mais superficial, articula-se ao sentimento de despreparo dos professores, por desconhecerem o que julgam ser o mínimo necessário para atuar com alunos de turmas multisseriadas, o segundo refere-se ao desconhecimento das efetivas condições de trabalho dos professores, por parte dos programas de formação contínua e o terceiro, mais denso, deixa entrever como a formação contínua ratifica, para esses professores, a sua desvalorização ao não solicitar a sua participação na elaboração e execução dos programas.

Palavras-chave: Escolas Ribeirinhas, formação contínua e representações sociais.

Introdução

As exigências dos novos tempos, com o avanço tecnológico, as descobertas científicas recentes, a evolução dos meios de comunicação, dentre outros aspectos, têm questionado o professor, impulsionando-o a avaliar a sua prática. Nesse sentido, investir na sua formação pode ser mais um elemento de apoio para o desenvolvimento da sua prática profissional, bem como o caminho necessário para a sua atualização. Esta seria uma argumentação aceitável para maioria dos professores, que constatarem a necessidade da sua atualização.

¹⁵⁹ Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidade de Évora.

¹⁶⁰ Doutoranda em Educação pela Universidade de São Francisco.

As políticas de formação docente no Brasil, entretanto, propagam as suas propostas sob argumentos que as associam à defesa da qualidade do ensino, ou à necessidade da sua melhoria. Tal associação projeta sobre os professores a responsabilidade pelo que está negativo ou precário em seu espaço de trabalho, podendo, assim, potencializar condutas ou atitudes reativas de sua parte. Para Esteves (1991) e Garcia (1999), a formação precisaria de ser entendida como um processo contínuo que se inicia na formação inicial e prossegue durante toda a vida profissional. Não é algo acabado e nem tão pouco a formação continuada pode ser separada da formação inicial; trata-se de um processo único, pois se complementam.

Essa compreensão da formação continuada difere da postura isolacionista e pontual da maioria dos programas em implementação e, mesmo, da formação inicial (Pimenta, 2007; Borges, 1998). A formação continuada passa, nesta perspectiva, a ser compreendida como aquela que se realiza ao longo da vida profissional do indivíduo. Entretanto, os programas de formação continuada, por mais bem intencionados que sejam, estarão fadados, no entanto, ao fracasso, se não derem voz ao professor, como estratégia para tornar possível a compreensão das suas necessidades. Ouvir o professor, porém, não é simplesmente fazer uma consulta, mas, sim, dar condições para que ele se expresse e se faça ouvir (Kramer, 1989).

A pesquisa foi conduzida com a finalidade de ampliar essa discussão e oportunizar uma reflexão sobre as políticas de formação continuada desenvolvidas nas escolas ribeirinhas¹⁶¹ do Município de Breves - Pará, tendo como objetivo investigar os discursos dos professores, que atuam nessas escolas, sobre os cursos de formação continuada.

A formação continuada como espaço de construção de conhecimento.

A formação continuada, ao se constituir espaço de produção de novos conhecimentos, de trocas de experiência e de reflexão, poderia ensinar aos que dela participam, a visualização de vivências e a sua avaliação. Entretanto, se considerarmos as análises de investigações que tiveram como material as propostas e avaliações de formações já realizadas, verificarão a frustração dos participantes pela desconsideração de suas experiências (Hypolitto, 1996).

No que concerne à formação inicial, Pimenta (2007, p. 18) ressalta a importância dos cursos de licenciatura desenvolverem “nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem, permanentemente, irem construindo seus saberes – fazeres docentes...”, ou seja, cursos que propiciem condições de intervir e modificar a realidade social. Entretanto, pesquisas têm demonstrado que os professores saem, tanto das licenciaturas quanto das capacitações, sem saber como lidar com alunos indisciplinados, com salas lotadas, com adaptações curriculares, ou seja, ainda que pretensamente detenham um conhecimento dito universal, não conseguem lidar com a diversidade e a especificidade da sala de aula. Isso acontece, por que “as universidades discutem a formação dos professores desvalorizando o patrimônio e as experiências que estes possuem, oriundos de sua prática” (Gatti, 19, p.72).

As experiências docentes não podem ser desconsideradas pelos programas de formação, pois a sua ausência impossibilitaria o professor de perceber a aplicabilidade da teoria na sua prática profissional (Tardif, 2002). Ressalta que este profissional necessita apropriar-se de diversas ordens de saberes, direta ou indiretamente ligadas à sua atividade, para poder conduzir a sua prática pedagógica.

¹⁶¹ Escolas que ficam as margens dos rios da Amazônia.

A relação que o docente estabelece com os saberes não se reduz à transmissão de conhecimentos já constituídos, é fruto de diferentes relações que se atualizam em sua prática pedagógica, ou seja, o saber docente é plural e oriundo de diferentes fontes (Marin, 1995). De um lado, está a formação científica, reportando-se a conhecimentos que, se não ajudam diretamente o professor a ensinar, dão maior abrangência e atualidade à sua cultura geral, informando-o a respeito das várias facetas ligadas à sua ocupação ou à educação geral. Cabe ressaltar que Tardif (2002, p.37) considera que os conhecimentos apresentados “como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo” têm papel importante na propagação de concepções ideológicas educacionais e pelo saber fazer.

É notório que, para um professor ter condições de ensinar, precisa deter conhecimentos sobre a matéria e sobre os conteúdos a serem trabalhados, pois é impossível ensinar o que não se conhece. Entretanto, o ato de ensinar não pode ser reduzido a um movimento automático de transmissão-assimilação. Pressupõe conhecimento, diálogo, reflexão, crítica, entre outros aspectos que interferem no fazer pedagógico e no aprender que lhe é correlato.

Tudo o que um professor aprende ou aprendeu tem importância para o exercício de sua profissão, pois pode vir a lhe possibilitar uma atuação mais coerente e segura. Ele não atua como uma marionete, comandado à distância por outrem. As experiências cotidianas, tanto quanto as relações e a formação, lhe dão acesso a diferentes ordens de informação, as quais, filtradas e deslocadas quando de sua apreensão, vão se constituir como sínteses, sempre provisórias e articuladas, integrando-se ao saber da experiência ou ‘saber do viver’¹⁶² com as marcas do afeto, da cultura, das pertencas e referências que o definem (Madeira, 1998; 2001; 2005). Logo, a formação docente, quer a inicial quer a continuada, desenvolve-se como um processo complexo, que passa a orientar as comunicações e condutas deste professor, sua forma de pensar e agir.

A formação não pode ser, portanto, trabalhada de modo fragmentado e isolado, pois, além de inócua, impossibilitaria uma compreensão ampla do ato pedagógico. Segundo Esteves (1991), a realidade educacional exige profissionais conhecedores do contexto escolar “capazes de trabalhar em equipe e de proporcionar meios para a troca de experiências, dotados de atitudes próprias de profissionais cujo trabalho implica a relação com o outro.” (p. 98) Para tanto, é imprescindível, que o professor tenha uma compreensão ampla da realidade de modo que lhe seja possível conduzir e dar respostas aos problemas com que se defronta, os quais, na maioria das vezes, extrapolam os muros escolares.

Nesta perspectiva, Marques (2006, p. 119) ressalta que os programas de formação de professores ainda não proporcionam “um campo de atuação autônoma, através de estudos críticos que envolvam a análise dos pressupostos ideológicos presentes na atualidade e reflitam sobre os movimentos sócio-históricos que acontecem”. A maneira distanciada do contexto escolar que caracteriza a organização e implementação dos programas impossibilita que o professor encontre soluções para os problemas que encontra em sua prática pedagógica.

Qualquer ação a ser desenvolvida em nome da melhoria da educação não pode deixar de lado, o ambiente no qual as relações acontecem: é na escola que os conhecimentos são construídos e as experiências socializadas; e é na escola que se atualizam tempos e espaços que, aparentemente lhe são estranhos.

¹⁶² Terminologia adotada por Madeira (1998) para designar campos organizados de representações sociais que orientam as práticas cotidianas.

As Representações Sociais e a formação docente das escolas ribeirinhas.

Para aprofundar a temática, no intuito de compreender os discursos dos professores, que atuam nas escolas ribeirinhas com turmas multisseriadas, sobre formação continuada, conduzimos a pesquisa à luz da Teoria da Representação Social de Moscovici (1978), por acreditarmos que este enfoque teórico permite captar indícios da dinâmica das relações entre indivíduos e grupos, pela qual a totalidade social, com sua história e sua cultura, vai se renovando e atualizando, formando e reformando contextos, alianças, divisões ou oposições. Nesta dinâmica, os indivíduos se fazem e refazem integrando o que são, sentem, pensam ou desejam, ao descobrirem coisas novas ou darem nova configuração às antigas. Segundo Berger e Luckman (2002), a realidade da vida cotidiana não se esgota na presença imediata, pois abraça, também, os fenômenos que estão à sua volta.

A teoria das representações sociais propicia compreender como os sentidos são construídos pelos sujeitos na sociedade atual, quando os acontecimentos se processam de maneira vertiginosa. Segundo Madeira (2001, p.127) “as representações podem ser entendidas como fenômenos complexos que dizem respeito ao processo pelo qual o sentido de um dado objeto é estruturado pelo sujeito, no contexto de suas relações”. Quando se apropriam dos objetos atribuindo-lhes sentidos, os sujeitos também sofrem influência dessa relação, uma vez que os processos de atribuição de sentidos “são construções psicossociais de homens concretos integrando sua história pessoal e profunda, àquela dos grupos com os quais interagem, remota ou proximalmente” (Madeira, 1998, p. 240). A atribuição dos sentidos não é algo estático, mas dinâmico: processa-se de forma singular (pessoal) a partir do contexto social, ou seja, o movimento de pertencas e referências pelo qual se pode apreender pistas de uma totalidade social em determinado momento.

Para Moscovici (1978) todo processo de mudança ou evolução nas representações se faz na contradição e no conflito, não na acomodação e no consenso; logo, é importante captar indícios desses conflitos, pois por eles se pode apreender um dinamismo na configuração do objeto. As escolas brasileiras, por estarem presas a modelos de educação homogênea, enfrentam grandes dificuldades para atender e garantir o direito de todos à educação. As peculiaridades de regiões menos desenvolvidas economicamente como das escolas ribeirinhas, por exemplo, muitas vezes não são consideradas nos currículos, nos livros didáticos, nos sistemas de avaliações nacionais. A constatação da existência de escolas com salas climatizadas, laboratórios de informática e materiais didáticos atualizados, confronta-se com a de escolas nas quais os únicos recursos didáticos são o quadro e o giz. Nesses casos, as diferenças são classificadas e hierarquizadas num movimento de naturalização que as cristaliza.

Com essa perspectiva teórica desenvolvemos esta pesquisa, procurando apreender pistas relativas aos discursos que professores das escolas ribeirinhas atribuem à formação continuada. A construção desses sentidos processa-se de modo dinâmico nas relações sociais, ou seja, vai tomando forma carregada de afetos, integrando as experiências e vivências.

Caminhos da pesquisa.

Investigar as representações dos docentes, que atuam nas escolas ribeirinhas do Município de Breves, no Estado do Pará, acerca da formação continuada exige que se considere a importância dessa temática, bem

como a sua implicação, em termos de estereótipos, modelos, crenças e valores. A complexidade de tal objeto impulsiona a definição de estratégias que diminuam a pré- formação, de modo a facilitar a apreensão de indícios ou pistas do que está sendo investigado. Neste sentido, adotamos uma abordagem qualitativa, por permitir a interação com o objeto da pesquisa e proporcionar uma tomada de decisão progressiva e embasada no contexto do objeto, em sua pluridimensionalidade: um objeto não se isola de outros nem do contexto social. Bogdan e Biklen (1999) ressaltam que os investigadores qualitativos tentam descrever muitas dimensões, não se restringindo ao campo de observação, visto que as situações em que os sujeitos estão inseridos são complexas.

Procedimentos Metodológicos

O presente estudo teve como sujeitos seis professores que atuam nas escolas ribeirinhas, com turmas multisseriadas do Município de Breves no Estado do Pará, mais especificamente no Distrito de Curumu. A escolha desses docentes fundamenta-se em três critérios: 1) atuar em turmas multisseriadas em escolas ribeirinhas 2) ter participado de cursos de formação continuada para atuar nas turmas multisseriadas 3) estar cursando pedagogia, por modular (???) no município de Macapá-AP.

Compreender os discursos desses docentes não é algo simples. Para tanto, é necessário nos apropriarmos de vários instrumentos, a fim de conduzirmos o estudo de forma coerente e segura. Segundo Alves-Mazzotti (2000), a pesquisa qualitativa não se limita a uma única técnica, visto que é multimetodológica. Seguindo esta orientação, selecionamos instrumentos de coleta de dados que se complementassem: análise de documentos e grupo focal.

A primeira etapa destinar-se-á à análise de documentos com o objetivo de visualizar os materiais didáticos trabalhados nos cursos de formação continuada para as turmas multisseriadas, a fim de verificar que políticas públicas direcionam esse tipo de formação.

Para enriquecer o estudo e apreender indícios dos valores, modelos, símbolos e crenças que orientam as comunicações e condutas dos professores adotamos a estratégia do grupo focal. Segundo Rizzini (1999), o grupo focal permite apreender opiniões, valores e atitude relacionados ao objeto em estudo. A adoção desta estratégia poderá nos permitir ter sinais seguros sobre como os sujeitos se apropriam do objeto em estudo, evidenciando quais as “percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que compartilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado” (GATTI, 2005, p.11).

Para analisarmos os dados coletados, adotaremos a análise do discurso, por permitir uma compreensão dos significados das palavras do sujeito. Segundo Minayo (1993, p. 211), “a análise do discurso proporciona uma reflexão geral sobre as condições de produção e apreensão da significação de textos produzidos nos mais diferentes campos”. Esta análise visa compreender o modo de funcionamento, os princípios de organização e as formas de produção social do sentido.

A análise do processo discursivo possibilita visualizar a intencionalidade daquele que fala e as suas raízes, o que aflora nas estratégias de reforço ou de ocultação, para além desta “intencionalidade e aponta, também, para a articulação entre gestos e expressões, olhar e palavra, silêncio e fala, criando ritmos e efeitos que atravessam o que está sendo falado para além da própria palavra” (MADEIRA, 2005, p.463).

O processo de construção do sentido atribuído à formação continuada pelos professores das escolas ribeirinhas.

O estudo do material deixa ver indícios de três pólos articulando os sentidos que os sujeitos atribuem ao objeto: o primeiro articula o sentimento de despreparo, conseqüente ao reconhecimento por parte dos professores de que ignoram o que julgam ser o mínimo necessário para atuar nas turmas multisseriadas; o segundo, refere-se ao desconhecimento das efetivas condições de trabalho dos professores, por parte dos programas de formação continuada; o terceiro, mais denso, deixa entrever como a formação contínua ratifica, para esses professores, a sua desvalorização ao não solicitar a sua participação na elaboração e execução dos programas.

O sentimento de despreparo dos professores, no primeiro pólo, advém de um reconhecimento que ignoram o que julgam ser o mínimo necessário para atuar com alunos de turmas multisseriadas, pois são várias séries agregadas e um único espaço, que impossibilita um trabalho mais eficaz. Ao deparar-se com a realidade de sala de aula, com grupos de alunos com faixa etária e séries diferentes, percebem que têm dificuldades para conduzir as aprendizagens, pois diferem daquelas idealizadas na formação inicial.

...Eu tenho muita dificuldade em trabalhar em turmas multisseriadas, é complicado, não sei... em alguns momentos como dar atenção para tanta séries ao mesmo tempo. (P.2).

A gente sabe que ainda é muito ausente essa questão da turma multisseriada na formação, o próprio processo de formação do profissional deixa a desejar, né? Que a teoria é uma coisa e a prática é outra (P.6).

Os relatos dos professores demonstram a insegurança que apresentam para conduzir a aprendizagem dos alunos nas turmas multisseriadas, tal atitude encontra-se atrelada à ausência de conhecimentos, que julgam ser necessários, e que deveria ser trabalhado na formação inicial e continuada. Reconhecem que a sua atuação pedagógica encontra-se comprometida, o que lhes causa um sentimento de angústia e despreparo, “a grande angústia do professor é justamente não ter esse respaldo para desenvolver uma metodologia que vá melhorar a qualidade do ensino dessas crianças, né? Esse é o anseio maior”(P1).

O segundo pólo articulador, que apresenta uma grande relevância na representação dos docentes diz respeito, ao desconhecimento das efetivas condições de trabalho dos professores, por parte dos programas de formação continuada. Durante os Grupos Focais, conforme os professores começam a se lembrar das experiências vivenciadas nas capacitações que freqüentaram, novas questões começam a surgir e novos focos de desencanto vão se delineando.

Um deles refere-se ao caráter estático e desarticulado dos conteúdos e procedimentos metodológicos adotados. Quando abordam estas questões as falas ficaram alteradas e demonstraram indignação pela maneira sem entusiasmo que as atividades são conduzidas; é unânime a afirmação da importância dos conteúdos tratados sob o argumento de que toda informação é validade para atualização de um professor. Entretanto, a maneira como são sistematizados e repassados causam desconforto, pois se tornam um amontoado de informações despejadas em um período curto de tempo, o que impossibilita o professor-aluno apropriar-se do que é veiculado.

Os cursos são uma xaropada de conteúdos... Chega a dar sono! Falta uma seleção do que é significativo para prática docente. Do que é interessante para a realidade da escola de (P.5).

Os conteúdos trabalhados são muito científicos e não trabalham a realidade das crianças ribeirinhas. É só teoria, até quando querem fazer uma prática porque o que eles fazem não tem nada a ver com a realidade das nossas escolas (P.4).

Para os professores, os conhecimentos trabalhados nos cursos encontram-se distantes do que é vivenciado em sala de aula. Suas experiências concretas são desconsideradas pelas capacitações, que priorizam, na maioria das vezes, conhecimentos prontos e acabados, não oportunizando uma interligação entre teoria e prática.

O caso é que na teoria tudo é bonito mas quando chega na prática as coisas são muito, mas muito, diferentes... E o que a gente vive aqui nessas escolas, longe de tudo, parece não ter a menor importância para eles... Afinal, para eles nós não sabemos nada! (P.1)

Na minha opinião, estas capacitações, os cursos, devem ser mais práticos, com menos teoria ou com coisas que nos interessassem, pois o que precisamos mesmo é da prática, né?(P.9).

A forma estática pela qual as capacitações são implementadas, impõe ao professor uma posição de passividade, impossibilitando-lhe de refletir sobre suas ações, condição indispensável para que uma prática pedagógica possa ser revista. Para Nóvoa (1991) os programas de formação devem oportunizar aos professores momentos de reflexão, possibilitando-lhes encontrar soluções para seus problemas e não impor uma condição de inércia e passividade diante dos cursos e de seus conteúdos.

Os programas de formação ao desconsiderarem o saber do viver docente impulsionam um sentimento que os leva, a não se reconhecerem como parte da formação, ou seja, discorre um distanciamento dos programas de formação continuada da realidade das turmas multisseriadas das comunidades ribeirinhas, onde os professores assumem diversas funções.

Eles não perguntam para os professores, né? Cada um é uma realidade, como nós não somos consultados, quando eles vão montar esses cursos, não procuram fazer uma pesquisa com a gente, aí não trabalha a realidade (P.6).

Pegam a realidade do resto do país e tentam implantar aqui, na região amazônica, a gente sofre um pouco. Seria pegar a realidade daqui e trabalhar no curso de capacitação, né? (P.5).

O terceiro polo articulador refere-se à ausência da participação dos professores na elaboração e execução dos programas de formação continuada. Segundo os professores os cursos são impostos, como pacotes fechados aplicados em diversas realidades, desconsiderando as realidades regionais das escolas, e por isso o professor se mantém distante, ou seja, participam dos programas por obrigação.

Os professores ficam receosos ao chegarem à formação e depararem com tudo pronto “é questão de anseio, a gente tem, chega para debater já está tudo pré-elaborado/elaborado. Você chega lá para se inserir, para se adequar e não para participar, dá a sua opinião ou divergir de alguma coisa. Tu chega lá tem que fazer isso, isso, já está tudo pré – elaborado(P.2).

Os professores sentem necessidade da formação estar interligada com a realidade das unidades de ensino, onde eles possam opinar sobre o que é relevante para ser trabalhado. Dar voz ao professor, não é simplesmente fazer uma consulta, mas é permitir que ele seja sujeito da ação, participando na elaboração e execução dos programas.” o ideal seria que primeiro falassem com a gente, perguntando quais as nossas

dificuldades, nossas dúvidas. Eles simplesmente elaboram lá e quando a gente chega está tudo pronto”(P.1).

É perceptível, nas falas dos professores, o desapontamento com relação à organização e à execução destes cursos, pois se apresentam como conjuntos fechados, com determinações e ações pré-estabelecidas, cabendo ao professor-aluno

[...] simplesmente chegar lá para se enquadrar, pois já está tudo pronto!... Não perguntam nada prá gente... Nem querem saber do que a gente está precisando, do que a gente gosta!... Das dificuldades da gente... Não interessa o que a escola precisa, o que a gente quer! Os exemplos não têm nada com a vida da gente (P.6).

Segundo o que expressaram os professores, as capacitações não dão oportunidade para que os participantes opinem sobre o que é importante ou não, para sua atuação pedagógica; os roteiros que orientam os trabalhos encontram-se prontos e as alterações permitidas são insignificantes. Gentili (1996) faz críticas a essa forma estática assumida pelos programas de formação de professores; apresentados e conduzidos como pacotes prontos, desconsideram as singularidades de cada escola ou região. Esta situação os faz vivenciar sentimentos opostos: de um lado, a valorização do que vem de fora e a expectativa de, enfim, chegar a um nível que lhes garantiria segurança e sucesso; de outro lado, a frustração de ver negada a atenção para as especificidades e condições que caracterizam seus espaços.

Para os docentes é importante que estes cursos oportunizem momentos para a exposição de idéias e de opiniões sobre o que é relevante. Segundo Giroux (1997) ouvir o professor é percebê-lo como sujeito pensante e intelectual, é reconhecer seus valores, suas ideologias, ou seja, suas histórias e experiências que dão significado à sua prática.

Quando os programas de formação dão voz ao professor, levando-o a participar e ouvindo suas opiniões, o seu envolvimento é notório, pois ele se sente parte do que está sendo construído. Quando, porém, os programas são impostos, desconsiderando suas vivências, o professor se mantém distante, participando por obrigação, sem um comprometimento com o que está sendo apresentado. “...É preciso escutar o professor, saber sua opinião, se ele concorda ou não, pois isso ajuda a melhorar os cursos. É importante o palestrante escutar o que o professor quer e suas dificuldades” (P.5).

Dar voz ao professor, não é simplesmente fazer uma consulta, mas permitir que ele seja sujeito da ação, participando na elaboração e execução dos programas. É investir numa formação de cooperação e colaboração, na qual todos os envolvidos sentem-se responsáveis pelo sucesso da educação, pois suas experiências são refletidas nos saberes que serão desenvolvidos. Neste sentido, é de suma importância que os programas de formação continuada valorizem o professor: seus valores, suas crenças, sua cultura e suas representações.

Considerações finais

As políticas de formação continuada para atuar em turmas multisseriadas vêm sendo conduzidas sob o prisma da melhoria da qualidade do ensino. Entretanto, a maneira pontual e paliativa como são conduzidas, pouco contribui para redimensionar o fazer docente. Reconhecer essa situação é (re)pensar sobre o direcionamento dos programas de formação continuada para as escolas ribeirinhas, com turmas multisseriadas.

Ao desconsiderarem a realidade dos docentes dessas escolas, os programas de formação continuada, contribuem para um sentimento de resistência que interfere na efetiva participação dos professores nos cursos. Esses programas, na maioria das vezes, não possibilitam uma atuação docente mais eficaz, pois seus saberes são técnicos e fragmentados e não abarcam a realidade das escolas como: falta de funcionários, falta de estrutura física, que dificulta o professor conduzir um aprendizado respeitando a singularidade de cada aluno.

Para os professores, além dos problemas evidenciados, a ausência de participação na elaboração e execução dos programas compromete a sua eficácia, tornando-os isolados e distantes do seu cotidiano. De maneira geral os programas de formação continuada contribuem para que os professores fiquem ainda mais acaçapados. Sentimento este que já é apresentado quando dizem que não sabem, quando reconhecem que seus alunos, que os fazem professor, não são aqueles idealizados na universidade. Neste sentido, quando os programas de formação continuada desconsideram os conhecimentos dos professores, contribuem para desqualificar ainda mais, sua atuação, inferindo um sentimento de angústia e fracasso, que reflete na sua atuação pedagógica e na vida profissional.

Referências Bibliográficas

- Alves Mazzotti, A. J & Gewandsnajder, F(2000). *O método nas ciências naturais e sociais: Pesquisa quantitativa e qualitativa*. Cap. 7. São Paulo: Pioneira.
- Berger, P. & Luckman, T(2002). *A Construção Social da Realidade: Tratado de Sociologia do Conhecimento*, Petrópolis: Vozes.
- Borges, A, S (1998). *A formação continuada de professores da rede estadual de ensino oficial de São Paulo*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de História e Filosofia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Esteves, J. M (1991) *Alguns contributos para a discussão sobre formação continuada de professores*. Lisboa: Instituto de inovação Educacional, 4 (1) 101-111.
- Garcia, C. M (1999) *A formação de professores para uma mudança*. Porto: Porto editora.
- Gatti, B (2007). *Formação de professores no Brasil: problemas, propostas e perspectivas*. Umbral, nº 1. Revista científica 1999. Retirado em Setembro de 2007 de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=1250245>
- Gentili, P (1996). Neoliberalismo e educação: Manual do usuário. In: SILVA , Tomas Tadeu; GENTILI, P. (Org.). *Escola S.A: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE.
- Giroux, H (1997). *Os professores como intelectuais*. Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Hypolitto, D (1996). *Formação continuada: dos desafios a possibilidade no cotidiano escolar*. 1996. Dissertação (mestrado em educação) – Programa de Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

- Kramer, S (1989). Melhoria a qualidade de ensino: o desafio da formação de professores em serviço. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* . Brasília. 1(4) p. 189-207.
- Madeira, M (2005) Representações Sociais e Processo Discursivo. In: Moreira, A. S. P (Org.) *Perspectiva Metodológicas em Representações Sociais* (p. 459-467). João Pessoa: UFPB/ Editora Universitária,.
- _____ (2001) . Representações sociais e educação: importância teórico – metodológica de uma relação. In Moreira, A. S. P. (Org.). *Representações sociais: teoria e prática* (p. 123-144). João Pessoa: Editora Universitária /Autores Associados.
- _____ (1998). Um aprender do viver: educação e representação social. In: Moreira, A. S. P & Oliveira, C. (Org.). *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia: AB.
- Marin, A. J (2004) ; *Educação continuada: reflexões alternativas*. 2ª ed. Campinas: Papyrus.
- _____ (1995). Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. *Cadernos CEDES*, Campinas, São Paulo. (36), 13-20.
- Marques. C. A. et al (2006). Formação de Professores para a diversidade. In: Lopes. P.R C. & Calderano, M .A. (Org.). *Formação de professor no mundo contemporâneo: desafios, experiências e expectativas*. Juiz de Fora: EDUFJF.
- Minayo, M. C. S (1993). *O Desafio do Conhecimento*. São Paulo: Hucitec - Abrasco.
- Moscovici, S (1978). *Representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zarar.
- Nóvoa, A (1991). *Profissão Professor*. Portugal: Porto Editora.
- Pimenta, S. G (2007). Formação de Professores: Identidade e Saberes Docentes. In:_____ (Org.). *Saberes Pedagógicos e atividades docentes*. 5.ed. São Paulo: Cortez.
- Tardif, M (2002) . *Saberes docentes e formação profissional*. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes.
- Rizzini, J.; castro M.R. & Santos, C. D (1999). *Pesquisando. Guia de Metodologia de Pesquisa para Programas Sociais* (p.61-80). Rio de Janeiro: USU. Ed. Universitária.

Formação para a implementação do programa de Português do Ensino Básico na Região Autónoma dos Açores

Susana Mira Leal¹⁶³, Filomena Morais¹⁶⁴, Gabriela Rodrigues¹⁶⁵

Resumo

As alterações nas políticas curriculares demandam mudanças nas práticas docentes. A extensão e alcance dessas mudanças decorrem, entre outros aspetos, do modo como os professores se apropriam dessas alterações e as recontextualizam.

Esse processo não é simples, nem rápido ou linear. É atravessado por tensões e dinâmicas (Mira Leal, 2012) que têm lugar privilegiado na escola, ora de forma informal, por iniciativa e organização dos próprios professores, ora de forma formal, por vontade e programação da tutela ou dos responsáveis escolares, podendo ser impulsionado por iniciativas formativas externas.

Assim sucedeu, no país e na Região Autónoma dos Açores (RAA), na sequência da promulgação em 2009 do atual programa de Português do Ensino Básico. O processo formativo então iniciado teve como objetivo central apoiar os professores de Português na apropriação do novo enquadramento curricular e facilitar transformações nas suas práticas.

Na RAA, o processo compreendeu, nas duas primeiras fases (2009-2011), formação presencial e a distância de cerca de oito dezenas de professores de Português do EB das diversas ilhas, dinamizada por uma equipa de formadores acreditada para o efeito, e a “replicação” dessa formação nas respetivas escolas; e, numa terceira fase (2011-2013), um trabalho colaborativo dinamizado, ao nível das escolas, por equipas de acompanhamento constituídas por formandos e formadores envolvidos nas fases anteriores da formação.

Neste trabalho damos conta de alguns resultados do estudo em curso com vista à compreensão e discussão desse processo formativo nas suas variadas dimensões e implicações educativas. Os resultados apresentados referem-se especificamente à segunda fase da formação e respeitam às representações dos formandos acerca da adequação, utilidade e impacto dos processos formativos empreendidos, bem como acerca dos constrangimentos experimentados. Os dados apresentados resultaram da análise de conteúdo de relatórios produzidos pelos formandos.

Palavras-chave: ensino do Português; formação de professores; apropriação curricular.

Introdução

Em Portugal, o início do século XXI tem sido atravessado por sucessivas (e, porventura, excessivas) transformações curriculares na área do Português: i) em 2001 foi publicado o *Currículo Nacional do Ensino Básico* (ME, 2001), que estabelecia as competências essenciais a desenvolver em cada área curricular,

¹⁶³ Universidade dos Açores/Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho

¹⁶⁴ Escola Básica Integrada Canto da Maia, Açores

¹⁶⁵ Escola Básica Integrada Canto da Maia, Açores

incluindo no Português¹⁶⁶; ii) em 2001 e 2002 foram homologados novos programas de Português para o ensino secundário (Coelho, 2001-2002); iii) em 2004 foi revista a Norma Gramatical Portuguesa, em vigor desde 1967 (Portaria n.º 22 664, de 28 de Abril), publicando-se a *Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário* (Portaria n.º 1488/2004, de 24 de Dezembro), sujeita ainda a revisão em 2008, resultando no *Dicionário Terminológico* (DGIDC, 2008); iv) em 2009 foram homologados novos programas de Português para o ensino básico (Reis, 2009), em substituição dos vigentes desde 1991 (DGEBS, 1991); v) no ano letivo 2010/2011 entrou em vigor nas escolas portuguesas o *Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa* (resolução n.º 8 do Conselho de Ministros, de 25 de Janeiro de 2011)¹⁶⁷; vi) em 2010 foram publicadas as Metas de Aprendizagem da Língua Portuguesa (ME, 2010), cedo substituídas pelas Metas Curriculares do Português (ME, 2012).

Não apenas têm sido diversas as alterações no currículo do Português, como demandam mudanças significativas nas práticas de ensino e aprendizagem da área. Nesta matéria, os sinais mais fortes provêm do programa de Português do ensino secundário (Coelho, 2001-2002), que se afastou das tendências literário-culturais que desde há longa data perpassavam o ensino da língua em Portugal, orientando-se no sentido do desenvolvimento das competências comunicacionais dos alunos¹⁶⁸.

Sinais menos fortes nesta matéria provieram dos novos programas de Português para o ensino básico (NPPEB), acusando hesitações e dissonâncias acerca dos objetivos que a área deveria prosseguir. São sintomas disso mesmo a escolha de um académico da área dos estudos literários para coordenar a equipa responsável pela conceção do novo programa, bem como afirmações produzidas no próprio documento, que ora reclama a "(...) presença efetiva dos textos literários no ensino da língua, valorizados na sua condição de testemunhos de um legado estético e não meramente integrados como casos tipológicos a par de outros com muito menor densidade cultural (...)" (Reis, 2009, p. 5), ora valoriza "(...) aspetos essenciais da utilização da língua: a compreensão de discursos, as interações verbais, a leitura como atividade corrente e crítica, a escrita correta, multifuncional e tipologicamente diferenciada, a análise linguística com propósito metacognitivo, etc." (idem, p. 14).

Entre os mandos e desmandos de uma área que atravessa uma certa crise de identidade e a mudança de pastas ao nível governamental, ora se reforça o papel do ensino no desenvolvimento de competências, visível nos mais recentes programas de Português ao nível básico como secundário, bem como no *Currículo Nacional do Ensino Básico* ou as *Metas de Aprendizagem*, ora se intenta proscrever esse objetivo, substituindo estes documentos por outros centrados fundamentalmente na aquisição de saberes e conteúdos, de que é exemplo mais recente a formulação das metas curriculares (ME, 2012).

Neste quadro de transformações curriculares, e reconhecendo que as mudanças nas práticas dos professores decorrem, em larga medida, do modo como aqueles reinterpretem e avaliam as transformações, bem como do esforço e energia que se dispõem a despender para as recontextualizar pedagogicamente (Doyle & Ponder, 1977-78; Duffy & Roehler, 1986; Ducros & Finkelstein, 1990; Mira Leal, 2012), as tutelas educativas nacionais e regionais têm promovido iniciativas formativas tendo em vista apoiar esse processo.

¹⁶⁶ Este documento foi entretanto revogado pelo Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro.

¹⁶⁷ O Acordo Ortográfico foi ratificado em 2008 entre Portugal, Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Timor-Leste, visando a harmonização das regras de escrita no espaço da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP).

¹⁶⁸ Para o aprofundamento desta problemática, leia-se, por exemplo, Dionísio & Castro (Orgs.), 2005, e Mira Leal, 2012.

Foi o caso do Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP), desenvolvido no território continental entre 2007 e 2010 (Despacho n.º 546/07, de 11 de Janeiro). Orientado exclusivamente para os professores do 1.º ciclo, o PNEP compreendia a formação presencial de formadores por docentes de Universidades ou Escolas Superiores de Educação portuguesas, responsáveis depois pela dinamização dos processos formativos nos respetivos agrupamentos, com sessões temáticas e sessões tutoriais de observação e análise de práticas¹⁶⁹.

Outro exemplo dessas iniciativas foi o Curso de Formação de Formadores para a Implementação do NPPEB, que a Direção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) levou a cabo entre outubro de 2009 e maio de 2010. Com a duração de 120 horas, o curso envolveu 150 professores de Português do 2.º e 3.º ciclo do EB de escolas das diversas regiões do país, incluindo da Madeira e dos Açores. Organizada em 4 módulos, essa formação compreendeu sessões presenciais com autores do programa e especialistas em didática e linguística de universidades portuguesas, e formação a distância, através de uma plataforma *e-learning* criada para o efeito.

A formação na Região Autónoma dos Açores

Participaram nessa formação 6 professores da RAA, entretanto mandatados pela então Direção Regional de Educação e Formação (DREF) para dinamizar a formação dos professores de Português do EB na RAA para a implementação dos NPPEB. Sob a supervisão científica de uma docente da Universidade dos Açores, aquela comissão (CRA) procedeu à conceção de um programa de formação distinto do nacional e ajustado às circunstâncias regionais (mormente a descontinuidade territorial e a articulação com orientações curriculares específicas da RAA (o Currículo Regional da Educação Básica e o Plano Regional de Leitura), estendendo esse programa aos professores do 1.º ciclo.

O programa de formação implementado na RAA desenvolveu-se em 3 fases. A primeira e a segunda envolveram diretamente cerca de 80 professores do 1.º, 2.º e 3.º ciclo do EB de escolas de 8 das 9 ilhas do arquipélago (formandos) e indiretamente muitos professores do 1.º ciclo e de Português do 2.º e 3.º ciclo da Região, que participaram nas sessões de “replicação” e de trabalho nas escolas, dinamizadas pelos formandos. A terceira fase envolveu os professores que aderiram ao processo de acompanhamento da implementação dos NPPEB organizado em cada unidade orgânica.

A primeira fase (ano letivo 2009/2010) incluiu 50 horas de formação presencial e 70 horas a distância, visando a apropriação dos princípios organizativos do NPPEB, seus fundamentos, conceitos-chave e opções metodológicas, bem como a criação de um espaço de partilha e reflexão relativamente às práticas correntes e mudanças demandadas pelas novas orientações curriculares, numa lógica de trabalho colaborativo e de instituição de comunidades de aprendizagem tanto nos momentos de formação presencial, como através da plataforma *e-learning* (moodle) e mesmo nas escolas, com a criação de oportunidades de trabalho conjunto em sessões ditas de replicação dinamizadas pelos próprios formandos junto dos seus pares.

Para o efeito, foram constituídas 3 turmas, segundo critérios de distribuição geográfica dos docentes. Havendo embora um plano de ação comum para todas as turmas, o trabalho realizado em concreto

¹⁶⁹ Sobre o PNEP leia-se, por exemplo, Raposo, 2010.

desenvolveu-se em conformidade com algumas necessidades, dúvidas e dificuldades registadas em cada turma, o que originou dinâmicas de trabalho diferentes, bem como a realização de iniciativas formativas complementares, de que é exemplo, um *workshop* sobre a nova terminologia linguística (DGIDC, 2008) dinamizado por duas linguistas da Universidade dos Açores.

Nas sessões presenciais procedeu-se à análise dos programas, à exploração de materiais de apoio disponibilizados pela DGIDC (exemplos de anulações e de sequências didáticas, Guiões de Implementação do Novo Programa – GIP)¹⁷⁰.

A disciplina criada na plataforma moodle serviu para solicitar e prestar esclarecimentos sobre a organização e operacionalização da formação, clarificar conceitos, partilhar documentos produzidos pelos formandos, bem como para dinamizar fóruns temáticos com vista à problematização de conceitos e processos diagnosticados como de apropriação mais difícil por parte dos formandos, em face da natureza das transformações introduzidas, bem como para promover a interação entre aqueles, numa lógica de partilha de ideias, experiências e materiais.

Na primeira fase da formação, a avaliação dos formandos teve por base a participação nas sessões presenciais e em linha e a análise de conteúdo dos portefólios individuais. A avaliação da participação nas sessões presenciais incidiu sobretudo na concretização dos trabalhos práticos propostos; a avaliação da formação a distância privilegiou a adequação das intervenções aos temas propostos e às intervenções dos pares, bem como os resultados de um teste em linha sobre os princípios programáticos; a análise dos portefólios valorizou a capacidade de recontextualização dos princípios programáticos e de reflexão sobre aqueles.

A segunda fase da formação (ano letivo 2010/2011) foi afetada por um conjunto de constrangimentos que condicionaram o seu arranque e organização. As hesitações da tutela relativamente à entrada em vigor do programa e o efetivo adiamento daquela para o ano letivo subsequente, alegadamente para coincidir com a entrada em vigor do Acordo Ortográfico (Portaria n.º 114/2010, de 25 de Fevereiro), ditaram um compasso de espera e o arranque tardio da formação, bem como a sua operacionalização exclusivamente a distância, ao invés do plano de formação em contexto proposto à tutela pela CRA. Esta alteração não foi alheia também a razões de economia de tempo e meios humanos e financeiros, dada a dispersão geográfica dos formandos.

Esse arranque tardio e a falta de indicações concretas às escolas por parte da DREF relativamente ao modo como se iria desenrolar o processo formativo impossibilitaram que aquelas se organizassem atempadamente no sentido de criarem tempos e espaços para um trabalho conjunto sistemático entre os formandos e os seus colegas, ficando esse trabalho dependente da capacidade de mobilização dos primeiros e da vontade individual dos segundos. Também a substituição de alguns dos formandos que haviam participado na primeira fase da formação por outros, fruto de desistências ou movimentações entre escolas, condicionou o processo formativo e as dinâmicas de trabalhos entre pares em algumas escolas.

Foram tarefas desta fase da formação a participação em fóruns temáticos abertos na plataforma moodle e a construção e experimentação de sequências didáticas e materiais pedagógicos, sob a supervisão da CRA.

¹⁷⁰ Os GIP são documentos emanados pelo Ministério da Educação que recontextualizam os pressupostos teóricos dos NPPEB, ilustrando a sua operacionalização em cada um dos domínios verbais (GIP Leitura – Silva, Bastos, Duarte, & Veloso, 2009; GIP Escrita – Niza, Segura, & Mota, 2010; GIP Oral – Silva, Viegas, Duarte, & Veloso, 2011; GIP Conhecimento Explícito da língua – Costa, Cabral, Santiago, & Viegas, 2011).

Nesta fase, a avaliação incidiu fundamentalmente na qualidade da participação de cada formando nos fóruns em linha, na conceção e experimentação de sequências didáticas e respetivos materiais de apoio; bem como na produção de um relatório crítico individual sobre a formação.

Nos anos letivos subsequentes (2011/2012 e 2012/2013) a formação foi assumida localmente pelas unidades orgânicas, que criaram equipas de acompanhamento da implementação dos NPPEB, constituídas por um máximo de 3 elementos preferencialmente pertencentes aos diferentes ciclos do EB, sob a coordenação geral da DREF.

Essas equipas, que integravam docentes que haviam participado nas fases anteriores da formação, tinham como missão “elaborar o plano de ação e acompanhamento, da sua unidade orgânica, destinado a coordenar e apoiar a implementação do novo programa de português do ensino básico” e “Estruturar e preparar formação contínua, nas modalidades de Projeto, Seminário ou Circulo de Estudos, nos termos previstos pelo Despacho n.º 158/2010 de 3 de Março” (DREF, Orientações 2011-2012 – NPPEB).

Dos planos de ação implementados, destacam-se iniciativas de diversa natureza, que incluíam, por exemplo, sessões de anualização, planificação de sequências didáticas, elaboração de materiais didáticos, definição de critérios e instrumentos de avaliação; partilha de experiências e materiais; esclarecimento de dúvidas relativas a conceitos e conteúdos programáticos, à terminologia linguística e ao acordo ortográfico.

O estudo

É sobre o processo reportado anteriormente que incide o estudo de que aqui se apresentam alguns resultados preliminares. Tendo em vista, por um lado, i) analisar as representações dos formandos relativamente à formação; ii) analisar o modo como aqueles (re)interpretam e avaliam o programa de Português e as transformações que introduziu na área; iii) e compreender os modos e processos de recontextualização pedagógica das orientações curriculares, o estudo, iniciado em 2013, assume uma metodologia mista, envolvendo, em diversas etapas da investigação, a análise documental (de portefólios e relatórios críticos dos formandos, sequências didáticas, registos nos fóruns, entre outros), um inquérito por questionário, um teste e ainda um estudo de caso. Para o tratamento dos dados emprega-se a análise de conteúdo categorial e análise estatística.

O estudo desenvolve-se em duas etapas. A primeira assume como população-alvo os formandos envolvidos diretamente na 1.ª e 2.ª fases da formação organizadas pela CRA. A segunda etapa incide sobre a 3.ª fase da formação, tendo como população-alvo os professores envolvidos na implementação dos NPPEB na RAA nos termos do descrito anteriormente para esta fase.

Os resultados aqui apresentados respeitam à primeira etapa da investigação, tendo como objeto a análise dos relatórios críticos individuais produzidos pelos formandos no final da segunda fase da formação (junho de 2011). A amostra compreende 55 relatórios (18 do 1.º ciclo, 16 do 2.º ciclo e 21 do 3.º ciclo), tendo sido analisadas 1035 unidades de registo (UR), distribuídas entre ciclos de acordo com o Gráfico 1.

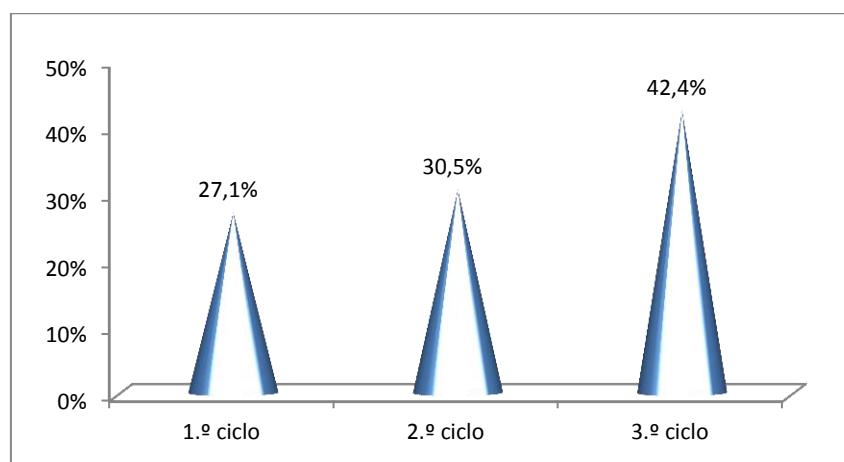


Gráfico 1 – Distribuição das UR por ciclos

Neste texto apenas se apresentam os resultados relativos à análise da dimensão “Representações sobre a formação”¹⁷¹, tratados com base no sistema de categorias apresentado no Quadro 1. As categorias, subcategorias e indicadores foram gerados indutivamente a partir dos dados. A análise de conteúdo é tanto de natureza qualitativa como quantitativa.

Quadro 1 – Categorias e subcategorias relativas à dimensão “Representações sobre a formação”

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Organização	Objetivos	clareza
		adequação
	Duração	adequação
	Tarefas	adequação
	Acompanhamento	clareza
eficácia		
Avaliação	clareza	
	adequação	
Utilidade	Atualização/ Aplicação de conhecimentos	acordo ortográfico
		terminologia gramatical
		metodologias de ensino
		metodologias de avaliação
	Apropriação do programa	compreensão dos princípios programáticos
		compreensão da organização do programa
Impacto	Transformação das práticas	preparação para a implementação do programa
		entusiasmo para a implementação do programa
		práticas de execução (estratégias, materiais)
	Promoção do trabalho colaborativo	práticas de planificação
		práticas de avaliação
		troca de ideias/reflexão/trabalho conjunto
Aprendizagem dos alunos	partilha de experiências/materiais	
	alargamento a outros contextos de atuação docente	
	competências de leitura	
Constrangimentos	Político- organizacionais	competências de oralidade
		competências de escrita
		adiamento da implementação do programa
		organização da formação a distância
	Profissionais	falta de condições para o trabalho colaborativo nas escolas
		descontinuidade nos formandos
		falta de disponibilidade
		dificuldade na planificação de sequências didáticas
		dificuldade na implementação de novas metodologias de ensino
		dificuldade na implementação de novas metodologias de avaliação

¹⁷¹ Não se apresentam aqui dados relativos à dimensão “Representações sobre o programa”.

Os resultados

No global da análise, consideradas as diversas categorias e subcategorias, ressalta sobretudo a predominância de UR na categoria “Impacto”, comparativamente com as UR nas categorias “Utilidade”, “Constrangimentos” e “Organização” (ver Gráfico 2). O realce do impacto e da utilidade da formação é comum aos formandos dos três ciclos, mas são os professores do 3.º ciclo que colocam maior enfoque nas questões relativas à organização da formação e aos constrangimentos experimentados ao longo do processo.

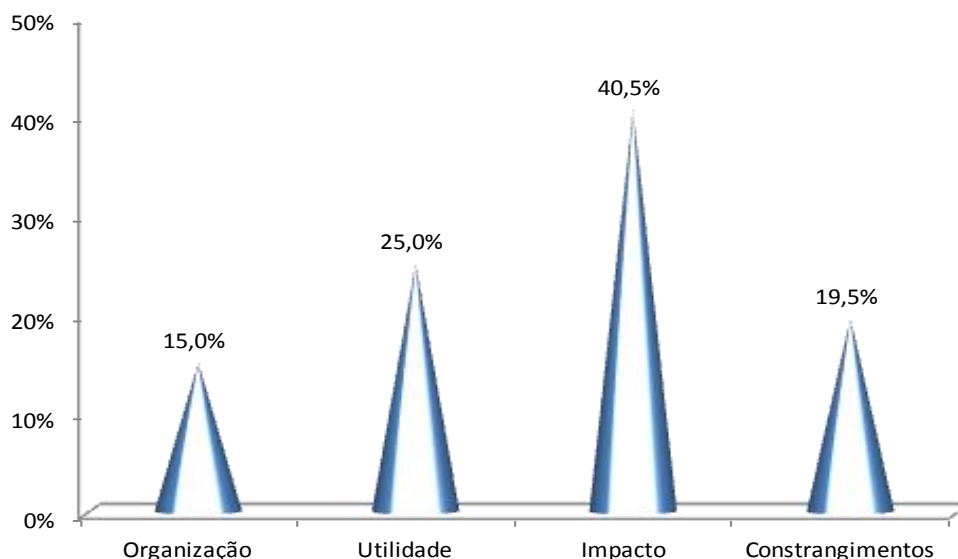


Gráfico 2 – Distribuição das UR por categorias

Na categoria “Impacto”, os formandos reconhecem mais-valias à formação sobretudo na *promoção do trabalho colaborativo* (com 208 UR), destacando sobretudo a *troca de ideias, reflexão e trabalho conjunto* (124 UR), mais até do que a *partilha de experiências e materiais* (50 UR) – ver Gráfico 3.

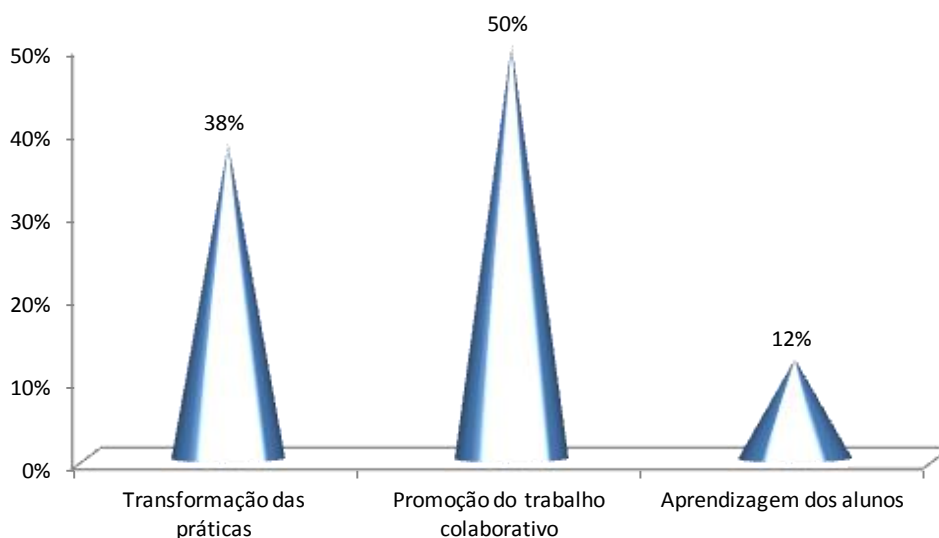


Gráfico 3 – Distribuição das UR pelas subcategorias da categoria “Impacto”

Estes resultados parecem relacionar-se com dois fatores em particular. Por um lado, o facto de a formação ter sido realizada a distância, intermediada pela plataforma moodle, onde permanentemente se dinamizavam fóruns temáticos sobre o programa, relevando a frequência e qualidade da participação dos formandos nesses fóruns para efeitos de avaliação individual dos mesmos. Por outro lado, o facto de a participação no processo formativo por parte dos outros docentes das unidades orgânicas ser voluntária, não havendo para isso um espaço ou tempos próprios nas escolas para reuniões com os pares, como sucedera na 1.ª fase da formação, sendo este, de resto, um dos constrangimentos mais identificados pelos formandos (37 UR), em particular pelos do 3.º ciclo (25 UR).

Estes resultados indicarão porventura um entendimento restritivo das potencialidades da plataforma, mais perspetivada enquanto espaço de interação, desabafo, expressão de dúvidas, do que de partilha de experiências, materiais ou outro tipo de documentos. Este facto poderá estar associado à parca experiência dos formandos na utilização deste tipo de ferramentas em contexto de formação. Outra leitura possível, será uma eventual perceção por parte dos formandos de que a plataforma acresce o grau de exposição pública quando meio de divulgação do trabalhos individuais, sobretudo em presença de colegas de escolas e ilhas diferentes, ficando esta dimensão mais preservada ao nível das dinâmicas de trabalho colaborativo geradas nas próprias escolas.

Curioso é registar a ocorrência de 34 UR no indicador *alargamento a outros contextos de atuação docente*, facto que sugere que os efeitos da formação não se cingiram em alguns casos à ação dos formandos na sala de aula, fazendo-se sentir em iniciativas daqueles nas respetivas escolas, ora assumindo por exemplo um papel mais ativo na seleção de manuais escolares para a área, ora sugerindo estratégias para a dinamização de bibliotecas escolares, ora alertando os departamentos curriculares ou outros órgãos da escola para determinados aspetos pedagógicos, ao nível da educação em língua, mas não só. Exemplos de outras iniciativas neste âmbito ocorrem nas seguintes unidades de registo:

(...) a testagem da referida sequência didática e respetivos materiais didáticos de apoio estendeu-se a outras turmas do 2.º ano da unidade orgânica (...), pois alguns docentes, aquando da sua partilha em reunião de departamento, revelaram interesse pela sua experimentação. (P1)

Ao longo deste ano de formação mudei de atitude, tomei a iniciativa na abertura de três fóruns: Dinamização de bibliotecas escolares, Articulação interdisciplinar e Preparar o novo ano, aprendendo a mudar, relativos ao contexto da formação e às problemáticas do NPPEB. (H2)

Na categoria “Impacto” destaca-se ainda a subcategoria *transformação das práticas* (160 UR), particularmente no que respeita às práticas de execução (estratégias e materiais didáticos), com 113 UR. Denota-se, por exemplo, um reforço de trabalho com as várias competências enunciadas nos programas:

Reconheço que mudei a minha prática, sendo um exemplo disso a forma como encaro e planifico as atividades relacionadas com o desenvolvimento de competências de Oralidade (...). Preparei as aulas centradas nas competências de Expressão Oral e Compreensão do Oral (...). (R1).

O conhecimento explícito da língua foi outra das competências privilegiadas este ano na minha turma do 7.º ano, o que aliás me deixou muito satisfeita (...). De facto, as minhas aulas já começam a assemelhar-se mais aos “laboratórios” que se pretende que sejam as aulas de Português. (C3)

Neste contexto, destaca-se a importância dos GIP enquanto instrumentos de apoio à operacionalização do novo enquadramento curricular (25 UR):

Os GIP existentes revelaram-se uma ajuda preciosa, quer a nível de propostas de atividades quer como base para criação de outras, partindo dos mesmos pressupostos e metodologias. (N2)

Neste contexto, há que ressaltar o facto de estarmos aqui em presença de representações sobre as práticas, dado que no âmbito deste estudo não houve lugar à observação de aulas. Acresce ainda, o facto de os relatórios em análise terem sido elaborados para fins avaliativos. Muito embora não constasse explicitamente dos critérios de avaliação a apresentação de evidências de transformação nas práticas dos formandos, não podemos descurar aqui um eventual efeito de contaminação.

Ainda assim, alguns docentes convocam para o seu discurso o impacto das suas práticas nas aprendizagens dos alunos (51 UR), dando conta de melhorias neste domínio, dado que ocorre em particular nos relatórios produzidos por formandos do 3.º ciclo:

A construção dos materiais foi mais morosa, mas ficou a ganhar em qualidade, pois, na aula, os alunos apresentaram menos dúvidas, uma vez que o processo foi mais claro. (I2)

Claro está que o sucesso não foi imediato, contudo, foram visíveis os progressos ao longo do ano e os professores das restantes aulas foram-se espantando com a capacidade daqueles alunos, que até eram do Programa Oportunidade, para apresentar um trabalho oral. (M2)

Os alunos fizeram um balanço deveras positivo desta oficina (de escrita) e sentiram ter ultrapassado medos inerentes ao ato de escrita pessoal e íntima. (S3)

Na categoria “Utilidade”, a subcategoria visivelmente mais destacada (164 UR) é a apropriação do programa (a análise da dimensão “Representações sobre o programa” permitir-nos-á conhecer em concreto os termos dessa apropriação). Valoriza-se aqui sobretudo a *compreensão dos princípios programáticos* (78 UR) (ver Gráfico 4). Esta compreensão, associada às tarefas de planificação e conceção de materiais didáticos, concorre em certa medida para que os formandos registem a perceção de se encontrarem melhor *preparados para a implementação dos novos programas* (52 UR). Apesar disso são ainda poucos os que registam *entusiasmo para a implementação do programa* (15 UR), talvez porque se sintam ainda inseguros na *planificação de sequências didáticas* (22 UR), na *implementação de novas metodologias de ensino* (13 UR) e *de avaliação* (4 UR).

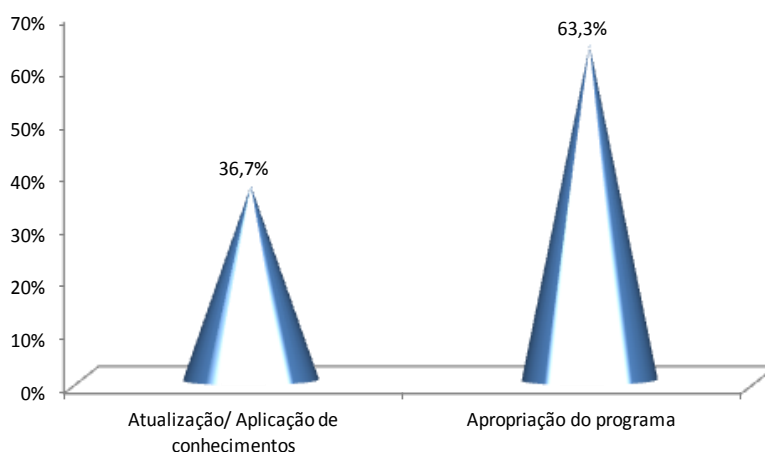


Gráfico 4 – Distribuição das UR pelas subcategorias da categoria “Utilidade”

Curiosamente, esta situação é mais frequente entre os formandos do 3.º ciclo, o que, à partida, não era expectável, uma vez que este grupo de professores se encontraria porventura mais familiarizado com os princípios enunciados nos NPPEB, dada a proximidade destes com os do Programa de Português do Ensino Secundário em vigor desde 2003.

Na categoria “Constrangimentos”, a terceira mais convocada pelos formandos, ocorrem registos de constrangimentos tanto de natureza político-organizacional como de âmbito profissional (ver Gráfico 5).

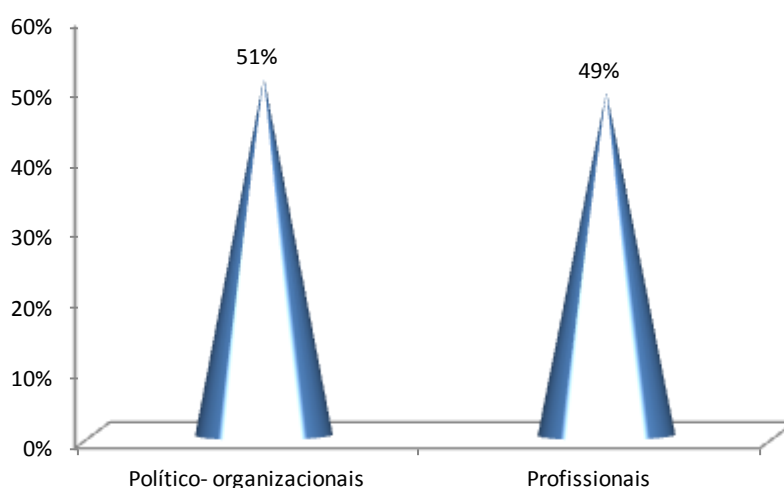


Gráfico 5 – Distribuição das UR pelas subcategorias da categoria “Constrangimentos”

Ao nível profissional, o constrangimento mais referenciado pelos formandos é a *falta de disponibilidade* (60 UR) para investir mais quer na participação nos fóruns (21 UR) quer na planificação das sequências didáticas e respetivos materiais de apoio (12 UR), em virtude da acumulação de um conjunto de tarefas profissionais:

Confesso que esmoreci porque não foi justo ter ficado a meu cargo a replicação da formação a todos os professores da ilha. São seis escolas do primeiro ciclo, o segundo e o terceiro ciclos. Dezenas de professores que me obrigaram a ter sessões de trabalho e de formação durante meses a fio, em sessões que, às vezes, ultrapassavam as três por semana. (D3)

Nesta matéria, são os formandos do 1.º ciclo os que mais se queixam (24 UR), comparativamente com os do 3.º ciclo (19 UR) e os do 2.º ciclo (17 UR) – convirá aqui relembrar que os relatórios do 1.º ciclo são aqueles em que, no total, ocorrem menos unidades de registo.

Outro constrangimento evidenciado prende-se com a opção pela modalidade de *formação a distância* (45 UR), que alguns formandos consideraram menos eficaz do ponto de vista formativo, tendo frustrado de alguma forma a expectativa de um trabalho de maior proximidade, como sucedera na 1.ª fase da formação ou como estava previsto no plano inicial para esta 2.ª fase:

Lamento, porém, que não se tenha optado por um modelo de formação presencial, que, pelo seu carácter mais pessoal, poderia ter contribuído de forma muito mais positiva e eficaz para a adaptação que terá de se fazer. (E3)

Globalmente, penso que a formação, este ano, foi desmotivante. Esperava uma formação em que os formadores apoiassem os formandos no terreno, com uma forte componente prática, e não uma formação em linha em que foram pedidos diversos trabalhos, entregues dentro de prazos estipulados e depois avaliados. Formação, como eu a entendo, pressupõe que formadores e formandos estejam em presença, onde seja possível a discussão de ideias, a concordância e a discordância, o debate e a aprendizagem. (A2)

Ainda assim, são diversos os registos que evidenciam os méritos da modalidade de formação adotada:

O formato definido para o presente ano – e-learning – permitiu uma adequada comunicação e distribuição de conteúdos. A difusão de conhecimentos, através do uso da plataforma e a constante partilha de experiências, permitiu um retorno, muitas vezes quase síncrono, do trabalho desenvolvido no presente ano (...). Do contato com as novas metodologias/abordagens surgem as inúmeras participações na plataforma que, no presente ano letivo, deram conta das diferentes (pre)ocupações dos docentes. (P3)

As hesitações na implementação do NPPEB e o seu efetivo adiamento (14 UR), em parte na base desta opção por formação a distância, constituíram também um constrangimento ao trabalho a desenvolver pelos formandos nas escolas, na medida em que aquelas não tinham criado *condições para o trabalho colaborativo* entre os formandos e demais docentes da área (37 UR) e os próprios formandos e colegas não viam já a urgência de apropriação do programa, o que ocasionara uma certa desmobilização e desinvestimento no processo formativo em curso:

Infelizmente, não tivemos hipótese de organizar um programa de formação na nossa escola, pois os dois tempos de 90 minutos que tínhamos para apoiar os nossos colegas coincidiram com as suas aulas. (C2)

Esta tarefa não foi fácil de implementar, visto que os professores de português da minha escola tinham horários diferenciados, pertenciam a várias comissões de trabalho e não tinham uma hora específica para o NPPEB. (K3)

Notei que os meus colegas ainda viam a implementação “longe” da aplicação e como tal estavam mais preocupados em resolver as solicitações mais imediatas, as quais são muitas e constantes. (A1)

Acresce, ainda, uma referência pontual à existência de novos formandos (7 UR) que, não tendo iniciado o processo no ano anterior, se viram confrontados com dificuldades acrescidas no que concerne ao modelo de formação em curso.

A categoria “Organização” da formação é a menos focada pelos formandos (apenas 15% das UR). Nesta é sobretudo a subcategoria acompanhamento (ver Gráfico 6) que colhe a atenção dos formandos (103 UR), que, no geral, fazem uma avaliação positiva da clareza das orientações e sugestões dadas pelos formadores no que respeita em particular à conceção e aperfeiçoamento das sequências e materiais didáticos, bem como a eficácia daquelas no aperfeiçoamento dos referidos documentos (68 UR).

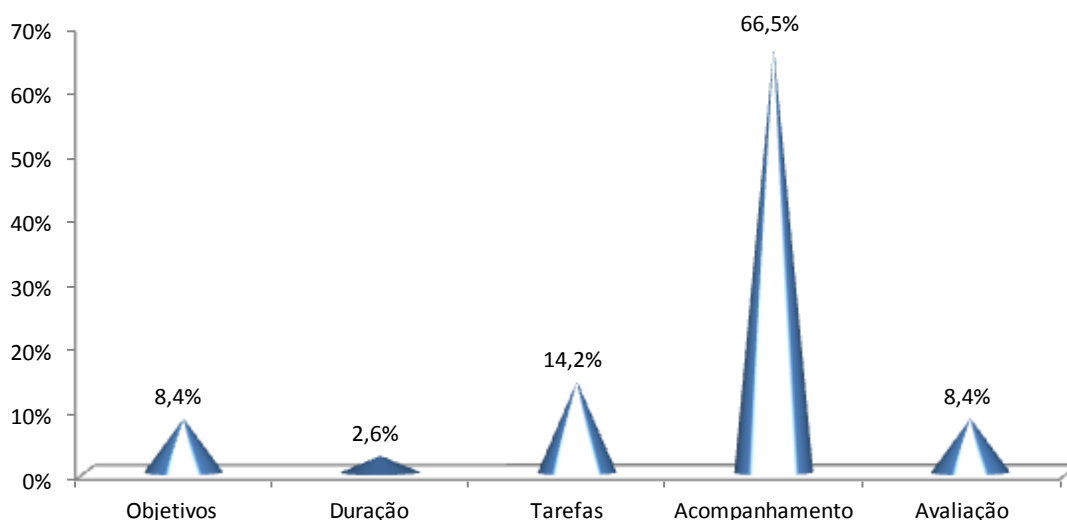


Gráfico 6 – Distribuição das UR pelas subcategorias da categoria “Organização”

Essa avaliação positiva é, contudo, mais evidente nos relatórios dos formandos do 1.º ciclo (18 UR) e do 2.º (18 UR):

Um aspeto positivo desta formação, foi sem dúvida o feedback dos nossos formadores em relação ao trabalho desenvolvido, pois, devido a essa intervenção foi possível corrigir, reformulando e compreendendo os aspetos menos positivos e que deveriam ser melhorados ao reformularmos os nossos trabalhos. (B1)

Quanto à prestação dos formadores, esta esteve de acordo com as expectativas, penso que houve um grande esforço para corresponderem às solicitações dos formandos, tanto no que diz respeito à apreciação das atividades formativas como nas intervenções e pedidos de esclarecimento na plataforma. (G2)

Os formandos do 3.º ciclo, por seu lado, dividem-se entre uma avaliação positiva da clareza e eficácia do acompanhamento (32 UR) e uma avaliação negativa daquele (29 UR), atribuindo sobretudo a falta de eficácia ao facto de a 2.ª fase da formação ter sido realizada a distância, o que no entender daqueles dificultara uma interação mais frequente e efetiva entre formandos e formadores no esclarecimento de dúvidas e na clarificação de opções didáticas, comprometendo em certa medida a contextualização das sequências e materiais didáticos e o conseqüente aperfeiçoamento:

A formação feita, exclusivamente à distância dificulta a comunicação entre os intervenientes e não permite a partilha de saberes no desenvolvimento dos trabalhos. As sugestões de melhoria ao trabalho foram muito profícuas, mas o facto de serem somente dadas por escrito, sem existir diálogo entre os intervenientes, torna o processo unilateral, muito avaliativo e pouco formativo. (I3)

Este facto não invalida uma avaliação positiva da adequação das tarefas aos objetivos da formação nem minimiza a relevância daquelas para efeitos da formação. Embora um número muito diminuto de unidades de registo explicita a adequação das tarefas propostas aos objetivos da formação (16 UR), o impacto e utilidade de algumas dessas tarefas são, como vimos, largamente enfatizados, particularmente as que respeitam à conceção da sequência didática e respetivos materiais de apoio:

O facto de nos ter sido permitido voltar a experienciar a criação de uma sequência didática foi oportuno, pois foi uma etapa muito importante para eu perceber que o meu domínio dos fundamentos da abordagem processual ainda estava longe do pretendido (I1)

Para a consecução das tarefas de concepção e reformulação das sequências e materiais didáticos, os formandos relevam, para além do acompanhamento dos formadores, a importância da recuperação de bibliografia e materiais de apoio disponibilizados por aqueles durante as sessões presenciais que ocorreram na 1.ª fase da formação, em particular os GIP (21 UR).

No que respeita especificamente às tarefas de concepção de uma sequência didática e respetivos materiais de apoio, os formandos destacam ainda a utilidade daquelas para a atualização e aplicação de conhecimentos de natureza didática, ao nível da apropriação de metodologias de ensino conformes ao novo programa (18 UR), bem como para a apropriação dos princípios e organização programáticos (22 UR). Mais enfatizam o seu impacto ao nível da recontextualização pedagógica, no que respeita, em concreto, às práticas de execução (38 UR), menos às de planificação (12 UR) e excepcionalmente às de avaliação (1 UR).

Na ausência de sessões presenciais na 2.ª fase da formação, foram dinamizados de forma mais intensiva os fóruns criados na plataforma moodle de apoio à formação, sendo outra das tarefas a cumprir pelos formandos a participação regular e pertinente nesses fóruns. Pese embora aqueles relevem como constrangimento à participação nesses fóruns a falta de tempo, vislumbram contudo nessa participação impacto ao nível da *troca de ideias, reflexão* (44 UR), sendo essa a maior virtualidade apontada a esta estratégia formativa, superando mesmo o número de UR registadas a propósito da *troca de experiências e materiais* decorrente das dinâmicas de trabalho e colaboração empreendidas nas escolas (17 UR):

Os fóruns de aprendizagem foram, sem dúvida, espaço privilegiado de partilha de preocupações e ansiedades, mas também palco de importantes esclarecimentos acerca da nossa prática pedagógica (D1)

(...) reconheço que aqueles [fóruns] foram preciosos porque permitiram a troca de ideias e experiências, a partilha de dúvidas e dificuldades, a identificação de pensares e receios, em suma, a comunidade criada permitiu-nos deixar de nos sentirmos isolados com os nossos medos e dificuldades. (A3)

Conclusão

As transformações curriculares que atravessaram a última década na área do Português têm exigido dos professores um enorme esforço de atualização de conhecimentos, bem como de recontextualização e mudança de práticas de ensino. Disso é exemplo a entrada em vigor do NPPEB, acompanhado por um programa formativo nacional.

Na sequência dessa dinâmica de formação nacional, seis professores da RAA ficaram responsáveis pela formação de cerca de 80 docentes açorianos a nível dos princípios programáticos e das dinâmicas necessárias à recontextualização pedagógica do NPPEB, ficando estes por sua vez responsáveis pela dinamização de espaços formativos nas escolas.

Sobre o processo formativo encontramos eco em documentos produzidos pelos formandos, onde aqueles analisam a organização da formação, refletindo sobre a utilidade e o impacto daquela, bem como sobre os constrangimentos vivenciados.

Da análise aos relatórios elaborados pelos formandos conclui-se que estes valorizam a formação presencial sobre a formação a distância, considerando que aquela potencia mais a partilha de experiências e materiais, favorecendo a interação entre os intervenientes e o acompanhamento do processo formativo por

parte dos formadores. Ainda assim, registam o impacto e utilidade do processo formativo empreendido em dimensões fundamentais, como a promoção do trabalho colaborativo entre os professores da área, a compreensão dos novos princípios programáticos e a transformação de práticas didáticas.

Registam ainda assim, uma série de constrangimentos de natureza político-organizacional e de âmbito profissional. Se as dificuldades profissionais registadas a nível da planificação e da implementação de metodologias de ensino e avaliação diferentes se apresentam naturais e expectáveis no contexto, já os constrangimentos político-organizacionais reportados poderiam ter sido evitados ou minimizados, porquanto terão criado alguma confusão e descrença entre os professores, sentimentos que terão reduzido a sua disponibilidade para participar no processo formativo e que em nada terão ajudado os processos de mudança que a formação pretendia dinamizar.

Referências

- Coelho, M.^a C. (Coord.). (2001-2002). *Programa de Língua Portuguesa*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário.
- Costa, J., Cabral, A., Santiago, A., & Viegas, F. (2011). *Guião de implementação do programa de Português – Conhecimento explícito da língua*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Retirado em novembro 20, 2011 de <http://www.dgicd.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=32>.
- Dionísio, M. L., & Castro, R. V. (Orgs.). (2005). *O Português nas escolas: Ensaio sobre a língua e a literatura no Ensino Secundário*. Coimbra: Almedina.
- Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. (2008). *Dicionário Terminológico*. Lisboa: Ministério da Educação. Consultado em janeiro 12, 2009 em <http://dt.dgicd.min-edu.pt>.
- Direção Geral dos Ensinos Básico e Secundário. (1991). *Organização Curricular e Programas, Ensino Básico, 3.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Doyle, W., & Ponder, G. (1977-78). The practicality ethic in teacher decision-making. *Interchange*, 8(3), 1-12
- Ducros, P. & Finkelstein, D. (1990). Dix conditions pour faciliter les innovations. *Cahiers Pédagogiques*, 286, 25-27.
- Duffy, G. & Roehler, L. (1986). Constraints on teacher change. *Journal of Teacher Education*, XXXVII(1), 55-59.
- Ministério da Educação e Ciência. (agosto de 2012). *Metas curriculares de Português. Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciências/Direção Geral da Educação. Retirado em setembro 6, 2012 de <http://www.dge.mec.pt/index.php?s=noticias¬icia=396>.
- Ministério da Educação. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral do Ensino Básico. Retirado em dezembro 7, 2002 de <http://www.dgicd.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=2>.
- Ministério da Educação. (outubro de 2010). *Metas de aprendizagem*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciências/Direção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular.

- Mira Leal, S. (2012). *O Português no Ensino Secundário: Transformações, tensões e dinâmicas de apropriação e recontextualização curricular*. Porto: Porto Editora.
- Niza, I., Segura, J., & Mota, I. (2010). *Guião de implementação do programa de Português – Escrita*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Retirado em maio 8, 2010 de <http://www.dgicd.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=32>.
- Raposo, A. (2010). *Práticas e vivências de formação contínua no 1.º Ciclo do Ensino Básico: O caso do Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP)*. Dissertação de mestrado, Departamento de Ciências da Educação, Universidade dos Açores, Ponta Delgada, Portugal.
- Reis, C. (Coord.). (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Retirado em abril 8, 2009 de <http://www.dgicd.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=11&ppid=3>.
- Silva, E., Bastos, G., Duarte, R., & Veloso, R. (2009). *Guião de implementação do programa de Português – Leitura*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Retirado em Novembro 15, 2009 de <http://www.dgicd.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=32>.
- Silva, F., Viegas, F., Duarte, I., & Veloso, J. (2011). *Guião de implementação do programa de Português – Oral*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Retirado em Novembro 3, 2011 de <http://www.dgicd.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=32>.

Legislação

- Despacho n.º 158/2010, de 3 de março (fixa as regras de funcionamento da Formação Contínua de Pessoal Docente na Região Autónoma dos Açores e aprovar os respetivos regulamentos).
- Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro (revoga a aplicação do documento Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais).
- Portaria n.º 114/2010, de 25 de fevereiro (suspende a entrada em vigor dos programas de Língua Portuguesa do ensino básico homologados em 31 de março de 2009).
- Portaria n.º 1488/2004, de 24 de dezembro (adota, a título de experiência pedagógica, a Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário - TLEBS).
- [Portaria n.º 266/2011, de 14 de setembro](#) (estabelece o calendário de aplicação dos programas de Língua Portuguesa do ensino básico homologados em 31 de março de 2009).
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 8/2011, de 25 de janeiro (determina a aplicação do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa no sistema educativo português no ano letivo 2011/2012).

A política Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a formação de professores: discursos produtivos

Mara Rejane Vieira Osório¹⁷²

Resumo

Este texto trata da análise de discursos desenvolvidos e implementados pela Universidade Aberta do Brasil (UAB) no campo da formação de professores. A UAB, como política nacional, foi instituída pelo decreto 5.800/2006 pelo Ministério de Educação (MEC) e foi uma ação política que marcou a centralidade da Educação a Distância (EaD) no campo da formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica no Brasil. Atualmente, a UAB enquadra-se dentro das mesmas condições legais exigidas para a modalidade presencial. Neste sentido, tanto os certificados como os diplomas adquiridos via EaD possuem o mesmo status e validade no campo de profissionalização docente. A responsabilidade pela política UAB está, atualmente, sob a responsabilidade da CAPES. Em termos de operacionalidade, funciona em sistema de parceria: MEC/CAPES, secretarias estaduais/municipais e universidades públicas. Segundo os argumentos do MEC/CAPES, os principais objetivos da UAB são a expansão e a interiorização de programas e cursos de educação superior. Assim, a UAB visa o seguinte: ofertar cursos para uma parcela da população que tem grandes dificuldades de acessar a formação superior; proporcionar a formação de profissionais docentes conforme as exigências da LDB; fortalecer a Educação Básica em municípios com baixo IDH e IDEB; modernizar a formação e a profissionalização dos professores. Com esses e muitos outros argumentos e ações, o que se percebe é que a UAB vem construindo uma nova racionalidade para a formação de professores e se mostra como uma alternativa capaz de resolver problemas fundamentais e caros neste campo de profissionalização. O objetivo principal deste texto é problematizar, descrever e analisar os discursos da UAB e sua produtividade no campo da formação docente. Operando com as noções de discurso, poder e governamentalidade na perspectiva dos estudos foucaultianos, analisou-se um conjunto de documentos e enunciados oficiais (textos legislativos, pronunciamentos, entrevistas e outras declarações de representantes do governo em eventos e página do MEC na Internet), e seus efeitos no campo da formação docente. Assim, o foco principal que se segue é mostrar, a partir de três discursos (EaD, a interiorização da formação e a formação continuada), as propostas da UAB para além de suas promessas salvacionistas, transformadoras e modernizadoras. Basicamente, seguir-se-á dois argumentos fundamentais: primeiro, que a formação docente é uma questão de governo de condutas humanas, ou seja, funciona como uma prática social para agir sobre determinados sujeitos e obter controle e governo de suas condutas (identidades e subjetividades); segundo, que os discursos da UAB/EaD funcionam como tecnologia política contemporânea carregada de interesses, significados e intenções que buscam transformar a formação de professores, o próprio professor e o que significa ser professor neste momento atual.

Palavras-chave: EaD, UAB, formação de professores, discursos.

¹⁷² Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e Programa de Pós-Graduação Universidade Federal de Rio Grande (FURG)

Introdução

Este texto¹⁷³ problematiza os discursos oficiais da Universidade Aberta do Brasil (UAB) enquanto uma tecnologia de governo que programa novas estratégias de ação e cria um quadro de pensamento e razão que tenta conduzir a formação dos professores, prioritariamente, pelo viés das verdades instituídas pela modalidade da EaD. Mostra-se como o poder funciona produtivamente no estabelecimento de verdades sobre professor adequado aos tempos contemporâneos e suas modalidades de formação.

Com a perspectiva dos estudos sobre governamentalidade (Foucault, 2008_a, 2008_b, 1990; Garcia, 2002; Veiga-Neto, 2000), problematiza-se a política UAB como uma tecnologia humana que atua a partir de uma multiplicidade de racionalidades, humanamente programadas para estruturar e instrumentalizar um campo de governo - dos outros, de si mesmo e da relação entre si mesmo e os outros. Governar é, como ensinou Foucault (1990:244), uma forma de bem dispor as coisas por diferentes vias, de modo a influenciar, moldar, guiar, corrigir e transformar as ações dos indivíduos, individual e coletivamente, e, assim, alcançar fins úteis (prosperidade, harmonia, virtude, produtividade, ordem social, disciplina, consciência, emancipação, profissionalização, auto-realização, auto regulação). Deste ponto de vista, a noção de governo implica dois sentidos: o governo mais ou menos refletido e planejado da conduta dos outros e o governo de si mesmo. Ambos representam formas de poder que subjagam e tornam *sujeito a* (Foucault, 1990). São formas de governo que funcionam articuladamente, em um processo de interação entre as técnicas gerais de dominação (governo político, os aparatos de segurança) e as técnicas de si (processos através dos quais os indivíduos agem sobre si mesmos), ou seja, essas práticas de governo estão, intrinsecamente, vinculadas com a esperança do autogoverno: de que uma ação global, racionalmente planejada, possa ter efeitos positivos na alma dos indivíduos, em suas sensibilidades e modos de agir.

Nestes termos, a conduta humana é considerada um objeto de poder que pode ser programada, modificada e transformada através de técnicas e procedimentos. **Por esta razão, os estudos da governamentalidade são** dirigidos para os **meios e as práticas através dos quais o** governo acontece; ou seja, importam as tecnologias, as táticas e as estratégias utilizadas por algumas instituições, dispositivos, grupos ou indivíduos para administrarem, controlarem e regularem os outros e o si.

Portanto, a operação de fabricação de sujeitos é múltipla, complexa, exige técnicas e estratégias; é efeito de diferentes relações de poder. Não existe uma única verdade, mas uma variedade de verdades que estão associadas a uma determinada época social e que interpelam os sujeitos, dependendo dos espaços e posições sociais, políticas e culturais que ocupam. Assim, cada campo, em sua dispersão discursiva, atua como um meio de fabricação de sujeitos, criando seus saberes, suas verdades, interesses, disputas, conceitos, de modo que as coisas passam ser consideradas naturais e necessárias.

Essa noção de governo, da conduta da conduta, que a perspectiva dos estudos sobre governamentalidade apresenta, permitiu construir outra forma de conceber as políticas de formação: não mais como um simples e neutro conjunto de propostas oficiais, mas como uma racionalidade intencionalmente planejada; parafraseando Foucault (1988), uma forma de poder focalizada e direcionada que se exerce com uma série de miras e objetivos. Neste sentido, considera-se que a política oficial pode ser considerada como uma problemática do governo da sociedade e dos indivíduos; sua ação e atuação como uma tecnologia humana

¹⁷³ É parte do estudo de OSÓRIO, Mara Rejane Vieira (2010). Formação de professores na Universidade Aberta do Brasil (UAB): discursos que governam. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil.

que é, técnica e politicamente, inventada para governar, controlar, manter ou modificar as condutas das pessoas para as quais é dirigida.

No caso da política da UAB, a ação é focalizada na prática profissional dos professores; seus discursos funcionam como uma espécie de guia para a conduta da formação docente e para o próprio professor. Por tecnologia entende-se “qualquer agenciamento ou [a] qualquer conjunto estruturado por uma racionalidade prática e governado por um objetivo mais ou menos consciente” (ROSE, 2001:38). Ainda seguindo essa mesma ideia, não se deseja argumentar que as tecnologias direcionadas para transformar as condutas humanas são ruins ou malignas. A intenção é focar o olhar para seus efeitos produtivos; ou seja, entendendo que “as tecnologias humanas produzem e enquadram os humanos como certos tipos de seres, cuja existência é, simultaneamente, capacitada e governada por sua organização no interior de um campo tecnológico” (ROSE, 2001:38). Uma política (como tecnologia) sempre quer alguma coisa, é criativa, propositiva, intervencionista e produtiva; é programada, atuando numa constante, e dinâmica, relação entre grupos ou sujeitos para alcançar alguns desejos fabricados e planejados por determinados seres humanos, a fim de transformar e conduzir outros seres humanos.

Nessa perspectiva, o interesse deste estudo é por um aspecto específico da tecnologia política posta em ação pela UAB no campo da formação de professores: a produtividade ou os efeitos dos discursos que ela movimenta e que põem em circulação uma série de saberes sobre os sujeitos professores e seus modos de fabricação. Parte-se da ideia de que os seres humanos são seres da linguagem, não que possuam a linguagem como uma coisa, mas porque “todo o humano tem a ver com palavra, se dá em palavra, está tecido de palavras, que o modo de viver próprio desse vivente, que é homem, se dá na palavra com a palavra” (Larrosa, 2002:21).

Hoje, na sociedade que tem por base a comunicação e a informação, os discursos e seus significados ampliaram suas funções, possibilidades de movimento e atuação, e se configuram como parte fundamental das tecnologias humanas de governo. Mais do que nunca, parece que a linguagem, como discurso, é uma chave importante no processo de governo da conduta dos professores, porque a linguagem habilita o sujeito a viver tipos de vida específicos e particulares (ROSE, 1997).

O governo da formação dos professores e dos próprios professores sobre si mesmos passa, fundamentalmente, pela organização, divulgação e expansão de um conjunto de discursos que, como estratégias, lutam pelo poder de fixar suas verdades e intenções. Argumenta-se assim por duas razões principais: a primeira, porque não existem discursos naturais ou neutros, mas, sim, inventados, fabricados a partir dos significados, ideias e valores que carregam em seu interior; a segunda, porque os discursos são produtivos, eles fabricam, sistematicamente, os objetos aos quais se remetem (Foucault, 2004). É através dos discursos que os significados são constituídos e acionados; que as verdades circulam e penetram nos corpos, na alma, nos gestos e nos comportamentos; que novos papéis e novas subjetividades, novas formas de disciplina, novas formas de avaliação e novos sistemas éticos são introduzidos (Ball, 2002). Portanto, considera-se que discurso é uma prática social ativa, produtiva e criativa, é uma ação ou uma estratégia que trabalha para ou sobre alguma coisa: um desejo, uma necessidade ou uma intenção. O discurso é um elemento estratégico para as relações de poder; é um meio por onde o poder circula, produz e governa. Foucault argumentava em “Arqueologia do Saber”, que “falar é dizer alguma coisa” que não supõe apenas “ideias novas, um pouco de invenção e criatividade, uma mentalidade diferente, mas transformações em uma prática, eventualmente, nas que lhes são próximas e em sua articulação comum”

(Foucault, 2004:234). Portanto, entende-se que a linguagem e o discurso tem papel fundamental quando se trata da produção, definição e manutenção do poder e do governo das condutas dos seres humanos.

A seguir problematizam-se três discursos movimentados pela UAB/EaD¹⁷⁴ que, sugere-se, interferem na formação das atuais condutas dos futuros professores.

A transformação da formação docente através da EaD

A UAB é uma política dirigida à formação de professores que foi criada pelo MEC em 2005, em parceria com o Fórum das Estatais, e que teve por objetivo principal constituir um Sistema Nacional Público de Formação Superior de Professores, com base na modalidade de EaD. Envolve ações e responsabilidade articuladas entre Governo Federal, Municipal, Estadual e as universidades públicas brasileiras. A proposta da UAB foi apresentada à sociedade como um mecanismo pioneiro e inovador no campo da formação de professores. A grande esperança proclamada pelos discursos é que a UAB pode democratizar (ampliar) o ensino superior, modernizar a formação de professores e qualificar a educação básica. Essa transformação vem sendo apontada como resultado da crítica e do descontentamento com o tipo de formação de professores que, tradicionalmente, vem sendo desenvolvida nas universidades: rígida, fechada, excludente, fragmentada e, principalmente, atrasada.

A possibilidade de encaminhar novas condições para o campo da formação passa, de acordo com a UAB, pela centralidade no uso das novas tecnologias (computador e internet) e a EaD é apresentada como a modalidade ideal. Em termos de aceitação social, essa ideia vem proliferando e sua produtividade pode ser observada na forma crescente, e pouco problematizada, como a UAB vem se expandindo ultimamente.

Argumenta-se que é preciso desconfiar dos discursos que tomam como dado e desinteressado o uso das novas tecnologias e da EaD como princípio geral para a formação de professores. A visão oficial, trazida pela UAB, foi encapsulada por uma racionalidade de pensamento que está se impondo como imperativo para o campo da educação. Em momentos anteriores, a educação foi desafiada a se instituir tendo como princípios a relação entre educação e razão científica, mas agora parece que a nova relação deve ser entre educação e comunicação/informação.

O uso das novas tecnologias não é algo neutro; ao contrário, é um novo poder-saber que se estabelece no campo da formação, implicada com condições mais amplas. Uma série de estudiosos (Levy, 1999; Castells, 2003; Lemos, 2004, 2008; Silva, 2002, etc.) vêm chamando a atenção para o fato de que estamos no meio de uma revolução no campo da cultura contemporânea. Fundamentalmente, um movimento social importante vem ocorrendo, desde os anos finais do século XX, com a proliferação e o desenvolvimento de tecnologias digitais que possibilitam e fortalecem novas formas de comunicação e informação global. Certamente, não se trata, como alguns argumentam, "apenas do aumento da quantidade de informações e de fluxo interminável e contínuo de imagens. Trata-se, sobretudo, de uma revolução epistemológica, de uma verdadeira revolução cultural" (Silva, 2002: 261) na qual os sistemas de comunicação e informação se tornaram os novos "sistemas nervosos". Estes enredam, numa teia, mesmo que com diferenças, todas as sociedades, sem distinção geográfica, étnica, religiosa, econômica ou política (Hall, 1997). Nesta teia, os

¹⁷⁴ Fontes de estudo: sítio da Secretaria de Educação à Distância do MEC (SEED) e da CAPES; notícias e entrevistas realizadas com representantes do MEC/CAPES, que circulam pela Internet; documento Fórum das Estatais; Decreto 5800 de 8 de julho de 2006 (institui o Sistema Universidade Aberta do Brasil); documento Referenciais de Qualidade para EaD; I Encontro Regional UAB que ocorreu em abril de 2009, em Pelotas/RS.

processos de comunicação e informação representam o principal sustentáculo para relações competitivas e de trocas (econômicas, culturais, políticas) globais. Essa revolução cultural avança, promovendo intensas e profundas transformações: a compressão do tempo e do espaço; a aceleração dos processos econômicos globais que se deslocaram para a economia da informação; o aprofundamento do individualismo; a hibridização cultural, favorecida pela disseminação acelerada de imagens, estilos e produtos que viajam pelo mundo; novas desigualdades; modificações no campo do trabalho (empresas tornaram-se obsoletas; pessoas perderam seus empregos e a maioria não possui as aptidões exigidas; ampliou-se a necessidade de múltiplos empregos, do trabalho produtivo em casa, etc.). Isso quer dizer que a síntese política do espaço social obteve sentido por sua fixação no espaço da informação/comunicação (HARDT E NEGRI: 2003_a).

É neste contexto que os elementos tecnológicos ganham centralidade e são traduzidos em imperativos econômicos e interesses políticos que forçam um conjunto de novos significados para a vida em sociedade. Assim, novas condições são colocadas, também, para a educação. É neste aspecto que se precisa pensar a relação de imanência entre educação/formação de professores e as transformações sociais. O que está em jogo, com a EaD, é a desestabilização, o enfraquecimento, a deslegitimação das antigas formas de produzir professores, porque elas não correspondem mais às novas expectativas sociais, culturais, econômicas e políticas dessa sociedade. Mudar o professor é fundamental porque ele é uma peça importante nesse processo: é necessário transformar os professores, com as novas tecnologias, para expandir a cultura neoliberal e globalizada.

Há que se perceber o caráter imanente da EaD com os imperativos mais globais de um sociedade neoliberal, das relações globalizadas e da expansão de tecnológicas digitais. Não é natural que a EaD, nas últimas décadas, tenha alcançado condição de uma diretriz fortemente recomendada por organismos multilaterais. A UNESCO, por exemplo, defende as novas tecnologias de informação e da comunicação como os recursos viáveis para enfrentar o desafio de aumentar, em pouco tempo, o contingente de docentes necessários à expansão dos sistemas educacionais, especialmente dos países em desenvolvimento e da África subsariana. Conforme Moon (2008:793), nesses países, a dificuldade em atrair pessoas jovens e maduras para o ensino assume os contornos de uma verdadeira crise, pondo em risco as metas da “Educação para Todos” (Moon, 2008). A EaD é, assim, parte de uma política global no campo da formação de professores e figura ao lado de princípios como os seguintes: a universitarização da formação, a formação continuada, a flexibilização dos processos e lugares de formação, a ênfase na formação prática e na pedagogia das competências (MAUÉS, 2003).

Portanto, mais do que um instrumento de transformação que busca, democratizar o ensino superior, qualificar a Educação Básica e modernizar a formação de professores, o discurso da UAB/EaD é uma tecnologia política fruto dessa racionalidade que reforça e se reforça centralizada numa concepção de modernização específica, a que somente pode acontecer a partir do uso das novas tecnologias digitais. Assim, a UAB/EaD não é apenas um conjunto de discursos; em sua dinâmica e natureza ela está implicada com um conjunto de pensamentos que encaminha os sujeitos (inclusive seus mobilizadores) a pensarem de uma forma particular, modelando as sensibilidades, os afetos e as decisões.

A interiorização da formação

Toda a política emerge tendo um foco, uma mira. No caso da UAB, o alvo a ser atingido é uma parcela específica da população: aqueles que, na compreensão dessa política de formação, vivem no interior do país, os pobres, os trabalhadores – os que foram excluídos da formação superior pelas universidades públicas brasileiras. Com esses discursos, a UAB alinhava formação de professores em nível superior com objetivos salvacionistas e promete, a essa população, melhores condições de vida.

No percurso, muito sujeitos vão ocupando lugares nesses discursos e se reconhecem neles porque as relações e os significados das palavras pobreza, excluídos e trabalhadores lhes parecem naturais e conhecidos. Isso acontece porque, quando a UAB utiliza seus discursos para essa população, ela o faz a partir de um conjunto de significados e representações que, ao longo dos tempos, foi sendo construída sobre as diferentes parcelas da sociedade através de diferentes instrumentos: estatísticas, mapeamentos, relatórios, avaliações, estudos e teorias, etc. Portanto, quando se remete a essa população, a UAB fala e faz falar uma imagem peculiar dos habitantes do interior do país. Esta é uma etapa importante para atuar sobre uma população e incluí-la em propostas particulares. Quando uma população se reconhece nos discursos de uma política ela passa a desejá-la e a vê-la como verdade; isso facilita, sobremaneira, a ação de governar, cada vez mais, à distância e sem a necessidade de exercer força.

A UAB se impõe aos sujeitos do interior como algo positivo e carregado de boas intenções, capaz de melhorar as condições de vida dessa população. Esta forma busca dar centralidade à EaD como uma espécie de instrumento de ação capaz de preparar os indivíduos para serem melhores do que eram antes (mais habilitados, mais úteis, mais competentes, mais empregáveis, mais modernos). Seus discursos interpelam os indivíduos prometendo-lhes condições melhores para sua formação: acesso mais facilitado ao ensino superior; flexibilidade na organização do tempo de estudo; formação continuada, adaptação aos interesses de cada um e acenam com a inclusão social e digital ao mesmo tempo. São enunciados que mexem com as sensibilidades, os desejos e as necessidades dos sujeitos, e fazem isso de modo positivo e sedutor. Na perspectiva de Foucault (1988:148) é dessa forma que se “produzem efeitos positivos no nível do desejo e do saber” e não através da repressão, da censura, do impedimento, do recalçamento. É assim, neste nível de poder, que as práticas de governo podem acontecer: não fora dos sujeitos ou acima deles, mas, ao contrário, com eles, estimulando-os a ter vontades, desejos e necessidades.

Em conjunto com esse processo de captura, os sujeitos vão sendo envolvidos em uma rede de novas condições de existência ou, como dizem Hardt e Negri (2003_a), são vinculados a novos modos de se tornarem humanos compreendidos como úteis e rentáveis. A educação, ao longo dos tempos, foi sendo compreendida como um mecanismo importante de certificação e credenciamento dos indivíduos para o mercado de trabalho. Assim, a emergência da EaD não pode ser vista como dissociada das novas relações produtivas de consumo que favorecem o tipo de trabalho imaterial. Um tipo de trabalho que, segundo Hardt e Negri, se constitui focado na comunicação, informação e afeto (HARDT & NEGRI, 2005:100).

Ao campo do trabalho se impõem novas concepções, novos significados, novos comportamentos e atitudes as quais repercutem na exigência de um variado conjunto de inovações ou reformas: novas relações entre trabalho e emprego, entre produção e consumo; reforma da empresa e emergência de outras funções, práticas e mercadorias. Impõe-se, ao mesmo tempo, um novo tipo de sujeito do trabalho: de ações mais intelectualizadas e em permanente excitação e estimulação cognitiva, da memória, da imaginação, do raciocínio e da percepção; capacitado para funções ativas, um bom escolhedor, responsável, com capacidades de decisão, criatividade e inovação; com habilidades para trocas e experiências coletivas e

colaborativas; conhecedor e manipulador das novas tecnologias e seu funcionamento, que sabe utilizá-las, mantê-las e, ainda, transformá-las, ampliá-las e inová-las.

O professor é peça fundamental nesta dinâmica. Para que possa funcionar, toda sociedade precisa, em determinados momentos históricos, criar e produzir, de acordo com Rose (1996), um corpo de expertises¹⁷⁵ (ou autoridades) que sejam capazes de preparar outros tantos sujeitos a viverem de acordo com um determinado modelo de vida social; ou seja, sujeitos que possam fazer a ponte entre interesses globais e a conduta social e individual. Por essa razão, a formação do professor vem sendo considerada um espaço privilegiado de disputas e investimentos.

Portanto, sugere-se que mais do que uma simples forma de garantir a democratização do ensino superior, melhorar a qualidade da formação e da educação básica, os discursos da UAB/EaD estão implicados com essas transformações sociais. A expansão, a centralidade e a repercussão que a UAB/EaD ganha, atualmente, é muito facilitada porque seus discursos e práticas representam a possibilidade de ajustar, de modo muito rápido e flexível, um número expressivo de sujeitos improdutivos para as novas demandas e necessidades econômicas e para o mercado de trabalho. Ou seja, a UAB/EaD demonstra uma cumplicidade com o novo modelo produtivo, baseado nas novas tecnologias. A formação docente é vista como um combustível para alimentar um mercado que urge por sujeitos capacitados com novos conhecimentos, saberes e habilidades: flexíveis, abertos, criativos, dinâmicos, (auto) empreendedores.

Formação continuada, não acabada e o discurso da casa do professor

A expressão “casa do professor” aparece, constantemente, nos textos estudados e nas falas dos envolvidos com a UAB. Ela é utilizada para dar significado aos polos presenciais, que são os espaços estruturados e organizados pelos municípios para oferecer a EaD. Esses espaços, ou, mais especificamente, essas casas, na perspectiva da UAB, devem ser organizadas e desenvolvidas não apenas para oferecer formação inicial, mas elas devem ser constituídas e mantidas, também, para a formação continuada. Um lugar onde o professor possa, ao longo dos tempos, procurar qualificação através do uso de bibliotecas, tecnologias avançadas, cursos, eventos culturais, etc. Olhando de modo menos crítico, poder-se-ia dizer que essa tentativa de assegurar, aos professores, certo cuidado oficial com sua formação continuada é algo importante e que já foi, inclusive, alvo de luta da própria categoria docente e suas instituições profissionais (sindicatos, associações etc.). Contudo, é preciso investir, mais atentamente, na análise desse discurso porque parece que essa investida traz consigo uma condição que fica ofuscada na expressão casa do professor.

Inicialmente, é preciso questionar por que “casa” e não lugar, espaço ou ambiente? Certamente, porque casa é algo muito convincente e mexe com sentimentos e desejos, pois lembra, de imediato, pelo menos para a maioria das pessoas, o sentimento de acolhimento, de lar, de segurança, de aconchego, de proteção, de proximidade e de intimidade. Mas por que casa do professor? A sugestão é que essa aliança simboliza a associação entre o familiar e o político. O familiar é trazido para o político como estratégia para convencer os futuros professores a jogarem o jogo dos discursos da EaD. Deve ser atrativo para o futuro

¹⁷⁵ Como explica Garcia (2002), a partir de Rose (1996), um corpo de expertise é todo o conjunto de pessoas ou “Um corpo de pessoas treinadas e credenciadas que reivindicam para si a competência na administração de pessoas e de suas relações, utilizando-se de um conjunto de saberes especializados, de técnicas e procedimentos, que possibilitam a administração racional das populações na indústria, no exército, na escola, nos hospitais, na vida social, etc.”

professor saber que, desde sua formação inicial, poderá contar ao longo da vida, com uma casa para lhe dar proteção.

Contudo, não é apenas isso, existe algo mais. A expressão “casa do professor” carrega, consigo, um sentido fundamental que é atribuído, atualmente, à ideia de formação dos seres humanos, um tipo de formação que exige complementação e atualização permanente. Essa concepção de formação está vinculada à outra expressão, muito mais comum e que tem se destacado entre nós, fortalecida na Europa por volta dos anos 1960, e que tem se expandido pelo mundo ocidental através das políticas neoliberais: a de formação ao longo da vida (ALHEIT & DAUSIEN, 2006; SITOE, 2006; POPKEWITZ, 1999; 2009).

A formação ao longo da vida expressa a nova racionalidade que se impõe à vida social para amarrá-la, estratégica e planejadamente, aos imperativos de governo do indivíduo flexível. Ela é um dos mecanismos utilizados para capturar as mentes/cérebros/almas de cada ser humano livre e ligá-las às relações sociais neoliberais; atua como uma nova senha que abre as portas para quem deseja viver e tirar proveito das benesses do século XXI. Nessa perspectiva, todos os seres humanos e comunidades de seres humanos são considerados eternos aprendentes, seres inacabados e, nessa formação, "a individualidade é tomada como algo que se aprende" (Popkewitz, 2009) na continuidade da vida. É um meio de organização que envolve os seres humanos numa rede de formação sem fim, múltipla, aberta; nesta rede, "nunca se termina nada (a empresa, a formação, o serviço)" (Deleuze, 1992:221). A formação torna-se uma trajetória que não visa a um ponto de chegada, a um fim único, mas a um percurso inconstante, indefinido e marcado pelo reconhecimento de que nunca se está, completamente, pronto para nada.

O eterno aprendiz na formação de professores vem sendo uma constante e coloca em jogo a concepção de formação tradicional (disciplinar, linear, fixa e acabada) sob os argumentos de que ela já não serve mais para formar as atuais condutas. A UAB não inaugura essa condição para a formação docente, mas a casa do professor materializa, instrumentaliza e ordena ações que ligam os futuros professores com a ideia da incompletude do sujeito e de que a atualização e qualificação da profissão dependem unicamente de cada um.

A ideia de casa do professor parece estabelecer uma relação que se aproxima de certos princípios empresariais: a casa fornece produtos aos professores consumidores de formação ao longo de suas vidas. Sob esse ponto de vista, a casa do professor pode ser compreendida como um espaço empreendedor, capaz de criar e manter essa conduta docente. Mas, sobretudo, o que é mais significativo é que essa noção de casa do professor contribui para manter o reconhecimento dos professores sobre a incompletude de sua conduta frente às flutuações e mutações das inovações tecnológicas. Esse reconhecimento fortalece e justifica a necessidade da casa do professor e de suas intenções para dirigir e propor complementação ao longo dos tempos. O que parece se desenrolar é a condução, seguindo Popkewitz (2009:74), de "um desgastante projeto de vida que regula o presente em nome da ação futura", neste caso, uma ação planejada e objetivada pelas ansiedades, esperanças e promessas dos discursos da UAB/EaD.

Nesse processo ou nessa trama que enreda a natureza da formação, destacam-se duas situações fundamentais para a conduta dos professores: endividamento e credenciamento. De um lado, o sujeito ativo e candidato a aprendiz ao longo da vida na casa do professor é um sujeito que emerge desde sua formação básica como um indivíduo comprometido para o resto de sua vida profissional com uma dívida impagável, nunca estará pronto diante da velocidade do tempo e dos desenvolvimentos tecnológicos. São

sujeitos endividados (nos termos de Deleuze, 1992) que, constantemente, serão controlados e governados, através de avaliações, relatórios e estatísticas, pelo empenho que realizarem para ficarem em dia com esse pagamento que é parcelado ao longo dos anos.

Os riscos do não pagamento podem ser perigosos. Desde agora, os professores foram responsabilizados pelo progresso, pela transformação e pela ampliação de suas ações; deles será cobrada, mais intensamente, a responsabilidade pelo sucesso ou insucesso de cada uma dessas ações. Na mesma medida, os professores poderão ser cobrados, também, pelos resultados desse investimento medido em termos do desempenho dos alunos e de uma política de resultados. Certamente, os professores já carregam, há muito tempo, o estigma do mal-estar das escolas, mas ainda pareciam existir dúvidas sobre as condições que faziam com que o professor não correspondesse às expectativas de melhorar a educação, a culpa poderia ser dos professores, da sua formação, das políticas de Estado ou das escolas. Contudo, com o novo arranjo dos cursos propostos pela UAB para a formação de professores, tudo converge para a responsabilidade do professor, que, voltado sempre para sua formação, deve "construir o melhor sistema educativo do mundo" (Lawn, 2001:129). Tem-se dúvida sobre se os sistemas de formação e os próprios professores aguentarão o peso desta responsabilidade.

Além disso, não é qualquer sujeito que pode ser o professor ativo da UAB, pois há um limite para essa condição. Apenas alguns sujeitos serão habilitados para essa ação. O professor ativo que a UAB quer, assim como acontece na sua formação inicial, precisará de uma senha de acesso que garanta o credenciamento e o controle do seu investimento em formação continuada. Para essa situação a UAB promete que cada professor do ensino público receberá uma carteirinha do sistema UAB, com a qual poderá se beneficiar dos serviços oferecidos. A casa do professor parece resumir-se, neste sentido, à casa de alguns professores, aqueles habilitados com a carteirinha da UAB para consumir seus produtos. Portanto, o discurso de mais liberdade e autonomia do futuro professor, que é reivindicado pelos discursos da UAB/EaD, reverte-se para a proposição de práticas que atrelam os professores a situações de maior controle e governo.

A individualidade do professor, sujeita à casa do professor, funciona como um instrumento de poder e governo que diferencia, ordena e divide quem é, e quem não é, o professor prudente, empreendedor e consumidor de formação ao longo da vida. O professor com a carteirinha da casa do professor é o professor ativo, flexível e capacitado para transformar a si e a escola básica. Ele deve ser um investidor constante em formação, um hábil manipulador de instrumentos e equipamentos tecnológicos e um competente surfista das praias virtuais; principalmente, um indivíduo que tem condições de transformar essas habilidades em instrumentos pedagógicos modernos e atualizados. O professor que não possui essa carteirinha é o professor tradicional, desatualizado, resistente às mudanças e preso a uma identidade nacional. Portanto, é o professor que representa perigo e ameaça às possibilidades de mudanças e transformações da educação e da formação. Além disso, em tempos de compromissos e parcerias globalizadas, é o tipo de professor que coloca em risco as possibilidades do país para competir, globalmente, dentro dos padrões educacionais estabelecidos e comparados através de mecanismos de avaliações nacionais e internacionais.

No processo sempre haverá alguns consumidores frustrados, e esses tipos de sujeitos não são desejados por serem inúteis social e economicamente. No linguajar atual, alguns serão conectados, ao menos pelo tempo em que conseguirem permanecer no jogo, mas outros serão desconectados e excluídos desse jogo.

Uma conclusão....

A intensão deste texto foi mostrar que os discursos da UAB não são neutros ou naturais, mas que funcionam como um instrumento contemporâneo constituído e organizado para governar e conduzir as condutas. Argumenta-se que, como discurso oficial, a UAB coloca em movimento novos discursos e condições para a formação docente; cria e forja demandas, desejos e tenta se tornar, universalmente, reconhecida e legitimada no âmbito da sociedade brasileira, disseminando a EaD como modalidade central para a formação docente. Ao serem considerados como oficiais, esses discursos marcam a posição de poder e diferenciação em relação a outros discursos e enunciados. Oficial não é apenas uma palavra, mas um conjunto de significados que remetem à autoridade, à legalidade, à ordem, à norma, à lei – à obediência. Enquanto discurso autorizado, o discurso da UAB é uma tecnologia de poder que diz, fala, movimenta, legaliza, institucionaliza e estrutura um campo de racionalidades para a formação de professores. Portanto, seus discursos servem "para sintonizar lealdades e solidariedades com valores bem definidos e com certos interesses sociais" (POPKEWITZ, 1992:38).

Por esse viés, sugere-se que a conduta docente não é fixa, não existe "o" sujeito professor, mas, sim, sujeitos que exercitam subjetividades e posições de subjetividade que derivam de combinações, composições e adaptações de discursos e práticas movimentados num determinado tempo históricos e suas relações. A política da UAB e seus discursos sobre e para a formação de professores, como discutida neste texto, faz parte de uma maquinaria sociocultural que, atualmente, busca regular, controlar e gerenciar todo e qualquer sujeito e prepará-los para ações particulares.

REFERÊNCIAS.

- ALHEIT, Peter & DAUSIEN, Bettina. Processos de formação e aprendizagem ao longo da vida. Educação e Pesquisa. São Paulo, v.32, n.1, jan/abr de 2006.
- BALL, Stephen J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. Revista Portuguesa de Educação. Universidade do Minho, Braga, Portugal, vol.15, n. 002, 2002. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/374/37415201.pdf>> Acesso em: 08/03/2008.
- _____. What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. In: BALL, Stephen J Education Reform: a critical and post-structural approach. Buckingham / Philadelphia, Open University Press, 1994, p.14-27.
- BAUMAN, Z. Globalização: as conseqüências humanas. Rio de Janeiro, Zahar, 1999.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 009/2001, de 8 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Publicado no Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 de jan. 2002. seção 1. p.31. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>> Acesso em: 03/03/2004.
- _____. Ministério da Educação. Fórum das Estatais e implantação da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Disponível em: <<http://www.seednet.mec.gov.br/noticias.php?codmateria=12>> Acesso em: 10/04/2008.

- _____ Fórum das Estatais pela educação. Projeto: Universidade Aberta do Brasil, s/d. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/universidade.pdf>> Acesso em: 15/12/2008.
- _____ Ministério da Educação. Edital de lançamento: bases do sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Carta do Secretário de Educação Ronaldo Mota aos prefeitos. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/carta.pdf>> Acesso em: 22/03/2008.
- _____ Decreto n. 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm> Acesso em:25/01/2008.
- _____ Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 (sobre EaD) da Lei n. 9.394 de 20 de janeiro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm> Acesso em: 03/06/2008.
- _____ Ministério da Educação. Referenciais de qualidade para a educação á distância, agosto de 2007. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>> Acesso em: 14/10/2008.
- _____ O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): razões, princípios e programas. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/index.htm>> Acesso em: 09/11/2008.
- _____ Sistema UAB. Disponível em: <<http://www.uab.capes.gov.br/index.php>> Acesso em: 02/05/2009.
- _____ Secretaria de Educação à Distância. Programas e ações. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12502&Itemid=823> Acesso em: 10/11/2009.
- BURCHELL, Graham. Liberal government and techniques of the self. In: Barry, A; OSBORNE, T; ROSE, N. Foucault and political reason: Liberalism, neo-liberalism and rationalities of government. : The University of Chicago Press, 1996.
- CASTELLS, Manuel. A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro, Zahar, 2003.
- DELEUZE, G. Conversações. São Paulo, Editora 34, 1992.
- FELINTO, Erick. Os computadores também sonham? Para uma teoria da Cibercultura como imaginário. Unirevista, v. 1, n. 3, p. 1-12, julho, 2006.
- FOUCAULT, M. Microfísica do Poder. 7 ed. Rio de Janeiro, Graal, 1988.
- _____ O sujeito e o Poder. In: DREYFUS, H. & RABINOW P. Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro, Graal, 1990, p. 231-249.
- _____ A arqueologia do saber. 7.ed. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2004.
- _____ Segurança, território, população. 1.ed. São Paulo, Martins Fortes, 2008a.
- _____ Nascimento da biopolítica.1 ed. São Paulo, Martins Fortes, 2008b.

- GARCIA, Maria Manuela Alves. Pedagogias críticas e subjetivação: uma perspectiva foucaultiana. Petrópolis, Vozes, 2002.
- HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. Educação e Realidade, v.22, n. 2, p.15-47, jul/dez. 1997.
- HARAWAY, Donna. Manifesto Ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós-humano. Belo Horizonte, Autêntica, 2000, p. 37-129.
- HARDT, Michael; NEGRI, Antônio. A nova Soberania. Entrevista. Folha de São Paulo em 24 de setembro de 2000. Disponível em: <http://br.geocities.com/polis_contemp/negri_textos.html> Acesso em: 25/06/2008.
- _____. Império. Rio de Janeiro, Record, 2003a.
- _____. 5 lições sobre o Império. Rio de Janeiro, DP&A, 2003b.
- _____. Multidão: guerra e democracia na era do império. Rio de Janeiro, Record, 2005.
- LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação, n. 19, p. 20-28, Jan/Fev/Abr 2002.
- LAWN, Martin. Os professores e a fabricação de identidades. Currículo Sem Fronteiras, v. 1, n.2, p. 117-130, jul/dez, 2001.
- LEMOS, André. Cibercultura: tecnologias e vida social na cultura contemporânea. Porto Alegre, Sulinas, 2008.
- _____. Cibercultura e mobilidade: a era da conexão. Razón y Palabra. México, n. 41, Outubro/Novembre, 2004. Disponível em: <<http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n41/alemos.html>> Acesso em: 10/10/2008.
- LEVY, Pierre. Cibercultura. São Paulo, Ed. 34, 1999.
- MAUÉS, Olgaíses C. Reformas internacionais da educação e da formação de professores. Cadernos de Pesquisa, n. 118, p. 89-117, março/2003
- OSÓRIO, Mara Rejane V. Formação de professores na Universidade Aberta do Brasil (UAB): que governam. 30 de Julho de 2010, 191 p. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2010.
- POPKEWITZ, Thomas. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencia. In: NÓVOA, António. Os professores e a sua formação. Dom Quixote, Lisboa, Portugal, 1992, p. 35-50.
- _____. Reforma educacional e construtivismo. In: SILVA, Tomas Tadeu (org). Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis, Vozes, 1999, p. 95-142.
- _____. OLSSON, Ulf; PETERSSON, Kenneth. Sociedade da aprendizagem, cosmopolitismo, saúde pública e prevenção à criminalidade. Educação e Realidade, 34 (2), p. 73-96, mai/ago 2009.

ROSE, Nikolas. Governing "advanced" liberal democracies. In: BARRY, A; OSBORNE, T.; ROSE, N. (Ed.) Foucault and political reason: liberalism, neo-liberalism and rationalities of government. Chicago: The University Chicago Press, 1996, p.37-64.

_____ Assembling the modern self. In ROY PORTER (org), Rewriting the self – Histories from the renaissance to the present. Londres, Routledge, 1997, p. 224-248.

_____ Como se deve fazer a história do eu? Educação e Realidade, v. 26, n. 1, p. 33-57, jan/jul de 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Educação Pós-crítica e formação docente. In: HYPOLITO, Álvaro; VIEIRA, Jarbas dos Santos; GARCIA, Maria Manuela A. (orgs). Trabalho docente: formação e identidades. Pelotas, Seiva, 2002, p. 257-269.

SITOE, R. M. Aprendizagem ao longo da vida: um conceito utópico? Comportamento Organizacional e Gestão, v.12, n.2, p. 283-290, Lisboa, 2006. Disponível em:
<<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/cog/v12n2/v12n2a09.pdf>> Acesso em: 12/02/2008.

VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, V, CATELOBRANCO, G. (orgs). Retrato de Foucault. Rio de Janeiro, NAU, 2000.

As contribuições do curso de pedagogia da faculdade de filosofia e ciências para formação de professores da educação básica

Elieuzza Aparecida de LIMA¹⁷⁶, Rosane Michelli de CASTRO¹⁷⁷, Cristiane Regina Xavier FONSECA-JANES¹⁷⁸

Resumo:

Este texto tem como objetivo apresentar aspectos do processo de constituição da Faculdade de Filosofia e Ciências [FFC] da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” [UNESP] e suas contribuições para formação de professores na educação básica, no âmbito local em que esta universidade se insere. A UNESP foi criada a partir da Lei Estadual nº 952, de 30 de janeiro de 1976, advinda da incorporação dos Institutos Isolados de Ensino Superior. Estes institutos tinham a finalidade de formar professores para atuação no interior paulista. O processo de criação da UNESP ocorreu por meio de muitos embates políticos de diversificadas esferas. Nesse processo algumas perdas se fizeram aos Institutos Isolados, uma vez que foram extintos sete Faculdades de Filosofia e quinze cursos de graduação, dos quais treze eram da área de Ciências Humanas, obedecendo assim ao princípio da não duplicação de meios e de recursos que era proposto pela gestão naquele momento. Mesmo com esse início conturbado, ao longo de 37 anos, esta instituição demonstra forte atuação no estado de São Paulo, o que lhe concedeu amplo reconhecimento nacional e internacional, no que se refere aos três pilares que sustentam as universidades públicas: o ensino, a pesquisa e a extensão universitária, uma vez que suas propostas se sustentam em sua produção científica, algumas destas derivadas da relação com a prática cotidiana das escolas paulistas. Para atingirmos os objetivos propostos, realizamos revisão bibliográfica de teses, livros sobre a temática e das Revistas *Alfa*, *Estudos Históricos* e *Didática*, revistas da então Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras [FAFI] de Marília e das produções discursivas do docente da disciplina de Currículo, Metodologia e Prática do Trabalho Pedagógico. Percebemos que a articulação dos trabalhos no Ensino Superior em diferentes disciplinas exige ações compartilhadas e compromissos assumidos com a formação de um novo professor, para uma nova sociedade. Implica revisitações de conceitos centrais para a formação docente, dentre as quais o papel da intencionalidade docente e do registro na constituição de um novo professor, para uma

¹⁷⁶ Docente do Departamento de Didática e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Marília da Faculdade de Filosofia e Ciências - FFC, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, Campus de Marília. Doutora em Educação, mestre em Educação e Pedagoga pela mesma instituição. É membro dos Grupos de Pesquisa “GP FORME – Formação do Educador”, “Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural” da FFC – Unesp – Marília – SP e “Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil (GEEI) da Universidade Estadual de Maringá – PR. (aelislima@ig.com.br; elieuzza@marilia.unesp.br)

¹⁷⁷ Docente do Departamento de Didática e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Marília da Faculdade de Filosofia e Ciências - FFC, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, Campus de Marília. Pós-Doutorado (2010) - Fundação Carlos Chagas – SP. Doutora em Educação, mestre em Educação e Pedagoga, pela Universidade Estadual Paulista – Unesp. Coordenadora do Grupo de Pesquisa “GP FORME – Formação do Educador”, da FFC – Unesp – Marília e integrante do Grupo de Pesquisa GEPCIE – “Estudos e Pesquisas sobre Cultura e Instituições Educacionais”, da FCL – Unesp – Araraquara – SP. (rosanemichelli@marilia.unesp.br).

¹⁷⁸ Docente do Departamento de Didática (Substituta), pesquisadora e pós-doutoranda pelo Grupo de Pesquisa: Diferença, Desvio e Estigma. Doutora em Educação, mestre em Filosofia e Pedagoga, pela Universidade Estadual Paulista – Unesp, Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília. É membro dos Grupos de Pesquisa “GP FORME – Formação do Educador”. (crisrefonseca@itelefonica.com.br; crisrefonseca@fundec.edu.br)

nova escola, que se dirija à humanização de crianças, jovens e adultos. Significa, portanto, refletir sobre a função da narração e da reflexão sobre as ações e as atitudes dos personagens principais do cenário educativo: o(a)s professor(a)s, as crianças e todos os envolvidos no processo educacional; a cultivar o registro e a documentação como instrumentos essenciais à profissão docente em qualquer nível de ensino. Aventamos a discussão de que a articulação dos trabalhos no ensino superior em diferentes disciplinas e em diferentes áreas do conhecimento exige ações compartilhadas e compromissos assumidos com a formação de um novo professor, para uma nova sociedade efetivamente comprometida com uma educação de qualidade.

PALAVRAS CHAVE: UNESP; Interiorização do Ensino Superior; Curso de Pedagogia; Currículo; Formação docente.

INTRODUÇÃO

A Constituição Paulista de 1947 determinou a gratuidade do ensino superior, ministrado, preferencialmente, pelo Estado, e a implantação de cursos noturnos (Castro, 2009). Já a promulgação da Lei Estadual nº. 161, de 24 de setembro de 1948, dispõe sobre a criação de estabelecimentos públicos de ensino superior em cidades do interior do estado de São Paulo (Vaidergorn, 1995, p. 157).

Os estudos de Abreu (1989, p. 90) contribuem com esta retomada histórica acerca do ordenamento legal, ao destacarem que alguns professores da Universidade de São Paulo [USP] apoiaram a iniciativa, vendo na expansão da educação superior uma necessidade reclamada pela população que precisava ser atendida e, além disso, estavam cientes de que a qualidade no âmbito escolar não se encontra pronta, mas se trata de uma construção permanente.

Leite (1997) afirma que o Conselho Universitário [CO]¹⁷⁹ da USP, o mais alto Colegiado da então única Universidade Paulista, recusava todas as propostas no tocante à criação e instalação de faculdades oficiais no interior do estado. Esse mesmo pesquisador ressalta que, para os membros desse Conselho, “figuras de escol da inteligência brasileira e com destaque mesmo no exterior” (Leite, 1997, p. 258), até mesmo a ideia de faculdades no interior apresentava-se como um problema, pois achavam impossível visualizar uma única maneira mediante a qual fosse possível “(...) levar a cultura às circunscrições limitadas de um instituto isolado de ensino superior no interior” (Leite, 1997, p. 258). Temiam, segundo Leite (1997), pela limitação, empobrecimento e perda de profundidade do campo de conhecimento do e sobre o ensino superior.

Mas, por se tratar de um momento de modernização do país, a demanda era por profissionais de nível superior com formação “renovada”, em um ensino superior remodelado, para atendimento das exigências da política desenvolvimentista da década de 1950 (Cunha, 1983), nas mais diversas regiões do país, o que exigia, também, a fixação desses profissionais nas cidades interioranas. Dentre as políticas públicas que visavam à tão almejada modernização, sobretudo as empreendidas pelo governo de São Paulo, estava a de interiorização do ensino superior e de seus profissionais.

Em relação às Faculdades de Filosofias, Ciências e Letras, a renovação que se pretendia dizia respeito à superação ou avanço quanto à estrutura e ao ensino superior, então, vigentes na universidade brasileira, cujo modelo era o da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, criada num contexto marcado por

¹⁷⁹ O CO é o órgão colegiado deliberativo maior da universidade.

outras urgências advindas com a crise das oligarquias paulistas e, portanto, conforme Cardoso (1982), com uma missão definida, de caráter eminentemente político, voltado à renovação e à formação das elites culturais e políticas por meio de estudos de cultura livre e desinteressada. Assim sendo, o então governador do estado, Jânio da Silva Quadros, teria criado e instalado, mesmo à revelia do CO/USP, segundo Leite (1997), as diversas faculdades no interior do estado.

Nas palavras de Furtado (1969, p. 41), as “faculdades caboclas” da cidade de Marília criadas nas décadas de 1950 e de 1960 representaram “um passo decisivo” para a evolução cultural do estado de São Paulo, sobretudo como um dos fatores de descentralização e democratização do ensino. Furtado (1969) referia-se à Faculdade de Ciências Econômicas de Marília, à Faculdade de Medicina, e, sobretudo, à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Marília. Particularmente sobre esta última, esse mesmo estudioso afirma tratar-se de uma faculdade parte da “verdadeira revolução pedagógica” que, segundo ele, se implantava de forma “irreversível”.

As afirmações de Furtado (1969) tentam resumir e, ao mesmo tempo, revelar as intenções dos “intelectuais da terra”, administradores e comunidade estudantil da cidade, em elevar Marília à condição de grande centro cultural do chamado “*hinterland* bandeirante” (Póvoas, 1947, p. 77).

As preocupações desse pesquisador, situando essa Faculdade no âmbito das “conquistas” da cidade de Marília e do ensino superior com a sua interiorização no estado de São Paulo, evidenciaram outra particularidade desse processo, que foi a estreita relação dos institutos isolados com os interesses e as aspirações das comunidades locais e de parcela significativa da comunidade acadêmica. A primeira, em decorrência da busca pela modernização das cidades, ainda não vislumbrada nas atividades do setor econômico; a segunda, em virtude da necessidade de se buscar um modelo de ensino renovado relativamente ao modelo uspiano consagrado.

Da mesma forma como escreve em outros trabalhos, Abreu (1989) ressalta como focos de resistência à expansão do ensino superior oficial pelo interior paulista, as críticas de parcela de professores da USP.

O pesquisador realiza um estudo sobre a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Presidente Prudente, criada em 1959, com o objetivo de “(...) informar e refletir sobre parte das condições do aparecimento do ensino universitário público no interior de São Paulo e dos primórdios da UNESP.” (Abreu, 1989, p. 87). A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Presidente Prudente foi incorporada à Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP – em 1976, com a denominação de Instituto de Planejamento e Estudos Ambientais – IPEAPP –, e que, posteriormente, com o Estatuto da UNESP, em 1989, passou a denominar-se Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT). Essa Faculdade, como Instituto Isolado de Ensino Superior público, Abreu (1989) realiza uma análise “compreensiva” da “conjuntura” em que ela foi criada e das “(...) transformações estruturais que a influenciaram (...)” (Abreu, 1989, p. 87), em nível local, estadual e nacional, no interior das quais tentou evidenciar todos os esforços dessa Faculdade para vencer as dificuldades e mostrar a sua pujança na região, a qual tratou como “escola”, na sua opinião, de “(...) expressiva produção científica e numerosos profissionais formados.” (Abreu, 1989, p. 87).

Nesse estudo, Abreu (1989) afirma que, diante dessas resistências, as faculdades interioranas, entre elas a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Presidente Prudente, “levaram anos para provarem sua viabilidade” – o que teriam feito “(...) graças à sua produção na docência e na pesquisa” (Abreu, 1989, pp.

89-90), mesmo tendo que conviver com o problema “(...) da subordinação e adulação melancólicas de seus professores (...)” (Abreu, 1989, p. 90) para com os professores da USP.

No trabalho de Oliveira (1989) sobre a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José do Rio Preto cujo objetivo foi analisar, o que denominou como, “uma experiência de ensino renovador” ocorrido nessa Faculdade, no período de 1957 a 1964. Na condição de aluno e, posteriormente, como professor assistente durante o período por ele estudado, esse pesquisador, conforme ele próprio assinala, vivenciou o processo de criação, de instalação e de funcionamento dessa Faculdade; conheceu o seu corpo discente e docente, e seus funcionários e, portanto, sintetiza em pesquisa um trabalho de “reconstituição do passado” da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José do Rio Preto.

Na tentativa de imprimir particularidade à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José do Rio Preto, Oliveira (1989) evidencia aquilo que se caracterizou em bandeira de luta para a maioria dos intelectuais dos institutos isolados de ensino superior do estado: a busca pela preservação da especificidade do trabalho do intelectual brasileiro naquele momento, de oferecer uma formação humanística com o compromisso de democratização da sociedade, livrando-a das amarras causadas por influência de ordenamentos políticos eleitoreiros, mediante democratização das relações sociais, a começar com a democratização das relações educativas, no âmbito interno da Faculdade. Dessa ideia, pioneira à época, associada ao espírito de renovação das relações internas alimentado pelos intelectuais dos institutos, foi que, na opinião de Oliveira (1989), havia decorrido a estruturação departamental da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José do Rio Preto.

Para ampliação dessas considerações, Vaidergorn (1995) ao estudar as seis faculdades de Filosofia, Ciências e Letras públicas – institutos isolados de ensino superior do Estado de São Paulo, criadas entre 1957 e 1959, em Araraquara, Assis, Marília, Presidente Prudente, Rio Claro e São José do Rio Preto. Esse pesquisador, o qual não se coloca como partícipe das trajetórias de nenhuma das seis faculdades que pesquisou, realizou o seu trabalho de análise e interpretação do movimento de criação das seis Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras públicas no interior paulista a partir de referenciais sociopolíticos e econômicos, tal como fez relativamente ao processo de interiorização do desenvolvimento econômico, sobretudo nas cidades onde tais faculdades se instalaram, entre 1957 e 1959. Na opinião desse pesquisador, tratava-se de um conjunto de cidades que passaram a assumir, relativamente ao ensino superior, o mesmo papel desempenhado pela capital paulista no setor econômico estadual.

Segundo Vaidergorn (1995), os aspectos da dinâmica política e social que possibilitaram a interiorização do ensino superior no estado de São Paulo teriam sido os mesmos que favoreceram o desenvolvimento econômico no estado, particularmente das cidades onde se instalaram as referidas faculdades, entre 1957 e 1959, e diziam respeito às amarras das quais trataram os outros pesquisadores nos vários trabalhos aqui abordados, cuja gênese teria ocorrido nas relações de mandonismo local.

No que se referem a essas faculdades, tais relações teriam ditado normas a partir das quais essas faculdades deveriam ser criadas e pudessem funcionar, mas que, entretanto, ao terem funcionado à mercê dos interesses do Estado, seriam afastadas da burguesia, camada social abastada, e, por conseguinte, dos poderes públicos.

Ao discutir o processo de interiorização das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, ainda como Institutos Isolados de Ensino Superior público, Vaidergorn (1995, p. 205) afirma que:

(...) foi ao mesmo tempo fértil e desastroso. As Faculdades, se não trouxeram para as cidades o império das Luzes, favoreceram as condições para o progresso regional. A formação de docentes para o ensino médio; as pesquisas científicas “desinteressadas” e aplicadas em todos os campos do saber que nelas estão representados; o preparo profissional para o setor terciário que favoreceu iniciativas de produção do setor secundário e, acima de tudo, o enriquecimento da cidade, a pujança da vida urbana, o acesso à alta cultura e o preparo das elites dirigentes, contradizem com o distanciamento (que em muitas oportunidades se transformava em hostilidade) com que os municípios trataram suas Faculdades.

Para Tanuri (2001), o conjunto dos institutos isolados de Ensino Superior, mesmo tendo eles sido motivado:

mais por razões políticas do que propriamente educacionais (...) de início restritos a segmentos minoritários da sociedade, passaram a ser objeto de procura de camadas cada vez maiores e mais diversificadas da população (...), em virtude do que teria havido (...) a transformação do projeto pedagógico inicial e a adoção de medidas tendentes a adequá-las à ampliação da demanda (p. 219).

O mesmo estudioso ressalta que, no caso dos professores da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Marília, São Paulo, e aí ela se inclui, houve total empenho para que os Institutos Isolados evidenciassem a sua viabilidade sempre em “alto nível e em linha renovadora” (p. 220).

Ao longo desses 37 anos de constituição da UNESP e, conseqüentemente, de seus cursos, esta instituição se mostrou sensível às mudanças substanciais que ocorrem no universo das práticas pedagógicas e na organização dos sistemas de ensino. Nesse percurso, buscou responder aos anseios sociais e às necessidades prementes na constituição de novas proposições pedagógicas e formativas. Toda história e trajetória dos cursos da UNESP, sua forte atuação no estado de São Paulo, lhe concederam amplo reconhecimento nacional, especialmente relativa aos três pilares que sustentam as universidades públicas: o ensino, a pesquisa e a extensão universitária. Nesse contexto, é possível considerar que suas propostas se fundamentam em sua produção científica, derivada de sua intrínseca relação com a prática cotidiana das escolas paulistas.

A partir daqui, com base na contribuição na área de formação de professores no interior do Estado de São Paulo, Brasil, este texto, resultante dos nossos trabalhos de pesquisa (Castro, 2005; Fonseca-Janes, 2010) tem por objetivo apresentar aspectos descrever o processo de constituição da UNESP e suas contribuições para formação de professores na educação básica, no âmbito local em que esta universidade se insere.

MÉTODO

Material

Considerando-se os aspectos referentes à materialidade das Revistas *Alfa*, *Estudos Históricos* e *Didática*, revistas da então Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras – FAFI de Marília, publicadas entre 1960 e 1975, e às produções nelas materializadas discursivamente, objetos da investigação da qual decorreram os resultados ora apresentados, impôs-se, como afirma Castro (2009), a necessidade de se realizar um trabalho mediante o “*método de análise dos aspectos da configuração textual*”, proposto por Magnani (1993; 1997) e Mortatti (2000).

Formas de tratamento de dados

O material coletado foi resenhado e analisado pelo crivo das pesquisadoras.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

As contribuições das disciplinas de Currículo, Metodologia e Prática do Trabalho Pedagógico com crianças de 0 a 3 anos e Currículo, Metodologia e Prática do Trabalho Pedagógico com crianças de 4 a 5 anos

Abordamos a seguir os aspectos do trabalho pedagógico realizado nas disciplinas de Currículo, Metodologia e Prática do Trabalho Pedagógico com crianças de 0 a 3 anos e Currículo, Metodologia e Prática do Trabalho Pedagógico com crianças de 4 a 5 anos, a partir de experiência sistematizada no ensino superior, particularmente com a docência e pesquisa no curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências - FFC-UNESP, Campus de Marília, SP, e, nessa perspectiva, em processos de formação de professore(a)s para a Educação Infantil.

Tal formulação advém da preocupação em explicitar aspectos do trabalho pedagógico desenvolvido, de maneira a promover a articulação entre o campo de conhecimento da Educação Infantil e o de saberes docentes.

A preocupação recai sobre a busca de explicitação de aspectos do trabalho pedagógico à luz das relações trabalho-educação, considerando-se que compartilhamos da crença quanto às possibilidades de buscarmos, nas possíveis contradições dessas relações, a superação das exigências impostas pelo capitalismo ao sistema Educacional.

Nesse contexto, a formação de docentes em nível superior ganha relevância social e estratégica, tomando para si as tarefas de formar sujeitos ativos e conscientes de sua ação no mundo, partícipes de uma sociedade historicamente constituída tendo como base as relações sociais que se estabelecem à luz das múltiplas determinações do capital.

É possível, pois, considerar que o trabalho realizado, nas disciplinas mencionadas, tem como fundamento a prática docente concreta com vistas à transformação e à busca de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica. Daí, portanto, a opção metodológica firmada nas dimensões de uma mesma unidade, o materialismo histórico e sua dialética, abordamos num primeiro tópico. Após, são apontados aspectos do trabalho desenvolvido nas disciplinas referidas e, finalmente, são apresentadas algumas considerações.

Materialismo histórico: rigor e objetividade na formação de professores

A opção por desenvolver o trabalho pedagógico nas disciplinas Currículo, Metodologia e Prática do Trabalho Pedagógico com crianças de 0 a 3 anos e Currículo, Metodologia e Prática do Trabalho Pedagógico com crianças de 4 a 5 anos, à luz das relações trabalho-educação, se deve à crença quanto às possibilidades de buscarmos, nas possíveis contradições dessas relações, a superação das exigências impostas pelo capitalismo ao sistema Educacional.

Fundamentado no método dialético, o materialismo histórico, cujas bases foram definidas por Marx e Engels, exige de quem o assume como postura, como concepção de mundo, a busca pela apreensão

radical (da raiz) de dado fenômeno em sua essência, além do que nos é imediatamente perceptível, em um esforço de desvelamento das leis que produziram tal fenômeno.

Nesse sentido, adotar o quadro de referência do materialismo histórico implica em se trabalhar, rigorosamente, com categorias construídas historicamente, e, a partir das quais, o método adquire concretude, como: totalidade, contradição, mediação e alienação.

Significa explicitar que, quando se adota o materialismo histórico como postura e método, o pesquisador traz para o plano da realidade a dialética fundamentada nas referidas categorias pautadas que estão no modo humano de produção social da existência. Assim, enquanto método de análise, a dialética do materialismo histórico o vincula a uma concepção de realidade, de mundo e de vida em sua totalidade. “Constitui-se, pois, numa espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e a transformação dos fenômenos sociais.” (Penitente, Castro & Garrossino, 2007, p. 214).

Porém, a explicitação de todo o processo de apreensão, exposição da estruturação de um dado fenômeno em suas mediações, ou seja, o conhecimento no materialismo histórico se concretiza na e pela práxis que expressa a unidade indissolúvel da teoria e da ação.

Tem-se, então, um ciclo em que o conhecimento de um dado fato, fenômeno anterior, aparente, é repostado e superado segundo uma nova interpretação à luz de categorias que desvelam as leis desse fenômeno e que permitem novas ações superiores em relação às anteriores.

Assim, como afirma Frigotto (2006), quando se adota o materialismo histórico e sua dialética enquanto visão de mundo, método e práxis, o pesquisador não se sente apreendido em uma “camisa de força” pela teoria, ou pelas categorias de análise, ou, ainda, por um referencial tomado ao acaso. O que há é uma construção histórica acerca do fenômeno real, farta de essência e fundamento teórico para se repor o ciclo da práxis pelo homem em todos os processos de produção da vida, portanto, distanciado do pseudoconhecimento decorrente das condições a ele impostas, pelas relações capitalistas em suas instituições geradas no âmbito da nossa sociedade.

A proposta é, segundo Gramsci (1978, citado por Frigotto, 2006, p. 77), romper com a lógica alienante impostas nas referidas instituições do nosso sistema social e, em particular, na nossa escola pública voltada para a formação do educador, e buscar promover um pensamento de crítica e investigação com base em diferentes concepções da realidade gestadas no mundo cultural, histórico, portanto, concreto.

Pela própria concepção de mundo pertencemos sempre a um determinado grupo, precisamente o de todos os elementos sociais que partilham de um mesmo modo de pensar. Somos conformistas de algum conformismo, somos sempre homem-massa ou homem coletivos. O problema é o seguinte: qual o tipo histórico do conformismo e do homem-massa do qual fazemos parte? (...) O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que somos realmente, isto é, um “conhece-te a ti mesmo” como um produto histórico até hoje desenvolvido, que deixou em si uma infinidade de traços recebidos em seu benefício no inventário. Deve-se fazer, inicialmente, esse inventário. (Gramsci, 1978, citado por Frigotto, 2006, p. 78).

Com essa perspectiva, na discussão a seguir, trago os encaminhamentos do trabalho pedagógico firmado na intencionalidade e na consciência de que transformamos e somos transformados nas relações sociais e educativas das quais participamos como professores ou estudantes.

Currículo, Metodologia e Prática na Educação Infantil: Encaminhamentos para articulação de saberes e ações docentes

A articulação dos trabalhos no Ensino Superior em diferentes disciplinas exige ações compartilhadas e compromissos assumidos com a formação de um novo homem (de um novo professor), para uma nova sociedade. Implica revisitações de conceitos centrais para a formação docente, dentre as quais o papel da intencionalidade docente e do registro na constituição de um novo professor, para uma nova escola, que se dirija à humanização de crianças, jovens e adultos.

Com essa perspectiva, o aprofundamento em Educação Infantil, particularmente as disciplinas de Currículo, Metodologia e Prática do Trabalho Pedagógico para Crianças de 0 a 3 anos e Currículo, Metodologia e Prática do Trabalho Pedagógico para Crianças de 4 e 5 anos da – FFC-UNESP/Marília – SP, se desafia a resgatar as implicações da Didática, da Pesquisa, da Psicologia, bem como de outros fundamentos, para a formação docente na infância e suas especificidades.

No desenvolvimento das disciplinas ministradas, com os estudos realizados, reafirmo que o trabalho docente consciente envolve a ousadia de desafiar o que é óbvio na prática pedagógica; a constatação de que os processos de ensino e de aprendizagem são únicos e complexos e, por isso, não se elaboram e se efetivam “como algo fácil”, sem reflexões, envolvimento e consciência do fazer pedagógico. Sobretudo, com defesas teóricas e encaminhamentos didático-metodológicos voltados às ações de planejamento colaborativo e participativo potencializado e concretizado no cotidiano da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com demarcação e clareza de que tipo de educação a que se projeta.

No processo de educação intencional e desenvolvente, com a ação mediadora e intencional, portanto, planejada e refletida, valorizamos a criança como pessoa inteira, sujeito e protagonista de seu desenvolvimento. Essa noção de criança, que é criança hoje, na prática educativa e nos direitos de expressão, de comunicação, de relacionamentos, de atividade (brincadeira), de prazeres e alegrias diárias, potencializa a formação humana desse sujeito, da sua individualidade constituída sócio e culturalmente nos espaços escolares.

Com base nisso, o próprio papel da educação se amplia e se redireciona, ao se concretizar como propulsora do desenvolvimento possível em cada momento da infância e da vida do homem; uma educação não para o ontem e nem para o amanhã: uma educação para o hoje, para “o aqui e o agora”, propulsora da aprendizagem de novos desejos de conhecimento na infância (Lima, 2005).

Para a efetivação das aprendizagens infantis, a escola respeita os direitos e necessidades e amplia o processo de apropriação de novos interesses cognoscitivos na infância ao se pautar num ensino consciente. De maneira intencional pode ser criado um elo entre as reais possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento infantis e a formação, nesse processo educativo, de uma base orientadora de conhecimentos fundamental ao surgimento de novos desejos de aprendizado e de expressão em momentos posteriores da formação cultural do homem (Lima, 2005).

A perspectiva de formação docente dirigida à atuação profissional e emancipadora de professore(a)s dedicado(a)s à constituição plena da humanidade nas pessoas implica, pois, novas exigências e expectativas para a educação escolar, bem como às ações da Universidade dedicada à formação plena, consciente e potencializadora desses profissionais; especialmente, aquele(a)s profissionais dedicado(a)s à

educação e à formação de uma nova criança (com direitos, particularidades, necessidades e potencialidades), numa nova escola e para um novo devir (Chaves, 2008).

Significa, portanto, refletir sobre a função da narração e da reflexão sobre as ações e as atitudes dos personagens principais do cenário educativo: o(a)s professore(a)s, as crianças e todos os envolvidos no processo educacional; a cultivar o registro e a documentação como instrumentos essenciais à profissão docente em qualquer nível de ensino, mas, especialmente, àquele relativo aos anos iniciais da vida. Para essa narração, reflexão e cultivo do registro, elegemos, professora e estudantes, o uso do portfólio de aprendizagem para constituir nosso objeto de tomada de consciência acerca da nossa constituição docente.

Composto por registros e marcas próprias, o portfólio de aprendizagem, em nossa experiência, também deu aos estudantes a possibilidade de tecer memórias, ao registrarem e organizarem seus estudos, vivências, reflexões e avaliações fundamentais ao processo de constituição da identidade docente.

A experiência pedagógica com o uso de portfólios de aprendizagem aconteceu nas disciplinas Metodologia da Educação Infantil e Planejamento e Avaliação de Atividades para crianças entre zero e seis anos e Estágio Curricular Supervisionado, da antiga “Habilitação: Magistério para a Educação Infantil” do Curso de Pedagogia, na FFC da UNESP, Campus de Marília, SP, entre os anos de 2002 e 2009. Na nova grade curricular, a partir de 2010, no aprofundamento em Educação Infantil, realizou-se nas disciplinas de Currículo, Metodologia e Prática do Trabalho Pedagógico para Crianças de 0 a 3 anos e Currículo, Metodologia e Prática do Trabalho Pedagógico para Crianças de 4 e 5 anos.

Há muito buscávamos uma forma de trabalho, que, a um só tempo, ajudasse os estudantes na organização necessária ao ato de estudo; que garantisse igualmente, aos graduandos menos interessados, envolvimento no processo de formação de novos motivos promotores de conhecimento. Tínhamos como expectativa um tipo de motivação pelas discussões realizadas em classe e sua articulação com as vivências e experiências desenvolvidas em sala de aula ou nas experiências do Estágio.

Movidas pela ideia de encontrar uma abordagem metodológica significativa para o Curso de Pedagogia, encontrei estudos e participei de uma experiência prática sobre o uso de portfólios reflexivos na formação de professores, no ano de 2002. Na ocasião, houve participação na disciplina intitulada “Desenvolvimento Profissional e Competência Reflexiva: o uso de portfólio como estratégia de co-construção de conhecimento” (ministrada junto ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, *Campus* de Marília, SP., em 2002, sob a orientação da Dr^a Idália Sá-Chaves da Universidade de Aveiro, em Portugal), que veio ao encontro das necessidades motivadoras da procura da dimensão dialógica, reflexiva, emancipadora da formação dos professores de crianças pequenas.

Se, por um lado, foi (e continua sendo) um desafio docente, como formadoras de professore(a)s, a mediação das atividades realizadas pelo(a)s graduando(a)s e a realização de um acompanhamento individualizado na formação de cada um dele(a)s, por outro, tenho aprendido com os limites dessa prática e com os avanços significativos vistos em cada discente, em seus trabalhos escritos, na partilha de conhecimentos, na interlocução incessante, na articulação teoria e prática por meio da experiência de estudos acerca de currículo, metodologia e prática na Educação Infantil e Estágio Supervisionado e do uso de portfólios de aprendizagem.

Nas discussões teóricas, propomos debates sobre o próprio conceito de Estágio e seus impactos para a formação de professor(a)s, bem como estudos dedicados às especificidades do trabalho pedagógico na Educação Infantil, para (re)pensarmos as possibilidades de ações pedagógicas potencialmente promotoras de aprendizagem e de desenvolvimento pleno das crianças. Nosso objetivo, nesse momento, é a (re)conceitualização de ideias que dirigem nossas práticas pedagógicas, embora, muitas vezes, sequer tenhamos consciência delas. Comungamos com Chaves (2008, p. 76) a opinião de que “seja qual for o local onde se efetive a ação escolar – no Interior do Piauí ou nos rincões gaúchos – ela expressa uma concepção de educação”.

Nesse sentido, compreendemos que a ação pedagógica pode limitar o(a) estudante ao seu tempo e espaço, expondo-lhe informações, sem motivá-lo(a) a reflexões e tomada de consciência de atuação ação no mundo; ou, numa perspectiva de superação de ações reacionárias e alienadas, criar mediações que o instiguem para os desafios, “para as possibilidades de transformação [de si e do mundo] que a história dos homens já mostrou que existem” (Chaves, 2008, p. 77). Essa **se tem** constituído para nós uma das tarefas da Universidade, especialmente referente às possibilidades a serem organizadas para as aulas e/ou Estágios em cursos de formação de professor(a)s.

Em nossos encontros e discussões na Universidade, as dúvidas, os anseios, os sucessos e os problemas extraídos das práticas educativas observadas têm ajudado, desse modo, na ressignificação do trabalho docente para os graduandos em processo de formação inicial de sua profissionalização. Particularmente, contribuem para entendimentos de que o trabalho pedagógico, na Educação Infantil, tem suas especificidades e possibilidades, uma vez que “o professor [é] o mediador habilitado a sistematizar e a ordenar o processo de ensino” (Chaves, 2008, p. 76), de sorte que, para cumprir essa tarefa, precisa estar preparado.

A elaboração dos portfólios realiza-se com base nos materiais seguintes: pastas, folhas de sulfite coloridas, para a organização dos conteúdos estudados. Por exemplo, decidimos que, em folhas amarelas, registraremos os autores; nas azuis, os conceitos; nas rosas, as metáforas; nas brancas, as anotações diversas nas aulas; nas verdes, as autorreflexões.

Após essa primeira escolha e considerando a importância da atividade individual de cada sujeito, em consonância com o grupo formado, é possível destacar ao menos duas oportunidades valiosas para o uso do portfólio, nas ações do Estágio Supervisionado: o registro de apontamentos gerais – distribuídos em eixos, como explicitamos a seguir – e a possibilidade de autoavaliação, por meio da autorreflexão.

A primeira delas, concernente aos apontamentos gerais, é o registro como marca, memória e organização. São registros feitos nas discussões das aulas na Universidade, referentes à categorização, primeiramente de forma individual, dos conceitos discutidos, autores e metáforas (situações pedagógicas observadas, por exemplo), nas folhas coloridas já mencionadas.

A organização do portfólio se dá em eixos: registro das aulas, fundamentação científica, quadro conceitual, metáforas, registro sobre as observações do Estágio, autorreflexão e registro do projeto desenvolvido.

Considerações Finais

Ao pensarmos na qualidade da formação e da atuação de futuros profissionais, especificamente os egressos do curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências, algumas disciplinas alicerçam a

prática docente concreta com vistas à transformação e à busca de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica, acreditamos que a nossa opção metodológica para desenvolvê-lo encontra-se, coerentemente, pautada nas dimensões do materialismo histórico e na sua dialética.

Aí, então, é que ressaltamos todo o rigor e a objetividade do trabalho pedagógico por nós desenvolvido nas disciplinas Currículo e Metodologia e Prática do Trabalho Pedagógico com crianças de 0 a 3 anos e Currículo, Metodologia e Prática do Trabalho Pedagógico com crianças de 4 a 5 anos, a fim de nunca isolar os fatos estudados para “dissecá-los” em laboratórios, mas situar constantemente tais fatos no contexto que os gera e os explica. Consiste, ainda, em analisar o potencial de suas práticas para a promoção da real igualdade de oportunidades para todos os setores da sociedade, a partir do que, acreditamos na importância da formação docente na escola.

E é a essa tarefa que temos nos debruçado no campo de investigações e nas disciplinas mencionadas: buscar evidenciar as possibilidades que os educadores podem construir de mudar o modo de internalização de uma concepção de mundo “historicamente prevalecente” e que deve ser expressa de uma forma concreta.

Nossas reflexões pautam-se em questões afetas à escola e às práticas educativas, daí observarmos que os seus processos de idealização, desenvolvimento e avaliação podem e devem ser apropriados pelos professore(a)s como local e tempo para o início de processos de mudança da concepção de mundo, de homem, de educação, de escola, enfim, de todos os elementos que envolvem a formação cultural do homem, principalmente, mediante conhecimento sistematizado, já que a aprendizagem ocorre durante toda a vida.

Por isso que o desafio a ser enfrentado por cada um dos sujeitos no interior de uma escola, e na própria vida, é sem paralelo na história, portanto, não há receitas prontas e nem um campo específico de receituário pedagógico como, errônea e historicamente, têm sido feitas às disciplinas dos cursos voltados para a formação de professores, particularmente, às disciplinas do curso de Pedagogia.

Referências

Abreu, D. S. (1989). Uma contribuição para a história da Unesp. *História*, (8), 87-100.

Cardoso, I. R. (1982). *A universidade da comunhão paulista: o projeto de criação da Universidade de São Paulo*. São Paulo: Cortez, Autores Associados.

Castro, R. M. de. (2009). *A produção de uma faculdade: as revistas Alfa, Estudos Históricos e Didática e a “FAFI de Marília” (1959-1975)*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília-SP: Fundepe.

CASTRO, R. M. de. (2005). *O papel estratégico dos periódicos departamentais na organização das atividades acadêmico-científicas: o caso das revistas da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Marília*. Doutorado em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília, Brasil.

Chaves, M. (2008). *Intervenções Pedagógicas e Promoção da Aprendizagem da Criança: Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural*. In Faustino, R. C.; Chaves, M. & Barroco, S. M. S. (Orgs.).

Intervenções pedagógicas na educação escolar indígena: contribuições da Teoria Histórico-Cultural. (pp. 75-89). Maringá: EDUEM.

Cunha, L. A. (1983). A universidade crítica: o ensino superior na República populista. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora.

Fonseca-Janes, Cristiane Regina Xavier (2010). A formação dos estudantes de pedagogia para a educação inclusiva: Estudo das atitudes sociais e do currículo. Tese de Doutorado em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília, Brasil.

Frigotto, G. (2006). O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In Fazenda, I. (Org.). Metodologia da pesquisa educacional. (10a ed., pp. 69-90). São Paulo: Cortez.

Furtado, A. F. (1968-1969). A faculdade interiorana como fruto do moderno bandeirismo cultural. Didática, (5) (6), 39-44.

Leite, B. W. de C. (1997). Os institutos isolados de ensino superior do estado de São Paulo. História, (16), 255-78.

Lima, E. A. de. (2005). Infância e Teoria Histórico-Cultural: (Des) Encontros da Teoria e da Prática. Tese de Doutorado, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

Magnani, M. R. M. (1993). Em sobressaltos: formação de professora. Campinas: Ed. Unicamp.

Magnani, M. R. M. (1997). Os sentidos da alfabetização: a “questão” e a constituição de um objeto de estudo (São Paulo – 1876/1994). Tese de Doutorado, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente.

Mortatti, M. R. L. (2000). Os sentidos da alfabetização: São Paulo/ 1876-1994. São Paulo: Ed. UNESP.

Oliveira, N. R. (1989). Sapere aude: A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José do Rio Preto no período de 1957 a 1964. Dissertação de Mestrado, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

Penitente, L. A. A., Castro, R. M. De & Garrossino, S. R. B. (2007). Contribuições do método histórico dialético na pesquisa em educação. In: Del Roio, M. (Org.). Trabalho, política e cultura em Gramsci: os 70 anos da morte de Gramsci. (pp. 213-216). Marília: Oficina Universitária Unesp.

Póvoas, G. (1947.) Serviço de estatística da prefeitura de Marília. Marília, S.P: [s.n.].

Tanuri, L. M. (2001). A Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília: origens. In: Carrara, K. (org.). Educação, universidade e pesquisa. (pp. 219-226.). Marília, S.P.: UNESP, Marília, Publicações; São Paulo: FAPESP.

Professores da Educação Infantil no Município de Brumado: perfis e trajetórias

Isabel Cristina de Jesus Brandão, Roberta Bolzan Jauris¹⁸⁰

Resumo:

A presente pesquisa analisa a formação dos professores da Educação Infantil que atuam na Rede Municipal de Educação de Brumado buscando compreender as concepções dos professores sobre criança e a Educação Infantil, identificando a trajetória de formação dos mesmos, bem como, suas implicações no trabalho pedagógico. A formação de professores, principalmente na educação infantil, ainda é vista de forma precária pelos órgãos públicos que trabalham diretamente com a educação. Diante da problemática colocada, vislumbra-se investigar: quem são e qual a formação dos professores que atuam na educação infantil no município de Brumado? A pesquisa insere-se na abordagem qualitativa e a coleta de dados se deu por meio de entrevista semi-estruturada com professoras de 2 creches. Foi possível concluir que as professoras da Educação Infantil no município de Brumado tem de 8 a 21 anos de formado no magistério, variando de 3 a 21 anos de exercício da profissão docente possuindo nível médio. A concepção de Educação Infantil enquanto modalidade da educação não foi apresentada pelos professores, mas, a concepção de criança traz conceitos significativos como: processo de formação; desenvolvimento infantil; a relação no discurso do cuidar e do educar. Porém não houve referência à criança enquanto cidadã, enquanto sujeito com vontade e opinião próprias constituindo-se como um ser de novas descobertas permanentes, conforme entra em contato com o mundo. Os dados apresentados indicam a necessidade de políticas públicas para a educação infantil do município de Brumado que contemple o investimento na formação das profissionais da área possibilitando um aprofundamento do conhecimento das teorias que versam sobre a educação da criança de 0 a 3 anos e os auxiliem a pensarem sobre as suas práticas pedagógicas. Compreendemos que o presente trabalho traz contribuições para o debate e pesquisas sobre a formação do professor tanto a nível local quanto a nível nacional, uma vez que as questões das políticas públicas que versam sobre a infância devem perpassar diversas áreas do conhecimento e a formação do profissional que atua com crianças de 0 a 5 anos de idade é um dos elementos fundamentais para a qualidade da educação infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil. Formação de Professores. Políticas Públicas.

Introdução

O presente artigo tem como objetivo tecer considerações sobre a formação dos professores da Educação Infantil que atuam na Rede Municipal de Educação de Brumado-Bahia, bem como, compreender a concepção dos mesmos sobre criança e Educação Infantil.

A formação de professores, principalmente na educação infantil, ainda é vista de forma precária pelos órgãos públicos que trabalham diretamente com a educação. Diante da problemática colocada, vislumbra-se investigar: quem são e qual a formação dos professores que atuam na educação infantil no município de Brumado?

¹⁸⁰ Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

Partindo deste princípio, faz-se necessário pesquisar no processo de formação de professores, aspectos que têm impedido, bem como os que possam contribuir para a efetivação da formação de professores para atuarem na Educação Infantil. Este trabalho pretende analisar quem são os professores da Educação Infantil de Brumado permitindo entender melhor a realidade deste contexto.

A trajetória da pesquisa constituiu-se de uma discussão sobre a identidade e formação do professor e através de um estudo de campo, utilizando a entrevista semi-estruturada, bem como, análise de documentos para coleta de dados. Na análise dos dados estabeleceu-se um diálogo com a produção científica referente ao tema.

Formação do professor de Educação Infantil

Na educação de crianças há uma dicotomia nos tipos de serviços prestados às crianças de diferentes níveis sociais que tem origem na constituição histórica da mesma. As creches eram direcionadas as crianças pobres com o objetivo de cuidar, possuindo caráter meramente assistencialista e os jardins-de-infância, que já surgiram com o caráter educacional-pedagógico, dirigiam-se ao atendimento dos filhos das famílias de classes médias e altas. Diante desta realidade, os profissionais escolhidos para atuar nas creches para crianças pobres bastavam ser do gênero feminino e saberem exercer a função de mãe. A preocupação com a formação destes profissionais não existia, resumindo-se em fazer as atividades de cuidado.

Historicamente o professor de Educação Infantil, principalmente de creche, tem se caracterizado como função materna exclusivo de mulheres. Sobre esta característica, Cerisara (2002, p. 25-26) diz que

Sem pretender uma definição acabada do perfil das profissionais de educação infantil, pode-se afirmar que eles têm sido mulheres de diferentes classes sociais, de diferentes trajetórias pessoais e profissionais, com diferentes expectativas frente à sua vida pessoal e profissional, e que trabalham em uma instituição que transita entre o espaço público e o espaço doméstico, em uma profissão que guarda o traço de ambigüidade entre a função materna e a função docente.

Por isso, é imprescindível discutir sobre a formação dos professores da educação infantil, principalmente os profissionais atuantes na creche por historicamente terem um perfil descaracterizado e manifesto de preconceitos sociais (DIAS, 1997).

Preocupando-se com a formação destes educadores torna-se necessário questionar se as instituições de formação estão buscando suprir as necessidades das seguintes indagações: “como é possível transpor aquilo que acumulamos de conhecimento teórico na academia para o cotidiano e as ações das educadoras no interior da creche?” (SANTOS, SANTOS, SILVA, 2009, p. 165). Questiona-se ainda se as instituições de formação de professores tem se preocupado em formar educadores para a infância? Existe valorização da infância? O que é ser professor na Educação Infantil?

Kuhlmann (*apud* ARCE, 2005, p. 09) deixa claro que devemos ter cuidado com que tipo de formação deve ser pensada para o professor, destacando que

[...] No lugar de alertar para os cuidados a se ter quando se está no campo teórico, para que o processo de abstração seja consequente, nota-se muitas vezes uma concepção que infantiliza as professoras e professores; que lhes quer ensinar, por exemplo, apenas os exercícios de desenho que farão com as crianças, no lugar das técnicas artísticas e do cultivo do gosto estético. Enquanto se defende que as crianças tenham

favorecida sua autonomia e se motivem para a fruição dos bens culturais, que aprendem a gostar de ler e de conhecer, ignora-se que os educadores também precisam desfrutar dessas condições, além é claro, das condições dignas de trabalho e de salário. É impossível controlar os imprevistos das situações reais, a que as propostas que rejeitam a teoria fazem supor. Daí, a formação dos educadores exigir a capacitação teórica que permita a partir da reflexão e de pensamento crítico, trazer das abstrações um alimento para a prática cotidiana.

A educação infantil precisa ter maior intensidade de estudos, reflexões, práticas e ações que levem a perceber a creche e o profissional que nela atua ou atuará como espaço de investigação interessante e reconhecido como espaço social influenciador da formação de cidadãos.

Assim, o profissional da educação infantil deverá ter um mínimo de conhecimento sobre a criança e seu desenvolvimento, pois, “[...] habilidades e competências específicas para trabalhar com crianças pequenas é uma tendência recente na história da educação se considerarmos que até bem pouco tempo boa vontade, [...] paciência, amor eram as características [...] conhecidas e desejadas” (SANTOS, SANTOS, SILVA, 2009, p. 166). Esta mudança ainda é uma conquista da educação que deve ser posta em prática nas universidades e nas creches. Infelizmente, a escolarização exigida para atuar na Educação Infantil é mínima, podendo exigir somente o ensino médio como recomenda a LDB 9394/96, desvalorizando a importância deste profissional.

Art.62 – A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de Licenciatura, de Graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

Defendemos a proposta de que o profissional da educação infantil tenha como formação mínima a graduação em Pedagogia. O Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2011) trata sobre a formação dos profissionais da Educação Infantil propondo uma atenção especial na qualificação desse segmento através de novos conhecimentos e habilidades na educação das crianças. Encontramos também iniciativas sobre a qualidade da formação, na resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica como o estabelecimento de articulações entre os conhecimentos teóricos e práticos, bem como, uma organização curricular que caminhe junto com o que é oferecido ao estudante em formação e o que é exigido ao profissional em sua atuação.

Para que se exija um profissional competente com nível superior é necessário pensar sobre a formação do mesmo. Assim, torna-se evidente eleger saberes, conhecimentos e teorias que visualizem a construção de práticas para atuar com a criança da educação infantil. Esta discussão deve ser feita com urgência na reforma curricular dos cursos que formam o profissional da Educação Infantil na universidade.

Na percepção de Vasconcellos (2001, p. 100) é evidente que

Num país como o nosso, onde a formação do educador infantil ainda está por ser reconhecida, o profissional dessa área precisa construir sua carreira com o reconhecimento entre seus pares e entre os outros educadores e a comunidade em geral. Para tanto, ele deve conhecer mais sobre Educação e Desenvolvimento Infantil,

entender a criança como sujeito social e de cultura, ao mesmo tempo em que vai se percebendo e se transformando num profissional mais apto para os embates e exigências do cotidiano.

Diante desta realidade, construir a imagem da profissão de professor passa pela formação de professores voltada para o trabalho nas instituições de educação infantil, reconstruindo sentidos, significados e valores “referentes a uma filosofia de educação infantil para todas as crianças [...]” (VASCONCELLOS, 2001, p. 102). Construir uma nova perspectiva teórica e prática de trabalho educativo de qualidade torna-se o caminho para a democratização da educação infantil e para a construção de novas formas de compreender o desenvolvimento da criança e também sim, dos educadores, “autores que são de uma nova *auto-imagem* e de uma *profissão*” (VASCONCELLOS, 2001, p. 102 – grifo do autor).

Pensando sobre o discutido na formação de professores de Educação Infantil, urge refletir sobre o processo de construção histórica, social e política da profissionalização deste trabalhador, bem como, a sua identidade docente reconhecendo-se como profissional da educação com importante papel social que ele deve tomar para si (SILVA, 2003).

Metodologia: a trajetória da pesquisa

Para a realização desta pesquisa utilizou-se a pesquisa qualitativa, partindo do princípio de que os professores estão no centro da indagação, portanto são os interlocutores privilegiados e co-autores na/da pesquisa.

Conforme Ludke & André (1986), o método qualitativo difere, em princípio, do quantitativo à medida que não emprega um instrumental estatístico como base do processo de análise de um problema. Esse método não tem a pretensão de numerar, medir unidades ou categorias homogêneas. Segundo as autoras a pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados, em lugar da produção de medidas quantitativas de características ou comportamentos.

O levantamento bibliográfico foi realizado através de leitura crítica e reflexiva, com o intuito de identificar conceitos que atendam ao trabalho. Segundo Almeida Júnior (1988, p. 100) “a pesquisa bibliográfica é a atividade de localização e consulta de fontes diversas de informação escrita, para coletar dados gerais ou específicos a respeito de determinado tema”. Assim, como base teórica foram trabalhados autores como: Campos (1994), Cerisara (2002), Dias (1997), Kramer (2003), Rosemberg (1997), Sodré (2002) entre outros.

A pesquisa foi realizada no período de Outubro de 2010 a Maio de 2011, tendo como locais de pesquisa a SEMEC – Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Brumado e as creches municipais.

Foi realizada a fase de investigação focalizada (ALVES-MAZZOTI & GEWANDSNAJDER, 1998) com a coleta de dados por meio da entrevista semi-estruturada e da análise de documentos sobre estruturação das creches, políticas públicas de educação infantil elaborados pela Secretaria Municipal de Educação de Brumado e também dos registros dos professores de Educação Infantil que atuam nas creches, levando sempre em consideração os diversos aspectos do contexto imergido, como o número de professores, a sua formação e creche de atuação. Em geral, os documentos são fonte poderosa de informação que podem ser

retiradas evidências que fundamentem o trabalho do pesquisador, dando maior estabilidade aos resultados alcançados (LÜDKE & ANDRÉ, 1986).

O contato com os sujeitos da pesquisa se deu através de visitas pelo pesquisador nas creches envolvidas. Este primeiro momento, não foi realizado as entrevistas, pois, objetivava-se ter uma aproximação para entendimento da pesquisa e que posteriormente fosse realizada a entrevista com maior confiança no pesquisador. As entrevistas foram desenvolvidas com nove questões subjetivas base, variando esta quantidade no momento da entrevista através da interação pesquisador e pesquisado.

Enfim, as pesquisas qualitativas tipicamente geram volume de dados que precisam ser organizados e compreendidos. A pesquisa qualitativa possibilita estudar o contexto pesquisado como único, levando em conta os aspectos sociais, históricos e culturas que fortemente influenciam nos modos de vida e de pensar sobre uma realidade.

A formação dos professores do município de Brumado: resultados e discussões

No contato inicial com a Secretaria Municipal de Educação de Brumado – SEMEC, em outubro de 2010 falou-se sobre a importância da pesquisa a ser realizada, bem como, solicitou a autorização para a realização da pesquisa nas creches municipais. Num segundo momento de visita a SEMEC, recolheu informações sobre o número de creches, perfazendo o total de 4, denominadas Creche Casulo Acalanto, a Creche Casulo Renascer, a Creche Jardim Encantado e a Creche Pequeno Polegar, todas localizadas em bairros periféricos da cidade, a quantidade de professores, no total de 23 e sobre a situação funcional dos mesmos, que encontrava-se entre contratados e concursados.

Retornou-se a SEMEC em 2011 para continuar a pesquisa e identificou-se uma mudança na estruturação do quadro de professores das creches. Os professores concursados foram retirados das creches para trabalhar no Ensino Fundamental alegando a SEMEC que os mesmos possuíam maior tempo de serviço e mais experiência, assim, eles teriam a possibilidade de serem melhor remunerados. Esta situação é um indicador constatado por Cerisara (2002, p. 90) evidenciando o que “também revela presente no cenário nacional: quanto mais qualificada a profissional, menos ela trabalha diretamente com as crianças”.

Esta situação funcional é um fator que influencia na busca de maior formação profissional, pois, a instabilidade do professor contratado de não saber se no próximo ano será recontratado cria um ambiente diferenciado entre os professores concursados e contratados, e a incerteza do investimento em um trabalho que você já sabe quando irá terminar.

Esta situação vivida pelos professores deve ser pensada pelas políticas públicas nas esferas federais, estaduais e principalmente municipais. O investimento na formação do profissional de educação infantil deve ser feito com qualidade e responsabilidade, para isso, é essencial definir quem serão os profissionais atuantes nesta área (CAMPOS, 1994).

Realizou-se entrevista com 7 professoras da educação infantil, sendo 1 professora da Creche Pequeno Polegar e 6 professoras da Creche Casulo Acalanto. As professoras entrevistadas tiveram a opção de se identificar ou não, apenas uma não quis se identificar, mesmo assim, utilizaram-se nomes fictícios para nomear as professoras. Todas as pesquisadas eram do sexo feminino, abrangendo 100% do quadro de

professores que atuam nas creches em Brumado no momento. No que se refere à idade, encontramos professores de 27 a 53 anos.

A formação profissional no magistério em nível médio das professoras entrevistadas representa 100% (ver tabela 1), então podemos dizer que todas têm formação básica para atuar em sala de aula. De acordo com o documento do MEC denominado Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação, a educação infantil hoje deve ter uma nova dimensão, então, a

[...] Educação Infantil articula-se com a valorização do papel do profissional que atua com a criança de 0 a 6 anos, com exigência de um patamar de habilitação derivado das responsabilidades sociais e educativas que se espera dele. Dessa maneira, a formação de docentes para atuar na Educação Infantil, segundo o art. 62 da LDB, deverá ser realizada em 'nível superior, admitindo-se, como formação mínima, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal' (BRASIL, 2006).

No entendimento de Kappel, Aquino e Vasconcellos, (2005, p. 133-134) sobre a formação dos professores de Educação Infantil no Brasil destacam que:

[...] a partir de indicadores divulgados pelo MEC (Brasil, 2003a), a realidade de docentes com baixa escolaridade, isto é, incompatível com a função que exercem (conforme padrões definidos oficialmente), é mais acentuado no caso das creches, pois existiam, em 2002, poucos professores com o Nível Superior completo (14,7%) atuando nessa modalidade de ensino. Ainda em nível nacional, verifica-se que 71,3% dos docentes tinham apenas formação em Nível Médio e este índice aumenta nas Regiões Norte e Nordeste, enquanto que nas demais encontra-se abaixo da média do País.

Os anos de formado das professoras variam entre 8 a 21 anos e duas professoras que possuem 21 anos de formadas estão cursando licenciatura em Sociologia e Pedagogia ambas no sistema Plataforma Paulo Freire¹⁸¹ que foi criado para cumprir as metas do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2011) objetivando diminuir o número de professores sem formação atuantes em sala de aula.

Tabela 1 – Formação profissional e anos de formado das professoras entrevistadas

Professoras	Formação Profissional	Anos de formado	Pós-graduação
Professora Ana	Magistério	8 anos	Não
Professora Beatriz	Magistério (está cursando Licenciatura em Sociologia pela Plataforma Freire, UNEB – Campus XX)	21 anos	Não
Professora Carol	Magistério (está cursando Licenciatura em Pedagogia pela Plataforma Freire, UNEB – Campus XX).	21 anos	Não
Professora Deise	Magistério (está cursando Licenciatura em Língua Portuguesa na UNEB – Campus XX)	10 anos	Não

¹⁸¹ Ver informações no site: <http://portal.mec.gov.br/>

Professora Elza	Magistério	13 anos	Não
Professora Flávia	Magistério	21 anos	Não
Professora Gilda	Magistério	21 anos	Não

Fonte: Direta

As entrevistadas apresentaram uma grande variação em relação aos anos de magistério na Educação Infantil (ver tabela 2). Foi interessante perceber na entrevista com a professora Beatriz que ao perguntar sobre os anos de formada, ela se admirou ao parar para contar e dizer quanto anos tinha e como eram poucos na educação infantil comparando com o total de anos de magistério. Neste momento, a professora Beatriz mencionou que apesar de estar cursando Sociologia, “isto tem me dado uma nova visão de algum jeito”.

Tabela 2 – Anos de magistério e anos de magistério na educação infantil das professoras entrevistadas

Professora	Creche	Anos de magistério	Anos de magistério na Educação Infantil
Professora Ana	Pequeno Polegar	8 anos	2 anos
Professora Beatriz	Casulo Acalanto	21 anos	4 anos
Professora Carol	Casulo Acalanto	14 anos	9 anos
Professora Deise	Casulo Acalanto	2 anos	1 ano
Professora Elza	Casulo Acalanto	13 anos	5 anos
Professora Flávia	Casulo Acalanto	21 anos	6 anos
Professora Gilda	Casulo Acalanto	3 anos	3 anos

Fonte: Direta

Na visão de Kramer (2003, p. 99) a formação do professor tende a levá-lo a si reconhecer e fortalecer as suas experiências e práticas na sala de aula, implicando na “constituição de identidade, para que professores possam narrar suas experiências e refletir sobre práticas e trajetórias, compreender a própria história, redimensionar o passado e o presente, ampliar seu saber e seu saber fazer”. Então, ao levar as professoras a pensar sobre sua trajetória profissional, elas começam a se reconhecer e rever práticas construídas ao longo do tempo.

Verificou-se que por serem professoras contratadas variam bastante de nível de ensino e de série tanto dentro da Educação Infantil da mesma forma quando atuavam no Ensino Fundamental, pois, são chamadas para trabalhar nas instituições diante da necessidade da escola. Ao observar a mobilidade de atuação na área de ensino pelas professoras, percebemos que a creche, assim como a área da educação infantil,

encontra-se em um momento de indefinição para os profissionais que nela atuam. Esta situação deve ser definida urgentemente para que o profissional da E.I.¹⁸² construa a sua identidade em prol do seu reconhecimento e trabalhe com responsabilidade pela infância. Partindo disto, construa a sua profissionalidade docente, incluindo aspectos que lhes caracterizam e identificam como professora.

Segundo Sacristán (*apud* GUIMARÃES, 2006, p. 29-30) profissionalidade docente é, “a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”, identificando-se como aspectos, traços profissionais construídos que identificam “profissionalmente o professor”.

As professoras entrevistadas também foram questionadas sobre o que elas entendem por Criança, visando melhor compreender o perfil deste profissional que atua com crianças.

Entender o que é ser criança hoje passa por reflexões históricas, sociais, culturais e políticas que tentaram compreender a infância e sua importância para o desenvolvimento do ser humano enquanto cidadão.

A descoberta da infância começou sem dúvida no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII (ARIÈS, 1978, p. 65).

A evolução sobre a percepção da infância não foi constituída simplesmente por achar a criança algo diferente que precisa de atenção, pois, “[...] sabemos que as visões sobre a infância são constituídas social e historicamente: a inserção concreta das crianças e seus papéis variam com as formas de organização social” (KRAMER, 2003, p. 85-86).

A partir do século XIII, surge tipos de crianças um pouco mais próximos do sentimento moderno (ARIÈS, 1978), aparecendo assim, a concepção da imagem do anjo, sutil, meiga e amorosa. Este entendimento de criança está presente na fala da professora Ana: “É tudo de bom, são seres meigos e precisa de muito amor, apesar que nem sempre é reconhecido pelos os adultos”. Este não reconhecimento das crianças pelos adultos passa pela concepção de um ser que não tem ideia e expressão próprias, assim, devemos compreender que, “A criança não é filhote do homem, ser em maturação biológica; ela não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em deixar de ser criança)” (KRAMER, 2003, p. 91).

Ser criança numa sociedade pensada para e pelos os adultos não é algo fácil, pois, “a concepção ‘adultocêntrica’ de mundo tem, de certa forma, colocado a infância num lugar sem importância na sociedade. A criança é vista muitas vezes como quem ainda não é. Como quem está para ser” (LEITE FILHO, 2001, p. 49).

Na fala da professora Beatriz a criança é definida como ser em formação: “Entendo que é um ser em formação, onde os valores vão ser formados”. Concordando com ela, está a fala da professora Flávia: “É um ser que está em processo de formação”; este processo de formação está vago em sua fala, pois, a professora não se refere a que tipo de formação. Assim, a partir das falas das professoras podemos dizer que “a criança é um ser em construção e que irá se construindo por toda vida. Sua aprendizagem se dará em momentos de atividades individuais e atividades coletivas” (LAURO, 2009, p. 49).

¹⁸² Em alguns momentos faremos referência a Educação Infantil por meio dessa sigla.

Dentro da concepção da psicologia podemos entender a criança como um ser em constante processo de desenvolvimento que envolve o físico, perceptual, cognitivo, linguagem, personalidade e social. A professora Gilda contempla em sua fala sobre a criança aspectos do desenvolvimento, pois, para ela as crianças: “são seres em constante desenvolvimento capazes de expressar sentimentos, necessidades e desejos, tendo o docente como colaborador”. Helen Bee (2003, p. 435), compreende “[...] o processo de desenvolvimento como constituído por uma série de períodos alternados de rápido crescimento (acompanhados por disrupção ou desequilíbrio) e períodos de relativa calma ou consolidação”.

A criança deve ser vista como um ser biológico e social que depende da mediação com outras pessoas para aquisição de competências. É, também, um ser político e social, influenciado temporalmente, que deixa marcas de sua identidade construída e que estas marcas dependem de diferentes investimentos para a construção de um desenvolvimento compatível com a dignidade humana (SODRÉ, 2002).

Observa-se que na fala da Professora Carol a criança é um ser que precisa do cuidar e do educar, indicando “[...] que a criança necessita de uma atenção muito especial em todos os sentidos tanto familiar como educacional e preparo para resolver pequenos desafios do dia”. Rosemberg (1997, p. 23) diz que “para implantar este modelo de educação infantil que educa e cuida devemos, pois, afastar-nos de duas concepções: [...] que educar é apenas instruir e alimentar a cabeça através de lições”, entendendo que educar está além de currículos fechados, “e que cuidar é um comportamento que as mulheres desenvolvem naturalmente em suas casas”, desconsiderando que envolve conhecimentos e habilidades específicas para cuidar.

As descobertas fazem parte da vida das crianças e lhes ajudam a entender o mundo ao seu redor e proporcionar novas visões sobre este velho mundo. Para esta idéia de criança a professora Elza expõe que é “o novo que a cada dia aprendemos mais com elas”.

[...] toda criança, o que significa todo novo indivíduo (e toda uma nova geração de indivíduos), traz em potencial uma rica gama de possibilidades renovadoras, ainda que a sociedade opere predominantemente com padrões de repetição. Ou seja, a novidade sempre aparece. É por essas e por outras que não permanecemos nas cavernas (DAMAZIO apud LAURO, 2009, p. 51).

As falas das professoras que participaram da pesquisa sobre o entendimento de criança trazem aspectos importantes para pensar a criança, como, um ser amoroso com sentimentos próprios. Outro aspecto presente nas falas é o não reconhecimento da criança pelos adultos, enquanto ser com vontade e opinião próprias constituindo-se como um ser de novas descobertas permanentes, conforme entra em contato com o mundo. Observa-se também nas falas das professoras a noção da desvalorização da formação na criança dentro de um espaço educativo preocupado com o processo de desenvolvimento infantil, aliado ao cuidar e o educar.

Uma abordagem não presente nas falas das professoras é a criança enquanto cidadã, potencializadora de construir uma cultura própria. Sobre este aspecto Kramer (2003, p. 91) defende “[...] uma concepção de criança que reconhece o que é específico da infância – seu poder de imaginação, fantasia, criação – e entende as crianças como cidadãs, pessoas que produzem cultura e são nela produzidas, que possuem um olhar crítico [...]”.

Diante da necessidade de compreender como as professoras das creches entendiam o seu campo de atuação na educação, foi direcionada a pergunta sobre o que entendem por Educação Infantil.

É importante destacar que as professoras entrevistadas apresentam aspectos que responderiam a questão que é ser criança e não necessariamente o que é Educação Infantil. Na fala da Professora Ana: “São crianças que precisa de muito apoio pedagógico para que tenha conhecimento mais amplo”. Outra professora admite em seu discurso não saber definir o que seja a educação infantil, apesar dela ter 21 anos de formada no magistério e 4 anos de atuação na E. I. dizendo: “Na verdade, entendo muito pouco, pois tenho pouca experiência na área de Educação Infantil” (Professora Beatriz).

Na fala trazida pela Professora Carol, existe a incorporação de características de sua prática o descobrir da criança e a socialização. “É a base de tudo sobre desenvolvimento educacional, o caminho por onde a criança começa a descobrir sua verdadeira experiência de socialização depois da família e que a educação é a base de tudo”. Algo interessante da fala é o papel da E. I. junto com a família, concordando com uma das Diretrizes do documento da Política Nacional de Educação Infantil sinalizando que “A educação Infantil tem função diferenciada e complementar à ação da família, o que implica uma profunda, permanente e articulada comunicação entre elas” (BRASIL, 2006, p. 17).

Pode-se verificar que as falas das professoras sobre o entendimento de Educação Infantil abordam o processo de desenvolvimento da criança e a prática em sala de aula: “Trata-se de um processo que merece atenção redobrada visando a formação como cidadão que se sinta incluso na sociedade, a partir de vivência das práticas auxiliadoras e motivadoras voltadas para o lúdico” (Fala da Professora Deise).

A professora Gilda relata sobre a dificuldade em trabalhar com criança e os diversos papéis que o professor tem que desempenhar em sala de aula. É importante perceber que a professora também apresenta em sua fala o trabalho do professor e a formação da criança: “Lidar com criança não é fácil. O professor da educação infantil tem que ser um pouco de tudo; palhaço, ator, cantor, etc ter compreensão e paciência, trabalhar com amor, pois, estamos contribuindo na formação do caráter de futuros cidadãos”.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 11) diz que: “a educação Infantil é considerada a primeira etapa da educação [...], tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade”.

Assim, as professoras abordaram de acordo com RCNEI no que tange a finalidade do desenvolvimento da criança, não especificaram a idade e/ou período. Outro ponto que não tocaram foi em considerar a educação infantil como uma etapa da educação. Já a professora Elza traz aspectos emotivos do trabalho com criança quando relata que a educação infantil é uma “educação feita com carinho, amor e dedicação”.

Considerações Finais

Este estudo teve como objetivo conhecer o perfil, a trajetória e a formação dos professores da Educação Infantil que atuam na Rede Municipal de Educação de Brumado e analisar as concepções dos professores sobre criança e a Educação Infantil.

Os dados evidenciam a presença feminina na educação infantil de Brumado e que é necessário construir a identidade do profissional da Educação Infantil oportunizando saberes e conhecimentos que levem o professor ser independente e responsável por sua prática pedagógica. Ao discutir a formação dos professores, observa-se a urgência dos cursos de licenciaturas discutirem o aspecto da profissionalidade docente, sendo de responsabilidade das Universidades também oferecer qualificação que dê

substantividade para a concretização da identidade docente e conseqüentemente de sua prática pedagógica.

A formação dos professores de educação infantil que estão atuando nas creches é condição *sine qua non* para um atendimento de qualidade para as crianças. É através dos professores que também as crianças tem a oportunidade de conhecer o mundo e como isto deve acontecer é de responsabilidade dos professores, por isso, a importância da formação dos mesmos. Não podemos negar que a educação infantil tem conquistado espaço, efetivando os direitos das crianças, constituindo-se como uma educação institucionalizada com caráter de ensino intencional que cuida e educa as nossas crianças.

Nesta pesquisa foi possível adentrar espaços e encontrar sujeitos que fazem parte das creches no município de Brumado, com esta oportunidade observamos que ainda é necessário investimento para a formação do professor da Educação Infantil, bem como, uma consolidação do quadro de professores que atuam nas creches, pois, são professores contratados que chegam e ficam muitas vezes apenas um ano na instituição por término de contrato. Destaca-se que as professoras da Educação Infantil no município de Brumado tem de 8 a 21 anos de formado no magistério, variando de 3 a 21 anos de exercício da profissão de professor.

Apesar de estarem atuando na Educação Infantil a concepção de Educação Infantil enquanto nível de ensino da educação não é algo presente nas falas. Mas, é importante destacar que a concepção de criança traz conceitos significativos para o entendimento do mesmo, como processo de formação, desenvolvimento infantil, a presença do cuidar e do educar, não observando a presença da discussão sobre a criança enquanto cidadã.

Constata-se que as professoras não possuem formação específica para atuar na Educação Infantil, somente o ensino médio que é o obrigatório por lei, se fazendo urgente pensar no oferecimento de tal formação e mobilização dos órgãos públicos ligados a educação para que a oferta da educação infantil venha a garantir uma educação de qualidade e respeito a criança enquanto ser único

Assim, o professor que atua na Educação Infantil deve ter consciência de sua responsabilidade e compromisso social e isto começa no pensar sobre sua trajetória e formação.

REFERÊNCIAS

- Almeida Júnior, João Baptista de (1988). O estudo como forma de pesquisa. In.: Carvalho, M. Cecília (org.) Construindo o Saber. (pp. 97-117) Campinas, SP: Papyrus.
- Alves-Mazzoti, Alda J. Gewandsnajder, Fernando (1998). O Método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa. 2. Ed. São Paulo: Pioneira.
- Ariès, Philippe (1978). História Social da Criança e da Família. Rio de Janeiro: Zahar editores.
- Arce, Alessandra (2005). Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe os dez passos para se tornar um professor reflexivo. Retirado em Setembro 19, 2005 de <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a14v2274.pdf>
- Bee, Helen (2003). A criança em desenvolvimento. 9. Ed. Porto Alegre: Artmed.

- Brasil (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF de <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>
- Brasil (1998). Referencial curricular nacional para a educação infantil. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF. 3 v.
- _____(2006). Política Nacional de Educação Infantil: Pelo Direito das Crianças de Zero a Seis Anos à Educação. Retirado em Dezembro 20, 2006 de <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfpolit2006.pdf>
- _____(2011). Plano Nacional de Educação. Decênio 2011-2020. Retirado em Dezembro 19, 2011 de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=7244&Itemid=
- Campos, Maria Malta (1994). Cuidar e Educar: Questões Sobre o Perfil do Profissional de Educação Infantil. In.: Brasil. Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil. MEC/SEF/COEDI. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI.
- Cerisara, Ana Beatriz (2002). Professoras de Educação Infantil: Entre o Feminino e o Profissional. 2. Ed. São Paulo: Cortez.
- Dias, Regina Célia (1997). Luta, movimento, creche: A História da Conquista de um Direito. In: Silva, Isa T. F. Rodrigues (Org.). Creches Comunitárias: Histórias e Cotidiano. (pp. 19-44) Belo Horizonte: AMEPPE.
- Guimarães, Valter Soares (2006). Formação de Professores: Saberes, Identidade e Profissão. 3 ed. Campinas, SP: Papirus.
- Kappel, D. B. Aquino, L. M. L. de Vasconcellos, V. M. R. De (2005). Infância e políticas de educação infantil: início do século XXI. In.: Vasconcellos, Vera Maria Ramos de (Org.) Educação da Infância: História e Política. (pp. 117-146) Rio de Janeiro: D&A / Lamparina.
- Kramer, Sônia (2003). Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In.: Bazílio, L. C.; Kramer, S. Infância, Educação e Direitos Humanos. (pp. 83-106) São Paulo: Cortez.
- Lauro, Bianca Recker (2009). Repensando a Infância em sua Multiplicidade. In.: Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade. V. 18, n. 31, (pp. 43-51), Salvador: Editora UNEB, jan./jun.
- Leite Filho, Aristeo (2001). Proposições para uma educação infantil cidadã. In.: Garcia, Regina Leite. Leite Filho, Aristeo. (Orgs) Em defesa da educação infantil. (pp. 29-58) Rio de Janeiro: DP&A.
- Ludke, Menga. André, Marli E. D. A (1986). Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas. São Paulo: E.P.U.
- ROSEMBERG, F (1997). Educação Infantil, Educar e Cuidar e a Atuação Profissional. In.: Revista Infância na ciranda da educação. nº 3 (pp. 20-26) Belo Horizonte, MG: CAPE/SMED, novembro.
- Santos, Núbia S. Santos, Ilka S. Silva, Léa S. P (2009). A pesquisa crítico-colaborativa e a formação das educadoras na creche: entre a construção a e reflexão. In.: Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade. V. 18, (pp. 163-171) n. 31, Salvador, jan./jun.
- Silva, Isabel de Oliveira e (2003). Profissionais da Educação Infantil: Formação e Construção de Identidades. 2. Ed. São Paulo: Cortez.

Sodré, Liana Gonçalves Pontes (2002). Criança: A Determinação Histórica de um Cidadão Excluído. In.:
Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, 11, 65-72.

Vasconcellos, Vera Maria R. de (2001). Formação dos Profissionais de Educação Infantil: Reflexões Sobre
Uma Experiência. In.: Em Aberto. 18, 73, 89-111.

O estágio supervisionado sob o olhar das alunas do curso de pedagogia

Eni de Faria Sena¹⁸³, Maria Das Graças Oliveira¹⁸⁴

RESUMO

Este texto apresenta a análise dos significados atribuídos pelas alunas do Curso de Pedagogia às práticas pedagógicas dos docentes das escolas onde elas realizaram seus estágios. O interesse do trabalho direcionou-se no sentido de desvelar as concepções das alunas estagiárias frente à articulação efetiva entre teoria e prática. Os princípios estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia – CNE/CP nº 01, de 15 de maio de 2006 – prescrevem que o estágio curricular deve assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional em ambientes escolares e não escolares, ampliando o fortalecimento de atitudes éticas, conhecimentos e competências para o exercício da profissão docente. A partir desse pressuposto, acredita-se que o desvelamento das percepções das alunas sobre essa experiência acadêmica poderá contribuir com a discussão a respeito da relação do estágio supervisionado, como possibilidade de síntese pelas alunas das disciplinas teóricas cursadas, e para a análise contextualizada da prática dos docentes nas escolas. Para isso, foi realizado um estudo qualitativo de cunho exploratório, e o material empírico foi coletado a partir de registros dos relatórios das alunas e dos seminários realizados nas disciplinas Estágio Supervisionado e Políticas de Educação para a Infância, nos anos de 2011 e 2012, no Centro Universitário de Sete Lagoas, Minas Gerais. Na análise desse material, utilizou-se dos construtos teóricos da dialética da teoria-prática-teoria recriada, proposta por Piconez (1991), e estabeleceu-se uma interlocução com os autores Libâneo (2012), Pimenta (2001) e Sheibe (2007). Foram identificadas, na análise, as percepções distintas das alunas no que se refere às contribuições do estágio, tais como: o estágio como uma possibilidade para a inserção delas, como docentes, no mercado de trabalho; o estágio como um momento propício para colocarem seus conhecimentos teóricos à disposição dos profissionais da escola, ajudando a si mesmas e àqueles que já estejam em exercício na docência a analisarem o cotidiano da sala de aula; o estágio como uma oportunidade para refletirem sobre suas práticas docentes, embora apresentassem inicialmente certas dificuldades para terem uma atitude de estranhamento acerca da realidade do cotidiano da sala de aula; e, por fim, as atividades do estágio como um momento privilegiado para a aprendizagem e para as experiências da docência. Este estudo tem por objetivo contribuir para a construção de uma visão do estágio supervisionado como uma atividade curricular que permita às estagiárias um desenvolvimento da sensibilidade e da competência técnica para analisar a realidade da sala de aula de forma contextualizada, tendo em vista a inserção delas na sociedade educacional.

Palavras-chaves: Prática Pedagógica – Docência – Estágio - Formação de Professores

¹⁸³ Centro Universitário de Sete Lagoas

¹⁸⁴ Prefeitura Municipal de Belo Horizonte

INTRODUÇÃO

Este texto apresenta a análise dos significados atribuídos pelas alunas do Curso de Pedagogia às práticas pedagógicas dos docentes das escolas onde elas realizaram seus estágios. Esses significados revelam os desafios e as contradições experienciadas por professores e por alunos e alunas de turmas da educação infantil e do ensino fundamental na cidade de Sete Lagoas e proximidades. Parte-se do pressuposto de que o estágio supervisionado tem como objetivo proporcionar às alunas do Curso de Pedagogia a aproximação delas com o futuro local de trabalho, a escola, o que possibilitará o desenvolvimento de habilidades para analisar a realidade das escolas de educação infantil e de ensino fundamental.

Breve histórico do estágio supervisionado nos cursos de formação de professores

Ao analisarmos o percurso histórico dos cursos de formação de professores no Brasil, perceberemos que o estágio curricular sempre foi considerado uma ação imprescindível no desenvolvimento dos cursos. Isso explica-se inicialmente pela natureza da formação ofertada aos estagiários, ou seja, eles têm como meta a atuação em turmas de crianças, nas escolas de educação básica, nas modalidades pública e particular.

As concepções acerca da formação docente, dos princípios político-filosóficos da educação e da prática nos cursos de formação docente sofreram mudanças significativas desde a década de 1930. Nesse contexto, a construção do estágio supervisionado nos currículos dos cursos de formação, delineada nos diversos textos da legislação brasileira, é permeada por uma contradição: se, por um lado, buscava-se a associação entre a teoria e a prática, nos cursos de formação, por outro lado, as prescrições perpetuavam, por meio de suas determinações, a dissociação entre elas. Assim, podemos dizer que o estágio curricular é um componente imprescindível na formação docente, desde a criação desta.

Essa situação é mostrada por Pimenta (2001, p. 21). Ela destaca que “por estágio curricular entende-se as atividades que os alunos deverão realizar durante o seu curso de formação, junto ao campo futuro de trabalho – as séries iniciais do ensino”. O fato de o estágio curricular ter sido historicamente associado à prática de ensinar fez com que a autora optasse por analisar os conceitos de prática presentes na legislação brasileira, a saber: nas leis estaduais da década de 1930, na Lei Orgânica do Ensino Normal 1946 e na Lei 5.692, do ano de 1971.

Pimenta (2001) destaca, em seu estudo, três concepções para o que vem a ser prática docente: a primeira é a prática como aquisição de experiência; a segunda é que, na prática, a teoria é outra; e a terceira é a teoria e a prática como indissociáveis na prática social. Na primeira concepção, os futuros professores deveriam observar as práticas positivas dos outros docentes em seus cursos de formação: “A prática docente poderia, pois, ser conhecida através da observação de bons modelos e da reprodução dos mesmos” (PIMENTA, 2001, p. 29). Nesse contexto, segundo a autora, partia-se do pressuposto de que a atividade docente não se alterava conforme o tipo de escola, urbana ou rural. E a profissão de professor primário configurava-se como uma ocupação exercida, em sua maioria, por mulheres representantes de segmentos sociais favorecidos e caracterizava-se por ser considerada como uma extensão do lar.

No final da década de 1950 e nos anos da de 1960, os teóricos do Instituto Nacional de Pesquisas Pedagógicas (INEP), órgão do governo federal, explicitavam críticas aos cursos de formação docente existentes no país, no que se refere especificamente ao distanciamento entre a teoria e a prática e a

desvinculação entre a formação docente e a realidade da escola. Com o objetivo de melhorar tal situação, os pesquisadores sugeriram, em congressos e publicações, que as escolas normais tivessem uma escola primária de aplicação, que as disciplinas e os estudos possibilitassem aos estagiários a observação das aulas de bons professores, que as aulas partissem de problemas concretos do cotidiano dos alunos, entre outros (PIMENTA, 2001).

Essa situação foi alterada pela promulgação da Lei 5.692/71, que mudou a organização do ensino primário, secundário e colegial. Essa Lei transformou ainda o ensino normal em uma das habilitações profissionais do 2º grau, passando a ser obrigatoriamente profissionalizante. No currículo dessa habilitação, a disciplina de prática de ensino passou a ser realizada nas escolas públicas e/ou particulares da comunidade sob a forma de estágio supervisionado. Pimenta (2001) argumenta que ainda perdura a imitação de modelos no texto legal ao recomendar que, sempre que possível, “as escolas deverão representar verdadeiro, mas positivo campo de estágio, para que o futuro mestre receba exemplos salutaros que lhe servirão de modelo e inspiração na sua atividade docente” (PIMENTA, 2001, p.48 *apud* PARECER 349/72).

Pode-se dizer, a partir do exposto, que a crítica à prática de ensino como imitação de um modelo reside na complexidade da prática docente e na sua restrição aos bons modelos, desconsiderando-se a diversidade que permeia o cotidiano de professores e alunos no que diz respeito à prática pedagógica em si e às influências sociais, políticas, culturais e econômicas existentes na sociedade, as quais refletem nas escolas e nas suas relações.

O segundo conceito de prática apresentado por Pimenta (2001), “na prática a teoria é outra”, é revelado nos estudos que buscam analisar a habilitação dos professores em seu desenvolvimento, nas escolas. Ela conclui que:

A deterioração do estágio no bojo da deterioração da Habilitação do Magistério, demonstrada pelos estudos, pesquisas e depoimentos, nos leva a concluir que de fato a formação de professores carece tanto de prática quanto de teoria. [...] percebe-se que não é possível falar de prática – não há nem uma prática idealizada, nem uma prática meramente instrumentalizadora. Há uma burocratização do estágio, um cumprimento formal do requisito legal. (PIMENTA, 2001, p. 64).

Entre as precariedades apontadas nos estudos pesquisados pela autora, podemos destacar: o desenvolvimento do estágio desvinculado da disciplina didática e do currículo do curso de formação; a má receptividade dos estagiários pelos professores nas escolas; o estágio visto como polo prático dos cursos e como atividade terminal; dificuldade de garantir a relação teoria/prática; divisão do estágio em etapas fixas: observação, participação e regência; transformação do estágio em atividades burocráticas de preenchimento de fichas; correções de cadernos; entre outros.

Essas fragilidades mostram a urgência do surgimento de mudanças substanciais na formação docente, para que esta atenda à necessidade de formar um professor que tenha competência técnica e política de modo a contribuir com a democratização do ensino nos anos iniciais de escolarização, no país. Ensino esse que passa a ter a presença de novos atores sociais: os alunos, advindos das camadas populares, e os futuros docentes, em processo de formação, que se originam também das camadas populares. Isso supõe uma formação profissional a partir de uma fundamentação teórica consistente com a qual o futuro docente poderá analisar e intervir na realidade sociocultural da escola em que atuará, no exercício de sua profissão de professor.

Essa demanda por mudanças na formação docente ganha relevância no desenrolar dos anos das décadas de 1980 e 1990. O estudo de Pimenta (2001) mostra que os institutos de pesquisa, tais como: a Fundação Carlos Chagas, os cursos de pós-graduação das universidades, a Associação Nacional de Educação (ANDE), a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação (Anped), por meio da mobilização dos educadores, geraram dois movimentos: o de revitalização do Ensino Normal e o de reformulação do Curso de Pedagogia. Posteriormente, nos anos da década de 1990, esses movimentos foram incorporados pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Os movimentos reconheciam:

[...] a escola como uma instituição social cuja função específica é a produção e difusão do saber historicamente acumulado, como instrumentalização dos alunos para participarem das lutas sociais mais amplas, objetivando a necessária transformação da sociedade, em uma sociedade justa. (PIMENTA, 2001, p. 58).

E tal mudança denotou um profissional munido de conhecimentos sociais, políticos e técnicos que planejasse e desenvolvesse a ação pedagógica que atendesse melhor às especificidades da clientela da escola.

Nesse contexto, pode-se dizer que há uma busca pela identidade dos cursos de formação de professores. E isso demanda uma nova perspectiva para o entendimento do papel do estágio na formação docente e da relação entre a teoria e a prática nesses cursos. A esse respeito são importantes as contribuições de Piconez (1991, p. 22), a qual aborda o estágio como uma aproximação da realidade da sala de aula e da escola onde o estágio supervisionado é considerado como um “componente teórico-prático, isto é, possui uma dimensão ideal, teórica, subjetiva, articulada com diferentes posturas educacionais, e uma dimensão real, material, social e prática, própria do contexto da escola brasileira”. Na perspectiva da autora, o estágio supervisionado configura-se como o eixo articulador da teoria e da prática entre os conteúdos curriculares do curso de formação docente. Assim, a reflexão das alunas sobre o cotidiano das escolas, realizada no desenvolvimento do estágio supervisionado, possibilita o conhecimento das teorias que influenciam a ação pedagógica dos professores e o surgimento de mudanças nessa realidade educacional.

A Pedagogia como licenciatura: construindo outros paradigmas para a prática educativa

Os estatutos teórico e epistemológico da pedagogia e do Curso de Pedagogia, que perpassaram as concepções de licenciatura e de bacharelado, assim como as configurações curriculares desse curso, historicamente, inscreveram-se em cenários de conflitos e crises que resultaram em alterações e até em propostas de sua extinção.

O ano de 2006 constituiu um marco para o Curso de Pedagogia em sua busca por uma identidade. No referido ano, o Conselho Nacional de Educação (CNE) instituiu as novas Diretrizes Curriculares para a formação do pedagogo, por meio da Resolução CNE/CP nº 01, de 15 de maio de 2006. Essa Resolução, que altera profundamente¹⁸⁵ a concepção desse curso em seu artigo 2º, determina que:

As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na

¹⁸⁵ A institucionalização do Curso de Pedagogia, em 1939, legaliza-se no “disciplinamento” prescrito por Getúlio Vargas, quando este era ditador do Estado Novo, na Lei 452, de 05/07/1937. A concepção política de sua criação trouxe, como consequência, entre outras questões, uma prática pedagógica pragmática, tecnicista, ora tendente ao psicologismo, ora tendente ao sociologismo, reduzindo o curso a uma área profissionalizante, descomprometida com a produção do conhecimento, conforme afirma Brzezinski (1994, 2008).

modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2006a, p. 11).

Essa resolução também enfatiza, dentre outras questões, a dimensão da pesquisa, a (re)significação do estágio, a articulação teoria e prática e as competências necessárias ao professor. Para Brzezinsk (1986), o movimento das reformulações curriculares pretende atingir a formação de um pedagogo inserido na realidade da escola onde atua, possibilitando a visão da totalidade dos aspectos relevantes e imediatos do trabalho pedagógico. Repensar o curso, assim como um novo currículo para a Pedagogia, possibilita construir novos parâmetros para a reconstrução de sua identidade.

As Diretrizes Curriculares inserem-se no contexto das transformações ocorridas no sistema educacional brasileiro. Tais transformações, previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, apontam que, no campo educacional, devem haver mudanças significativas em relação à formação e ao campo de atuação dos profissionais de educação, mudanças essas que visem, sobretudo, à elevação da qualidade de desempenho na perspectiva de uma formação sólida e com possibilidades de opção de aprofundamento em campos do saber educacional.

As Diretrizes Curriculares não encontram unanimidade entre os educadores. As divergências colocam em lados opostos aqueles que defendem ou não a docência como base de formação do pedagogo. Libâneo (2002) coloca-se entre aqueles que sustentam que o Curso de Pedagogia deve formar o pedagogo *stricto sensu*, isto é, um profissional qualificado para atuar em vários campos educativos, para atender demandas socioeducativas dos tipos formal, não formal e informal. Essa assertiva reafirma a identidade do pedagogo *stricto sensu* e a sua distinção em relação ao profissional docente, já que, para o autor, os professores poderiam considerar-se como pedagogos *lato sensu*.

A despeito dessas controvérsias, neste texto, parte-se do pressuposto de que as instituições educacionais que oferecem o Curso de Pedagogia tenham como desafio o fortalecimento da identidade do curso, da docência como base comum de formação de todo educador, da teoria e prática como unidade indissociável e da predominância da formação do professor para as séries iniciais de escolarização.

Entretanto, Libâneo (2002) descortina outros horizontes para o debate acerca da formação de professores. Ele assevera que, para o atendimento das especificidades de uma formação profissional que propõe um leque de possibilidades formativas, as instituições que formam o pedagogo têm o desafio de propor um currículo que alcance as orientações colocadas pelas DCNPs (Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia), em seus três conceitos fundamentais: docência, gestão e pesquisa, sem o viés pragmático que possa comprometer a formação desse profissional.

Considerando-se que vivemos sob os auspícios de substanciais mudanças na vida social e cultural, não é de se estranhar que, em tempos de mudança social, a educação seja o campo privilegiado das propostas de reforma (transformações). Por extensão, a área de Pedagogia, responsável, em grande parte, pela formação do educador (infantil, fundamental e médio), passa a ser também questionada nos seus pressupostos e fundamentos filosóficos.

O estágio curricular supervisionado na formação do pedagogo do Centro Universitário de Sete Lagoas: organização e prática pedagógica

O Curso de Pedagogia do Centro Universitário de Sete Lagoas (UNIFEMM) foi implantado no ano de 1970, com um forte apelo do atendimento das demandas educacionais da cidade de Sete Lagoas. Apesar de esse curso passar por constantes regulamentações¹⁸⁶ com o objetivo de atender às necessidades do ensino e como tentativas de adequação de sua identidade, nessa instituição, ele manteve sua ênfase na oferta da habilitação em Orientação Educacional, até a implantação da Resolução de 2006.

Os fatores como o aumento da escolarização, a ampliação das escolas de educação básica e a estratégica localização geográfica da cidade de Sete Lagoas impulsionaram a busca por essa formação acadêmica. Nessa perspectiva, em um espaço muito curto de tempo, suas matrículas foram ampliadas por causa da vinda de estudantes advindos das cidades vizinhas. Essa nova realidade trouxe para o interior da instituição educativa novos desafios frente à diversidade cultural e pedagógica apresentada.

Entretanto, as questões acima elencadas não são as únicas a contribuir para a chegada do “novo aluno” ao Curso de Pedagogia. A extinção do magistério em nível médio estimulou o ingresso de estudantes sem nenhum contato prévio com o ofício da docência. Assim, o perfil dos alunos do Curso de Pedagogia do UNIFEMM caracterizou-se por grupos diferenciados, entre eles: estudantes advindos das mais diferentes profissões e aqueles que já exerciam a profissão no magistério.

A ausência de políticas públicas e institucionais de valorização da formação docente, da carreira do professor e das novas exigências colocadas para o trabalho docente tem impactado a realidade do magistério no país. Ao longo dos anos, as instituições de ensino que ofertam a modalidade licenciatura vêm constatando o decréscimo de suas matrículas. Essa realidade não é diferente para o Curso de Pedagogia do UNIFEMM, que, há dois anos, não consegue formar turmas, o que sinaliza para a sua extinção nessa Instituição de Ensino Superior (IES).

No contexto de transformações das práticas educativas e a partir das novas políticas e diretrizes curriculares, a reformulação do Projeto Pedagógico (PP) do Curso de Pedagogia do UNIFEMM, no ano de 2007, teve como eixo orientador a docência como base comum de formação e o entendimento de que o trabalho docente não deve ser dicotomizado de sua ação. Isso pressupõe sustentar que as atividades de aproximação do estudante de pedagogia do cotidiano escolar devem predominar como unidade indissociável no percurso formativo do professor. Assim, o Estágio Curricular Supervisionado (ECS) passa a ser analisado como um espaço privilegiado para as indagações sobre a educação escolar e não escolar.

¹⁸⁶ Regulamentado pelo Decreto-Lei nº 1.190, de 1939, o Curso de Pedagogia nasceu junto com as licenciaturas, quando da organização da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Em seu objetivo, visava a preparação de “técnicos em educação”, isto é, professores do nível primário, já diplomados pelos cursos normais de nível médio e com experiência docente, que queriam expandir seus conhecimentos com a finalidade de se candidatarem à função de diretores, inspetores, supervisores, orientadores educacionais, pesquisadores do MEC (Ministério da Educação), secretarias estaduais e municipais.

A licenciatura em Pedagogia, regulamentada pelo Parecer nº 292/62 do Conselho Federal de Educação, previa quatro disciplinas: Psicologia da Educação, Elementos de Administração Escolar, Didática e Prática de Ensino.

Em 1969, em virtude da Lei 5.540/68, conhecida como a Reforma Universitária de 1968, o Curso de Pedagogia passou por uma divisão, dedicando-se, de um lado, ao estudo das teorias da educação e, de outro, às habilitações mais específicas (Supervisão, Orientação, Administração e Inspeção Educacional), além de oferecer licenciaturas e formação para a docência na fase inicial do Primeiro Grau, ou Ensino Primário.

O ano de 1990 foi marcado por uma nova reformulação, através da aprovação da LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Ela estabelece, em seu artigo 64, que a formação dos profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacionais para a Educação Básica seria feita em cursos de graduação em Pedagogia.

Conforme destaca o PP da instituição, o Estágio supervisionado tem como escopo a ação docente refletida e teorizada, ou seja, a ação é o ponto de partida para a reflexão e a teorização da carreira docente. O protagonista dessa ação é o graduando em Pedagogia, que, no momento do estágio, troca de lugar com o docente da turma em que for desenvolver o projeto de regência e de gestão, de forma previamente acordada entre a escola cedente, a instituição formadora, o estagiário, o supervisor e o orientador de estágio. O projeto ainda propõe que o estagiário deverá ter acesso a toda a complexidade do cotidiano da docência e da gestão escolar, o que implica em se ter vivência de várias outras situações educativas na escola. O objetivo aqui é integrar o estágio na dinâmica da formação, buscando articular ensino, pesquisa e extensão, conforme definição das Diretrizes Curriculares da Pedagogia.

As possibilidades da realização de Atividades Práticas Supervisionadas, no âmbito das disciplinas previstas no PP, propõem sua efetivação em diversos locais, instituições e eventos. Seu objetivo principal é proporcionar ao aluno a apreensão das diferentes realidades das escolas, compreendendo-as em sua complexidade. Esse processo deve ser desenvolvido nas atividades articuladas entre os trabalhos de campo e os espaços sociais visitados, resultando em importantes documentos de análise e na fomentação da reflexão e investigação sobre os conhecimentos ali produzidos e veiculados.

Analisa-se que a forma de inserção e abordagem das disciplinas no currículo é, em si mesma, indicadora de uma opção pedagógica. Nessa perspectiva, a disciplina Estágio Supervisionado busca favorecer o diálogo com o conjunto das outras disciplinas curriculares. Essa estratégia pedagógica adotada pelos professores do Curso de Pedagogia do UNIFEMM tem por objetivo incentivar a integração e a interdisciplinaridade como fundamentos do curso.

Uma das iniciativas de articulação viabilizou-se entre as disciplinas Estágio Curricular Supervisionado e Políticas de Educação para a Infância. Considerando-se que o estágio é uma atividade eminentemente pedagógica, que deve proporcionar ao aluno o desenvolvimento de habilidades e competências para atuar no contexto da educação, com atitudes científicas, buscou-se, no diálogo entre essas duas disciplinas, incentivar os olhares investigativos das alunas nas dimensões éticas, políticas e técnicas da função social da escola e da prática pedagógica na Educação Infantil.

Tendo como pressuposto de que disciplina Políticas de Educação para Infância tem como objetivo analisar as implicações dos aspectos históricos, culturais, políticos e legais, relacionados à formulação e à implementação de políticas sociais para a infância, foi proposto, como atividade, para as alunas irem às escolas para conhecer as dimensões do trabalho pedagógico.

Argumenta-se que, para maior consciência da realidade, os fenômenos sociais observados e vividos devem ser analisados de forma global. Assim, possibilita-se o estabelecimento, pelas alunas, de elos entre as diferentes áreas de conhecimento, numa situação contextualizada da aprendizagem. Optou-se, dessa forma, pela realização de seminários e fóruns de discussões para que as alunas socializassem suas experiências. Nesses eventos, várias temáticas foram trazidas a partir dos dados coletados por elas, no cotidiano escolar, entre eles, destacam-se: a organização pedagógica do trabalho da professora; o controle do trabalho docente; os lugares sociais na sala de aula da educação infantil e nas séries iniciais da educação básica; a afetividade na sala de aula; e as condições do trabalho docente nas redes pública e particular de ensino.

Para Dora¹⁸⁷, aluna que não tinha nenhuma experiência no magistério, em sua análise quanto à prática pedagógica da docente com quem fez o estágio, a organização do trabalho e as opções metodológicas utilizadas pela professora em sala de aula são ressaltadas. Assim, ela argumenta:

“Foi muito importante ver e entender como a professora planeja suas aulas. Trabalhar com crianças exige que o trabalho seja muito organizado. Acho que às vezes alguns professores optam por trabalhar com os alunos menores, por acharem que é mais fácil, mas não é. A começar pela metodologia que tem que ser adequada à compreensão dos alunos.” (Relato Coletado nas Disciplinas do Curso de Pedagogia).

A compreensão da organização do trabalho pedagógico pode abranger toda ação educativa. Nesse aspecto, é possível que Dora tenha dimensionado a complexidade dos fenômenos envolvidos no processo de organização e planejamento das ações pedagógicas na educação básica.

Por outro lado, Tereza, que tem experiência no magistério, pois atua como professora em uma escola pública há cinco anos, acentua outros aspectos, entre eles: o do controle do trabalho docente na instituição privada.

“É importante observar que, na escola privada, os professores têm boas condições de trabalho. Neste aspecto, é diferente da escola pública. Entretanto, tudo que a professora vai fazer tem que pedir autorização para a supervisora. E nós sabemos como isto é. Até para entender o comportamento do aluno, quem conversa com a família é a supervisora. Vi que eu tenho mais liberdade, pois posso conversar com os pais e pensar as atividades que vou desenvolver. As dificuldades e a autonomia relativa fazem com que a gente seja mais criativa.” (Relato Coletado nas Disciplinas do Curso de Pedagogia).

Em suas análises, a aluna avalia que o crescimento do potencial crítico do docente só é possível com a construção de sua autonomia. O processo é complexo, mas somente o professor com autonomia pode oferecer aos alunos condições de entender a realidade de forma diferente.

O estágio deve ser analisado como um momento propício para que os alunos possam colocar seus conhecimentos teóricos à disposição dos profissionais da escola em que estão atuando, ajudando a si mesmos e àqueles que já estejam em exercício na docência a analisarem o cotidiano da sala de aula.

Assim, Júlia avaliou suas experiências no estágio, dizendo:

“Pela primeira vez gostei de ir para escola. Desta vez, pude colocar em prática os meus conhecimentos. A direção da escola em que fiz estágio solicitou que eu coordenasse uma reunião para discutir as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil. Como já tínhamos estudado em sala de aula, foi muito tranquilo falar sobre aquilo que eu dominava.” (Relato Coletado nas Disciplinas do Curso de Pedagogia).

O estágio curricular é muito importante no processo de construção da formação do professor, pois, durante esse período, o aluno pode colocar em prática todo o conhecimento teórico que adquiriu durante a graduação, passando a entender o significado de ser educador.

Essas reflexões sobre a realidade da escola e mais especificamente da sala de aula, capturadas pelas alunas do sétimo período do Curso de Pedagogia, no ano de 2011, revelam os desafios e as contradições experienciadas por professores e por alunos e alunas das turmas da educação infantil e do ensino

¹⁸⁷ Os relatos das alunas do 7º período do Curso de Pedagogia foram coletados nos seminários realizados no desenvolvimento das disciplinas Estágio Curricular e Políticas de Educação para a Infância. Os nomes utilizados nesse texto são fictícios para preservar a identidade das alunas.

fundamental, na cidade de Sete Lagoas e nas proximidades. É preciso ressaltar que, nos relatos nas aulas, nos registros das alunas e nos seminários de estágio, há o destaque para a abertura dos profissionais das escolas (professores, diretores, supervisores) para a participação das alunas na escola. Isso gerou nelas um sentimento de segurança e de valorização, além de ser para elas uma experiência significativa na aproximação com o seu futuro campo de atuação profissional. No desenvolvimento da disciplina, aos poucos, compúnhamos um quadro das escolas que as alunas escolheram para realizar o estágio.

Pode-se dizer, a partir dos registros dos seminários do estágio supervisionado, que, nas escolas de educação infantil, as práticas docentes desenrolam-se em espaços físicos adequados, com uma materialidade razoável. As atividades propostas para as crianças têm cunho “escolarizante”, ou seja, são exercícios que possibilitam pouca reflexão e participação delas no que se refere aos conhecimentos da linguagem escrita, da matemática ou de outros saberes. As propostas de brincadeiras são restritas ao horário do recreio (duração de vinte minutos). As análises que as alunas estagiárias fizeram a respeito dessa realidade envolveram os conceitos de criança e de infância e de suas especificidades no contexto da educação infantil. Percebeu-se que há uma tendência dessas práticas pedagógicas de se distanciarem da perspectiva socioconstrutivista, a qual tem como princípio a criança como sendo construtora e coautora no seu processo de aquisição de conhecimento, na relação com o adulto e com os seus pares.

A afetividade nas relações estabelecidas nas salas de aula tanto da educação infantil quanto do ensino fundamental foi um tema recorrente nos relatos e nos debates realizados no curso. Esse sentimento permeava a construção dos lugares sociais na sala de aula, influenciando na disciplina dos alunos e das alunas e também na aprendizagem dos conteúdos escolares pelas crianças. As alunas do curso encontraram, nas turmas observadas, algumas professoras que estabeleciam relações com as crianças de forma afetiva, que conversavam e dialogavam com as crianças quando tinham que intervir em situações em que os comportamentos dos pequenos não estavam adequados às regras escolares, argumentando e refletindo com eles sobre as possibilidades para a mudança de comportamento. Dessa forma, essas profissionais tinham um desenvolvimento das aulas com maior participação do alunado.

Por outro lado, as estagiárias encontraram outras docentes com atitudes bem diferentes, ou seja, com a prática docente centrada na figura do professor e com repreensões aos alunos quando estes não atendiam às normas. Tais repreensões eram realizadas de formas diferenciadas: retirada do aluno de sala para ele ir conversar com a supervisora; o aluno era levado a se sentar em lugares mais distantes da sala ou perto da mesa da professora, para um maior controle sobre o seu comportamento.

Percebe-se, desse modo, a existência de uma diversidade das práticas e das concepções sobre educação e sobre a criança na escola. Entretanto, percebe-se também que cada realidade capturada pelo olhar das alunas estagiárias era única e só poderia ser analisada a partir do conhecimento de seu contexto, como as condições do trabalho docente e a política educacional em vigor no município, a qual envolve a valorização dos professores, a sua formação continuada e em serviço e a organização escolar.

Com isso, pode-se dizer que a mudança de atitude dos profissionais da escola em relação aos alunos estagiários pode ser devida à necessidade desses profissionais de socializarem as suas realidades com outros atores sociais. Nesse caso, as alunas do Curso de Pedagogia pareciam se constituir em “agentes externos”, com a possibilidade de contribuir com o grupo para o entendimento dessa realidade e para o levantamento de propostas educativas a serem desenvolvidas nas escolas, com as crianças. Esse cenário

contribuiu para que essas alunas, que cursavam a disciplina de estágio, pudessem, de forma concomitante, analisar o Curso de Pedagogia em que estavam matriculadas, no aspecto do currículo oferecido, e a sua relação com o cotidiano da sala de aula e adquirir mais segurança e autoconfiança em suas análises da realidade. Essa noção é mostrada no relato abaixo:

“Sabe, professora, durante o curso, eu escutava as meninas reclamando do curso, por que tantas disciplinas? O que sociologia tem a ver com a prática na escola? A gente temia que, ao acabar o curso, não soubéssemos dar aula nas escolas. Mas, nesse estágio, eu vi que isso não é verdade. Quando comecei na escola de educação básica, fui muito bem recebida e, no passar dos dias, percebi que tanto a supervisora quanto as professoras me chamavam para conversar sobre os problemas da escola: a indisciplina dos meninos, a alfabetização. Aí, eu vi que eu conseguia, com os conhecimentos das disciplinas que nós estudamos aqui na faculdade, ajudar as pessoas na escola a analisarem os seus problemas e pensar projetos pedagógicos para serem desenvolvidos com as crianças. Eu pensei: as meninas não têm razão, tudo que estudamos tem a ver com a escola, sim. Eu fiquei muito feliz.” (Anotações do Seminário de Estágio, Setembro de 2011).

A partir do exposto, pode-se afirmar que o processo de estágio, da forma como foi vivenciado pelas alunas do Curso de Pedagogia do UNIFEMM, possibilitou que elas, por meio das observações e do desenvolvimento de seu projeto de estágio, revelassem as formas como as professoras interpretam as suas realidades e os significados que elas atribuem às situações de ensino e de aprendizagem que surgem no cotidiano escolar. A forma como o professor organiza a sua rotina de atividades e como propõe as atividades em sala de aula mostra as suas concepções pedagógicas e políticas, que são desencadeadas não somente por sua vida acadêmica mas também pelas condições políticas, culturais e econômicas que impactam o cotidiano das escolas de múltiplas formas. Assim, nesse cenário, é preciso pensar e analisar cada realidade de forma contextualizada.

Considerações finais

A busca pela identidade dos cursos de formação de professores não se encerra com a promulgação das Diretrizes Curriculares de 2006. Ela materializa-se em cada projeto pedagógico elaborado e desenvolvido nas Universidades. E o estágio supervisionado, nessa procura, insere-se como um importante integrante desse processo de formação, mas não isolado das outras disciplinas curriculares.

Essa é uma das reflexões que se pode fazer a partir da análise dos significados trazidos pelas alunas do Curso de Pedagogia do UNIFEMM. Nas práticas pedagógicas dos cursos de formação docente, quando o estágio supervisionado dialoga com as outras disciplinas curriculares, há uma tendência de que os alunos possam realizar análises a partir de reflexões melhor fundamentadas sobre a realidade da sala de aula, que tanto almejam alcançar ao se formarem. Dessa maneira, é possível vislumbrar e ter a expectativa de desenvolverem projetos pedagógicos que busquem a transformação da realidade social em que irão atuar. Ou seja, que esses alunos vejam o cotidiano escolar como um campo de sua atuação efetiva, na materialização de uma educação que atenda às necessidades dos alunos na aquisição de conhecimentos socialmente valorizados, os conhecimentos escolares.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MEC.CFE. Parecer 349/72. Documenta, n. 137,pp.155-173, abril, 1972.

BRASIL. MEC. CFE. Parecer CNE/CP n. 05/2005, de 13 de dezembro de 2005. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília: D.O.U. de 15/05/2006.

_____. Resolução CNE/CP n. 001, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, Licenciatura. Brasília: D.O.U de 16/05/2006a.

BRZEZINSKI, Iria. Pedagogia, pedagogo e formação de professores. Campinas, SP: Papyrus, 1986.

_____. Memória, cultura, identidades e desafios do curso de pedagogia. In. Livro 4. XIV ENDIPE. EDIPUCRS, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e Pedagogos para quê? 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PICONEZ. Stela C. Bertholo (Coord.). A prática de ensino e o estágio supervisionado. Campinas, SP: Papyrus, 1991.

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DO CENTRO UNIVERSITÁRIO DE SETE LAGOAS – UNIFEMM. 2007, 2009, 2012.

Formação de Professores para o Ensino de Ciências nos Anos Iniciais da Escolarização – a importância das concepções docentes

Tereza Cristina Cavalcanti de Albuquerque, Israel Alexandria Costa, Jefferson Silva Costa¹⁸⁸

Resumo

O ensino de Ciências nos anos iniciais sofre várias críticas, sendo a principal delas a afirmação de que o conhecimento pouco aprofundado que os professores têm sobre os conteúdos a serem ensinados findam por gerar a transmissão mecânica dos conteúdos do livro didático (Gil-Pérez & Carvalho, 1993). Este pouco aprofundamento se agrega a outras limitações como o não reconhecimento da necessidade de interações entre Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA); a fragmentação dos conteúdos; a ausência de discussão sobre o significado ético da produção da Ciência; a escassa vinculação do saber científico à vivência do aluno; e concepções deformadas acerca do que seja a Ciência em sua distinção específica com outras esferas do conhecimento humano tais como a Filosofia, a Religião e a Política. Estudos recentes têm apontado para a importância da investigação sobre a análise das concepções que os professores dos anos iniciais possuem sobre ciências naturais e de seu ensino, pois consideram que tal análise pode contribuir para a discussão de práticas que levam ao fracasso da alfabetização científica (Cachapuz et al., 2005). Em face dessa leitura, este artigo objetiva propor uma reflexão sobre a importância de uma análise das concepções docentes sobre a ciência e seu ensino focada no problema da influência de tais conceitos no desenvolvimento do processo de alfabetização científica nas escolas, pois é viável supor que visões deformadas num plano amplo e conceitual podem configurar um entrave para o ensino nesta área do conhecimento. Para proceder a referida análise busca-se conjugar um estudo bibliográfico das reflexões apresentadas na obra *A Necessária Renovação do Ensino das Ciências*, organizada por Cachapuz et al., com um levantamento dos resultados de uma pesquisa em desenvolvimento nas escolas públicas de um município brasileiro que vem ganhando evidência no cenário brasileiro em razão de seu acelerado crescimento no nível populacional e no das políticas educacionais: a cidade de Arapiraca, centro econômico do agreste alagoano. Nesta pesquisa, que envolve uma investigação desenvolvida em 29 escolas urbanas da referida cidade, os professores das turmas do 5º ano do Ensino Fundamental serão entrevistados através de um questionário que buscará identificar, entre outros pontos, sobretudo o conceito de ciência que subjaz nas respostas à pergunta “Que é Ensino de Ciências Naturais?” A análise das respostas obtidas pelos professores entrevistados será discutida a partir das categorias geradas e pretende-se evidenciar as concepções deformadas do Ensino de Ciências e como estas influenciam no desenvolvimento de práticas pouco significativas para o ensino de Ciências e a necessária alfabetização científica baseada nas interações entre Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA). Esta análise poderá contribuir para o desenvolvimento de alternativas para evitar a perpetuação destas concepções deformadas na formação dos professores dos anos iniciais.

Palavras-chave: ensino de ciências, formação de professores, concepções docentes.

¹⁸⁸ Universidade Federal de Alagoas

Introdução

Nos dias atuais a discussão sobre a importância dos conhecimentos científicos e tecnológicos para uma formação cidadã que possibilite a tomada de decisões políticas e sociais com um melhor esclarecimento e maior autonomia, apresenta-se como objeto de variadas demandas dos quais a chamada Alfabetização Científica tem sido o pano de fundo. São exemplo dessas demandas um ensino baseado na abordagem CTS (ou CTSA), da educação científica “para todos”, da evolução das concepções dos professores sobre a natureza da Ciência, da possibilidade da Alfabetização Científica (Lorenzetti e Delizoicov, 2001), e da formação do professor para atuar nos anos iniciais dessa alfabetização (Vaz, 1996; 2006; Zanon e Freitas, 2007).

O que esta carência de estudos sobre a Alfabetização Científica nas séries iniciais pode nos indicar? Será que os alunos dos anos iniciais não precisam ser alfabetizados cientificamente? Será que não há profissionais deste nível de ensino com formação adequada para esta tarefa? Será que a preocupação com a formação dos alunos dos anos iniciais deve priorizar a Linguagem e a Matemática? Há muitos elementos importantes vislumbrados nestas indagações. Estudos sobre a Alfabetização Científica indicam que a sua implementação têm sido uma tendência mundial e que a importância dada a esta formação tem transformado os currículos e programas educacionais em diferentes países. Em conjunto com os estudos que comprovam a sua necessidade são desenvolvidos estudos que analisam os seus limites e as suas possibilidades, como por exemplo, os estudos sobre as concepções da natureza da Ciência que os professores e os alunos possuem. Neste artigo, pretendemos discutir alguns destes estudos acerca das concepções docentes sobre Ciência e a partir deste referencial, analisar as concepções de NN docentes da rede pública municipal de ensino da cidade de Arapiraca-AL.

Concepções docentes acerca da Natureza da Ciência

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de Ciências Naturais dos anos iniciais (Brasil, 1997), a meta para este nível de ensino é

Mostrar a Ciência como um conhecimento que colabora para a compreensão do mundo e suas transformações, para reconhecer o homem como parte do universo e como indivíduo [...]. A apropriação de seus conceitos e procedimentos pode contribuir para o questionamento do que se vê e ouve, para a ampliação das explicações acerca dos fenômenos da natureza, para a compreensão e valoração dos modos de intervir na natureza e de utilizar seus recursos, para a compreensão dos recursos tecnológicos que realizam essas mediações, para a reflexão sobre questões éticas implícitas nas relações entre Ciência, Sociedade e Tecnologia. (p.22).

Este documento que se configura como um referencial nacional para o ensino de Ciências Naturais, discute sobre os diferentes aspectos que possibilitarão atingir esta meta. Entre eles, discute sobre o papel do professor como o orientador que possibilitará a ampliação dos conhecimentos prévios dos alunos (Brasil, 1997). Ao discutir sobre as concepções dos professores observamos que, em sua fundamentação teórica, os Parâmetros Curriculares Nacionais indicam que os professores possuem ideias científicas baseadas no senso comum:

*De um lado, os estudantes possuem um repertório de representações, conhecimentos intuitivos, adquiridos pela vivência, pela cultura e senso comum, acerca dos conceitos que serão ensinados na escola. O grau de amadurecimento intelectual e emocional do aluno e sua formação escolar são relevantes na elaboração desses conhecimentos prévios. Além disso, é necessário considerar, **o professor também carrega consigo muitas idéias de senso comum, ainda que tenha elaborado parcelas do conhecimento científico.** De outro lado, tem-se a estrutura do conhecimento científico e seu processo histórico de produção, que envolve relações com várias atividades humanas, especialmente a Tecnologia, com valores humanos e concepções de Ciência. (p.27, grifo nosso).*

Ou seja, na fundamentação teórica dos PCN's as concepções dos professores são consideradas como em um patamar diferente das concepções científicas, com traços remanescentes do senso comum. Esta afirmação é importante, pois não considera o saber do professor como algo totalmente acabado, mas algo em construção. Em seu estudo sobre o "saber estratégico de professores primários" Vaz (1996) também considera a existência de ideias do senso comum, e destaca que este saber poderá avançar para uma concepção mais adequada se o professor for desafiado a refletir sobre a sua prática:

O saber estratégico dos professores pode conter muito de senso comum. No dia-a-dia o professor não tem oportunidades para refletir sobre sua prática. Ao ser desafiado em suas concepções, professores podem avançar rápido de uma consciência ingênua a uma consciência crítica a respeito do ensino de uma disciplina. (p.110)

Tratamos das concepções atuais dos trabalhadores docentes justamente porque consideramos a possibilidade de uma evolução nestas concepções. Firme e Amaral (2008), ao investigarem sobre as concepções dos professores de química sobre CTS e suas inter-relações apontam que as concepções dos professores podem sofrer mudanças em longo prazo, a partir de reflexões sobre a sua prática em situações em que se disponham a experimentar novas estratégias de ensino, como no desenvolvimento das sessões experimentais propostas no estudo. Em suas conclusões as autoras destacam que:

Das concepções encontradas com base na análise das entrevistas, emergiram pontos importantes para a discussão, nos encontros com os professores, acerca da ciência, tecnologia e sociedade. Esses pontos foram tratados valendo-se de questionamentos, discussões e reflexões promovidas nos encontros, e apontaram para novos posicionamentos dos professores sobre ciência, tecnologia, sociedade e inter-relações CTS. Dessa forma, podemos considerar que é essencial, em um processo formativo, incluir o tratamento das questões CTS para que os pressupostos teóricos e metodológicos implicados nesta proposta de ensino sejam melhores compreendidos pelos professores envolvidos. Estamos conscientes de que não poderá haver uma expectativa de mudança do professor em curto prazo, mas os momentos de discussão favorecem uma reflexão e sensibilização dos professores, que podem dar suporte ao início de uma mudança que é processual. (p.267).

As concepções dos professores, portanto, não são estáticas. Alguns estudos indicam que a modificação destas concepções poderá funcionar como alicerce para uma possível transformação ao Ensino de Ciências, influenciando também na evolução das concepções dos alunos no processo de Alfabetização Científica.

Para Teixeira, Freire Jr. e El Hani (2009), que desenvolveram um estudo investigativo sobre as concepções de estudantes de Física acerca da Natureza da Ciência e a sua transformação a partir de uma abordagem contextual de ensino, as concepções passam por processos de mudança e a inclusão de estudos sobre a história e a filosofia da Ciência poderá favorecer a evolução destas concepções.

Este estudo contextualizado (como proposto nos PCN's) permite que muitos dos mitos sobre a Ciência possam ser revistos, como por exemplo, o mito de que a Ciência é produto de uma mente genial, de um único homem que fez uma descoberta infalível (Cachapuz et al., 2005). Em outro estudo, Freire Jr. (2002) faz um importante resgate sobre a relevância da Filosofia e da História das Ciências para a formação dos professores de ciências; para este autor, o desafio da abordagem contextual é “contribuir para que o cidadão estabeleça uma relação crítica com a ciência e a tecnologia” (p.28) e para que esta relação seja estabelecida, o cidadão precisa compreender “a ciência como parte do legado cultural”. (p.28).

Segundo Teixeira Freire Jr. e El Hani (2009) muitos estudos #### foram desenvolvidos para analisar estas propostas metodológicas que implicavam na inclusão de elementos da História e da Filosofia da Ciência, a chamada “abordagem contextual” (p.533). Eles apontam que o exagero nas propostas focadas no currículo provocou que se perdesse de vista a importância do professor e de suas concepções. Bastava que o material instrucional estivesse baseado na abordagem contextual para que os alunos obtivessem êxito no processo de evolução de suas concepções sobre a Natureza da Ciência. Esta visão foi contestada por Trend (1965 apud Teixeira, Freire Jr. e El Hani, 2009) que questionou o fato de que um determinado currículo poderia ser eficaz para um professor e não ser para outro. Seria necessário considerar as concepções dos professores como um fator de influencia importante no processo de aprendizagem.

Ou seja, o currículo proposto não é determinante, pois a forma em que o processo de construção do conhecimento será desenvolvido em sala de aula, as relações estabelecidas entre o professor e os alunos e o uso dos recursos disponíveis, serão fortemente marcados pela concepção de Ciência que este professor possui e os seus alunos serão influenciados por esta concepção, como afirma Désautels et al., “toda a estratégia pedagógica adquire sentido e importância em função, entre outros factores, da opção epistemológica do seu autor” (Désautels *et al.*, 1993, apud Gil-Pérez, 2001, p. 126). Os estudos passam então a investigar quais são estas concepções e qual a importância e o seu alcance no processo de Alfabetização Científica.

Miranda et al. (2009) no contexto de sua pesquisa, constataram o potencial das concepções dos professores universitários acerca da Natureza da Ciência de agirem como mediadoras entre a relação pedagógica que se estabelece entre professor e aluno. Eles observam que os resultados possibilitam conhecer alguns dos pressupostos em que se baseiam os professores para ministrar as suas aulas e apontam para a importância que estas concepções têm sobre as práticas escolares. Para eles

É importante retomar o estudo das concepções sobre a Natureza da Ciência de professores, pois sua compreensão sobre o tema pode guardar alguma relação com a de seus alunos e a imagem que estes adquirem sobre a Ciência, a Tecnologia e as relações CTS. Possivelmente, suas concepções sobre o tema influenciam significativamente sua forma de ensinar Ciências e as decisões que tomam em aula (p.09).

Esta abordagem nos traz um novo elemento à medida que compreende o papel mediador que as concepções dos professores podem estabelecer em sala de aula, ela se liga ao estudo de Rocha et al. (2012) que, ao pesquisarem sobre a percepção pública da ciência, parecem concordar com a influência das concepções dos professores em sua prática e no desenvolvimento das concepções dos alunos:

A criação do imaginário científico da criança é muito influenciada pelo discurso do professor em sala de aula, principalmente, pela forma como este relata, aborda e discute temas ligados à C&T, pelo material didático utilizado e pelo valor que dá às atividades fora da sala de aula, como visitas a museus, jardins botânicos e

feiras de ciências. O que um professor, na posição de autoridade diz, tem impacto e conotação diferentes do que o que é dito na indústria cultural em geral. Tal posição supõe/antecipa uma determinada imagem social na qual a voz do saber da ciência não pode ser ignorada. (p.145)

As concepções dos professores, presentes em seu discurso e em sua prática atuam como mediadoras e, ao que parece, apresentam primazia em relação às demais fontes de informações às quais os estudantes têm acesso. Esta relação de mediação não é simples e não é uma relação direta, pois ela requer a presença de elementos como a consideração dos conhecimentos prévios dos estudantes, a experiência de ensino do professor, a motivação de ambos, os objetivos de ensino do professor, entre outros, que poderão estar presentes no processo de Alfabetização Científica e evolução das concepções sobre Ciência dos alunos (Teixeira, Freire Jr. e El Hani, 2009). No entanto, ao considerarmos que não é uma relação direta, não podemos perder de vista que embora um professor que possui uma concepção adequada sobre ciência não possa, por si só, influenciar na evolução das concepções dos alunos, se este professor não possui uma concepção adequada a tendência é de que ele não poderá atuar de forma a buscar que seus alunos a possuam. Nas palavras de Teixeira, Freire Jr. e El Hani (op.cit.):

Pode-se concluir, então, que a posse de concepções adequadas sobre a natureza da ciência pelo professor é uma condição necessária, mas não suficiente, para a melhoria das concepções epistemológicas dos estudantes (ABD-EL-KHALICK e LEDERMAN, 2000b; LEDERMAN, 1992). Isso não diminui, contudo, a importância de intervir-se sobre aquelas concepções. Obviamente, um docente não poderá ensinar aos estudantes concepções adequadas sobre a natureza da ciência se ele próprio possuir uma concepção inadequada. (p.534)

Gil-Pérez (1986, apud Nascimento, 2004) ao discutir sobre as concepções dos professores, também destaca a importância de que as concepções dos professores sofrem transformações e estas influenciam positivamente no ensino de ciências:

o ensino que tenha por objetivo a compreensão de aspectos da natureza da ciência está fundamentado na necessidade de mudanças, sejam elas no campo conceitual ou metodológico, dos próprios professores, para que então possa ser levado aos estudantes. (p.41).

No entanto, muitas vezes o professor não tem consciência dos pressupostos epistemológicos de sua concepção, pois como já foi dito, estas concepções são construtos pessoais elaborados ao longo de sua vivência pessoal e profissional. Harres (1999) em seu estudo “Uma Revisão de Pesquisas nas Concepções de Professores sobre a Natureza da Ciência e suas Implicações para o Ensino” observa a tendência que os resultados dos diversos estudos analisados apresentam sobre concepções pouco consistentes e concepções que mesclam diferentes abordagens epistemológicas sobre a Ciência. Ferraz e Oliveira (2006), em sua pesquisa sobre as concepções dos professores de Biologia a respeito da Natureza da Ciência, também descobriu concepções mistas, desta vez, sobre a metodologia empregada para o ensino de ciências. Nesta pesquisa há concepções que agregam, segundo as pesquisadoras, características da abordagem tradicional, humanista e construtivista. Estas concepções mistas somam 51% das ocorrências. A existência de concepções que mesclam diferentes abordagens epistemológicas ou metodológicas nos leva a considerar que há uma defasagem na formação de professores, sobretudo no que diz respeito à natureza da ciência. E se estas concepções estão sujeitas a transformações, torna-se imprescindível investigar quais são estas concepções, como estas estão influenciando no processo de ensino e

aprendizagem em ciências e se estas concepções podem atualmente configurar como um obstáculo para a Alfabetização Científica, sobretudo nas séries iniciais.

Assumimos que não acreditamos que exista uma definição única, completa e inquestionável para o que é Ciência, mas como afirmam Teixeira, Freire Jr. e El Hani (2009) “deve ser possível chegar a um termo comum sobre o que pode ser considerada uma visão adequada sobre a natureza da ciência, de acordo com as concepções epistemológicas predominantes num dado período” (p.535). E também o que não é adequado e quais as que concepções são mutuamente excludentes, sendo um erro conceitual coexistirem em um mesmo discurso (no caso das concepções dos professores que utilizam uma mescla de abordagens epistemológicas). Uma interessante investigação acerca do que poderia ser um conjunto de características pouco controversas sobre a Ciência pode ser encontrada no estudo de Moreira, Massoni & Ostermann (2007), os quais definiram como objetivo de seu estudo:

avaliar o grau de adequação das concepções dos estudantes com relação às visões aceitas pela epistemologia contemporânea que, como já referido, apresenta um conjunto de características de razoável concordância, quais sejam: o conhecimento científico tem natureza imaginativa, criativa, conjectural, hipotética e tentativa; a concepção empírico-indutivista está superada; a teoria precede a observação (observação, por si só, não é fonte de conhecimento); a ciência não é socialmente neutra e descontextualizada, mas é sim um processo cooperativo; conjuntos de conceitos e teorias evoluem (não são imutáveis), etc. (p.129)

Cachapuz et al. (2005) também elencam “aspectos essenciais a que se dá um amplo consenso” (p.59), na tentativa de superação das divergências para que o Ensino de Ciências possa se desenvolver:

1. *Em primeiro lugar temos de referir à **rejeição da ideia mesma de “Método científico”, com maiúsculas, como um conjunto de regras perfeitamente definidas a aplicar mecanicamente e independentes do domínio investigado. [...]***

2. *[...] a **recusa de um empirismo que concebe os conhecimentos como resultados da inferência indutiva a partir de “dados puros”**. Esses dados não têm sentido em si mesmos, senão que requerem ser interpretados de acordo com um sistema teórico. [...]*

3. *Em terceiro lugar, há que ressaltar o papel representado na investigação por um pensamento divergente, que se concretiza em aspectos fundamentais [...] como as hipóteses e modelos, o próprio desenho de experiências. [...]*

4. *Outro ponto fundamental é a **procura da coerência global** [...] não basta um tratamento experimental para falsear ou verificar uma hipótese; trata-se sobretudo da existência, ou não, de coerência global com o marco de um corpus de conhecimentos.[...]*

5. *Por último, é preciso **compreender o caráter social do desenvolvimento científico**, o que se evidencia não só no facto que o ponto de partida do paradigma teórico vigente é a cristalização das contribuições de gerações de investigadores. (p.59-61, grifos do autor). [...]*

Nascimento (2004) ao discutir sobre uma proposta de ensino baseada no uso da história da ciência também menciona a existência de aspectos consensuais sobre a Ciência:

[...] quando nos referimos a uma construção de aspectos mais realistas sobre a natureza do conhecimento científico, ou ainda a uma alfabetização científica no sentido de saber sobre a ciência, é necessário primeiramente que possamos responder a uma questão essencial: a que se referem as ‘concepções mais

adequadas ou realistas a respeito da natureza da ciência?’ Para responder tal questão, é necessário que possamos argumentar sobre quais são as concepções atuais da natureza da ciência e do trabalho científico. (p.37).

Estas tentativas de definir os aspectos consensuais sobre a natureza da ciência nos oferecem alguns marcos a partir dos quais diferentes autores analisaram os resultados de suas investigações sobre as concepções dos professores. Embora estes estudos não apresentem dados referentes aos professores dos anos iniciais de escolarização, estes dados contribuem para a fundamentação deste estudo por se tratar de professores da área de ensino de ciências. Estudos como os desenvolvidos por Ledermann (1992, apud Harres, 1999) são citados em praticamente todos os estudos posteriores sobre investigações acerca das concepções dos professores e dos estudantes sobre a natureza da ciência. Este autor desenvolveu um amplo estudo sobre as publicações referentes a este tema até o ano de 1992. Luiz Melo de Carvalho (2001), referindo-se ao raciocínio apresentado por Ledermann (1992, apud Carvalho, 2001), afirma o seguinte: “este autor conclui que as pesquisas desenvolvidas até aquele momento permitem identificar a presença de concepções bastante inadequadas sobre a natureza da ciência entre os professores” (p.145). Em um trabalho mais recente Cachapuz et al. (2005) enumera as “visões deformadas” num total de oito deformações que inter-relacionam-se. Dentre elas: concepção “empírico-inductivista da actividade científica e ateorica”; concepção “individualista e elitista”; e visão “aproblemática e ahistórica”.

Porlán e Rivero (1998 apud Harres, 1999) por sua vez, após detalhado levantamento dos diferentes aspectos da imagem da ciência enquanto modelo didático pessoal, apresenta o seguinte resultado:

a imagem do conhecimento escolar predominante entre os professores reflete: uma concepção empirista da ciência; uma concepção tradicional do ensino; uma teoria de aprendizagem por apropriação formal de significados; e, quanto ao currículo, uma concepção academicista dos conteúdos, uma visão indutiva e/ou transmissiva da metodologia e um entendimento da avaliação como uma medida de aprendizagens mecânicas. (p.204).

Para Almeida et al. (2001) os professores apresentam pouco interesse em possibilitar a construção e a desconstrução dos conhecimentos porque seu ensino baseia-se em uma concepção cartesiana e positivista de ensino. Estas autoras, ante um grupo de 200 professoras das séries iniciais da Rede Pública Municipal de Recife, levantaram a hipótese de que

a imagem de ciência mantida pela sociedade está centrada nesta visão cartesiana e é fortemente impregnada pelo positivismo, embora não tenhamos consciência deste fato. Esta imagem, também mantida pelos professores, influencia suas ações em sala de aula, levando-os a uma série de atitudes, como, por exemplo, a privilegiar o conhecimento científico, em detrimento do conhecimento culturalmente desenvolvido, devido ao status conferido ao primeiro por envolver a razão na sua construção; a estimular uma atitude passiva de aceitação sem questionamento das teorias científicas, consideradas como verdadeiras, enfatizando sua memorização, para evitar possíveis deturpações causadas pelas interpretações dos alunos; a desvalorizar a aplicação das idéias científicas em situações reais, de acordo com a visão de que a teoria é superior à prática, estando o poder nas mãos de quem domina a teoria. (p.02).

Na pesquisa, após análise das respostas apresentadas por 95 professores, Almeida et al. (op.cit.) concluíram que “52,8% dos professores analisados mantêm uma visão de Ciências Naturais essencialmente empirista/positivista, enquanto apenas 4,1% apresentam visão mais atual e 43,1% possuem uma visão mais eclética” (p.05). Portanto, se a prática docente dentro do Ensino de Ciências está pautada em pressupostos

científicos já superados e se considerarmos que além da formação inicial acadêmica os professores também (e sobretudo!) se formam atuando nas escolas e seguindo os exemplos dos professores mais experientes (Tardif e Raymond, 2000) esta prática tende a ser perpetuada, como podemos observar no estudo de Bastos et al. (1999) afirmam que

os professores que se encontram atuando nas escolas possuem práticas pedagógicas baseadas nas suas teorias pessoais sobre ensino e aprendizagem. Estas teorias foram desenvolvidas a partir de anos de experiência em salas de aula, inicialmente como alunos e depois como professores. Desta forma, essas teorias são altamente complexas e envolvem aspectos cognitivos e afetivos. (p.01).

Ao que parece, estas teorias pessoais e as possíveis visões deformadas da Ciência precisarão ser identificadas, confrontadas e transformadas, para que a Alfabetização Científica possa ser desenvolvida. Muitas vezes, o ensino descontextualizado e pouco significativo para os alunos, que tratam os conceitos científicos como o produto da mente de gênios, não é provocado apenas pela falta de recursos, de laboratórios ou de carga horária específica, mas sim por uma atuação equivocada por parte dos professores. Esta atuação não é deliberada, é apenas fruto de uma formação profissional que foi assumida e a qual não foram dadas as condições de transformação. Mas, um profissional que atua baseado em uma visão cartesiana sobre a Ciência dificilmente irá possibilitar situações de aprendizagem em que as diversas disciplinas estejam interrelacionadas (Almeida et al., 2001) ou contextualizadas e, portanto, para um novo ensino de Ciências é necessário um novo professor de Ciências.

O Estudo

A pesquisa foi realizada com os professores da rede municipal de ensino da cidade de Arapiraca-AL. Visitamos todas as escolas da zona urbana (29 escolas) e entrevistamos os professores das turmas de 5º ano do Ensino Fundamental. Participaram deste estudo 50 professores.

A entrevista foi baseada em um questionário próprio, construído para este fim. Este questionário apresentava oito questões sobre dados pessoais/profissionais, cinco questões sobre formação, 18 questões sobre prática profissional.

Para o presente artigo discutiremos as respostas referentes seguinte questão: “O que é Ensino de Ciências?”

A análise destes dados foi realizada a partir da análise de conteúdo proposta por Laurence Bardin (2011). As categorias de respostas foram criadas a partir das respostas dos sujeitos e comparadas com as categorias apresentadas nos diversos estudos discutidos anteriormente e principalmente, no estudo de Cachapuz et al. (2005).

Análise dos Resultados

Ao analisarmos as respostas dos professores à pergunta “O que é Ensino de Ciências?” observamos inicialmente que as respostas compõem dois grandes grupos. Segundo Bardin (2011) “classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com os outros” (p.148). Esta classificação deverá contribuir para o estudo dos dados obtidos durante a pesquisa e exige que esteja

adaptada à realidade. Neste sentido, realizamos uma primeira classificação das respostas de 50 professores em dois grandes grupos e em seguida, construímos cinco categorias dentro do primeiro grupo de respostas.

No primeiro grupo identificamos as respostas dos professores que consideram o ensino como um processo, uma ação e empregam verbos em suas definições: “estudar”, “ensinar”, “levar o aluno a”. No outro grupo, encontramos respostas que parecem não considerar o “ensino” e focam as respostas no que é “Ciência”, como por exemplo: “Tudo o que tem a ver com o universo” (professor 12.2). Observamos esta ocorrência na definição apresentada por 13 professores (26% dos entrevistados). Outros dois professores não responderam esta questão (4% dos entrevistados).

Considerando as respostas dos 35 professores que enfatizaram o ensino como um processo (70% dos entrevistados), foram construídas cinco categorias de respostas.

(1) A primeira categoria apresenta as respostas que definem o Ensino de Ciências como o estudo do Meio Ambiente, da Natureza ou de ambos. Um percentual de 45,7% dos professores defende a ideia de que o Ensino de Ciências tem como foco o estudo de um tema específico.

“É o estudo do meio ambiente mais detalhado” (professor 9.1).

“É esclarecer tudo que trate da natureza” (professor 14.2)

“Ensina a cuidar do nosso meio ambiente e da natureza” (professor 17.1)

(2) Na segunda categoria, encontramos **as respostas que definem o Ensino de Ciências a partir dos diferentes conteúdos curriculares**. Para estes professores, o Ensino de Ciências equivale à transmissão dos conteúdos definidos para o ano/série em que estão trabalhando. Esta categoria reflete o pensamento de 31,4% dos professores.

“É ensinar os seres vivos, o corpo humano, higiene” (professor 14.2).

“Trabalha o meio ambiente, alimentação, higiene” (professor 29.2).

(3) A terceira categoria corresponde às respostas que definem o Ensino de Ciências como o estudo das relações existentes entre o Homem e o Meio Ambiente ou a Natureza. Esta categoria indica o ensino a partir da consideração de que existe uma interação entre os sujeitos e o meio em que vivem. Foram três ocorrências que indicam que 8,5% dos professores observam a existência desta interação.

“São as orientações sobre as quais se dá o conhecimento sobre os elementos pertinentes ao meio ambiente com a intervenção humana” (professor 26.2)

(4) Na quarta categoria encontramos as respostas que definem o Ensino de Ciências como o estabelecimento de relações entre o saber científico e o saber cotidiano. 11,4% das respostas, que corresponde ao pensamento de quatro professores.

“Fazer uma ponte entre os conhecimentos científicos e cotidianos” (professor 29.1)

(5) Na quinta e última categoria, encontramos uma resposta que define o Ensino de Ciências como uma ação interdisciplinar. Com uma ocorrência, esta categoria corresponde a 2,8% da amostra.

“conhecer o mundo de forma interdisciplinar” (professor 23.1)

Estas categorias de respostas apresentam as definições dos professores sobre o Ensino de Ciências. Ao analisarmos estas categorias podemos observar que em grande parte, as concepções destes professores reduzem a educação científica à transmissão de conhecimentos já elaborados (Cachapuz et al. 2005). Podemos observar esta tendência fortemente nas categorias 1 e 2, mas também na categoria 5. Estas categorias parecem enfatizar o acúmulo de conhecimentos de forma aproblemática e ahistórica como na definição de Cachapuz (op.cit.):

Como já referimos, o facto de transmitir conhecimentos já elaborados, conduz muito frequentemente a ignorar quais foram os problemas que se pretendiam resolver, qual tem sido a evolução de ditos conhecimentos, as dificuldades encontradas etc., e mais ainda, a não ter em conta as limitações do conhecimento científico actual ou as perspectiva abertas (p.49)

Ao considerar o Ensino de Ciências como a transmissão de conhecimentos já elaborados, muitas vezes definidos a partir do livro didático, estes professores não permitem que a Ciência seja apresentada como um dos caminhos que levam à resolução de um problemas e assim, o Ensino de Ciências não estabelece relações como o contexto vivenciado pelos alunos, que é a proposta da Alfabetização Científica. O conhecimento científico fica restrito à sala de aula.

A categoria 3, que pensa o ensino da ciência como o ensino de uma relação Homem e Natureza (ou Meio Ambiente) reflete uma concepção confusa de ciência, pois confunde ciência ora com técnica, ora com política ambiental. O raciocínio subjacente aí é mais ou menos o seguinte: a ciência (técnica) destrói a natureza e prejudica o homem; contra esse prejuízo é preciso ensinar ciência (política ambiental) para impedir os exageros da ciência (técnica). Vem daí a noção de ciência como mero instrumento, no caso, uma "faca de dois gumes". Ora, a ciência não precisa ser pensada com algo que diz respeito (apenas) às relações homem-natureza. O ensino de ciência pode ser pensado como algo que diz respeito à relação homem-homem e esta relação pode contemplar a totalidade do mundo. É possível pensar que o homem seja um "meio-ambiente" para o homem, e que o que se chama natureza, só exista como um valor.

Analisando a categoria 4, concebemos que uma das metas da educação científica é precisamente a de retirar do cotidiano humano as concepções do senso comum, daí porque "cotidiano" não é a mesma coisa que "senso-comum". Visto isso, a resposta reflete uma concepção cartesiana de ciência, portanto distanciada do cotidiano, a missão impossível recai sobre o *ensino de ciência* enquanto ponte infinita entre um pleno ideal científico e o cotidiano humano. A meta educacional da alfabetização científica, à luz dessa concepção, torna-se algo impossível de se obter, pois desconsidera que, por mais profunda que seja a concepção de ciência num professor, esta não é jamais pura: está, com vimos, repleta de elementos do senso comum.

Concluindo, embora muitos dos estudos aqui debatidos não estejam relacionados aos professores dos anos iniciais, podemos vislumbrar que a realidade neste nível de ensino não seja muito diferente. Nos resultados dos estudos apresentados, estas concepções atuais dos professores apresentam-se como obstáculos, e neste sentido, estão sujeitos à processos de superação. Firme e Amaral (2008) consideram que as concepções docentes podem constituir obstáculos para “a incorporação de uma orientação CTS nas práticas pedagógicas” (p.253) e que estas podem “se converter em obstáculos para uma maior compreensão da atividade científica pelos alunos” (p.254). Mas apostam na possibilidade de superação desta limitação, e sugerem “reflexões epistemológicas vivenciadas no curso de formação” (p.253), pois defendem que “a discussão promovida na sala de aula no sentido de construir novas concepções sobre ciência, tecnologia e sociedade poderá contribuir para minimizar visões não adequadas aos desafios para a educação científica contemporânea” (p.254).

Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, Maria A. V. de; BASTOS, Heloísa F.B.N.; ALBUQUERQUE, Eneir, S.C.de; MAYER, Margareth. (2001). Entre o sonho e a realidade: comparando concepções de professores de 1ª a 4ª séries sobre ensino de ciências com a proposta dos PCNS. Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, v1.n 2.
- BARDIN, L.(2011) Análise de Conteúdo. Tradução: Luís Antero Reto. São Paulo: Edições 70.
- BASTOS, Heloísa et al. (1999) Concepções de um grupo de professores de ciências sobre sua disciplina e suas relações com os parâmetros curriculares nacionais. II Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, realizado em Valinhos, SP, de 01 a 04 de setembro de 1999. Disponível em: <http://fep.if.usp.br/~profis/arquivos/iienpec/Dados/trabalhos/A20.pdf>. Acesso em 23/12/12.
- BRASIL. (1997) Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: ciências naturais. Brasília: MEC/SEF.
- CACHAPUZ, A et al. (2005).(orgs). A necessária renovação do ensino das ciências. São Paulo: Cortez.
- CARVALHO, Luiz Melo de. (2001) A natureza da ciência e o ensino das ciências naturais: tendências e perspectivas na formação de professores. Pro-posições, vol.12. n. 1, pp.139-150.
- FERRAZ, Daniela F.; OLIVEIRA, Juliana M. P. de. (2006). As concepções de professores de ciências e biologia sobre a natureza da ciência e sua relação com a orientação didática desses profissionais. Varia Scientia, volume 06, número 12, dezembro de 2006, p. 85-106.
- FIRME, Ruth do N.; AMARAL, Edenia M.R. do. (2008) Concepções de professores de química sobre ciência, tecnologia, sociedade e suas inter-relações: um estudo preliminar para o desenvolvimento de abordagens CTS em sala de aula. Ciência & Cognição, v. 14, n. 2, pp. 251-269.
- FREIRE Jr. Olival. A Relevância da Filosofia e da História das Ciências para a formação dos professores de ciências. In: Epistemologia e Ensino de Ciências. Silva Filho, W.J. da. (org.) Salvador, BA: Arcádia, 2002.
- GIL-PÉREZ, D. et al. Para uma imagem não-deformada do trabalho científico. Ciência & Educação, Bauru, v. 7, n. 2, p. 125-153, 2001.

- HARRES, João B. S. Uma revisão de pesquisas nas concepções de professores sobre a natureza da ciência e suas implicações para o ensino. *Investigações em Ensino de Ciências – V4(3)*, pp. 197-211, 1999.
- LORENZETTI, Leonir; DELIZOICOV, Demétrio. (2001) Alfabetização Científica no contexto das séries iniciais. *Revista Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências*, vol.03, n.1, jun, 2001.
- MIRANDA, Elisângela M.; BAFFA, Ariane L.; FREITAS, Denise; PIERSON, Alice H. C. (2009). Concepções de professores sobre aspectos da natureza da ciência. *Anais do VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*. Florianópolis.
- MOREIRA, Marco Antonio; MASSONI, Neusa Teresinha; OSTERMANN, Fernanda. "História e epistemologia da física" na licenciatura em física: uma disciplina que busca mudar concepções dos alunos sobre a natureza da ciência. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, São Paulo, v. 29, n. 1, 2007. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em 04 de Junho 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-47442007000100019>.
- NASCIMENTO, Viviane B. do. (2004) A natureza do conhecimento científico e o ensino de ciências. In: CARVALHO, A.M.P.de (org.) *Ensino de Ciências – Unindo a pesquisa e a prática*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.
- ROCHA, Jéssica N.; COSTA, Tânia M.L.; ALMEIDA, Rafael A. (2012) A percepção da ciência dos professores da educação básica. *Anais do II Seminário Hispano Brasileiro - CTS*, p. 139-151.
- TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. (2000). Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Revista Educação & Sociedade*, ano XXI, no 73, Dezembro/00.
- TEIXEIRA, Elder Sales; FREIRE JR., Olival e EL-HANI, Charbel Niño. A influência de uma abordagem contextual sobre as concepções acerca da natureza da ciência de estudantes de física. *Ciência e Educação*. (Bauru) [online]. 2009, vol.15, n.3, pp. 529-556. ISSN 1516-7313.
- VAZ, Arnaldo. (1996) Saber estratégico de professores primários: pesquisa crítica em ensino de ciências. *Pro-posições*, vol 7. n.1, pp. 103-112. Março de 1996.
- ZANON, Dulcimeire A.V.; FREITAS, Denise de. (2007) A aula de ciências nas séries iniciais do ensino fundamental: ações que favorecem a sua aprendizagem. *Ciências & Cognição*. Vol. 10, pp. 93-103. Publicado on-line em 31 de março de 2007.

O processo de formação docente na rede de ensino público do Estado de São Paulo: o papel e atuação do Assistente Técnico Pedagógico

Valéria de Souza¹⁸⁹

Resumo

A pesquisa que dá origem a este trabalho focaliza a atuação profissional dos Assistentes Técnico-Pedagógicos (ATP) e as condições de sua realização nos locais de trabalho deste profissional, ou seja, as Oficinas Pedagógicas das 91 Diretorias de Ensino do Estado de São Paulo e tem como objetivos a) traçar um perfil do Assistente Técnico-Pedagógico e de suas condições de trabalho; b) identificar seu papel no sistema educacional paulista; c) resgatar a história das Oficinas Pedagógicas no Estado de São Paulo, seu *locus* de atuação profissional, por meio dos registros e documentos oficiais. Neste trabalho destacaremos um dos aspectos abordados na pesquisa: a atuação deste profissional como agente de formação de professores. O referencial teórico relaciona-se à formação continuada de professores, já que o sujeito da pesquisa, o Assistente Técnico-Pedagógico, na estrutura da rede pública estadual de São Paulo, é considerado agente de formação de professores. Assim, fornecem apoio teórico para a pesquisa, no que se refere à formação docente, em especial: António Nóvoa, Gimeno Sacristán, Marcelo García e Henry Giroux. Trata-se de pesquisa de natureza quantitativa e qualitativa, envolvendo estudo exploratório analítico-descritivo das condições de trabalho do ATP na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, o que inclui: a) análise de documentos para reconstituição da história das Oficinas Pedagógicas e levantamento de informações, por meio de formulário eletrônico preenchido integralmente por 966 ATP, entre os anos de 2006 e 2007 e b) questionário respondido por 20 destes profissionais em exercício em 04 Diretorias de Ensino, no ano de 2007, para delineamento do perfil dos ATP no Estado de São Paulo e de suas condições de trabalho. Os dados obtidos, organizados em quadros e tabelas, traçam o perfil do ATP e de sua atuação profissional na rede pública do Estado de São Paulo, bem como revelam o cotidiano desses profissionais, as possíveis contribuições do seu trabalho para a prática pedagógica dos professores em exercício e, finalmente, explicitam como tais profissionais se veem na estrutura da Secretaria de Educação do estado de São Paulo. Como parte da formação continuada dos professores da rede estadual de ensino paulista, cerca de 230 mil profissionais, está sujeita, em algum momento da carreira docente, à atuação profissional dos ATP, considera-se relevante a pesquisa ora apresentada. Os resultados permitem as seguintes constatações: há fissuras no processo identitário dos ATP, que se veem mais como executores dos programas de formação determinados pela Secretaria Estadual de Educação, limitados a atender e executar as políticas educacionais propostas em nível central; não há um processo autônomo de atuação profissional no que se refere à política de formação continuada de professores em âmbito local, que lhes permita atuar como interlocutores das necessidades formativas dos professores; estes profissionais se percebem mais como facilitadores/mediadores do processo de formação, do que como formadores de professores.

Palavras-Chave: Assistente Técnico-Pedagógico – Secretaria de Educação do Estado de São Paulo; formação continuada de professores.

Introdução

¹⁸⁹ Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, val.souza@uol.com.br

Para compreender a atuação do Assistente Técnico-Pedagógico (ATP) atualmente denominados Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico é necessário conhecer alguns dados sobre a Secretaria de Estado da Educação e, principalmente o lócus de atuação deste profissional, os Núcleos Pedagógicos.¹⁹⁰

A Secretaria de Estado de Educação de São Paulo possui 5.300 escolas, cerca de 230.000 mil profissionais da educação e aproximadamente de 4,5 milhões de alunos. Trata-se, portanto, de um órgão público de grandes dimensões. Com objetivo de descentralizar as ações existem, atualmente, 91 Diretorias de Ensino em todo o estado de São Paulo.¹⁹¹ Assim, em cada Diretoria de Ensino há um Núcleo Pedagógico onde atuam esses profissionais que possuem, entre outras atribuições, a responsabilidade pelas ações de formação continuada da rede pública estadual.

Este artigo tem por objetivo analisar a formação docente a partir de estudos sobre a figura do Assistente Técnico-Pedagógico, denominados atualmente Professores Coordenadores dos Núcleos Pedagógicos. Este profissional exerce uma *função* na estrutura da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e é oriundo do quadro do magistério paulista.

As conclusões ora apresentadas são resultados de uma pesquisa de Mestrado concluída em 2008, que teve como principal objetivo traçar o perfil dos Assistentes Técnico-Pedagógicos em exercício entre os anos de 2006/2007 na rede pública do estado de São Paulo, identificando a imagem desses profissionais e o seu papel no sistema educacional paulista, em sua própria visão, bem como resgatar, por meio dos registros e documentos oficiais, a história das Oficinas Pedagógicas, atualmente denominadas Núcleos Pedagógicos – seu local de atuação e o surgimento da figura profissional do ATP.

Tratou-se de pesquisa de natureza quantitativa e qualitativa envolvendo estudo exploratório analítico–descritivo do perfil dos ATP, da visão que expressam sobre o seu papel e desempenho nas chamadas Oficinas Pedagógicas do sistema educacional paulista. Os dados quantitativos, obtidos por meio de formulário eletrônico, forneceram para a pesquisa uma perspectiva de análise mais ampla, tendo como respondentes 966 profissionais dos 1289 em exercício na Secretaria Estadual de Educação, nos anos 2006 e 2007. Já os dados qualitativos, coletados por meio da aplicação de um questionário para 20 Assistentes Técnico-Pedagógicos, em 04 Diretorias de Ensino, permitiram demonstrar com maior clareza o cotidiano desses profissionais, as possíveis contribuições do seu trabalho para a formação dos professores e, por último, como tais profissionais se veem na estrutura desta Secretaria.

Neste artigo focaliza-se uma das principais atribuições deste profissional, a formação continuada dos professores que atuam nas escolas que estão na jurisdição de cada Diretoria de Ensino. Para tanto, será necessário problematizar este tema.

Algumas considerações sobre o debate da formação continuada no Brasil

¹⁹⁰ Atualmente este profissional é denominado Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico e seu espaço de atuação nas Diretorias de Ensino são os Núcleos Pedagógicos, a partir da publicação do Decreto nº 57.141, de 18 de julho de 2011.

¹⁹¹ No momento da pesquisa – 2007 – havia 90 Diretorias de Ensino na rede pública estadual.

No Brasil, o interesse pelo tema formação continuada ampliou-se consideravelmente nos últimos anos e tem envolvido outros segmentos, além dos relacionados à área da educação, como setores ligados à comunicação, esferas empresariais, organizações não governamentais, enfim, a sociedade em geral. Ampliou-se também a produção teórica e os debates sobre esta temática. Segundo pesquisa promovida pela UNESCO (2009):

Os indicadores revelam o elevado número de docentes que participam de atividades ou cursos com esse objetivo. Segundo dados do Censo de Profissionais do Magistério da Educação Básica de 2003 analisados por Catrib et al. (2008), 701.516 desses profissionais, de um total de 1.542.878, participaram de alguma atividade ou curso, presencial, semipresencial ou a distância, nos dois anos anteriores, oferecidos quer por instituições governamentais, no âmbito dos entes federados, União, estados e municípios, quer por instituições de ensino superior de caráter público ou privado, quer por ONGs, sindicatos, ou ainda pelas próprias escolas (GATTI & BARRETO, 2009. p.199)¹⁹².

Este cenário leva a reflexões sobre alguns aspectos que foram fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa. Refletir sobre o papel da formação continuada na vida profissional dos educadores é um desses aspectos. Para muitos, a formação continuada é, inadequadamente, vista como um “complemento” da formação inicial, no sentido de “suprir deficiências” desta etapa de formação.

Nesta concepção, a formação continuada deixa de ser considerada etapa integrante de um contínuo processo de formação dos professores e passa a ser considerada mais relevante até do que a formação inicial, levando à fragmentação do processo de formação dos educadores.

A formação de professores, tanto na modalidade inicial, quanto na continuada, tem assumido papel de destaque no setor educacional. É atribuída à formação docente a melhoria do desempenho profissional, sua qualificação e, conseqüentemente, a melhoria de ensino. Portanto, a formação continuada é formulada a partir de propostas que visam à qualificação docente, objetivando a melhoria de sua prática a partir do domínio de conhecimentos e métodos de sua atuação como profissional. Esta concepção tem definido investimentos e fomentado políticas educacionais na formação continuada de docentes com o objetivo de suprir as lacunas da formação inicial e, simultaneamente, dar condições aos professores de encararem os desafios pedagógicos advindos das amplas mudanças acarretadas em nossa sociedade atual. Trata-se de concepção equivocada porque o desenvolvimento profissional do professor não pode ser resumido à visão profissional funcionalista. A tendência à “racionalização do ensino”, característica da formação nas décadas de 1970 e 1980 e que difundia uma visão técnica do trabalho do professor podem vir mascaradas, nos tempos atuais, no discurso das “(...) *competências profissionais* que, mesmo recorrendo ao discurso da flexibilidade e da autonomia, tende a encerrar a profissão numa lista de desempenhos técnicos ou comportamentais” (Nóvoa, 2003).

A concepção de que a formação continuada possa *complementar* a formação inicial, muitas vezes considerada deficitária, é bastante difundida entre os vários segmentos que compõem os setores educacionais. Esta perspectiva de análise não leva em consideração que a formação inicial seria um primeiro passo para a formação continuada. Segundo Fusari (1997, p. 43), a formação dos professores deve ser considerada como um processo contínuo que pressupõe a formação inicial e a formação contínua,

¹⁹² Referência citada por Gatti & Barreto: CATRIB, A. M. F.; GOMES, S. C.; GONÇALVES, F. D. Educação superior: formação de professores x demanda de educação básica. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. (Série documental: relatos de pesquisa; 38).

sendo essas duas etapas articuladas entre si. Outro aspecto relevante seria considerar o professor como um profissional atuante, ou seja, que o seu fazer pedagógico possa ser reconhecido e valorizado neste processo de formação. Neste sentido, torna-se necessário destacar o papel dos professores como intelectuais transformadores, como afirma Giroux (1997):

(...) desejo argumentar que uma forma de repensar e reestruturar a natureza da atividade docente é encarar os professores como intelectuais transformadores. A categoria de intelectual é útil de diversas maneiras. Primeiramente ela oferece uma base teórica para examinar-se a atividade docente como forma de trabalho intelectual, em contraste com sua definição em termos puramente instrumentais ou técnicos. Em segundo lugar, ela esclarece os tipos de condições ideológicas e práticas necessárias para que os professores funcionem como intelectuais. Em terceiro lugar, ela ajuda a esclarecer o papel que os professores desempenham na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais variados através das pedagogias por eles endossadas e utilizadas (GIROUX, 1997, p. 161) .

As Oficinas Pedagógicas, desde a sua criação, possuem uma grande missão: reduzir o fosso entre os órgãos centrais e as escolas. Este distanciamento, historicamente construído, que separa o planejamento da ação deve ser analisado como uma das características dos princípios da racionalidade técnica que reforçou, durante décadas, a dicotomia entre os que concebem o trabalho pedagógico dos que o executam. A esse respeito afirma Giroux (1997):

Encarar os professores como intelectuais também fornece uma vigorosa crítica teórica das ideologias tecnocráticas e instrumentais subjacentes à teoria educacional que separa a conceitualização, planejamento e organização curricular dos processos de implementação e execução. É importante enfatizar que os professores devem assumir responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar, e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando. Isto significa que eles devem assumir um papel responsável na formação dos propósitos e condições de escolarização (GIROUX, 1997, p. 161).

Torna-se necessário pensar em formação continuada numa perspectiva mais ampla, de percurso formativo, definido não só pela formação institucional, mas por todo o processo formativo vivenciado em múltiplos espaços, ao longo da vida deste profissional.

Como afirma Giovanni (1998):

(...) a formação profissional não pode mais se reduzir aos espaços formais e escolarizados, organizados com esse fim. Ela precisa ser concebida como algo que pode se dar antes, durante e depois do processo formal, como “espaços de reflexão sobre o próprio trabalho”. Ou seja, precisa ser concebida como processo de desenvolvimento que se inicia no momento da escolha da profissão, percorre os cursos de formação inicial e se prolonga por todos os momentos de exercício profissional ao longo da carreira, incluindo as oportunidades de novos cursos, projetos e programas de formação continuada (GIOVANNI, 1998, p. 46-58).

Nesse sentido, a escola passa a ser um *locus* importante para a formação continuada de educadores. Porém, destaca Candau (1996) que esta formação só se concretiza quando as práticas são reflexivas e não meramente mecânicas, ou seja, quando favorecem a investigação de problemas e identificação de caminhos para solucioná-los, isto é, uma prática construída coletivamente pelo grupo de professores:

Trata-se de trabalhar com o corpo docente de uma determinada instituição favorecendo processos coletivos de reflexão e intervenção na prática pedagógica concreta, de oferecer espaços e tempos institucionalizados nesta

perspectiva, de criar sistemas de incentivo à sistematização das práticas pedagógicas dos professores e a sua socialização, de ressituar o trabalho da supervisão e orientação pedagógica nessa perspectiva. (CANDAU, 1996,p. 145)

Segundo Giovanni (1994), a prática reflexiva esta muito além da concepção linear dos processos de ensino, para a qual, dominar o conteúdo a ser ensinado e conhecer formas eficazes de ensinar seria suficiente para que o professor realize o seu trabalho. Entender o processo educativo como uma sucessão de cenas idênticas, sem levar em consideração suas dimensões diversas e complexas aproxima-se mais de uma prática mecânica. Para que uma prática se torne realmente reflexiva necessita de uma atitude, por parte do professor, de envolvimento real com a situação vivida a partir da análise dos problemas concretos “ (...) com o intuito de compreendê-los, investigá-los, agir sobre eles e sobre as novas condições que sua investigação e ação dela resultante, podem gerar. O Professor se transforma, assim, em investigador de sua própria prática, em produtor legítimo de conhecimentos sobre ela” (GIOVANNI, 1994, p. 22).

Outro aspecto fundamental a ser considerado com relação ao processo de formação continuada é ter como referência o *saber docente*, portanto reconhecer e valorizar este saber. Segundo Candau (1996), esses saberes, em especial o da experiência, fundamentam-se na experiência dos professores e são validados por ela. Portanto, seria “ (...) por meio desses saberes que os professores julgam a formação que adquiriram, a pertinência ou realismo dos planos e das reformas que lhes são propostos e concebem os modelos de excelência profissional” (CANDAU, 1996, p. 146).

O último, e não menos importante aspecto a ser levado em conta na formação continuada, segundo Candau (1996) é considerar as diferentes etapas de profissionalização docente. Considerar o ciclo de vida profissional dos professores como um processo heterogêneo contribui para romper com os processos de formação padronizados, que não levam em consideração esta diversidade.

Reflexões sobre a formação profissional docente e sua profissionalização

Este conceito é descrito de forma especial por Marcelo García (1995) que, além de destacar o processo de formação de professores como um *continuum*, afirma que “(...) apesar de ser composto por fases claramente diferentes do ponto de vista curricular, a formação de professores é um processo que tem de manter alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns, independentemente do nível de formação em causa” (p. 54-55). Torna-se necessário, portanto, não vislumbrar a formação inicial como oferta de produtos prontos e acabados, mas sim, como uma primeira fase do longo processo de desenvolvimento profissional. O conceito de desenvolvimento, segundo o autor, traz a ideia de continuidade e supera a tradicional justaposição entre formação inicial e continuada.

Marcelo García (1999) concebe a formação de professores como:

(...) uma área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que estudam os processos através dos quais os professores - em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições que devem reverter na melhoria da qualidade da educação oferecida às crianças (MARCELO GARCIA, 1999, p. 26).

Para esse autor algumas ideias-chave precisam estar presentes quando se fala em formação de professores:

- Trata-se de pensar em um processo de formação e desenvolvimento de pessoas adultas.
- Trata-se de um processo que não se dá independentemente das condições de exercício da profissão e do contexto social, político e cultural mais amplo.
- Há que se pensar na escola e nas suas características como local, por excelência, de aprendizagem da profissão.
- O professor não é um sujeito passivo imerso nas condições em que se dão sua formação inicial e seu exercício profissional, mas pensa, reage, toma posições (quer as expresse ou não).

Quando tais condições não são levadas em consideração, facilmente abre-se espaço para se pensar, equivocadamente, no professor como o principal responsável pelo fracasso da escola.

Tais considerações trazem à tona o pensamento consensual sobre a importância de formar bem o professor. O problema é o que se considera como uma boa formação. Fala-se muito em formação inicial e em formação continuada (ou em serviço), mas se fala pouco, ou se estuda pouco a relação entre esses dois processos.

Os estudos de Gimeno Sacristán (1999) sobre a profissionalidade docente podem corroborar com este debate. Para o pesquisador, a profissionalidade docente ocorre na relação dialética entre o que o docente pode difundir como, por exemplo, conhecimento e os diferentes contextos práticos: “O docente não define a prática, mas sim o papel que aí ocupa; é através da sua actuação que se difundem e concretizam as múltiplas determinações provenientes dos contextos em que participa” (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 74). Assim, o profissional docente poderá desenvolver uma postura de acomodação às condições impostas ou adotar uma perspectiva crítica diante do contexto estabelecido.

Uma análise comum do ofício docente é que este profissional está apoiado em saberes adquiridos pela experiência pelo saber-fazer da sua prática. Para desenvolver suas ações, o professor recorre ao que o autor denomina de “esquemas práticos”, sendo definidos como “rotinas que orientam a prática”. São ordens implícitas que favorecem o desenvolvimento ordenado de uma atividade. Porém, alerta o autor que os esquemas práticos não representam uma ação mecânica dos professores, que simplesmente copiam a rotina de outro profissional. Ao contrário, eles devem ser entendidos como um processo flexível, que não se resume a uma simples execução de rotinas práticas. Deve-se considerar também o papel ativo dos professores, a ligação entre a teoria e a investigação, entre o pensamento e ação. Os esquemas práticos específicos podem ser modificados, substituídos, invertidos ou mesmo recriados de maneira intencional pelo professor. No entanto, os esquemas práticos encontram-se enraizados na cultura, isto explica a semelhança entre eles, apesar da ação pessoal de cada profissional.

Esta capacidade de adaptação intencional e a flexibilidade da prática tornam-se possíveis devido à existência de esquemas identificados pelo autor como superiores e abstratos, que “... ordenam e governam a sucessão das ações, orientam os professores quanto às adaptações e justaposições das tarefas mais específicas, à incorporação de novos elementos parciais e de recursos variados, etc.” (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 80). As duas categorias são definidas pelo autor: “(...) um esquema prático é uma

rotina; um esquema estratégico é um princípio regulador no nível intelectual e prático, isto é, uma ordem consciente na acção” (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 80).

Portanto, os “esquemas estratégicos” ultrapassam os limites das situações concretas, apoiados num saber como e completado por um saber porquê. Trata-se de instrumentos globalizadores de saberes e de ações. Não se resumem apenas a parcelas de conhecimento provenientes de disciplinas e investigações. São funcionais em inúmeras situações práticas:

A profissionalidade é caracterizada pelo pensamento pragmático, que relaciona ideias, intenções, acções e a avaliação das condições de aplicação, desenvolve-se no âmbito de situações particulares e a sua função é a de aplicar princípios gerais a situações particulares relacionadas com a actividade. Daí a dificuldade de comunicar aos professores o conhecimento prático estratégico (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 83).

Ainda segundo o autor, se as rotinas práticas são modelos que podem ser facilmente imitados e se as ideias abstratas podem ser comunicadas de maneira ordenada, então os esquemas estratégicos:

(...) reflectem a capacidade formal dos professores para articular essas duas componentes (ideias e práticas) numa determinada situação, que deve ser avaliada e analisada. A essência da profissão radica neste triângulo: o pensamento pragmático não pode ser considerado de qualidade inferior ao pensamento teórico (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 83).

Para Gimeno Sacristán, o grande desafio para o professor seria desenvolver a capacidade de “(...) deduzir esquemas estratégicos de ideias gerais, de selecionar, combinar e inventar esquemas práticos mais concretos para desenvolver o esquema estratégico” (GIMENO SACRISTÁN, 1999, 1999, p. 83). Para isso, tornam-se necessárias mudanças na perspectiva da formação dos professores. Não bastaria, portanto, o acúmulo de conhecimento científico, seria necessário um método de formação capaz de acionar o pensamento estratégico.

O autor destaca alguns processos metodológicos que se aproximam desta proposta como, por exemplo, trabalho por projeto, resolução de problemas, análise da prática e a tomada de decisão como processo de formação. Alerta, porém, que o conhecimento científico aplicado ao ensino como atividade é uma proposta com uma tradição acadêmica reconhecida pelos meios educacionais, influenciados largamente pela tradição técnico-positivista. Por esta concepção, bastaria o professor possuir múltiplos saberes distantes da prática para ser capaz de transmiti-los aos seus alunos, segundo as orientações das ciências de base.

Gimeno Sacristán, no entanto, afirma que,

(...) uma análise a partir da prática sugere novos caminhos, nos quais o conhecimento formalizado não se limita a “deduzir” as práticas, exprimindo-se antes numa reflexão sobre a estrutura do pensamento dos actores e sobre a prática enquanto realidade preexistente que pode ser investido do ponto de vista teórico (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 85).

E conclui:

(...) o conhecimento formal converte-se em operativo, interagindo com as explicações pedagógicas que os professores evidenciam nos seus esquemas e com todas as crenças pessoais não pedagógicas. Este circuito dialéctico de componentes intelectuais entra em jogo com outro circuito de determinações práticas (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 85).

O professor é, portanto, o ponto de referência para que os esquemas práticos possam interagir com as elaborações intelectuais. Sem a intervenção do professor, afirma o autor, os esquemas práticos e os estratégicos são apenas “esquemas cegos”, isto é, sem consciência dos efeitos que produzem.

As reflexões trazidas neste estudo são significativas não apenas para a compreensão da atuação do professor, mas também para nortear análise das práticas dos ATP, especialmente se for considerado que sua atuação se dá na perspectiva de formação a partir da multiplicação. A maior parte da formação continuada nos sistemas de ensino se dá, como designa Gatti, no modelo “em cascata”, a partir da ideia de multiplicação, isto é, um primeiro grupo é formado e depois passa a formar o grupo de profissionais seguintes, geralmente o professor. Assim, segundo a mesma autora “(...) embora este processo permita envolver um contingente profissional bastante expressivo em termos numéricos, tem-se mostrado pouco efetivo quando se trata de difundir os fundamentos de uma reforma em suas nuances, profundidade e implicações” (GATTI & BARRETO, 2009. p.202).

Na verdade, cursos de capacitação¹⁹³, de “reciclagem”, presenciais ou a distância, oficinas, seminários têm sido oferecidos pelos órgãos oficiais e pela iniciativa privada em quantidade, porém, o resultado efetivo de melhoria na qualidade do trabalho do professor não tem sido visto. As razões para essa constatação podem ser várias, mas, certamente, passam pelo fato de que os professores não são ouvidos sobre o que realmente necessitam e conseqüentemente tais cursos acabam sendo distantes de sua realidade. A esse respeito, Dias da Silva (2002) afirma:

As experiências de formação continuada desvinculadas do universo escolar, fora do cotidiano da escola, como cursos, seminários e outras formas de “reciclagem”, têm suscitado muito mais insatisfação do que propriamente mudanças positivas na prática pedagógica. Isso nos leva a questionar a qualidade da participação dos educadores no processo educacional e suas conquistas pessoais e profissionais (DIAS DA SILVA, 2002, p.10).

O Assistente Técnico-Pedagógico no Estado de São Paulo/Br – um formador de professores?

O objetivo da pesquisa foi traçar o perfil dos Assistentes Técnico-Pedagógicos em exercício entre os anos de 2006/2007 na rede pública do estado de São Paulo, identificando a imagem desses profissionais e o seu papel no sistema educacional paulista, em sua própria visão e, resgatar, por meio dos registros e documentos oficiais, a história das Oficinas Pedagógicas – seu local de atuação e o surgimento da figura profissional do ATP.

Este trabalho pautou-se numa perspectiva sócio-histórica. Sociológica, pois procura analisar a atuação do ATP como um profissional inserido num contexto social mais amplo, como parte da teia social, sendo por ela influenciado em suas ações, bem como influenciando com suas ações seu meio de atuação profissional. E histórica, porque pensar na atuação profissional do ATP na atualidade é pensar na trajetória histórica desta profissão e resgatar a história do *locus* de ação dos ATP – as Oficinas Pedagógicas, atualmente

¹⁹³ Neste trabalho, utilizar-se-á o termo formação continuada ou formação em serviço. Em texto no qual apresenta restrições e suas conseqüências na utilização dos termos capacitação e reciclagem, Marin (1995) aponta que o primeiro está relacionado a “...doutrinação, no sentido pejorativo do termo, ou seja, inculcação de ideias, processos e atitudes como verdades a serem simplesmente aceitas” (p. 17), e o segundo ligados a “modificação de objetos ou matérias (...) para outras finalidade” (p. 14), que, segundo a autora, termo incompatível “com a ideia de atualização, sobretudo de atualização pedagógica” (p. 14).

Núcleos Pedagógicos. Este resgate histórico, com ênfase na história das políticas de formação continuada de professores pôde auxiliar a análise da trajetória profissional do ATP.

Os dados quantitativos, obtidos por meio de formulário eletrônico, forneceram para este trabalho uma perspectiva de análise mais ampla. Os dados qualitativos, coletados por meio de questionário, permitiram demonstrar com maior clareza o cotidiano desses profissionais, as possíveis contribuições do seu trabalho para a prática pedagógica do professor e, por último, mas não menos importante, como tais profissionais se veem na estrutura da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Assim, propõe-se discutir até que ponto as condições dadas à sua atuação profissional contribuem para que o ATP possa exercer de fato sua função de formador. Se o ofício de professor, na melhor das hipóteses, está “em vias de profissionalização”. Se os professores, segundo Nóvoa (1999), ainda pouco avançaram historicamente na constituição de sua profissionalização, num processo que vem se dando há séculos, o que dizer dos ATP que têm seu ofício estabelecido há apenas alguns anos em nosso estado? Além disso, a pesquisa demonstra que não se trata de um ofício constituído e nem uma função tão bem definida.

Esses profissionais foram todos, inicialmente, professores da rede escolar pública estadual, portanto, têm latente em seu trabalho como formador, a identidade de professor, distanciando-os de uma constituição de saberes profissionais próprios a essa função e, conseqüentemente, influenciando sua profissionalização enquanto formadores.

Outro aspecto que merece destaque é a possível ambigüidade vivida pelos ATP entre serem os *porta-vozes dos professores* ou atuarem como *representantes dos órgãos centrais*. Na análise dos dados qualitativos verificam-se evidências deste conflito na atuação profissional do ATP, demonstrando que sua ação está mais voltada para ser um representante dos órgãos centralizados, do que um porta-voz dos docentes com os quais interagem profissionalmente.

Um aspecto importante sobre esta análise se refere ao fato de que não há um estatuto que defina estes profissionais como *formadores de professores*. Revisitando a história das Oficinas Pedagógicas, no seu aspecto legal, não há uma mudança substancial de sua profissionalização, no que diz respeito a uma legislação que os legitime como formadores, ao longo dos mais de 15 anos em que este profissional atua na rede pública estadual. A legislação estadual, quando define as atribuições dos ATP (Resolução nº12/05 e Decreto Nº 57.141/2011) atribuiu-lhes a responsabilidade pelo diagnóstico das necessidades de formação docente e pela execução dos programas de formação, porém, esta ação de formação está limitada, intencionalmente como já destacado, a atender à necessidade de executar as políticas educacionais propostas em nível central. Não está previsto um processo autônomo de atuação profissional no que se refere à política de formação continuada de professores que lhes permita atuar como interlocutores das necessidades formativas dos professores.

Portanto, o papel dos ATP dentro da estrutura da Secretaria da Educação seria o de transferir saberes e concepções já definidos pelos órgãos centrais, ou por instituições contratadas pela Secretaria da Educação para atuarem na formação continuada de professores. A resistência de parte dos profissionais pesquisados em se ver como *formador de professores* pode ser explicada por estas questões aqui enfatizadas.

Marca também a trajetória profissional do ATP e sua atuação como formador de professores o fato de ter sido formado para atender a um público infante-juvenil e, no entanto, se ver diante do trabalho de formação com um público adulto. Não deixa de ser um aspecto que mereça uma análise mais aprofundada em outras

pesquisas. A esse respeito vale ressaltar aqui a concepção de formação continuada de professores expressa por Marcelo Garcia (1999), segundo a qual a complexidade dessa tarefa reside exatamente no fato de que ela se refere a sujeitos que já estão atuando como docentes, mas cuja formação se prolonga num processo de desenvolvimento profissional contínuo. Trata-se, segundo o autor, de pôr em destaque informações importantes sobre os processos de ensino e de aprendizagem envolvidos na formação de professores, identificando-os como processos de ensino dirigidos a adultos e como processos de aprendizagem de adultos, que acontecem em situações diversas, em contextos organizados, formais, planejados e desenvolvidos em instituições formativas. Nas situações formais, segundo esse mesmo autor, as modalidades de atividades podem ser diversas, dependendo do nível de responsabilidade e de autonomia dos adultos envolvidos (formadores e professores).

Portanto, a estrutura das atividades de formação pode ser diferenciada em relação ao grau de competência, motivação e dependência dos professores e dos alunos-mestres como pessoas adultas. Mesmo que os adultos tenham conhecimento, competências, atitudes e disposição para aprender, o que parece mais viável na concepção do autor – e, ao mesmo tempo, mais difícil de ser atingido – é que “(...) através da aprendizagem autônoma é que a aprendizagem do adulto se torna significativa” (MARCELO GARCIA, 1999, p.52), ou seja:

(...) a aprendizagem autônoma é o modo como a maior parte dos adultos adquire novas idéias, competências e atitudes (...) devido ao facto de serem aqueles que aprendem quem tem a principal responsabilidade na planificação, desenvolvimento e avaliação das suas próprias experiências de aprendizagem (MARCELO GARCIA, 1999, p.41).

Também merece destaque o excesso de atividades desenvolvidas pelos ATP, o que provavelmente, dificulta a reflexão sobre sua atuação profissional. Para ser um profissional competente é necessário refletir na ação e não apenas reproduzi-la (Pérez Gómez, 1995). Porém, apesar do excesso de atividades alguns desses profissionais, mesmo com uma avalanche de ações, muitas vezes impostas pelos órgãos centrais, conseguem encontrar espaço para desenvolver ações na Diretoria de Ensino que possam responder às demandas das escolas sob jurisdição deste órgão atendendo, portanto, as especificidades locais. A análise dos dados da pesquisa acabou por demonstrar, diferentemente do que se presumia no início da pesquisa, e apesar do excesso de atividades, que a função do ATP está mais voltada às ações pedagógicas do que burocráticas.

A análise das respostas aos questionários confirma esta atuação limitada como formador, presente na própria visão dos ATP. Estes profissionais se percebem mais como facilitadores/mediadores do processo de formação proposto pelo Estado, do que como formadores de professores. O que se espera deste profissional seria o papel de articulador entre as demandas dos órgãos centrais e as escolas e, portanto, ele se identificaria, segundo as respostas desses profissionais, com o que é esperado pelos órgãos centrais para esta função. As respostas dos ATP ao item do questionário que trata dos objetivos das visitas às escolas também apoiam esta afirmação, já que uma parte significativa dos objetivos dessas visitas seria a de alinhar as ações da escola às decisões da Secretaria da Educação.

Sobre as expectativas em se tornar ATP o que se destaca é o investimento na própria formação para que possam contribuir com o trabalho do professor. Este dado pode demonstrar a importância que este profissional confere à própria formação continuada. Trata-se de condição *sine qua non* para exercer o papel

de formador de professores. Tanto os dados quantitativos, quanto os dados qualitativos demonstram o investimento deste profissional na formação continuada. Quase metade dos respondentes investiu em pós-graduação e, desses profissionais, quase a totalidade fez cursos de especialização. A maior parte desses profissionais destaca que os cursos subsidiam no aspecto teórico e de ampliação de conhecimentos.

Apesar dos aspectos dificultadores apontados nesta pesquisa pelos respondentes do questionário, os ATP percebem-se como “(...) *alguém que contribui para o trabalho do professor*”. A maior parte concorda que sua atuação profissional ajuda a prática pedagógica do professor, tanto no aspecto da formação, em especial no uso de recursos pedagógicos e metodológicos, quanto na ação do professor no âmbito da sala de aula, com destaque para a melhoria da qualidade das aulas. Também há concordância com relação à condição dada por esses profissionais na troca de experiências entre os professores. Entretanto, com relação à formação continuada de professores, a análise dos dados qualitativos da pesquisa demonstra que a formação continuada se identificaria mais com um “socorro eventual” do que uma ação planejada para este fim.

Por fim, os autores que dão sustentação teórica para esta pesquisa valorizam o espaço escolar como *locus* privilegiado de formação docente e, no entanto, o ATP tem seu trabalho focado nas ações desenvolvidas no espaço da Oficina Pedagógica. Este fato pode demonstrar a principal fragilidade de sua ação profissional.

Referências Bibliográficas

- CANDAU, Vera Maria Ferrão. 1996. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues e MIZUKAMI, Maria da Graça N. (orgs). *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: Edufscar. p. 139–152.
- DIAS-DA-SILVA, M.H.G.F. 2002. A “voz” dos professores e algumas reformas educacionais nas séries finais do Ensino Fundamental: Desencontros ou impasses? In: SAMPAIO, M. M. F. (Org.) *O cotidiano escolar face às políticas educacionais*. Araraquara –SP: JM Editora.
- FUSARI, José Cerchi. 1997. *Formação contínua de educadores: um estudo de representações de coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME)*. Tese de Doutorado. São Paulo: USP-FE.
- GATTI, B.A.; BARRETO, E. S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília, DF: UNESCO, 2009.
- GIMENO SACRISTÁN, J. 1999. *Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores*. In: NÓVOA, António. (org). *Profissão Professor*. 2ª e. Porto: Porto Editora. p. 63-92.
- GIOVANNI, Luciana Maria. 1994. *A didática da pesquisa-ação: análise de uma experiência de parceria entre Universidade e Escolas Públicas de 1º e 2º graus*. Tese de Doutorado. São Paulo: USP-FE.
- _____. 1998. Do professor informante ao professor parceiro: Reflexões sobre o papel da universidade para o desenvolvimento profissional de professores e as mudanças na escola. *Caderno CEDES*, Campinas, v. 19, n. 44.
- GIROUX, Henry A. 1997. *Os professores como intelectuais*. Rumo a uma pedagogia crítica de aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas.
- MARCELO GARCÍA, Carlos. 1999. *Formação de Professores: para uma mudança educativa*. Porto-Pt: Porto

MARIN, A. J. 1995. Educação Continuada: Introdução a uma análise de termos e concepções. *Cadernos CEDES*. Campinas: Papyrus, n.36, p. 13-20.

NÓVOA, António. 2003. Entrevista cedida ao CRE Mario Covas/SEE-SP. Disponível em <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/> acessado em 04 de fevereiro de 2007.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. 1995. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. Decreto nº 57.141, de 18 de julho de 2011 Reorganiza a Secretaria da Educação e dá providências correlatas.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Resolução n. 12/2005 – Dispõe sobre a organização e o módulo da Oficina Pedagógica.

O projeto político pedagógico e o ensino superior no Brasil pós 1990: implicações históricas e políticas

Terezinha Oliveira¹⁹⁴, Conceição Solange Bution Perin¹⁹⁵, Claudinei, Magno Magre Mendes¹⁹⁶

RESUMO

Ao considerarmos as questões referentes à organização e sistematização do ensino e formação de professores nas universidades brasileiras nos vem à mente a idéia do projeto político pedagógico. Partimos da premissa que toda e qualquer formação educacional ou processo de ensino/aprendizagem somente se efetiva se possuir um objetivo; em outras palavras, um projeto. A existência do projeto é um fato. Todavia, a partir daí se colocam muitas indagações, pois a existência material do projeto político pedagógico não é, em si, expressão de educação. De fato, precisamos saber se este projeto pode ser efetivado, se sua construção e elaboração envolveram professores, alunos e comunidade. Mas, sobretudo, *a que* ou *a quem* o projeto atende. Para refletir sobre estas questões precisamos, sobretudo, pensar no sentido primeiro da educação atualmente, pois, ao lado da educação formal, por meio de seu projeto político-pedagógico e do rol das disciplinas organizadas e ministradas a partir de dado currículo, existe a educação dada no cotidiano de cada pessoa, propiciada pela família, pela mídia, pela religião, etc. Muitas vezes, ela define a identidade do sujeito de forma mais incisiva do que a propiciada *na* e *pela* universidade. Esta série de elementos que compõe o todo social interfere também na elaboração do projeto político-pedagógico. No caso do Brasil, acreditamos que, ao menos, duas situações direcionam as propostas educativas presentes nas escolas contemporâneas. A primeira delas relaciona-se à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, editada em 1996. A segunda liga-se à leitura e assimilação do Relatório de Jacques Delors como elemento norteador dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Evidentemente, cada um destes elementos possui características próprias e embasa discussões também singulares até mesmo pelas suas naturezas distintas. A LDB é a Lei que regulamenta o sistema nacional de ensino, portanto, não pode ser confundida com o *Relatório*. Contudo, esses dois instrumentos possuem elementos comuns que interferem, cada um a seu modo, no Ensino Superior Brasileiro a partir da segunda metade da década de 1990. Ambos colocam na ordem do dia a exigência de o ensino assumir uma forma multicultural, multidisciplinar, de inserção do diferente, de inclusão das minorias raciais, culturais, religiosas. Diante de uma realidade cada vez mais seccionada por segregações de ordem racial, cultural e outras tantas mais, tornou-se premente buscar *na* e *pela* educação universitária — na formação docente — elementos e condições de superação destas diferenças. Não pela igualdade, mas pela inclusão social do diferente. Por conseguinte, a partir destas exigências cotidianas inseridas na sociedade torna-se importante compreender o projeto político-pedagógico e os respectivos currículos dele resultantes como direções apresentadas e teorizadas. É a partir destes eixos norteadores que exporemos sobre o projeto político pedagógico e a constituição do currículo na formação do docente e do cidadão.

PALAVRAS CHAVE: Projeto Político, Ensino superior, Trabalho docente.

Introdução

¹⁹⁴ teleoliv@gmail.com, Universidade Estadual de Maringá - UEM – Pr/Br

¹⁹⁵ sol_perin@yahoo.com.br, Universidade do Estado do Paraná – UNESPAR-Campus da FAFIPA

¹⁹⁶ mendes.claudinei@gmail.com, Universidade Estadual Paulista – UNESP - SP

Para refletirmos sobre a formação de professores e a construção do projeto político pedagógico precisamos pensar no sentido primeiro da educação nos dias que correm, pois, ao lado da educação formal, institucionalizada por meio do seu projeto político-pedagógico e do rol das disciplinas organizadas e ministradas em um currículo, há a educação inserida no cotidiano de cada pessoa, propiciada pela família, pela mídia, pela religião, etc. Muitas vezes, esta educação define a identidade do sujeito de maneira mais incisiva do que a propiciada *na e pela* escola.

Esta realidade plasmada por esta série de elementos que compõe o todo social interfere, também, na elaboração do projeto político-pedagógico. No caso do Brasil, acreditamos que, ao menos, duas situações direcionam as propostas educativas presentes nas escolas contemporâneas. A primeira relaciona-se à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, editada em 1996. A segunda vincula-se à leitura e assimilação do Relatório de Jacques Delors, elemento norteador dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Evidentemente, cada um destes elementos possui características próprias e embasa reflexões singulares em virtude de suas naturezas distintas. A LDB é a Lei que regulamenta o sistema nacional de ensino, portanto, não pode ser confundida com o *Relatório* de Jacques Delors (1998). Contudo, estes dois instrumentos possuem elementos comuns que interferem, cada um a seu modo, na Educação Brasileira desde a primeira década do século XXI. Ambos colocam na ordem do dia a exigência de o ensino assumir uma forma multicultural, multidisciplinar, da inserção do diferente, da inclusão das minorias raciais, culturais, religiosas. Diante de uma realidade cada vez mais seccionada por segregações raciais, culturais e raciais, torna-se premente buscar na e pela educação escolar elementos e condições de superação destas diferenças. Não pela igualdade, mas pela inclusão social do diferente, pelo reconhecimento dos seus direitos, pela convivência das particularidades imbricadas no todo da teia social. Exatamente por isso necessitamos nos deter sobre as leis que regem o PPC e que resultam no Currículo.

A nosso ver, em termos de Brasil, precisamos considerar a própria LDB/96 que legisla e, em tese, regula os propósitos da educação nacional. Encontra-se presente, portanto, em todos os projetos políticos pedagógicos de nossas escolas.

Em primeiro lugar, é preciso observar que uma lei expressa, de um modo geral, a opinião ou os interesses de um determinado segmento da sociedade. Desse modo, sua promulgação, e mesmo antes dela, traz consigo conflitos, críticas, oposição, debates e assim por diante.

Em segundo lugar, é preciso observar que a nova LDB foi promulgada em um momento histórico bastante definido, qual seja, a época da globalização e da implementação de uma política concorde com ela conhecida por neoliberalismo. Mas, ainda que esta vinculação seja necessária para se compreender a nova LDB, isso não é suficiente para o seu entendimento, sua análise e sua possível crítica.

Acreditamos que o fenômeno da globalização explica-se basicamente por dois vetores: a revolução tecnológica e a derrocada do socialismo. Thurow (1997) afirma que o atual sistema econômico está sendo impulsionado para uma nova direção graças às interações de novas tecnologias com novas ideologias. Para este autor, nos dias de hoje, graças à revolução da informática, vivemos uma era dominada por indústrias de poder cerebral, que são geograficamente livres. Além disso, com as mudanças na tecnologia, nos transportes e nas comunicações criou-se um mundo onde tudo pode ser feito e comercializado em qualquer lugar do planeta.

De acordo com Lacerda (1996), a partir da década de 80, o padrão de industrialização modificou-se, sendo direcionado para as novas tecnologias de microeletrônica, informática, telecomunicações, novos materiais, energias renováveis e pela biotecnologia.

É no interior das novas exigências quanto à educação que a LDB foi promulgada. Podemos fazer aqui duas leituras. Uma, que o governo, aceitando as imposições do FMI, identificado com o neoliberalismo, adotou uma diretriz educacional influenciada por este posicionamento. Outra, que o governo, aceitando as novas regras do jogo mundial, tratou de adequar sua diretriz educacional a uma nova configuração econômica e política do mundo. Qualquer que seja o enfoque, o fato é que existe uma vinculação entre a LDB e as novas condições históricas. É o que observa, por exemplo, Joaquim Severino: “A discussão, votação e promulgação da atual LDB, se deu num momento específico da história político-econômica do Brasil, marcado por uma tendência apresentada como inovadora e capaz de trazer a modernidade ao país”. (SEVERINO, 1998, p. 61).

Nesse sentido, é importante considerarmos a reflexão desse autor acerca das leis no Brasil para explicar o caráter neoliberal da Lei 9.394/96. Segundo Severino, a promulgação dessa lei é similar a todas as outras já editadas no país desde o período colonial. Dado o fato que no Brasil o direito de todos não é sublimado nas leis, os nossos legisladores, representantes da elite, na sua maioria, criam leis copiadas de modelos internacionais, esquecendo-se que a realidade nacional não é mesma.

Todavia, é preciso observar que, embora o autor faça muitas críticas à LDB, não deixa de apontar aspectos positivos substanciais registrados nela. Assim, o que verificamos é o fato de que, embora os autores façam críticas a LDB, de um modo geral, reconhecem que ela trouxe avanços e, enquanto proposta, alguns benefícios. Com efeito, os comentários de especialistas da educação sobre a LDB mostram-nos que as leis, por mais distantes que possam estar dos nossos anseios e ideais, respondem a determinados interesses e perspectivas. A Lei 9.394/96 é o exemplo nítido desta relação.

A LDB é a expressão das novas tendências educacionais mundialmente postas pelo sistema capitalista. Vários de seus artigos são similares ao Relatório da Unesco. No seu artigo 3º já estão colocadas questões que também se encontram presentes no relatório de Jacques Delors, como a tolerância, o respeito à liberdade, ao pluralismo de idéias, valorização da experiência extra-escola. No seu artigo 8, encontramos que a educação escolar é dever da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios e caberia a estas instâncias públicas a sua organização.

Neste cenário, as relações sociais não podem mais ficar restritas à luta entre capital e trabalho ou entre dominantes e dominados. As relações humanas assumem uma complexidade até então nunca vista. Não queremos com isso afirmar que não existam mais conflitos entre as classes. Ao contrário, mais do que nunca as divergências sociais, os antagonismos explodem no cotidiano dos homens e das mulheres. As diferenças econômicas, culturais, raciais, políticas, religiosas afloram a todo o instante e em todas as relações. Nunca as histórias dos homens e das mulheres, dado o fenômeno da globalização, estiveram tão vinculadas. Os fenômenos que atingem uma parte do planeta afetam o restante dele.

Dada a complexidade das relações entre as pessoas, faz-se necessária uma nova prática pedagógica inserida nessa mesma complexidade global. A educação, mais do que em qualquer outra época, deve estar amalgamada às questões diversificadas dos homens e mulheres das mais distintas culturas e etnias. Como observa Delors (1998, p. 18-19), no relatório apresentado à UNESCO, o fato de cada vez mais pessoas

terem acesso às informações fora do sistema formal de ensino não implica que este possa ser substituído. A escola deve transmitir o saber, o saber-fazer, despertar o gosto pelo aprender e contribuir para que se alcance a independência e a autonomia.

Queiramos ou não, concordemos ou não, a realidade social do sistema globalizado constitui um fato. A tendência é acentuar cada vez mais as diferenças de classe, etnia e cultura. Qual seria, então, o papel da educação neste cenário? É preciso considerar que as práticas pedagógicas não podem desconhecer esta realidade histórica e, ao mesmo tempo, elas precisam estar preparadas para despertar nos educandos o espírito crítico.

Este conhecimento crítico deve passar pela contextualização de seu cotidiano. E este cotidiano não é apenas o da comunidade, mas da terra. Os homens e as mulheres precisam ter clareza que a realidade de suas vidas não passa mais apenas pelo seu local; ela é global.

Edgar Morin (2001, p. 15) explicita também este novo contexto social que deve alterar a prática pedagógica. Na sua obra *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, aponta para a necessidade de as ações educativas cuidarem primeiro de ensinar a condição humana. Este seria o terceiro saber. “O ser humano é a um só tempo físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico. Esta unidade complexa da natureza humana é totalmente desintegrada na educação por meio das disciplinas, tendo-se tornado impossível apreender o que significa ser humano” (MORIN, 2001, p. 15). A reflexão de Morin retoma uma questão extremamente cara quanto à conservação da cultura, do conhecimento. Sua questão é eminentemente filosófica, pois, o homem precisa, antes de qualquer coisa, conhecer a si próprio. É a partir desta concepção de educação que Morin critica o conhecimento fragmentado das disciplinas isoladas nos currículos. Sua proposta pedagógica para o século XXI está inserida, como não poderia deixar de ser, no seu entendimento de educação. Ou seja, uma educação antro-po-ética, que considera o caráter ternário da condição humana, isto é, o fato do homem ser, a um só tempo, indivíduo, sociedade e espécie.

Desse modo, nesta educação, o homem teria que saber que ele é, ao mesmo tempo, um ser único, com identidade própria, mas que, no entanto, só existe se inserido na sociedade e sendo um representante vivo da espécie animal. Uma educação que pretende dar ao educando a sua condição humana precisa estabelecer esta compreensão conjunta entre o homem físico, social e natural. Por isso, ela precisa conceber, a um só tempo, o homem antropológico, ético e ecológico.

O docente, dentro da realidade do individualismo exacerbado, da perseguição aos imigrantes, da ascensão de movimentos neofascistas e neonazistas, das guerras étnicas nos Balcãs, dos preconceitos e perseguições às minorias, da poluição que ameaça a biodiversidade, precisa, necessariamente, mostrar aos educandos que é, em primeiro lugar, um ser humano e que pertence a um planeta que precisa ser cuidado, protegido.

Desse modo, considerando as tendências que apontam a prática docente em Morin e no relatório de Delors, observamos que as tendências pedagógicas no Brasil, para o século XXI, coadunam-se com o que está acontecendo na aldeia global que é a Terra.

Esta nova realidade do mundo atinge o Brasil da mesma forma que atinge o país asiático mencionado por Apple (2007) no artigo *Consumindo o Outro*. As reformas postas na LDB 9.394/96 explicitam isto já nos seus três primeiros artigos e, especialmente, nos onze incisos do artigo 3º, onde se coloca que a base dos

princípios do ensino será dada dentre eles o da igualdade de condições, o de liberdade de aprender, o da tolerância, o de garantia do padrão de qualidade.

Cumpra observar que há uma estreita relação entre esta lei e as propostas mundiais de educação, independentemente de a mesma estar sofrendo reformas e de concordarmos com as palavras de Iria *Brzezinski* (1998), que afirma que as leis no Brasil nunca correspondem ao real vivido. É inegável a influência do Relatório da UNESCO na sua elaboração.

Segundo o relatório, uma das chaves de acesso ao século XXI é o conceito de educação ao longo de toda a vida. É a idéia de educação permanente, a fim de evitar o aumento do desemprego, a exclusão social ou as desigualdades de desenvolvimento. Ela deve ser vista como uma construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes e aptidões, da sua capacidade de discernir e agir.

*

No que diz respeito às leis que regulam e norteiam a educação superior no Brasil, destaca-se que elas refletem as relações sociais vigentes. Por conseguinte, não podemos imputar a elas uma autonomia que não possuem, já que elaboradas por homens e para os homens.

Sob este aspecto não se pode julgar as leis que regulam o sistema de ensino nacional fora deste universo social que compõe o todo da realidade brasileira; também não se pode ver na lei a expressão da vontade de um único segmento da sociedade, do mesmo modo que não se pode vê-la como a expressão de todo o bem social. Ao contrário, as leis espelham os conflitos, as contradições e os interesses que se apresentam no momento de sua elaboração e promulgação. Quando se analisa o Projeto Político Pedagógico de um curso precisamos considerá-lo como um conjunto de medidas que regula o todo da realidade do ensino. Não é, portanto, outra coisa senão a lei que rege, planeja, organiza, dirige o curso, a escola, a instituição. “Uma lei, quando discutida, põe em campo um embate de forças e traz portanto consigo uma série de expectativas e até mesmo de esperanças válidas para todos os sujeitos interessados” (CURY, 1998, p. 73).

As palavras de Cury nos mostram que, em geral, como os homens, no seio de suas relações, possuem diferentes concepções e posicionamentos, dirigidos por seus interesses e posições políticas, a lei, na maioria das vezes, não apresenta a vontade de todos, mas de uma maioria que dirigiu e referendou a lei. Em decorrência disto, pelo fato de a lei não expressar os interesses de todos, sempre que uma lei é aprovada, é preciso, para que se a compreenda, analisar os fios que a teceram, os bastidores do debate, quem ou quais interesses ela contemplou, quem calou, quem ficou ausente ou à margem da lei. É somente após esta análise minuciosa da lei que podemos entender a sua dinâmica. De todo modo, algo é inegável: quando uma proposta torna-se lei, ela é um fato e precisa ser cumprida. Ainda que sejam feitas fortes críticas a ela e à sua funcionalidade, as mudanças que poderão ocorrer na lei, fruto do descontentamento que ela gerou, só ocorrerão no futuro, pois, como afirma o autor, ela tem ‘poder fático’: é lei. Somente no futuro, após a sua aplicabilidade cotidiana, os atores que teceram seus fios ou aqueles que a rejeitaram poderão alterá-la. Por isso, a mudança em uma lei é uma proposta para o futuro.

Para o autor, a possibilidade de as leis educacionais se materializarem de forma frutífera dependerá, em última instância, da aceitação das pessoas envolvidas com a educação em seus mais diferentes níveis. De acordo com Jamil Cury, para a lei ‘pegar’ é preciso que a comunidade educacional aceite a lei, assumindo-a, ao que ele chama de aceitação assentida. Não é suficiente que professores, pesquisadores, gestores educacionais apliquem a lei, mas para que ela se torne real e modifique as relações de ensino é preciso que

a vivenciem na prática cotidiana da escola e da universidade e, efetivamente, proponham reformulações e mudanças na lei quando estas se tornarem necessárias.

Podemos mencionar como exemplo explícito da importância da comunidade educacional envolver-se com as mudanças na lei o texto de Dermeval Saviani apresentado na Abertura da Conferência Nacional de Educação realizada em final de março de 2010, intitulado *Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação*.

Para Saviani, face às propostas de mudanças na estrutura do Plano Nacional de Educação, é preciso apresentar caminhos na lei que possam, de fato, ser seguidos ou, dito de modo, cumpridos. Uma das críticas do autor reside no fato de que, no Plano Nacional em vigência, a primeira avaliação prevista para ser realizada no seu quarto ano de vigência não ocorreu, não permitindo que os possíveis problemas existentes no Plano fossem detectados e sanados ou, pelo menos, reavaliados. A proposta do autor para impedir problemas desta natureza, ou seja, que o previsto na lei não seja executado, é a criação de um Fórum Nacional de Educação que agregue a comunidade educacional do país para avaliar, periodicamente, se o que está previsto no Plano está ou não sendo realizado. As observações de Jamil Cury e Saviani acerca da importância de se entender, participar e efetivar a lei são necessárias para entendermos o sentido e a importância do Projeto Pedagógico do Curso quando de sua construção, realização e concretização dele.

No momento em que consideramos PPC como a lei que rege o ensino em dado curso ou escola não podemos deixar de observar as matrizes teóricas. Por conseguinte, observar os debates sociais que influenciaram a construção deste Projeto Político Pedagógico do curso, bem como as Diretrizes Nacionais direcionadoras do Ensino Superior no país.

Os Intelectuais e as suas influencias no Projeto Político Pedagógico

Neste momento nos dedicaremos a verificar como são, em geral, tecidas as formulações teóricas que influenciam os PPC ou como os intelectuais brasileiros, especialmente aqueles que analisam e contextualizam leis da educação, a vêem, pois, são estes olhares que, juntamente com as Diretrizes Curriculares Nacionais e a realidade 'real', conduzem a elaboração dos PPC.

Principiemos a análise dos interpretes da situação da educação nacional atual por José Dias Sobrinho no artigo *Educação superior, globalização e democratização: qual universidade?* Nele o autor tece considerações sobre a estreita relação existente entre as condições da universidade e a globalização da economia. De acordo com Dias Sobrinho, tudo em nosso tempo está associado a esta característica da sociedade, assim “[...] já não se pode pensar que uma instituição central da sociedade, radicalmente ligada às mudanças do mundo, como é o caso da universidade, possa ser explicada a partir de uma única idéia ou de um só princípio interno” (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 164).

O primeiro aspecto que precisamos estabelecer a partir das palavras de Dias Sobrinho é a estreita vinculação existente entre a universidade e a sociedade. Aliás, não poderia ser diferente, uma vez que a universidade é uma instituição social, construída, como as leis, pelos homens e responde aos seus anseios e necessidades. Nesse sentido, as universidades e o ensino, em nosso caso, o superior, caminham

seguindo os acontecimentos e ditames definidos na sociedade. Exatamente por não podermos dissociar o ensino da sociedade que concordamos com Dias Sobrinho quando afirma que:

A universidade faz parte da totalidade da vida social. A globalização invade todos os cantos do mundo, seja as microdimensões do cotidiano ou as grandes manifestações cada vez mais multiculturais das sociedades, influencia as novas configurações sociais, altera as velhas noções de espaço e tempo na comunicação [...] impulsiona o acúmulo exponencial dos conhecimentos, gera mudanças nos campos das ciências e das tecnologias, produz o declínio das certezas, aumenta a complexidade nas relações humanas e na vida em geral (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 165).

Como a universidade é parte integrante da sociedade e vivemos um tempo histórico no qual todas as relações sociais são globalizadas, o fenômeno da globalização também invade o IES. As reflexões do autor são fundamentais para compreendermos tanto o papel como as mudanças no ensino no mundo, ao menos o ocidental, e no Brasil. A globalização produz novas inflexões, põe por terra as antigas verdades do conhecimento, gera novas perspectivas de ciências, de política, modifica o trabalho, implementa novas tecnologias, dentre outras características.

Tal como na sociedade, a globalização produz no ensino e nos sistemas nacionais de educação profundas mudanças que nem sempre respondem às inovações produzidas pela globalização. Um dos aspectos fundamentais da globalização vincula-se à melhoria de vida que pode ser proporcionada por ela, pois muitas das informações acerca do conhecimento são disseminadas na sociedade por meio da mídia, da internet, propiciando possibilidades de bem estar, de trabalho, de igualdade aos homens em geral, em nível planetário. Todavia, em razão da forma como as relações sociais estão dispostas na sociedade, ela traz em seu bojo, especialmente aos países em desenvolvimento, profundas fissuras. “[...] Aos países pobres muito pouco sobra do mercado global. Mais de 80% do comércio mundial se efetua entre os países industrializados (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 166).

Precisamos considerar as palavras do autor porque, evidentemente, não há equívoco nelas. De fato, assistimos cotidianamente informações sobre miséria social e econômica, crises que atingem os países emergentes e nações economicamente consolidadas. Em 2009, todos os países do Ocidente sofreram conseqüências da crise que assolou os Estados Unidos nos primeiros meses de 2010. Verificamos com apreensão a crise na Índia que ameaçava solapar novamente a economia particularmente a européia. Em 2011, nos deparamos com as crises políticas no médio Oriente secular e norte da África, locais que se caracterizavam como pró-Ocidente. Em face desta crise, certamente assistiremos um novo desenho político em esfera mundial. Assim, todos nós, emergentes ou não, sofreremos de forma globalizada com as crises, porque elas atingem sempre, ainda que forma diferenciada, todos os países.

Destas ponderações podemos depreender dois aspectos. O primeiro é que a globalização pode produzir situações altamente positivas à sociedade, em geral, mas pode, também, resultar em profundas crises. Contudo, a nosso ver, os problemas não estão, em si, na globalização da economia, da política, das tecnologias, do ensino, mas nas relações sociais que dirigem os processos de globalização, pois somos nós, os homens que conduzimos a globalização, uma vez que nós comandamos nossos atos e decisões, desde a fase neolítica.

É com este olhar e compreensão dos homens que devemos nos voltar às condições da educação no país, especialmente a partir da década de 1990. Nesse sentido, as reformas na educação, especialmente no

ensino superior, devem ser analisadas como produto das ações e dos interesses dos homens, portanto, não podemos julgá-las, mas analisá-las.

Em geral, quando nos voltamos para os estudos concernentes às reformas da educação após a LDB 9.394/96 nos deparamos, comumente, com duas formas antagônicas de interpretar as leis. De um lado, verificamos uma crítica profunda às leis, vinculando-as, de imediato, aos interesses do 'capital internacional', como se nós, professores, acadêmicos, políticos, a comunidade enfim, não fossemos também atores do processo em que vivemos. Por outro lado, encontramos análises singelas que vinculam positivamente as reformas na educação como uma necessidade de aumentar a produtividade do trabalho. Vejamos estes posicionamentos mais de perto.

Principiemos pelas palavras de Maria Alba Pereira de Deus no seu texto *Gestão da contra-reforma neoliberal nas universidades federais brasileira*. "A partir de 1998, foi se tornando claro que as reformas neoliberais da educação superior [...] estavam sendo geradas, gradativamente, com a co-participação ativa ou passiva de seus próprios pares: reitores, colegiados superiores, pró-reitores e professores das comunidades universitárias [...]" (PEREIRA DE DEUS, 2009, p. 3).

A passagem acima explicita de forma clara a estreita associação que a autora faz entre as leis da educação promulgadas nas duas décadas no país e os mecanismos internacionais. Segundo a posição da autora, a partir de 1998, não nos esqueçamos de que a nova LDB é de 1996, a educação, particularmente o ensino superior, passou a ser regida pelos mecanismos internacionais do capital e a educação deveria cumprir as mesmas diretrizes da economia, ou seja, apresentar produtos em larga escala e produzir sempre de modo a racionalizar a produção. Para Pereira de Deus, a educação passou a ser tratada e administrada pelos mesmos padrões de uma fábrica de produtos, ou seja, tanto a educação como a fábrica devem resultar em produtos e bens mercantis. Nessa perspectiva, não existiria distinção entre o conhecimento que é um bem cognitivo, oriundo da consciência humana, e o produto produzido na indústria, pois são ambos são regidos pelo mercado e o mercado é norteado pelas relações globalizadas. Assim, a criação do SINAES (Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior), do PROUNI (Programa Universidade para Todos) e do REUNI (Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais) não representaria nenhum avanço para a educação superior, mas tão somente sujeição aos interesses mercantis. As leis da educação independeriam do posicionamento político dos governantes, mas estariam submetidas às regras do capital internacional.

Ao relacionar as reformas da educação, especialmente as do ensino superior, com o capital, Pereira de Deus, vincula todas as mudanças da educação das últimas duas décadas no país às medidas neoliberais, o PDI, PPI e PPC não expressariam outra situação senão a submissão da educação em geral, do ensino superior, em particular, às medidas neoliberais adotadas, primeiro, por FHC e, depois, por Lula. A concepção de João dos Reis Silva Júnior e Valdemar Sguissard não se diferencia muito da autora mencionada anteriormente. No artigo *A nova lei de educação superior: fortalecimento do setor público e regulação do privado/mercantil ou continuidade da privatização e mercantilização do público?* os autores, ao analisarem a nova regulamentação do ensino superior, a destacam e a vinculam, amalgamada à realidade político-econômica brasileira, avançando no sentido de demonstrarem que ela segue, tal como a economia, o projeto neoliberal. "[...] esse projeto alardeava a construção do novo cidadão brasileiro a erigir-se sobre pilares do modelo de competência e empregabilidade [...] e construção de nova organização social nos

moldes do novo paradigma de Estado, cuja racionalidade se fundava em crescentes e inegáveis valores mercantis. (SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI, 2005, p. 7).

Para os autores, as medidas tomadas no governo FHC no tocante às reformas só fizeram reforçar a mentalidade neoliberal na sociedade brasileira e conduziram às reformas liberais. Segundo os autores, FHC promoveu o ideário de formação de um sujeito, com um novo espírito de cidadania, a do liberalismo. Cidadãos que estariam comprometidos com a abertura econômica, com a desnacionalização dos setores produtivos, com a definição de um estado mínimo na sociedade, na medida em que transferiu para a sociedade civil responsabilidades cruciais do Estado, como a educação, por exemplo. Em suma, este período, as relações sociais no país passaram por profundo processo de mercantilização das relações.

O que os autores evidenciam é que as medidas adotadas por FHC foram, posteriormente, assumidas e prosseguidas no governo Lula, o que resultou, ao menos no âmbito das universidades, em uma ausência da utopia. Esta ausência de utopia é perceptível na medida em que a educação, especialmente após as reformas educacionais das duas últimas décadas, segue os princípios do neoliberalismo globalizado. De acordo com a visão dos autores não se tem, hoje, no país, no âmbito da educação, a construção da liberdade, da cidadania, mas a conquista constante da propriedade privada, da racionalidade do conhecimento, do produtivismo acadêmico, dentre outros aspectos.

Estas visões da reforma apontadas nos dois artigos é, em geral, a tônica nas interpretações das reformas educacionais no Brasil nas duas últimas décadas. No entanto, também nos deparamos, como já mencionávamos antes, com interpretações distintas destas, que apontam as reformas como aspectos importantes no processo de democratização do ensino e de construção de ideário de liberdade social. Vejamos também dois exemplos destas interpretações.

Tachizawa (2009) destaca aspectos positivos das reformas educacionais no ensino superior, particularmente porque apontam para a necessidade de uma nova visão do ensino, aquela que propicia e estimula a produtividade no ensino. As características essenciais de educação, do ponto de vista do autor, estão vinculadas às condições internas da IES. Dentre estas destaca o perfil do corpo docente, as instalações físicas, as ações inseridas nos projetos pedagógicos do curso, mas não deixa de salientar também como aspectos gerais do ensino superior as condições externas a IES.

O posicionamento estratégico da IES determinado pelo seu Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI deve, necessariamente, incorporar as variáveis externas, representada pelas influências governamentais [...] e dos movimentos concorrentes de instituições educacionais que atuam no mesmo contexto de mercado (contingenciais) (TACHIZAWA, 2009, p. 2).

Tachizawa observa que as medidas governamentais, as práticas econômicas existentes na sociedade, o índice populacional, afetam diretamente a educação. Sob este aspecto, o autor concebe a educação superior considerando como 'natural' ao processo de ensino as condições externas e internas da IES. Portanto, não salienta como problema o fato de o ensino se organizar e sistematizar, seguindo as regras do mercado, posto que o mercado é social tanto quanto o ensino, ou seja, ambas resultam das atitudes dos homens, por conseguinte de suas relações sociais.

Schwartzman, em seu texto de 2000, *A Revolução Silenciosa do Ensino Superior*, apresentado no seminário *O sistema de ensino superior Brasileiro em Transformação*, NUPES/USP, encontramos concepção similar no que diz respeito às reformas. O autor destaca o fato de que as reformas no ensino superior promovem

maior demanda de pessoas na universidade. Ainda que estes números sejam pequenos, em relação a outros países da América Latina, isto é bastante positivo para o país. Do ponto de vista do autor, no momento em que temos mais jovens no ensino superior, necessariamente existirá um aumento da riqueza e da renda *per capita* da sociedade. De acordo com a sua análise, quanto maior for o número de pessoas na universidade, entenda-se aqui, ensino superior, em geral, mais benefícios a sociedade usufruirá, pois as pessoas com maior índice de escolaridade têm mais condições de viver bem em relação àqueles que não tiveram esta oportunidade. Assim, de seu ponto de vista, quanto maior for o número de estudantes no ensino superior, mais a sociedade, a qual eles integram, se desenvolve.

Schwartzman não considera um problema o fato de a educação brasileira seguir os princípios adotados pelo sistema mercantil. Para o autor, quanto maior for o produtivismo no ensino, maiores serão os benefícios para a sociedade. De acordo com o autor, uma sociedade que possui um índice alto de escolaridade entre seus habitantes tende a ser mais desenvolvida, em detrimento daquelas, na quais o índice de escolaridade é muito baixo. O ensino superior promove, de acordo com ele, o surgimento de uma população com mais habilidade e competência para a vida em sociedade. Não se verifica no autor uma crítica à educação por ela seguir os modelos do mercado, ao contrário. Ele defende que mais pessoas possam ingressar e usufruir o ensino superior.

Todavia, o autor destaca um aspecto do ensino superior no país que precisa ser enfrentado: trata-se da baixa qualidade do ensino. O que se observa no Brasil é que as pessoas têm acesso ao ensino, mas não são dele com mais habilidade e maiores condições de se desenvolverem e desenvolverem o país. Segundo o autor, a razão disso é a corrupção que também atinge o ensino superior. Evidentemente, Schwartzman não se refere à corrupção em relação a desvios de recursos financeiros, mas a uma corrupção mais velada e, sob certos aspectos, mais prejudicial à sociedade porque corrompe a moral. Trata-se do tráfico de influências, os compadrios, as indicações de cargos comissionados, etc. Esta forma de corrupção atinge a espinha dorsal da sociedade, pois as pessoas não conseguem melhoria de vida por meio de suas habilidades e conhecimentos, mas por indicações de pessoas influentes, por pertencer a determinados grupos com poder, etc. Assim, a conquista do ensino superior não será um mérito e uma condição de melhoria social, mas tão somente uma etapa a mais, será um meio e não o objetivo final do acadêmico. Para o autor, esta situação é muito prejudicial para a pessoa, para a IES e para a nação, todos são atingidos por esta corrupção.

Considerações Finais

Para concluirmos nossa reflexão salientamos como essencial compreender que o conhecimento se torna o caminho para a formação da cidadania, seja no ensino básico, seja no superior, quando o professor (a) e seus alunos (as) conhecem a realidade que os cerca; quando conseguem agir conscientemente em seu meio social e, por conseguinte, entendem o ensino não como um meio, mas como um fim, ou seja, concebem o ensino como a trajetória para formar pessoas, seres completos, que agem em virtude de seus interesses, mas não se esquecem que vivem em comunidade e esse convívio é condição da sua própria existência. Nesse sentido, o PPP e o currículo precisam estar amalgamados para que forme um único princípio, no qual o plano se materialize no conteúdo. Essas duas situações estão imbricadas: professores e

alunos precisam ter consciência de que o saber é condição de cidadania e o Projeto Político Pedagógico só pode ser expressão do real e formar pessoas cidadãs, se estiver entrelaçado ao seu tempo histórico.

Referencias

- APPLE, M. (2007) Consumindo o “Outro: branquidade, educação e batatas fritas. Retirado em Março 6, 2012 de www.midiaindependente.org/pt/blue/2001/10/9146.shtml
- BRZEZINSKI, Iria.. (1998) A formação e a carreira de profissionais da educação na LDB. 9394/96: possibilidades e perplexidades. In: BRZEZINSKI (Org.). LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 1998.
- DELORS, Jacques. (1998) Educação: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez.
- JAMIL CURY, Carlos Roberto. (1998) Lei de Diretrizes e Bases e perspectivas da educação nacional. Revista Brasileira de Educação, n. 8, p. 72 – 85.
- LACERDA, Carlos de. (1998) O impacto da globalização na economia brasileira. São Paulo: Contexto.
- MORIN, Edgar (2004). Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO.
- PEREIRA DE DEUS, Maria Alba. (2009) Gestão da contra-reforma neoliberal nas universidades federais brasileiras. Atas da VIII Jornada de Investigación Histórico Social Razón e Revolución. Buenos Aires. Buenos Aires: Facultad de Filosofia y Letras, UBA.
- PEREIRA, Maria (2009) A centralidade da pluralidade cultural nos debates contemporâneos no campo do currículo. Currículo sem Fronteiras, v. 9, p. 169-184, 2009.
- Programa Universidade Para Todos (PROUNI). Retirado em Junho 22, 2013 de <http://prouniportal.mec.gov.br/>
- Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br> Acesso em: 02/05/2013
- SAVIANI, Dermeval. (1999) Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política. Campinas: Autores Associados.
- SCHWARTZMAN, S. (2000) A Revolução Silenciosa do Ensino Superior. In: DURHAN, E. R. e SAMPAIO, H. O Ensino Superior em Transformação. São Paulo: USP, p. 13-30.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. (1998) Os embates da cidadania: ensaio de uma abordagem. In: BRZEZINSKI, Iria. (Org.). LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez.
- Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES). Retirado em Maio 14, 2013 de <http://portal.mec.gov.br>
- SILVA JÚNIOR, João dos Reis & SGUISSARDI, Valdemar. (2005) A nova lei de educação superior: fortalecimento do setor público e regulamentação do privado/mercantil ou continuidade da privatização e mercantilização do público? Revista Brasileira de Educação, n. 29, p. 5 – 27.

SILVA, M. A. Para além do Pós-Moderno. Retirado em Maio 22, 2007 de
www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalho/gt12

SOBRINHO, José Dias. (2005) Educação superior, globalização e democratização. Qual universidade? Rev. Brasileira de Educação, no. 28, Rio de Janeiro.

TACHIZAWA, Takeshy. (2009) Princípios de produtividade e qualidade aplicados a instituições de educação superior. Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração, v. 1, n. 1, p. 33-51.

THUROW Lester. (1997) O futuro do capitalismo. Rio de Janeiro: Rocco.

Formação de professores e construção de conhecimento em/para educação: implicações na formação do sujeito de cultura letrada

Deborah Orlandini Ferrocó¹⁹⁷, Maíra de Oliveira Freitas¹⁹⁸, Tatiana Bezerra Fagundes¹⁹⁹

Este artigo é uma pesquisa teórica, realizada a partir do levantamento de textos e teorias que tratam da temática do trabalho docente e formação de professores, abordando a questão da construção do pensamento em/para educação, através da análise do conceito de aluno ideal que é desenvolvido nos cursos de formação de professores, e que acaba por refletir na prática docente. O saber produzido academicamente foi feito para dar conta de apenas um único tipo sujeito, supondo que todos os sujeitos pensam e constroem conhecimento da mesma forma, criando assim a ideia de um aluno inatingível, ao qual é atribuída a verdade e a legitimidade perante a todos os outros, enquanto o sujeito real não é representado pelas pesquisas e não reconhecido pelo saber acadêmico. Este sujeito ideal é o sujeito cartesiano, fruto da Modernidade, da cultura científica. A educação se torna algo feito para os iguais. Entretanto Bruner aponta para a existência de dois modos de pensamento, que são diferentes formas de ordenar a experiência vivida e construir a realidade do sujeito. Esses dois modos são o científico e o narrativo. O autor salienta que apesar de serem dois modos distintos, estes modos não são irreduzíveis um ao outro, ou seja, não podendo se investir, ou em contrapartida ignorar, um detrimento do outro, sob o risco de se deixar de apreender a rica diversidade do pensamento. Estes devem então ser complementares, cada qual em sua característica e especificidade contribuindo para o maior número de experiências e de formas de pensar.

Academicamente, porém, somente o pensamento científico, que serve ao conceito do aluno ideal, é legitimado, enquanto o modo narrativo com sua dinamicidade não é reconhecido como forma de pensamento. Esses alunos então ao usarem do modo narrativo de pensamento acabam por não ter o reconhecimento sobre o conhecimento que produzem, sendo considerados analfabetos funcionais, o que os exclui educacionalmente e socialmente. Este texto então além de discutir a formação do professor, irá trazer delineamentos sobre esse aluno real, e de como fazer que ele se torne um sujeito de cultura letrada, trabalhando a inclusão escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores; Construção de Conhecimento; Modos de Pensamento

Quando escolhermos atuar na educação temos dois possíveis caminhos a seguir: o curso normal e o curso da Pedagogia. O que se espera é que após essas formações, apenas uma ou ainda realizando as duas, é que estejamos prontos para lidar com o aluno real que está sentado a nossa frente. Entretanto essa não é a realidade encontrada pelos professores recém formados, que precisam correr atrás, através da prática direta, e que por fim percebem que em todos os anos de estudo ouviu falar de um aluno, único e idealizado, mas que este não é o aluno que se encontra na sua sala.

Diante dessa questão que assola tantos professores somos obrigados a questionar: como está a formação do professor? Como se produz conhecimento dentro das instituições de formação docente? Por que as

¹⁹⁷ Bolsista CNPq – Brasil, – UERJ – Brasil

¹⁹⁸ UERJ - Brasil

¹⁹⁹ UERJ - Brasil

teorias se afastam tanto das realidades de sala de aula, fazendo com que professores que saíram de dentro da academia virem as costas para ela, afirmando comumente que a teoria não lhes serve?

Chegamos a conclusão de que o saber produzido academicamente foi feito para dar conta de apenas um sujeito, o aluno inatingível, atribuindo este como verdade a todos os outros, enquanto o sujeito real não é representado pelas pesquisas.

Este sujeito ideal é o sujeito cartesiano, fruto da Modernidade, da cultura científica. A educação se torna algo feito para os iguais. Os diferentes culturalmente são banidos, através da exclusão e seleção social, existindo traços na educação que servem para separar uns dos outros. O papel do professor, comprometido com uma educação inclusiva, é levar esses alunos, não pertencentes a esse grupo, a fazer parte da cultura letrada, porém, como fazer isso sem saber que aluno é esse? Este texto então além de discutir a formação do professor, irá trazer delineamentos sobre esse aluno real, e de como fazer que ele se torne um sujeito de cultura letrada, trabalhando a inclusão escolar.

Para que se possa delinear essa discussão primeiramente serão feitos alguns apontamentos sobre os modos de pensamento, para que o leitor além de perceber a teoria com a qual chegaremos a discussão do aluno ideal X aluno real, perceba a importância de se reconhecer a existência de modos de pensamentos distintos, e que se complementam.

Em seguida será feita uma relação das tecnologias com os modos de pensamento, para que se possa compreender como os modos de pensamento influenciam no uso das tecnologias, e dessa forma, como eles se relacionam com a vida escolar dos alunos que usam as tecnologias dentro da escola, principalmente e privilegiadamente a escrita, podendo estar na forma que esse uso é feito as razões para seu fracasso.

Adiante será mostrado um histórico da evolução da escrita como tecnologia de cunho científico, representante do pensamento cartesiano, que chegou dentro das escolas com esse mesmo modelo, tornando o processo educacional antes mesmo que o aluno chegue dentro das salas, como um processo propenso a exclusão.

Por fim, serão levantadas algumas considerações de como a escola e como a formação do professor estão voltadas para atender um aluno ideal, usuário do pensamento científico, que além de não levar seu aluno a utilizar os dois modos de pensamento, não consegue chegar até ele para que ele se integre a cultura letrada, se tornando uma instituição de exclusão.

Modos de Pensamento

Para entender essa distinção entre aluno ideal e aluno real faz-se necessário alguns apontamentos sobre os modos de pensamento, escolhida aqui a definição de Bruner. O psicólogo Jerome Bruner define em seus estudos a existência de dois modos de pensamento. Ele salienta que apesar de serem dois modos distintos, estes modos não são irreduzíveis um ao outro, ou seja, não podendo se investir, ou em contrapartida ignorar, um detrimento do outro, sob o risco de se deixar de compreender a rica diversidade do pensamento. Estes deve funcionar de forma complementares, cada qual em sua característica e especificidade contribuindo para o maior número de experiências e de formas de pensar.

Estes dois modos de pensamento são chamados de modo paradigmático ou lógico-científico e modo narrativo. O modo paradigmático ou lógico científico, que aqui será nomeado de modo científico tem a ver

com todo o pensamento formal e matemático, de descrição e explicação. Tem como características a utilização da categorização e/ou da conceituação, e também das operações pelas quais essas categorias são estabelecidas e idealizadas, e como são relacionadas umas as outras com o intuito de formar um sistema. Através desse pensamento busca-se testar a veracidade empírica, através de causas genéricas, tratadas com procedimentos e argumentos com referência assegurada. Com ele, se chega a verdades absolutas e universais. Na linguagem prega-se pela consistência e pela não-contradição, havendo sempre relação de causalidade entre os fatos, que são testados por hipóteses fundamentadas. É temporal e estático.

O outro modo de pensamento é o modo narrativo de pensamento, modo este em que o autor dedica-se mais a descrever e a explicar, afirmando que do modo científico muito já se sabe, visto que este já é mais utilizado, e possui para si diversos instrumentos reconhecidos que auxiliam a sua construção, como a lógica, a matemática, a ciência, dentre outros. De acordo com o autor, o modo narrativo permite “a capacidade de enxergar conexões formais possíveis antes que se seja capaz de prová-las de qualquer modo formal” (BRUNER, 1997, p.14).

O modo narrativo versa sobre a possibilidade, das ações e das vicissitudes das intenções humanas. Tem como característica ser atemporal, dinâmico, busca a verossimilhança entre os fatos, apresenta condições prováveis entre dois eventos. Não há relação de causalidade, são as intenções humanas as responsáveis por atribuir sentido a experiência.

Algumas das características dos dois pensamentos podem ser vistas como apenas o contrário da outra, mas vai além, mostrando a possibilidade de se pensar, simultaneamente, das duas formas, nas palavras do autor:

“Cada uma das maneiras de conhecimento tem princípios operativos próprios e seus próprios critérios de boa formação. Eles diferem radicalmente em seus procedimentos para verificação. Uma boa história e um argumento bem formado são tipos naturais diferentes. Ambos podem ser usados como meio para convencer o outro. Não obstante, do que eles convencem é fundamentalmente diferente: os argumentos convencem alguém de sua veracidade, as histórias de sua semelhança com a vida. O primeiro comprova através de um possível apelo a procedimentos para estabelecer provas formais e empíricas. O outro estabelece não a verdade, mas a verossimilhança.” (BRUNER, 1997, p.12).

Os dois modos de pensamento então, da sua maneira, partem de afirmações que buscam convencer, com tipos de causalidade diferentes. O autor mostra a possibilidade de criar das duas formas, e para além da possibilidade, é necessário que se utilize esses dois modos de pensamento. A pessoa pode optar em determinado momento qual deles confere mais sentido a experiência que está sendo vivida, e é dessa forma que os modos de pensamento influenciam os usos que fazemos das tecnologias, assunto que será abordado adiante.

As tecnologias e os modos de pensamento

Como descrito na seção anterior adotou-se para esse texto a idéia de Bruner, da existência de dois modos de pensamento, científico e narrativo, cada qual com suas características que ordenam o tipo de experiência que demandará do uso de cada um deles. Como foi afirmado, os dois modos de pensamento são diferentes entre si, porém são irreduzíveis, a existência de um não faz com que o outro deixe de existir, e de acordo com suas características se complementam. Entretanto, a pessoa escolhe a melhor forma de entender sua realidade, elegendo por vezes um modo para cada situação, ou em outras apenas um modo para todas. O modo de pensamento escolhido para lidarmos com nossas experiências modifica a forma com que elas acontecem, e também os usos que fazemos das coisas.

A tecnologia eleita pela escola como instrumento privilegiado de ensino é a escrita, trabalhada de forma a atender as características do pensamento científico. A escrita é uma tecnologia da informação, que necessita de um suporte, no caso uma tecnologia de suporte, para que seja divulgada e faça sentido para o outro. O papel, o livro, o computador, todos são exemplos de tecnologias de suporte, que dependendo da forma como são usados, ou seja, por qual tipo de modo de pensamento for influenciado, ou para que razão esteja sendo usada, tem também seu caráter enquanto estática ou dinâmica modificado.

Muito se fala que a escrita é estática e que o computador é dinâmico, como se fossem simples contrários de uma equação. Na verdade, o uso da escrita em um livro, onde a única opção é ler, virando página por página, é estático. Já no computador, uma ferramenta com mais funcionalidades, a escrita (sim, a escrita, as pessoas tem o costume de esquecer que toda a criptografia que move as informações do computador é a mesma escrita de um livro) pode ganhar um novo status, podendo ser dinâmica, dependendo de seu uso. É importante lembrar que mesmo o computador sendo uma ferramenta que permite a dinamicidade das informações, o uso dele como repetição do que é feito em um livro o torna tão estático quanto.

Sendo assim, uma pessoa que faz uso das duas formas de pensamento saberá usar essas tecnologias no máximo que elas podem oferecer, sabendo diferenciar os momentos da vida em que é necessário ter o pensamento narrativo, uma visão global da situação; em contrapartida também poderá optar pelo pensamento científico, quando a situação demandar uma visão específica, um maior nível de planejamento. Essa pessoa pode então ser considerada letrada, por conseguir navegar por entre esses dois mundos do universo cognitivo, sabendo colocá-los em ação na hora certa.

Contudo, a pessoa que não faça uso dos dois modos de pensamento, por escolha ou por não saber como lidar com o outro tipo que não o escolhido, frente as situações necessárias, e no caso tratado neste artigo, das tecnologias, fará o uso baseado na sua forma de pensar. Uma pessoa de pensamento narrativo fará dessa forma o uso de um livro. Uma pessoa de pensamento científico, mesmo com todas as funcionalidades que um computador oferece, fará uso dele refletido à luz da sua forma de pensar. E isso pode causar alguns problemas. No caso do livro, que é um reflexo do que acontece nas escolas públicas, o aluno não consegue dominar o pensamento científico, necessário ao uso do livro, ferramenta que tem primazia nessa instituição para a difusão do saber, e também da escrita, ocasionando assim problemas de aprendizagem.

O não sucesso do aluno em não saber lidar com a escrita exposta em um livro, e em reproduzi-la da mesma forma não significa que este não conheça ou faça uso da escrita, fazendo ao seu modo, de maneira que em seu mundo e em suas relações é completamente entendível e suficiente. O que se vê são seres completamente letrados em jogos e computadores, conversando em chats, criando narrativas em jogos de

reprodução de realidade, por vezes desvendando códigos escritos em outros idiomas, mas que ao tentar produzirem textos nas instituições educacionais não avançam, e seus resultados são considerados insuficientes.

Acontece nesse caso que a escola funciona no modo de pensamento científico. Suas tecnologias e metodologias são pensadas para serem estáticas e planejadas, comportamentos considerados necessários. O aluno que entra nessa escola, oriundo de uma camada da sociedade que nunca precisou ou se utilizou desse tipo de pensamento, trabalha apenas com o modo narrativo de pensamento. É importante ressaltar que mesmo o pensamento científico sendo considerado o único relevante academicamente, e o pensamento narrativo não sendo considerado como forma de pensamento no meio acadêmico, ambos são extremamente importantes, pois são complementares entre si. A função da escola seria então mediar essa relação, trabalhando o pensamento narrativo, levando seus alunos a também fazerem uso do pensamento científico, e de escolher qual o melhor momento para cada um deles. Formariam assim sujeitos letrados e preparados para as mais diversas experiências.

Dessa forma esses alunos são levados a acreditar que são incapazes, descreditarem de seu potencial cognitivo, não reconhecendo sua forma de pensar como um modo de pensamento válido, e ao não conseguir se inserir no modo de pensamento científico, pois há aqueles que conseguem, muito poucos, são considerados fracassados para o sistema escolar, evadidos, perpetuando assim a situação de exclusão social da qual são remanescentes. Aumentam assim as tensões entre o sistema escolar e a sociedade, e a escola, então, passa a funcionar como um instrumento de exclusão social.

Essas tensões são causadas no uso de uma tecnologia específica, a escrita, que é a tecnologia privilegiada dentro das escolas, e que desde sua criação na sociedade moderna, teve o objetivo de privilegiar e propagar o pensamento científico. Para melhor entender esse processo adiante será mostrado um histórico da criação da escrita na sociedade moderna.

A construção da escrita como instrumento científico

Começa-se agora a delinear alguns pontos que levam a entender a escrita, junto com seu processo de criação e a forma a qual a usamos, e também as posições e concepções anteriores a esse uso, e que por sua vez definem essa escolha, como uma tecnologia. Dessa forma busca-se sair da prática usual de definir a escrita somente como um código escrito, indo para um estudo mais aprofundado, tratando dos comportamentos intelectuais envolvidos no uso que é feito da escrita, e principalmente das posições que geraram a necessidade de se usar a escrita.

O desenvolvimento da Modernidade foi marcado pelo desenvolvimento da ciência. A criação de uma cultura científica veio acompanhada da criação de um pensamento que estivesse de acordo com essa cultura, que definiria os padrões de comportamento não somente para as pesquisas científicas, e sim para todos os sujeitos que se encontrassem, ou desejassem estar, dentro dessa cultura. O método científico²⁰⁰ ganhou o status de verdade absoluta, com critérios bem definidos sobre o que é fazer ciência, e o que não pode ser considerado como ciência. Dentro desses mesmos critérios foram estabelecidos os tipos de sujeitos que podem ou não fazer ciência.

²⁰⁰ Nesse ponto não se refere a um método científico específico, mas qualquer tipo de pesquisa científica.

Os critérios envolvidos na definição do que viria a ser ciência e dos sujeitos que poderiam fazê-la eram oriundos do pensamento cartesiano. Para além das características desse modelo de pensamento, que serão aprofundadas no correr deste trabalho, junto com o status de verdade absoluta da ciência, chega para o pensamento cartesiano o status de modelo de pensamento único e aceitável. Outras formas de pensamento, que também serão discutidas ao longo do trabalho, além de não serem aceitas e subjugadas, eram simplesmente desconsideradas enquanto forma de pensamento, eram qualquer coisa, mas não poderiam ser caracterizadas como pensamento.

Para que essa nova forma de sociedade se sustentasse, moderna e científica, era necessário uma tecnologia que servisse de base a esse pensamento, que sustentasse ele. É nesse ponto que entra a escrita, que assim como o pensamento cartesiano é linear, estática, atemporal, sendo o suporte do pensamento científico. A escrita passa a figurar então como um traço característico da sociedade moderna e do pensamento cartesiano. Com essa afirmação vemos que a escrita figura mais do que um código escrito, já que seu objetivo central não estava para a comunicação entre as pessoas, e vemos então seu papel como tecnologia, como instrumento para o desenvolvimento da ciência.

A escrita enquanto tecnologia veio servir a estrutura mental necessária ao sujeito científico. As línguas orais por sua característica dinâmica, permitindo vários interlocutores e abrangendo vários dialetos eram consideradas vulgares, não servindo para a cultura científica, sendo a escrita colocada em situação de primazia sobre esta. Um sociedade que predominantemente se utilizasse da fala para sua comunicação era considerada bárbara, desordenada, necessitando entrar no mundo da escrita para se tornar uma sociedade organizada.

Essa diferenciação entre esses dois métodos de comunicação vem dos processos mentais que estas representam. Em um discurso oral diferentes tipos de sujeitos são considerados e permitidos, a dinamicidade e a rapidez faz com que a formalidade seja deixada de lado, onde o principal é ser entendido, e não ser correto gramaticalmente. A escrita enquanto um discurso controlado pela cultura científica necessita ser formal, seguir as regras. Acima das regras, a escrita representa os processos mentais do sujeito científico, onde escrever desordenado é ter uma mente desordenada. Assim como no pensamento científico há a necessidade de um alto planejamento, enquanto que na comunicação oral existe planejamento, porém em menor grau.

A escrita funciona então como um marco de exclusão, onde quem não se adéqua, seguindo os traços da oralidade e fugindo aos padrões científicos são excluídos, enquanto a alfabetização ganha o status de inserção na sociedade moderna. Dessa forma que fracassa na escola é considerado um excluído da sociedade moderna, visto com mentalmente incapazes. Entretanto com as tecnologias pós-escritas entrando em cena esses sujeitos ganham a chance de se incluir na sociedade.

Começando com a Cinemática, e com os avanços computacionais, vem um novo conceito de mente dinâmica, pensando no mundo real, que é dinâmico e na ação do sujeito no tempo, que é mutável e temporal. Pode-se observar que a criação das tecnologias tem profunda relação com as concepções de mente que são consideradas adequadas. Para uma mente estática pensou-se a escrita, e para a mente dinâmica a computação.

Com a criação dessas novas tecnologias a escrita que antes só tinha como suporte o papel, de forma estática, ganha novos suportes dinâmicos, e novas possibilidades de ser percebida por os sujeitos antes

excluídos por essa mesma escrita. Em vídeo-games, computadores, celulares, a escrita ganha dinamicidade e fluidez, se adequa a outras possibilidades de pensamento, incluindo uma margem da sociedade antes excluída.

Academicamente porém, este uso da escrita não é considerado válido, pois ainda nesse meio o pensamento científico é predominante e o único aceito. Na escola é que as tensões tornam-se visíveis. Os alunos das escolas públicas, que em sua maioria fazem uso de tecnologias hipertextuais e do pensamento dinâmico, reproduzem esses hábitos em sua aprendizagem, fazendo uso dinâmico da escrita. A escola, mesmo com a grande incorporação das tecnologias hipertextuais na sociedade, ainda continua resistente a mudanças, rejeitando qualquer tipo de pensamento que não esteja em conformidade com os padrões da cultura científica tradicional. Os alunos que não se adequam a esse padrão são então considerados mentalmente incapazes, e taxados de analfabetos funcionais.

A concepção de analfabeto funcional não é um consenso, havendo assim diferentes definições para esse fenômeno educacional, e algumas aqui serão discutidas para que melhor se entenda a posição do aluno que se encontra neste lugar. Um primeiro ponto a ser explorado é a condição de alfabetizado, ou seja, o que é necessário para não estar na condição de analfabeto, nem no limbo do analfabetismo funcional.

De acordo com Senna (2005) o surgimento da alfabetização enquanto prática esteve estritamente relacionado à descoberta de uma pseudo relação entre a fala e o código alfabético. Em uma definição mais simples e mais direta, ser alfabetizado era dominar o código escrito, e que por sua vez era considerada uma tarefa exclusiva dos anos iniciais da educação, e não algo a ser desenvolvido continuamente. Com essa suposta relação entre fala e escrita, era considerado necessário somente falar para ser capaz de rapidamente, em alguns casos um ano de classe de alfabetização, dominar o código alfabético. Quem, porém, não lograsse êxito nessa missão já tinha suas capacidades mentais postas em xeque, demandando uma exclusão social desses sujeitos, através da escola.

Com as idéias do Construtivismo vindo à tona, outra visão sobre a aprendizagem da escrita e o conceito de alfabetização começam a ser delineados. O Construtivismo vem mostrar que os sujeitos se comportam de forma variável frente à produção de escrita, possuem dessa forma perspectivas diferentes de encarar esse processo, precisando assim de mais ou menos tempo, sem que isso implique que este sujeito seja um portador de alguma deficiência cognitiva.

Ainda que a mudança de concepção tenha ocorrido, no que tange as condições de assegurar que estes sujeitos tenham plenas condições de se alfabetizar na escola pouco foi conquistado, e pouco se contribuiu para a superação do estado de exclusão social que estes sujeitos já vinham vivendo, com as antigas práticas de alfabetização. Passa a surgir uma nova condição, onde se observa sujeitos que conseguem decodificar o código escrito, mas não conseguem interagir socialmente através dessa escrita, que é a de analfabetismo funcional.

Existem outras concepções para analfabetismo funcional, além desta descrita neste texto. Uma seria a daquele sujeito que não domina plenamente ou adequadamente a escrita ortográfica, estaria, por exemplo, em processo de aprendizagem. Outra é aquele sujeito que domina o código escrito, mas não consegue interagir com um texto escrito; escreve e não entende, não consegue interpretar. E outra concepção é a que está relacionada a saber assinar seu nome, seja para votar, trabalhar como mão-de-obra barata, dentre outras atividades que só exijam a assinatura.

Para Senna (2005) o estado de analfabetismo funcional é quando o sujeito se encontra trabalhando com dois sistemas gramaticais distintos, em confluência, não dominando integralmente as propriedades de ambos, o que o impede de interagir em plenas condições na sociedade. Esses dois sistemas tem relação com duas formas distintas, porém coexistentes, de pensamento, o pensamento narrativo e científico. Quem melhor define essa relação é Bruner, e é a partir da concepção dele que essas duas formas de pensamento serão analisadas agora.

Considerações Finais

O pensamento academicamente considerado válido é o científico. Passamos por toda nossa vida escolar sendo moldados e sofrendo de certa forma uma violência para cabermos dentro do pensamento científico, a utilizar ele de forma corrente. Alguns, sem muito custo, talvez por culturalmente já estarem acostumados, passam e conseguem uma trajetória escolar tranquila. Porém, existem aqueles, e daí falamos de uma grande maioria, principalmente advinda das periferias e freqüentadores de nossas escolas públicas, que vivenciando em seu meio a prevalência do pensamento narrativo, tem sua trajetória escolar marcada pela insegurança, a cobrança, e uma certeza mentirosa de que é incapaz, por não caber dentro do modelo proposto, ou melhor dizendo, imposto, pela escola.

Ainda assim, muitos desses, com ou sem custos de aprendizagem, chegam aos cursos de formação de professores, e é dentro desse curso que vão ter conhecimento sobre as teorias de aprendizagem, e como levar esse aluno a conhecer e pensar. E essas teorias não falam desses custos de aprendizagem, não falam que alunos podem aprender e pensar de uma forma que não seja a que a escola se organiza. As teorias não preparam para as diferenças, mas mostram que a cada faixa etária o aluno apresenta uma característica diferente, e que ficando mais velho, vai passando de fase, e por isso um sistema de ensino seriado por idade, e que os custos de aprendizagem irão de forma natural ser subtraídos, o que por fim acaba não acontecendo.

O que se pode ver é que o próprio curso de formação de professores não prepara o docente para as diferenças, e quando este chega dentro de sua sala de aula se depara com a realidade, com alunos que não vivem a cultura escolar, que precisam sim ser colocados dentro dela, para serem incluídos, mas que não precisam e que não devem ter a sua cultura e o seu modo de pensar menosprezados, para não serem excluídos, e porque necessitam dos dois modos de pensamento e o mais importante, e função primordial do professor, que é saber transitar entre eles, optar qual se encaixa melhor em cada situação vivida.

O mais importante de observar sobre esse fato é que se joga tanto a culpa dentro das escolas, se pega a instituição como um todo, como um personagem sem rosto que é o vilão, quando na verdade é um ciclo que começa desde a formação dos professores dentro dos cursos de formação, onde é mais forte o discurso sobre o respeito as diferenças, quando na verdade as teorias validam somente o aluno ideal. E é essa mesa academia que retorna às escolas para fazer pesquisas, constatando seu fracasso em educar seus alunos, e que se esquece que na verdade foi ela quem formou os professores que estão fracassando em educar, ou seja, o início do fracasso está na própria academia.

Uma educação que tenha como objetivo ser inclusiva, a trabalhar com o aluno real e fazê-lo ser pertencente da cultura letrada, sem que para isso precise abdicar do pensamento narrativo em favor somente do

científico, precisa de um compromisso maior por parte das instituições que preparam os professores, e que por sua vez também pesquisam e criam as teorias que auxiliam as práticas escolares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BIANCHETTI, Lucídio. (2001). Da chave de fenda ao laptop – Tecnologia digital e novas qualificações : desafios à educação. Petropolis – RJ e Florianópolis: Vozes e editora da UFSC.
- BRUNER, Jerome. (2001). A Cultura da Educação. Porto Alegre: Artmed.
- BRUNER, Jerome. (1997a). Atos de Significação. Porto Alegre: Artes Médicas.
- BRUNER, Jerome. (1997b). Realidade Mental, Mundos Possíveis. Porto Alegre: Artes Médicas.
- FÁVERO, Leonor Lopes. (1996). As Concepções Linguísticas no Século XVIII – a gramática portuguesa. Campinas: Editora da Unicamp.
- FROMKIN, Victória; RODMAN, Robert. (1993). Introdução à Linguagem. Coimbra: Livraria Almedina.
- GODOY, E; SENNA, L. A. G (2011). Psicolinguística e Letramento. Curitiba: IBPEX.
- HALL, Stuart. (2003). A identidade cultural na pós-modernidade. Trad. Tomáz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP & A. 2003.
- LÉVY, Pierre. (2004). As tecnologias da Inteligência – O futuro do pensamento na era da informática. São Paulo: Editora 34.
- SENN, L. A. (2011a). Teoria Geral de Classes de Palavras. Vol.1 Coleção Complexidade lexical e teoria de classes de palavras. Curitiba: IBPEX.
- SENN, L. A. (2011b). Complexidade Lexical e subclassificação de palavras: os verbos. Vol.3 Coleção Complexidade lexical e teoria de classes de palavras. Curitiba: IBPEX.
- SENN, L. A. (2010). Conhecimento Docente, Inclusão Social e Tecnologias da Escrita. In: IX Colóquios Sobre Questões Curriculares. Universidade do Porto.
- SENN, L. A. (2007). Letramento – princípios e processos. Curitiba: IBPEX.
- SENN, L, A, (2005). Reflexões Sobre Mídias e Letramento. In: OLIVEIRA, I. B; ALVES, N; BARRETO, R, G. (Orgs). Pesquisa em Educação: métodos, temas e linguagens. Rio de Janeiro: D, P & A.

Necessidades e expectativas de formação de professores-estudantes da pedagogia/parfor para o ensino de música

Rita Maria Gonçalves²⁰¹, Maria de Fátima Barbosa Abdalla²⁰²

Introdução

Hoje surge a necessidade de se promover reformas e inovações nos sistemas educacionais, pois profundas modificações têm ocorrido no mundo do trabalho, determinando novas formas de relação entre a sociedade e o governo, e mostrando que “as políticas e as práticas educacionais não seguem uma direção unidimensional”, conforme aponta Pacheco (2000, p. 43). É, nesse cenário, que é instituída, por meio do Decreto n. 6755/09 (BRASIL, 2009), a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, que tem a finalidade de oferecer gratuitamente a formação inicial e continuada dos profissionais da educação básica, que já atuam nas escolas públicas, sem formação adequada. Os objetivos desta Política Pública, entre outros, são: promover a melhoria da qualidade da educação básica pública; apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de educação superior; identificar e suprir a necessidade das redes e sistemas públicos de ensino por formação inicial e continuada de profissionais do magistério; e promover a valorização do docente, mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira.

Além disso, esta política, que se traduz no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor, desenvolve-se como um Programa emergencial, que vem sendo implantado na modalidade presencial e em regime de colaboração entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/Capes, os estados, municípios o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior – IES. Tem a intenção de oferecer cursos especiais presenciais de primeira e segunda licenciatura e de formação pedagógica, aos professores, que atuam na educação pública, e que não possuem a formação adequada e exigida pela Lei n. 9394/96 (BRASIL, 1996).

Trata-se de uma pesquisa que integra o Centro Internacional de Representações Sociais e Subjetividade em Educação/CIERS-Ed, da Fundação Carlos Chagas/FCC, ao mesmo tempo que faz parte de um Projeto Observatório de Educação/CAPES (ABDALLA, 2012a), cujo objetivo maior é investigar as implicações do Programa Emergencial de Formação/PARFOR na constituição das identidades profissionais de professores e na inovação de suas práticas pedagógicas.

Diante desse cenário, o presente trabalho apresenta como objetivo central analisar as necessidades/expectativas de formação destes professores-estudantes, tendo em vista o ensino de Música na educação infantil e no ensino fundamental; uma vez que estamos diante da obrigatoriedade deste conteúdo através da Lei 11769/08 (BRASIL, 2008).

²⁰¹ Mestre em Educação pela Universidade Católica de Santos (UNISANTOS) e pesquisadora do Grupo de Pesquisa/CNPq “Instituições de ensino: políticas e práticas pedagógicas” e do Projeto OBEDUC/CAPES.

²⁰² Doutora em Educação pela USP e pós-doutora em Psicologia da Educação pela PUC/SP. Professora da Universidade Católica de Santos (UNISANTOS) e pesquisadora do Núcleo de Pesquisa da Anfope e do Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade-Educação/CIERS-Ed/FCC/Unesco. Coordenadora do Grupo de Pesquisa/CNPq “Instituições de ensino: políticas e práticas pedagógicas” e do Projeto OBEDUC/CAPES.

Neste caminho o texto se fundamenta na teoria das representações sociais/TRS (MOSCOVICI, 1978), para compreender as representações sociais destes sujeitos em relação às necessidades e expectativas de formação quanto ao ensino de Música desenvolvido no curso de Pedagogia/Parfor e à atuação profissional destes professores. Também, outros autores contribuíram para o aprofundamento da análise realizada, e, dentre eles, citamos: Barroso (1996), Gimeno Sacristán (1998, 1999a, 1999b), Nóvoa (1992), Tardif (2002), Canário (2003), Abdalla (2006, 2007, 2010, 2012b), Pacheco (2000), Mateiro e Sousa (2009), Penna (2010), Barbosa (2011) e Fernandes (2011).

Além disso, destaca-se que este artigo se estrutura em três partes. A primeira explicita os fundamentos teórico-metodológicos, revelando alguns conceitos-chave da teoria das representações sociais/TRS (MOSCOVICI, 1978). A segunda procura esclarecer os caminhos da pesquisa e revelar quais foram as dimensões de análise desenvolvidas, tendo em vista os dados coletados. E, por último, tece ainda algumas considerações, propondo refletir sobre as mudanças que seriam importantes para atender não só às práticas pedagógicas musicais, mas também à formação de professores para este campo de atuação profissional.

Para compreender as necessidades/expectativas de formação: alguns conceitos-chave

Na perspectiva, então, de analisar as representações sociais (RS) desses 43 professoras-estudantes (41 professoras e 2 professores) de uma universidade comunitária e confessional de São Paulo/Brasil, era imprescindível compreender o conceito de *representação social*, tal como foi definido por Moscovici (1978, p. 27), como: “uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos” (p. 26), e que é, alternativamente, “o sinal e a reprodução de um objeto socialmente valorizado”.

Assim, como Moscovici (1978) estava interessado em explorar a variação e a diversidade das ideias coletivas nas sociedades modernas e os processos sociais que estavam implicados, consideramos que este caminho seria o mais ajustado às nossas intenções de pesquisa.

As RS devem ser vistas como uma maneira específica de compreender e comunicar o que nós já sabemos. Constituem-se, assim, em um instrumento explanatório e se referem, como afirma Moscovici (1978), a uma classe geral de ideias e crenças (ciência, mito, religião etc.). Também, levamos em conta as palavras deste autor, quando revela que “uma representação social elabora-se de acordo com dois processos fundamentais: a objetivação e a ancoragem” (p. 110). A *objetivação* “faz com que se torne real um esquema conceitual”. Objetivar seria, então, “reabsorver um excesso de significações materializando-as (e adotando assim certa distância a seu respeito)” (p.111). E a *ancoragem*, se dá quando o não-familiar se torna familiar, quando se torna um organizador das relações sociais. Aspectos que também serão considerados na análise/interpretação dos dados, pois eles nos ajudam a compreender como se *ancoram* as representações sociais dos sujeitos de pesquisa, quando as questões giram em torno das necessidades e expectativas de formação e de atuação profissional. Uma breve síntese a respeito será realizada logo a seguir.

A formação inicial e suas necessidades

Os professores só serão reconhecidos como sujeitos do conhecimento quando lhes concedermos, dentro do sistema escolar e dos estabelecimentos, o status de verdadeiro atores, e não o de simples técnico ou de executores das reformas da educação concebidas com base numa lógica burocrática. (TARDIF, 2002, p.243).

Este pensamento reflete a nossa preocupação em ouvir as necessidades dos estudantes em formação, pois são eles os “atores” que estarão nos palcos das salas de aula. E, de nada valerão reformas, se a formação dos profissionais não for bem desenvolvida.

Para isso é necessário que se ouçam os interessados neste cenário, que são os estudantes em formação. E, neste processo de análise, levamos em consideração, junto com Abdalla (2006), que as *necessidades* podem ser: *personais, profissionais e organizacionais e/ou institucionais*. *Pessoais ou subjetivas*, quando se referem ao “professor como pessoa, o que lhe falta e o que deseja acrescentar, que produção de sentido faz sobre suas próprias experiências de vida” (p. 31). As necessidades são *profissionais ou intersubjetivas*, quando se relacionam a um coletivo, que produzem a profissão, “numa relação de assimilação e transformação da realidade” (p. 31). E as necessidades são *organizacionais e/ou institucionais*, quando fazem parte da vida institucional, envolvendo a “gestão da escola e a participação de seus membros, durante o processo de concepção, acompanhamento e avaliação dos projetos pedagógicos” (p.32).

Para nós, “quando expressamos uma necessidade de forma consciente, retratamos a realidade” (ABDALLA, 2006, p. 14). E essa realidade retratada, por meio das falas desses professores-estudantes, nos mostra a expectativa vivida pelos estudantes em relação a sua formação inicial, para buscar recuperar a sua identidade enquanto ser professor.

Agora, também é preciso refletir que as necessidades *personais* também estão articuladas com o que se espera para a formação de professores, indicando a articulação destas necessidades com aquelas mais *profissionais*. Nesta perspectiva, podemos, também, citar Tardif (2002), quando ele nos diz que, em primeiro lugar, é preciso reconhecer que os professores de profissão são sujeitos do conhecimento, e que isso significa “reconhecer, ao mesmo tempo, que deveriam ter o direito de dizer algo a respeito de sua própria formação profissional, pouco importa se ela ocorra na universidade, nos institutos ou em qualquer lugar” (p. 240). É estranho que os professores tenham a missão de formar pessoas e que se reconheça que possuem competências para tal, mas que, ao mesmo tempo, não se reconheça que possuem a competência para atuar em sua própria formação a fim de controlá-la, no sentido de exercer uma autonomia que tenha sentido para ele e para aqueles com os quais desenvolverá o processo de ensino e de aprendizagem.

É necessário, então, que se reflita sobre os cursos de formação, e sobre o distanciamento entre aquele que faz Arte (o artista) e quem ensina Arte (o professor), pois percebemos que as instituições formadoras não estão preparando adequadamente seus estudantes e/ou professores-estudantes, no nosso caso.

No âmbito organizacional/institucional, as necessidades têm a ver com as demandas das escolas em relação ao ensino de Arte, de forma geral, e ao ensino de Música, especificamente. Sabemos que a Música é desvalorizada pela política educacional (apesar da Lei em vigor), pela organização curricular no interior das Escolas, e, também, por professores, gestores e alunos.

Também as necessidades organizacionais/institucionais são observadas a partir das falas de nossos sujeitos de pesquisa, quando consideram que a Música está mais presente na educação infantil, e está

quase ausente no ensino fundamental, pois vai perdendo significado no currículo escolar. Nesta perspectiva uma das estudantes, que participou de uma das entrevistas, revelou: “(...) sinto necessidade de estar aprendendo mais coisas sobre música. (...) Uso muita música com as crianças. na educação infantil. Música é o tempo todo, desde a entrada, na alimentação, na hora do banho, do soninho..”. (S4 – Entrevista).

Isso nos mostra claramente que existe uma necessidade urgente de que o professor-estudante da Pedagogia/Parfor reveja o papel da Música dentro da disciplina de Arte. E, ao mesmo tempo, que as próprias instituições formadoras e os sistemas de ensino possam rever a importância do ensino de Música para a formação de nossos alunos e revejam seus conteúdos para uma aprendizagem mais significativa.

Além das representações sociais desses professores-estudantes a respeito de suas necessidades pessoais, profissionais e/ou organizacionais/institucionais, existem necessidades advindas das próprias práticas musicais, que se tem nas instituições formadoras e/ou nas escolas, tal como veremos a seguir.

Práticas musicais nas instituições formadoras e nas escolas

Parece banal, mas um professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros. (TARDIF, 2002, p. 31)

Se tomarmos o pensamento de Tardif (2002) pode “parecer banal”, mas existe uma necessidade urgente de se repensar a Música na sala de aula, ou estaremos nos deparando com conteúdos embasados apenas em “musiquinhas” ou com práticas como citadas pelas professoras-estudantes. Por isso temos que ter claro que existem, de fato, duas preocupações com relação à Música na sala de aula: uma, no que diz respeito às práticas musicais nas instituições formadoras; e outra relativa às práticas nas escolas.

Em relação às *práticas musicais nas instituições formadoras*, percebemos, também, as falhas no entendimento do conhecimento do conteúdo da música como cita a maioria dos estudantes – exercícios de relaxamento, alongamento e exercícios de coletividade – e, por isso, temos que rever como a prática tem sido desenvolvida nas instituições formadoras.

Diante de algumas questões que fizemos aos sujeitos de pesquisa - “quais fundamentos teórico-metodológicos têm mais significado em sua formação musical? E em que eles ajudariam em sua formação como professor (a), que atua com a Música nas escolas?”- percebemos que não ficou claro o que isso significa para eles, pois não obtivemos respostas em relação a este ponto. Porém, estes estudantes teriam que ter claro esse conhecimento para suporte de sua prática pedagógica, e isso seria o papel da formação inicial e/ou da formação a serviço.

É preciso refletir, então, sobre que tipo de professores e de concepções de educação musical se deseja? O que mudar na forma de pensar a Música na escola? Por que mudar? Ou para quem mudar? E, finalmente, como mudar? E, neste sentido, conforme apontam Mateiro e Souza (2009, p.59), “a teoria é insuficiente para a prática pedagógica”. Mas sem a teoria, articulada com a prática na qualificação destes estudantes, o processo ensino-aprendizagem estaria muito prejudicado.

O que vemos, também, é que há uma falta de embasamento por parte dos docentes das instituições formadoras, que não sabem definir claramente quais teorias/metodologias precisam utilizar em suas respectivas práticas com os estudantes. Além disso, a dificuldade de priorizar o que ensinar, uma vez que

devem dar embasamento das quatro áreas específicas da Arte: música, artes visuais, teatro e dança. E isso parece ser um dado preocupante, assim também como repensar a grade curricular desta disciplina.

Quanto às *práticas musicais nas escolas*, as mesmas são decorrentes, muitas vezes, do significado que as Escolas têm a respeito, por exemplo, da aplicação da Lei 11769/08 (BRASIL, 2008). Ou seja, mesmo que haja uma Lei, abrindo “possibilidades”, como afirma Penna (2010), o processo está instituído, mas é necessário que o professor ocupe esse espaço de maneira significativa.

As professoras-estudantes também indicam que na prática pedagógica utilizam a música em sua rotina diária. Mas é só para isso que a música serve? Para direcionar conteúdos de outras disciplinas, ou como uma forma de organização de uma rotina diária?

Este fato pode ser percebido também em uma rotina de escola, em que a música tem que estar presente nas festas, e aí não se prioriza o conteúdo formador que de fato é o principal objetivo da Música no contexto escolar, principalmente nas séries iniciais.

O profissional, além disso, precisa buscar e estar sempre em constante formação por meio de cursos, entre outras ações formativas, para que possa se atualizar e exercer sua profissão de forma mais efetiva. Mas, é claro, que, sem estímulo e sem condições de trabalho, fica complicado este investimento dentro das escolas.

Também, é preciso destacar, ainda, que na Res. nº 4, de 2010, art. 14, inciso IV (BRASIL, 2010), podemos perceber que a compreensão da matriz curricular deve ser entendida de modo que os diferentes campos do conhecimento se coadunem com o conjunto de atividades educativas. É, nesta perspectiva, que entendemos que a música deva permear todo o processo de aprendizagem de uma maneira consciente e formativa.

Conforme cita Fernandes (2011, p.25), o trabalho com música na Educação infantil deve ser criteriosamente pensado, planejado e avaliado, levando em consideração o processo único e singular de cada ser humano. E, sem dúvida, é esse o propósito da Lei desde que ela seja colocada em vigor com essa consciência por parte das instituições formadoras.

As políticas curriculares, assim como os sistemas de ensino, precisam incentivar os estudantes a serem pesquisadores capazes de trabalhar projetos voltados à Música no interior das escolas. E, de preferência, pesquisando como cada um trabalha as suas respectivas linguagens artísticas, pois, conforme destaca Barbosa (2011, p. 17): “só um saber consciente e informado torna possível a aprendizagem da arte”.

Diante das políticas curriculares e das inovações pedagógicas pretendidas por meio, especialmente, dos dispositivos legais, no caso da Lei 11769/08 (BRASIL, 2008), concordamos com Gimeno Sacristán (1999a, p. 17), quando ele nos diz que: “o sistema educativo serve a certos interesses concretos e eles se refletem no currículo”. Por isso, é mais do que necessário compreendermos do que se trata esta legislação específica. E foi, a partir da afirmação de Abdalla (2006, p.35), que “tudo isso nos levou a compreender a importância de se articular a prática e à teoria – o fazer e o pensar sobre o fazer”. Pensar sobre as necessidades desses estudantes, seria o mesmo que explorar e experimentar conhecer estes diferentes contextos, organizando, assim, um espaço de possibilidades como horizonte de mudanças, tal como reforça a autora.

Portanto, é de responsabilidade, tanto das instituições formadoras como das escolas, compreender as necessidades de formação desses futuros profissionais, sejam elas pessoais, profissionais e institucionais, e prepará-los para utilizar corretamente esse componente curricular, nas suas práticas pedagógicas, com responsabilidade social para que se possa adquirir cultura musical e cidadania.

Além disso, é preciso destacar que, na legislação sobre os cursos de formação de professores, o “conhecimento prático” aparece como um dos componentes da formação que, por sua vez, se completa com o componente “conhecimento teórico”, de acordo com Mateiro e Sousa (2009, p.111).

O que percebemos, em relação às representações sociais de nossos sujeitos, é que desejam que seja priorizada a prática de ensino de Música com o embasamento teórico-metodológico adequado para estabelecer o planejamento, deixando claros os objetivos, os conteúdos e os procedimentos metodológicos do ensino, relacionando-os às exigências educacionais com a realidade dos alunos. E, neste sentido, pretendemos registrar, a seguir, o que pensam os sujeitos de pesquisa sobre suas próprias práticas musicais por meio de duas dimensões de análise – a *normativa* e a *formativa*. Mas antes, buscaremos esclarecer, ainda que brevemente, os caminhos da pesquisa que trilhamos.

Dos caminhos da pesquisa às dimensões de análise: compreendendo as necessidades/expectativas

A investigação se desenvolveu, por meio de uma abordagem qualitativa, em três etapas. A *primeira* realizou uma pesquisa bibliográfica e de legislação pertinente à formação de professores de Música e de Pedagogia. Na *segunda* foi aplicado um questionário com questões fechadas, abertas e palavras de evocação para 43 professores-estudantes, para identificar as necessidades/expectativas de formação e atuação profissional. E na *terceira* etapa foram realizadas entrevistas semiestruturadas com seis destes sujeitos com a finalidade de aprofundar a compreensão referente aos dados obtidos nas etapas anteriores. Os dados foram analisados por meio da técnica de análise de conteúdo de Bardin (2007) e por alguns pressupostos teórico-metodológicos da TRS, de Moscovici (1978).

Devido às implicações das disposições legais nas políticas curriculares e no contexto de formação e de atuação profissional, os dados foram *ancorados* (MOSCOVICI, 1978) em duas dimensões de análise: a *normativa*, que sinaliza para a importância das implicações legais para a reestruturação das políticas curriculares e educacionais, seja nas instituições formadoras e/ou nas escolas; e a *formativa*, que acentua as necessidades de formação destes professores-estudantes. A seguir, faremos a exposição de cada uma delas.

Da dimensão normativa

Consideramos a dimensão normativa como uma das dimensões de análise, porque estávamos querendo saber até que ponto os dispositivos legais, em especial, aquele relacionado com a obrigatoriedade do conteúdo de Música (BRASIL, 2008) estava sendo compreendido pelas professores-estudantes da Pedagogia/Parfor. Em síntese: apreciar, como diria Pacheco (2000, p. 102), qual a “*direção ideológica* (que abarca objetivos e conteúdos) (grifos do autor)” que estaria implicando os sujeitos de pesquisa, tanto no contexto de formação, quanto nas práticas desenvolvidas por eles em seu contexto de trabalho.

Em relação a esta dimensão, os resultados apontam para a necessidade de se estimular reflexões e trocas sobre os dispositivos legais que podem (ou não) favorecer as inovações pedagógicas, tratando o ensino de Música como uma prática pedagógica necessária no cotidiano escolar e na instituição formadora, conforme o posicionamento dos sujeitos de pesquisa:

Penso que muito pouco se fez em relação à aplicação desta Lei, que indica a necessidade de se desenvolver o conteúdo do ensino de Música. Apesar de estar aqui na formação do Parfor, não ouvi falar nada sobre esta Lei. Muito menos na escola. As coisas continuam vindo de cima para baixo, e é lamentável porque nunca conseguimos dar conta de entender o que desejam. Mas em relação ao que está na Lei, vejo que é importante, especialmente na educação infantil, onde trabalho. (S4 – Entrevista)

Não conheço esta Lei. Mas acho que é importante, porque a Música faz falta para o processo de aprendizagem dos meus alunos. E gostaria muito de obter conhecimentos na área da educação musical, pois vejo que é necessário, mas infelizmente não está sendo trabalhado como acho que deveria. (S 6 – Entrevista)

Desconheço esta Lei. Mas sou a favor, desde que se prepare o professor, especialmente aquele que sai do curso de Pedagogia. (S 23 – Questionário)

A Lei veio para ficar? A pergunta é esta porque até o momento nada vi e/ouvi sobre isso. Mas concordo com a obrigatoriedade do conteúdo de Música na educação infantil e nos primeiros anos de ensino fundamental. Gostaria de me preparar para isso neste curso de Pedagogia/Parfor. (S 32 – Questionário) (grifos nossos)

Observamos, então, que apesar de não conhecerem a Lei, estes sujeitos consideram a necessidade do conteúdo de Música ser desenvolvido tanto nas Escolas, quanto na Pedagogia/Parfor. E o que ficou nas palavras finais do S32 se traduz na forma de conscientização expressa nessa necessidade formativa como expectativa de mudança da própria prática. O que reforça as palavras de Gimeno Sacristán (1999b, p. 78), quando diz que: “(...) a consciência sobre a prática surge como a ideia-força condutora da formação inicial e permanente dos professores”.

Mas esta formação ainda precisa ser reforçada, e, neste sentido, sugerem que haja fóruns de discussão sobre o ensino da Música nas escolas dentro das instituições de ensino superior e de educação básica, para que se estimule o debate em relação ao ensino de Música nas escolas no âmbito legal e das práticas escolares. Então, vejamos o que dizem a este respeito:

Quando você pergunta qual seria a minha proposição para que esta legislação seja conhecida por mais professores e que seja cumprida, penso que ela deveria ser lançada nos sites das redes, tanto estadual, quanto municipal. Também os cursos de licenciatura, a Pedagogia e a Música, deveriam levá-la a sério. Ou seja, penso que é importante, então, instituir fóruns de discussão a respeito de tudo isso. (S 2 – Entrevista)

Tudo que é novo e que se diz inovação pedagógica e/ou curricular tem que ser divulgado por meio de fóruns, de sites etc. (S 15 – Questionário)

As proposições que foram feitas giram em torno da conquista que se teve com a obrigatoriedade do ensino de Música, mas também da necessidade que se tem de divulgar, no caso, os dispositivos legais. Por isso, é também importante observar as palavras de Gimeno Sacristán (1999a, p. 16), quando revela que: “analisar currículos concretos significa estudá-los no contexto em que se configuram e através do qual se expressam em práticas educativas e em resultados”. E, neste sentido, observamos que, muitas vezes, as práticas não se inovam porque os sujeitos, sejam eles gestores, professores e alunos, desconhecem as reformas ou mal

a conhecem; especialmente, porque estes dispositivos, como nos revela uma das professoras, vêm de “cima” para “baixo”, sem que os professores e/ou gestores estejam envolvidos e/ou comprometidos com estas “mudanças”.

Com efeito, percebemos que as professoras entrevistadas consideram até necessários os dispositivos legais e as mudanças propostas nos “currículos concretos”, mas desde que sejam melhor divulgados e que não sejam desarticulados com a realidade do cotidiano escolar e do desenvolvimento do Projeto Político-Pedagógico/PPP da Escola, conforme afirma Abdalla (2007). Ou seja, a própria escola e a instituição formadora deveriam, de alguma forma, oportunizar o conhecimento destes dispositivos legais, para que os sujeitos envolvidos conheçam, como ainda diria Barroso (1996, p. 187), “o seu próprio campo de autonomia e o modo como está estruturado”.

Nesta perspectiva, os professores-estudantes apontam, também, para questões, que envolvem o papel do professor frente aos desafios impostos por estas legislações e aqueles que surgem na própria prática, enfatizando a necessidade que se tem para uma formação e atuação profissional mais críticas conforme retratamos a seguir.

Da dimensão formativa

Quanto a esta dimensão, há necessidade, segundo as representações sociais dessas professoras, de fortalecer, como mencionamos, o papel do professor frente aos desafios postos pelo cotidiano escolar, aqui traduzido como: *contexto de formação*, no caso do curso de Pedagogia/Parfor; e como *contexto de trabalho*, quanto à atuação profissional, seja na educação infantil, seja nos anos iniciais do ensino fundamental. Nesta direção, registramos, também, alguns trechos extraídos, em especial, das entrevistas efetuadas.

Em relação ao *contexto de formação*, os desafios quanto ao papel do professor passam, como já foi mencionado, pelas necessidades *pessoais*, que assumem uma dimensão subjetiva; *profissionais*, porque lidam com as relações interpessoais; e *objetivas*, pois têm relação com as condições de trabalho que se têm no interior das escolas e/ou das salas de aula (ABDALLA, 2006). Mas se considerarmos os dados, em especial aqueles relacionados às entrevistas realizadas, observamos que fazem parte de suas necessidades formativas a falta e o desejo de dominarem o conteúdo de Música no ensino da Arte. Neste sentido, segue um trecho de fala de uma dessas professoras:

Infelizmente, embora considere a importância das atividades com Música, fico meio perdida, porque nunca tive uma aula específica, que me orientasse em direção à qual seria o conteúdo a trabalhar. Tivemos algumas aulas de Metodologia do Ensino de Arte. É lógico que tivemos, também, algumas atividades musicais, mas faltou algo estruturado. Se me perguntarem o que trabalhar, direi que não sei. E acabo repetindo as minhas próprias experiências musicais: brincadeiras com o canto, com as “batidas” no corpo, em algum objeto, para sentir o ritmo, o som... (S3, Entrevista)

O que percebemos é que a professora-estudante precisa possuir a capacidade que a habilite para realizar esta tarefa com êxito. Esta capacidade compreende, por um lado, o domínio da matéria, como vimos na fala anterior, e, por outro, a sua preparação pedagógica, tal como indica o Sujeito 5:

Não adianta somente destrinchar os conteúdos de Arte, e embaralhá-los em momentos de arte visual, de música, de dança e/ou de teatro, precisamos de um embasamento teórico para que a prática pedagógica

possa se desenvolver. Ou seja, tenho necessidade de que se relacione a teoria com a prática, mas sem nos esquecermos do contexto de nosso trabalho e de uma preparação pedagógica coerente com o que se está querendo desenvolver. (S 5, Entrevista)

Também, dentre as necessidades de formação, as professoras-estudantes indicam o como é importante, mas é complexo, tornar-se uma professora-estudante, que investigue a si mesmo, o aluno e a matéria a ser ensinada. Vejam o que dizem a respeito:

Aqui, no Parfor, se fala muito no professor pesquisador, nas leituras que temos que fazer, nos estudos que são necessários para que haja mudanças em nossas atitudes. Tento fazer o melhor, mas percebo que o fato de estudar, trabalhar com o compromisso, nem sempre leva o aluno a compreender todo este nosso esforço. Mas, pelo menos, estou modificando aqui por dentro, e aprendendo sempre. (S1 – Entrevista)

Penso que minha realidade está melhorando, porque eu estou entendendo as minhas opções, o que pretendo ensinar. Mas em relação à Música, ainda falta muita coisa. Preciso sair desta rotina, que parece repetir a rotina de quando era criança... (S 3-Entrevista)

O que mais aprendo é quando há troca de experiências, estudos de caso, momentos de ouvir e de falar. No caso da Arte, e, em especial, da Música, saber apreciá-la, cultivá-la e interpretá-la é também um modo de aprendê-la e poder ensiná-la. Mas vejo que só é possível com os outros, quer sejam os nossos colegas, os professores e/ou nossas crianças. (S5 – Entrevista)

A última professora entrevistada reafirma as palavras de Nóvoa (1992, p. 27) em relação à importância que devemos dar às práticas coletivas, pois, para ele, as “práticas de formação que tomem como referência as *dimensões colectivas* (grifos do autor) contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores”.

E em relação ao *contexto de trabalho*, as professoras nos dizem que necessitam, antes de mais nada, de ter *tempo e condições de trabalho*, para que o melhor aconteça em sala de aula, conforme o que segue:

Eu poderia inventar muita coisa em sala de aula, se tivesse tempo para planejar e estudar o que estou aprendendo aqui neste curso. Infelizmente, nesta correria do dia a dia, pouco resta para enfrentar os desafios que vêm por aí. (S 1 – Entrevista)

Às vezes, fala-se tanto que o professor tem que desenvolver estratégias diferenciadas para motivar as crianças. E que a Música é imprescindível neste caso, porque ela chega mais perto da criança e a sensibiliza para o aprender. Mas como fazer se não há condições de trabalho, se as coisas não melhoram do lado de lá? (S 4 – Entrevista)

É importante também ressaltar que as professoras entrevistadas compreendem que, tanto no contexto de formação, quanto na atuação profissional, é necessário compartilhar as experiências pessoais e profissionais, as ações que são (ou deverão ser) desenvolvidas e suas intenções. Traduzindo, seria pensar no *quê*, no *como* e no *para quê* e/ou *para quem* somos professores; pensar, assim, nas propostas pedagógicas a serem desenvolvidas. Dentre elas, mencionam:

Infelizmente, continuo, ainda, com pouco conhecimento em relação à Música para criar atividades diferenciadas em sala de aula. Continuo com as atividades musicais sugeridas por alguns livros didáticos ou mesmo nos Referenciais Curriculares e/ou Parâmetros Curriculares Nacionais/PCNs. As aulas em torno da

Metodologia do Ensino de Arte ainda não conseguiu com que mudasse as minhas atividades. Pode ser que no ano que vem... (S2 – Entrevista)

Penso que é importante não só aprendermos algumas estratégias específicas ou atividades didáticas – o como – mas saber qual o conteúdo e para quê, para quem teremos que lidar com estes conteúdos. Na prática, continuo fazendo do mesmo jeito, só que olho um pouco diferente para os meus aluninhos. Penso que, de alguma forma, reaprendi no Parfor a ser professora. Devo isso à forma como a maioria de nossos professores desenvolvem seus conteúdos, fazendo-nos pensar na intencionalidade que está por trás e no como fazer mudanças em nossas realidades (S6 – Entrevista) (grifos nossos)

Esses trechos de fala lembram, também, as reflexões de Canário (2003, p. 10), quando afirma que é necessário “encarar as situações de formação como “reconstruções” das situações de trabalho (enquanto situações de socialização)”, tal como a formação realizada, segundo a professora acima (S6). E, neste campo, considerar também, como menciona Abdalla (2012, p. 281), “a vivência destes sujeitos e das experiências apresentadas, buscando consolidar estratégias formativas que fossem programadas e acompanhadas”.

Estas professoras-estudantes necessitam, sobretudo, em sua formação, de conhecer profundamente as teorias e metodologias para o desenvolvimento de sua prática, pois o ensino da Música, mais que uma obrigatoriedade, é uma necessidade para formação de nossos pequenos cidadãos. O estabelecimento de uma ponte de comunicação entre o aluno e a música precisa constituir a finalidade básica de uma educação musical e o professor precisa ser o encarregado de promover essa mediação.

Ainda mais algumas Considerações

Os resultados deste trabalho indicam caminhos, que precisamos percorrer para discutir a formação dos professores-estudantes dos cursos do Parfor, em especial da Pedagogia/Parfor, com relação as suas práticas pedagógicas musicais. Foi possível com as entrevistas levantarmos alguns pontos que precisam ser reformulados, de forma a atender não só as práticas pedagógicas, como também reformular o pensamento sobre a função pedagógica da Música na Educação.

Entretanto, se retomarmos os dispositivos legais, no caso, a homologação da Lei 11769/08, como afirma Abdalla (2010, p.7), “muito pouco vem sendo realizado em nossos contextos de formação, seja pelas instituições formadoras ou por escolas, tanto da rede pública, quanto privada”.

Antes de tudo, é preciso considerar nos cursos de formação, especialmente, da Pedagogia, que a Música é a linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo em som e silêncio. Sendo assim é um processo de construção, envolvendo o perceber, o sentir, o emitir, o experimentar, o criar e o refletir (FERNANDES, 2011). Trata-se, então, de um dos princípios que teriam que permear a formação dos estudantes para a aprendizagem e o ensino da Música de forma significativa no contexto da Educação.

É necessário, ainda, pensar que a Arte tem conteúdo, assim como as outras disciplinas, e esse conteúdo deve ser respeitado e estimulado tanto quanto os outros, conforme cita Barbosa (2011, p. 110). Assim, como é preciso, também, refletir sobre o trabalho do professor que atua com Música, no coletivo, para que

não fique isolado dentro da escola. E esta necessita, com urgência, “abrir suas portas e acolher a produção cultural de sua comunidade e de outros lugares e épocas” (BARBOSA, 2011, p. 110).

Também, será preciso pensar na formação de professores para o cenário de hoje, o que pressupõe refletir, também, como aponta Pimenta (2012, p. 31), em “uma *política de valorização* do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação como *contínua* dos professores, no local de trabalho, em redes de autoformação, e em parceria com outras instituições de formação”.

Os dados deste trabalho apontam, ainda, para algumas reflexões sobre as mudanças, que serão importantes para pensar, mais profundamente, sobre: a aplicabilidade e execução da Lei 11 769/2008 (BRASIL, 2008); as práticas dos professores formadores das instituições e dos estudantes em formação do PARFOR, considerando, também, suas trocas de experiência; a conscientização da importância da Música na formação dos alunos e na construção de suas identidades; e, por fim, o estímulo a questionamentos sobre o conhecimento teórico-metodológico, que é utilizado nas práticas pedagógicas do cotidiano escolar, tanto no contexto de formação, quanto na atuação profissional.

Referências bibliográficas

- Abdalla, Maria de Fátima Barbosa (2006). O senso prático de ser e estar na profissão. São Paulo: Cortez.
- Abdalla, Maria de Fátima Barbosa (2007). A construção do Projeto Político-Pedagógico e a formação permanente dos professores: possibilidades e desafios. In Ilma Passos Alencastro Veiga (Org.). Quem sabe faz a hora de construir o Projeto Político-Pedagógico (pp. 153-173). Campinas: Papirus.
- Abdalla, Maria de Fátima Barbosa (2010). Da formação dos professores de Música. *Jornal da ABRAORFF*, 5 (5), p. 7-16.
- Abdalla, Maria de Fátima Barbosa (2012a, Dezembro). (Coord.). Projeto Observatório de Educação/OBEDUC/CAPES: Políticas de Formação de Professores - Implicações, desafios e perspectivas para a constituição da identidade profissional e para as práticas pedagógicas. São Paulo, Brasil.
- Abdalla, Maria de Fátima Barbosa (2012b). Das proposições do estágio supervisionado aos desafios da prática: A formação inicial de professores-estudantes na Pedagogia do Parfor. *Olhar do Professor*, 15 (2), 269-284.
- Barbosa, Ana Mae (Org.) (2011). *Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte*. 6ª ed. São Paulo: Cortez.
- Bardin, Laurence (2007). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barroso, João (1996). *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora.
- Brasil (1996). Ministério da Educação. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, *Diário Oficial da União*. Brasília/DF: MEC.
- Brasil (2008). Ministério da Educação. Lei n. 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade

de Música na educação básica. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília: MEC, p. 1, 19 de agosto de 2008, seção I.

Brasil (2009). Ministério da Educação. Decreto nº 6.755/09, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, e dá outras providências. Brasília/DF: MEC.

Brasil (2010). Ministério da Educação. Lei 12.287, de 13 de julho de 2010. Altera a Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no tocante ao ensino da arte. Brasília/DF: MEC.

Canário, Rui (2003). Formação e situações de trabalho (Notas de apresentação). Porto: Porto Editora.

Fernandes, Iveta Maria Borges Avila (2011). Música na escola: Desafios e perspectivas na formação contínua de educadores da rede pública. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.

Gimeno Sacristán, José (1998). O currículo: Uma reflexão sobre a prática. 3ª. ed. Porto Alegre: ArtMed.

Gimeno Sacristán, José (1999a). Poderes instáveis em educação. Porto Alegre: ArtMed.

Gimeno Sacristán, José (1999b). Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In António Nóvoa (Org.). Profissão professor (pp. 63-92). 2ª. ed. Porto: Porto Editora.

Mateiro, Teresa; Souza, Jusamara (2009). Práticas de Ensinar Música. 2ª ed. Porto Alegre: Editora Sulinas.

Moscovici, Serge (1978). A Representação Social da Psicanálise. São Paulo: Zahar Editores.

Nóvoa, António (1992). Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional.

Pacheco, José Augusto (2000). Tendências de descentralização das políticas curriculares. In José Augusto Pacheco (Org.). Políticas educativas: O neoliberalismo em educação (pp. 91-107). Porto: Porto Editora.

Penna, Maura (2010). Música (s) e seu ensino. Porto Alegre: Sulina Editora.

Pimenta, Selma Garrido (2012). Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In Selma Garrido Pimenta (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente (pp. 15-34). 8ª ed. São Paulo: Cortez.

Tardif, Maurice (2002). Saberes docentes e formação profissional. 11ed. Petrópolis: Vozes.

Os Formadores de Professores e Seus Percursos Formativos: Uma análise sobre a política de formação continuada na perspectiva dos formadores do CEFAPRO

Fábio Mariani²⁰³, Filomena Maria de Arruda Monteiro²⁰⁴

Resumo

O trabalho aqui apresentado é resultado de uma pesquisa realizada com Professores-Formadores que atuam nos "Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica – CEFAPRO". Tais Centros de Formação foram criados no âmbito da Secretaria Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso (SEDUC/MT/Brasil), com a função de promover processos de formação continuada aos profissionais da educação da Rede Pública de Ensino. Nesse sentido os "professores-formadores" a que nos referimos, são profissionais efetivos da Rede Pública de Educação que, por meio de teste seletivo, deixaram suas atividades docentes na Educação Básica e assumiram a articulação de projetos de formação continuada dos demais profissionais da educação, agora como Professores-Formadores. Compreender esses espaços de formação e de forma mais específicas, esses profissionais que assumem o papel de articuladores de formação, torna-se assim o intento desta pesquisa. Para delineamento desse trabalho tomamos como questão central, como estão constituídos, demarcados e dinamizados os percursos formativos e as identidades profissionais dos professores-formadores que atuam no Cefapro – Pólo/Primavera do Leste – MT? Nosso objetivo é entender os processos de significação/ressignificação identitária em que se encontram os professores-formadores, a partir dos novos contornos profissionais que se descortinam com o momento de saída da escola para a composição do corpo de profissionais formadores de professores do cefapro. A relevância e a justificativa da pesquisa encontram-se no fato de que os estudos sobre os percursos e identidades dos professores-formadores podem se constituir em elementos importantes no desenvolvimento de políticas públicas de formação continuada para os próprios professores-formadores, bem como subsídio para sua atuação junto aos demais professores com os quais trabalham. A pesquisa iniciou-se no segundo semestre de 2010 com a construção de um questionário para a caracterização das trajetórias formativas dos sujeitos participantes. Já no primeiro semestre de 2011, foi solicitado aos sujeitos que compusessem um relato escrito detalhando os seus processos formativos. E no segundo semestre do mesmo ano, foram realizadas entrevistas narrativas. O aporte teórico-metodológico orientou-se nos referenciais da pesquisa narrativa, por compreendermos que esta abordagem metodológica prima pelo olhar subjetivo, o que vem ao encontro de nosso objetivo que é ouvir o sujeito enquanto ser que compõe sua própria história. Os dados da pesquisa apontam para um processo de reconstrução identitária, pelo qual passam os sujeitos. O tornar-se professor-formador está carregado de expectativas e crises identitárias tanto no âmbito pessoal quanto profissional. A "instabilidade" profissional que caracteriza o atual momento que vivenciam, tenciona e dinamiza a busca por ampliação dos contextos formativos e os coloca em processos contínuos de resignificação identitária. Tais processos são dinamizados também, pela heterogeneidade dos percursos pessoais/profissionais e experiências da docência, que caracterizam o grupo, uma vez que as identidades profissionais são gestadas processualmente no embate entre as dimensões pessoais e coletivas.

²⁰³ Universidade Federal de Mato Grosso

²⁰⁴ Universidade Federal de Mato Grosso

Palavras-Chave: Pesquisa Narrativa; Identidade Profissional Docente; Professores- Formadores.

Introdução

O trabalho aqui apresentado é resultado de uma pesquisa dinamizada pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Formação Docente do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso – PPGE/UFMT. O referido grupo iniciou em 2010 um projeto de pesquisa intitulado “Política de formação e desenvolvimento profissional: um estudo sobre percursos de formação e aprendizagens da docência.” A partir desse projeto maior de investigação, o grupo estruturou subprojetos de modo a abranger várias frentes de investigação.

Partindo precisamente de um desses subprojetos é que se configura e se materializa o presente estudo, que elege como temática central, os processos de formação de “professores-formadores”. Quando utilizamos o termo “professores-formadores”, estamos nos referindo aos profissionais efetivos (professores e técnicos administrativos educacionais) da rede pública estadual de educação de Mato Grosso, que assumiram a articulação de projetos de formação continuada dos profissionais da educação. Esses profissionais da educação compõem os denominados "Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica – Cefapro, que foram criados no âmbito da Secretaria Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso (SEDUC), com a função de disseminação de

[...] políticas oficiais de educação do Estado de Mato Grosso e do Ministério da Educação; a realização de diagnóstico das necessidades; dar apoio e propor ações formativas junto às escolas da rede pública de ensino; mediar às necessidades formativas dos professores e das políticas oficiais, fortalecendo e dinamizando a rede de formação; elaborar, acompanhar e avaliar o projeto de formação continuada dos profissionais da educação básica da rede pública de ensino, contribuindo para o desenvolvimento profissional dos mesmos. (FAVRETTO,2006).

Para a SEDUC (2010, p.22), esses profissionais teriam que atuar como “referência de apoio teórico-metodológico ao profissional que está na escola”. Cabe destacar que os referidos profissionais, integravam o quadro efetivo da Seduc e por meio de teste seletivo, deixaram suas atividades na educação básica e ingressaram nos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (Cefapro).

A partir da temática apresentada elegemos como objeto de estudo os percursos formativos e a construção das identidades profissionais de professores-formadores que atuam no Cefapro - Pólo-Primavera do Leste – MT. Por sua vez, o referido objeto é dinamizado pela seguinte questão central: **Como estão constituídos, demarcados e dinamizados os percursos formativos e as identidades profissionais dos professores-formadores que atuam no Cefapro – Pólo – Primavera do Leste – MT?**

Compreendemos que a relevância e a justificativa para o intento da pesquisa, encontram-se no fato de que os estudos sobre os percursos e identidades dos professores-formadores podem vir a constituírem-se elementos importantes no desenvolvimento de políticas públicas de formação continuada para os próprios professores-formadores, bem como subsídio para sua atuação junto aos demais professores com os quais trabalham diretamente.

A pesquisa iniciou-se no segundo semestre de 2010, período em que foi feito o levantamento preliminar dos possíveis sujeitos colaboradores da pesquisa. Nesse primeiro contato com o *lócus* de investigação, dez sujeitos se voluntariaram a preencher um breve questionário que tinha como objetivo a caracterização das suas respectivas trajetórias formativas. Após este primeiro instrumento ter sido aplicado, foi solicitado aos sujeitos que compusessem uma narrativa escrita, detalhando os processos formativos que envolveram suas trajetórias educativas.

Já no primeiro semestre de 2011, ao voltar para a unidade do Cefapro, no intuito de empreender a terceira fase da pesquisa, observamos que três, dos dez sujeitos não estavam mais compondo o grupo de profissionais daquela unidade. Por esse motivo, tomam-se como sujeitos a compor o quadro da pesquisa – que aqui, neste trabalho, socializa um recorte dos dados colhidos – apenas sete professores-formadores, sendo um do sexo masculino e seis do sexo feminino, com os quais foram realizadas entrevistas narrativas. Os sujeitos serão identificados da seguinte forma: PF1, PF2, PF3, PF4, PF5, PF6 e PF7.

Definidos os sujeitos participantes da pesquisa, iniciamos a terceira fase que se constituiu de narrativas pessoais e de formação e optamos pela filmagem como instrumento de recolha de dados.

Buscamos nos referenciais da pesquisa narrativa os elementos teórico-metodológicos para compor a investigação, por compreendermos que esta abordagem metodológica prima pelo olhar subjetivo, o que vem ao encontro de nosso objetivo que é ouvir o sujeito enquanto ser que compõe sua própria história.

Alicerçados em autores como Clandinin e Connolly (1995, 2011) Passeggi (2010); Souza (2006); Cunha (1997); Nóvoa e Finger (2010); Suarez (2008); Ferraroti (2010) entendemos que as pesquisas narrativas permitem uma compreensão mais global das intrincadas relações dialógico/dialéticas dos contextos que envolvem os conhecimentos, as crenças, os valores que se vão construindo/reconstruindo e mobilizando os percursos pessoais e profissionais dos sujeitos de modo a lhes conferir uma identidade pessoal/profissional ao longo de suas trajetórias. Isso porque, como afirma Moita (2007, p.117), “numa história de vida podem identificar-se as continuidades e as rupturas, as coincidências no tempo e no espaço, as ‘transferências’ de preocupações e de interesses, os quadros de referência presentes nos vários espaços do cotidiano.”

Clandinin e Connelly (1995, p.11) corroboram com as discussões ao argumentarem que “A razão principal do uso das narrativas na pesquisa em educação é que os seres humanos são organismos contadores de histórias, organismos que individual e socialmente, vivem vidas contadas [...] o estudo das narrativas são estudos da forma como os sujeitos experimentam o mundo”.

A narrativa da experimentação do mundo, nas dimensões pessoais e profissionais desenvolvida pelos agentes narrativos evidencia seus percursos de vida e formação e demarca suas identidades. O exercício narrativo tende, por sua vez, a desencadear processos reflexivos nos sujeitos que narram e, dessa forma, acabam por constituírem-se em momentos formativos. É nesse sentido que Cunha (1997, p.4), argumenta que é necessário que se compreenda “[...] a relação dialética entre teoria e realidade, pois é nesse espaço que se percebe que a investigação que usa narrativas é, ao mesmo tempo, investigação e formação.”

Partindo dessas reflexões, pensamos que se justifica a necessidade e a relevância de se tomar as narrativas para que se proceda o entendimento dos processos de desenvolvimento profissional dos professores-formadores. É a tentativa de compreensão do “objeto” de estudo desde a perspectiva do sujeito da pesquisa, que assume neste caso, verdadeiramente a condição de sujeito, que narra sua compreensão/experimentação do mundo no/do qual se constrói e se reconstrói constantemente. Cunha

(1997, p.02) lembra que “quando uma pessoa relata os fatos vividos por ela mesma, percebe-se que reconstrói a trajetória percorrida dando-lhe significados novos.” E nesse sentido, a narrativa apresentada pelo sujeito, torna-se instrumento de auto-formação.

Neste enfoque, a pesquisa narrativa nos propiciou esta escuta cuidadosa, mais próxima, onde tivemos a oportunidade de pensar no sujeito enquanto centralidade de seu processo de constituição pessoal/profissional.

Todo esse processo de “escuta cuidadosa” resultou em um vasto material que fomos compondo e organizando de forma sistemática para que pudéssemos então empreender esforços de interpretação a fim de construirmos respostas ao nosso problema inicial. Após várias leituras e discussões percebemos o surgimento de alguns eixos interpretativos que se tornaram relevantes, ou pela recorrência ou pela singularidade com que nos eram apresentados. Certamente o processo de estudos que empreendemos a partir dos dados da pesquisa, e que culminou na estruturação dos referidos eixos interpretativos, só foi possível em função das bases teóricas em que nos alicerçamos.

No entanto, para a composição deste trabalho, optamos por um recorte nas discussões desenvolvidas no contexto maior e nos propomos a apresentar e desenvolver apenas um dos eixos interpretativos: “Tornar-se professor-formador: expectativas e crise”. Nesta unidade, nos deteremos nas questões relacionadas ao processo de significação/ressignificação identitária em que se encontram os professores-formadores, a partir dos novos contornos profissionais que se descortinam com o momento de saída da escola e das atividades docentes para a composição do corpo de profissionais formadores de professores do cefapro.

Antes, porém, de apresentar e discutir os dados da pesquisa, faremos uma breve explicitação das bases teóricas que tomamos como suporte de discussão.

O contínuo processo de desenvolvimento profissional da docência

A compreensão que tomamos como basilar para as nossas discussões acerca dos percursos e identidades profissionais docentes está intrinsecamente articulada com a compreensão de desenvolvimento profissional da docência que encontra suporte teórico nas proposições de Marcelo Garcia (1999); Mizukami *et. al.* (2002) , Zeichner (1992), Monteiro (2003, 2008).

Para esses autores o desenvolvimento profissional dos professores é entendido para além de esquemas fechados e (pré)determinados de formação com a delimitação de saberes e conhecimentos específicos, pensados e aplicados estrategicamente dentro das limitações de um tempo-lugar específico. Ao contrário disso o desenvolvimento profissional é processual e contínuo e congrega os saberes, as experiências e as estratégias de formação, construídos a partir de múltiplos contextos, e “tramados” nos “fios” que compõem as dimensões “pessoais, profissionais, institucionais, e organizacionais” (MONTEIRO, 2003, p.8), nas quais se encontram envolvidos os percursos de vida e formação dos professores.

Nesse sentido, nos ancoramos na compreensão de que o desenvolvimento profissional docente, em seu sentido amplo, configura-se como “[...] o conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre sua prática, contribuindo para que esses professores construam novos conhecimentos e possam assim aprender com suas experiências” (MONTEIRO, 2008 p.239).

Sendo assim os percursos que demarcam o desenvolvimento profissional dos professores encontra alicerces em aprendizagens e conhecimentos construídos desde a formação inicial – e até mesmo antes dessa nas experiências efetivadas como alunos – acrescidos das múltiplas experiências pessoais e profissionais vividas no exercício cotidiano da prática, bem como das experiências de formação continuada em que o professor se envolve. É o conjunto desses elementos que vão compondo formas e significados a certas maneiras de os professores viverem e compreenderem a sua docência. Ou podemos dizer ainda, constituem os elementos que dinamizam as identidades dos professores. Lembrando que esse processo não é estático, mas dinâmico, evolutivo, processual. Como justifica Marcelo Garcia (2009, p.112), “a identidade [profissional] não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve durante a vida.”

É importante destacar, uma vez mais que esses processos de desenvolvimento profissional docente, estão articulados pelas dimensões pessoais/profissionais e contextuais que constituem esses professores. Portanto, nos processos formativos os professores passam a ser o foco principal tanto no que diz respeito a reflexividade que envolve a sua prática – que compõe a dimensão da profissão – quanto os aspectos da sua vida pessoal. Ou ainda, o profissional é compreendido como indissociável do pessoal. Isso em virtude de se compreender que “a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino.” (NÓVOA, 2007, p.17).

Esse processo de desenvolvimento pessoal-profissional contribui significativamente para a reflexão, por parte dos professores, sobre suas próprias ações no campo da prática, o que “contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com a sua experiência” (MARCELO GARCIA, 1999, p.144).

É neste sentido que se encontram as reflexões de Monteiro (2008) quando argumenta “ser necessário compreender os diferentes contextos e a natureza em que ocorrem os processos de aprendizagem da docência, considerando os conhecimentos dos sujeitos como elementos de uma prática individual e coletiva.” (p.239). Isso em virtude de que essas aprendizagens não se dão de forma linear e estáticas, mas se constroem

[...] como uma aprendizagem plural e complexa, formada pelo conjunto de conhecimentos, crenças, valores, provenientes de vários contextos e circunstâncias entrelaçados às diversas experiências e interações vividas pelos sujeitos nas suas histórias pessoais e profissionais que se prolonga por toda a vida profissional. (MONTEIRO, 2008, p.239).

Desse modo, as aprendizagens profissionais dos professores precisam ser compreendidas a partir de múltiplos contextos e diversas experiências teóricas, além das inúmeras práticas acumuladas ao longo dos seus **percursos pessoais e profissionais**. Esses percursos pessoais/profissionais ou de vida/formação são dinamizadores das construções/reconstruções ou elaborações/reelaboraões de conhecimentos e aprendizagens que demarcam as identidades profissionais dos professores.

É neste sentido que Nóvoa (1995, p.15) propõe a compreensão das identidades profissionais dinamizadas processualmente a partir do imbricamento das perspectivas pessoal (subjéctiva e social) e da perspectiva profissional. Em outras palavras, podemos dizer que a história pessoal e a história profissional precisam ser consideradas indissociáveis no processo de construção das identidades profissionais dos professores. Levando-se em conta que “a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um

produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão.” (NÓVOA, 1995, p.16)

Percebe-se na argumentação do referido autor, toda a complexidade que envolve o processo de construção das identidades profissionais dos professores. Trata-se de um processo amplo e dinâmico que envolve aspectos teóricos, aspectos da trajetória subjetiva e social do sujeito e aspectos da prática profissional, ou seja, um processo de permanente construção e ressignificação.

Moita (2007) contribui com essas reflexões, ao propor a compreensão das identidades profissionais dos professores, inserida em um contexto mais amplo de construção da identidade pessoal e social, em que a identidade docente estaria imbricada em um determinado tempo e lugar históricos, essencialmente dinâmicos, contemplando os aspectos da opção pela profissão, formação inicial, e os contextos institucionais em que a profissão é efetivada.

Neste sentido, a identidade profissional “é uma construção que tem a marca das experiências feitas, das opções tomadas, das práticas desenvolvidas, das continuidades e discontinuidades, quer ao nível das representações quer ao nível do trabalho concreto” (MOITA, 2007, p. 116).

Sendo assim, ao se propor uma investigação que busque identificar e refletir sobre os processos de construção das identidades profissionais dos professores-formadores há que se levar em consideração tanto aspectos relacionados com a pessoa-profissional do professor, quanto com o seu papel de formador.

Tornar-se professor-formador: expectativas e crise

Como já mencionamos na parte inicial do trabalho, as discussões que aqui nos propomos compõem-se a partir de um recorte da pesquisa. Dentre as discussões e estudos desenvolvidos a partir dos dados levantados, alguns eixos interpretativos foram identificados, sendo que, optamos por apresentar um desses eixos. Assim, as reflexões aqui propostas serão ampliadas em outros trabalhos com as discussões dos demais eixos suscitados pela pesquisa.

Num primeiro momento, apresentamos um quadro com os dados sobre o perfil pessoal, dos sujeitos, bem como informações sobre a formação e atuação docente desses professores-formadores. Esses dados foram colhidos a partir de um breve questionário respondido pelos sujeitos no início da pesquisa. Pensamos que a sistematização desses dados em um quadro podem contribuir para a compreensão dos demais dados colhidos nas entrevistas narrativas.

Quadro 1 – Caracterização Pessoal/Profissional dos Professores Formadores

Sujeitos	Idade	Anos de docência	Formação Inicial	Área de atuação no CEFAPRO	Tempo de atuação no CEFAPRO
PF1	30	4,5	Geografia	Geografia	2 anos
PF2	44	25	Pedagogia	EJA	3 anos
PF3	44	24	Letras	Linguagem	3 anos
PF4	38	20	Letras	Linguagem	3 anos
PF5	37	15	Ciências Biológicas	Tecnologia	3 anos
PF6	51	19	Pedagogia/Geografia	Educação do Campo	1,5 anos
PF7	53	27	Letras	Linguagem	9 anos

Fonte: Dados organizados pelos autores a partir de questionário de caracterização.

A primeira informação que consideramos relevante a partir do quadro, diz respeito ao pouco tempo de atuação dos professores como professores-formadores, o que os coloca em um novo processo de “inserção profissional”, uma vez que deixam suas atividades de professores e passam a desempenhar uma nova função profissional, agora de formadores de professores. Com exceção de PF7²⁰⁵, com nove anos de atuação no Cefapro, os demais professores-formadores têm no máximo três anos de atuação. Essa nova condição, que estamos denominando de “nova inserção profissional”, tende certamente a expor os professores-formadores ao confronto com a complexidade da situação real em que se encontram e colocá-los também em situações de conflitos inesperados, bem como, em intensos processos de aprendizagem e ressignificação profissional.

O fato de o grupo ser formado por professores que se encontram em processo de iniciação na atividade de professores-formadores, desde o início já prenuncia um momento de construção ou ressignificação das suas identidades profissionais. Em suas trajetórias profissionais, o grupo de professores-formadores pesquisados se encontra em um momento de apontamento de novos rumos, o que os leva, necessariamente, a incorporarem novos elementos identitários no que se refere aos seus processos de desenvolvimento e identidade profissionais.

Dando continuidade às discussões, quando voltamos o olhar para os dados oriundos das entrevistas narrativas, outro instrumento utilizado, identificamos três temáticas de discussão que procuramos sistematizar a seguir: a escolha da docência; formação inicial, inserção e permanência na docência; e o novo papel assumido pelos sujeitos ao se tornarem professores-formadores.

A primeira informação que consideramos relevante a partir da leitura das narrativas, diz respeito a escolha da profissão docente. Dos sete sujeitos, apenas PF3 e PF5 fizeram esta opção por desejo próprio. Os

²⁰⁵ PF7 compõe hoje o quadro de profissionais do Cefapro do pólo de Primavera do Leste/MT, no entanto sua atuação teve início em outra unidade do estado, e por ocasião da abertura do pólo no município lócus da investigação, PF7 pediu remoção.

outros cinco professores-formadores relatam que a escolha não partiu deles. PF1 lembra que a escolha se deu por indicação da professora de estágio que o incentivou dizendo que ele *“tinha muito jeito”* para a docência. PF4 define que a escolha a princípio foi uma forma de realizar o sonho do avô, mas que no decorrer do curso essa opção se consolidou pela identificação que o mesmo lhe causou, quando enfatiza *“nunca tive dúvidas do que eu queria ser”*. PF2, PF6 e PF7 acabaram optando pela docência por ser a opção mais viável no contexto da época.

Deste dado pudemos inferir que o magistério não se configurou, para esse grupo, uma opção pessoal. As contingências da vida acabaram por conduzi-los à profissão. Porém, observamos que, apesar desta opção ter ocorrido desta forma, não detectamos frustrações ao ponto de levá-los à desistência da carreira. Parece-nos que ao se apropriarem da docência, desenvolveram um gosto salutar pela profissão.

Também percebemos que para PF3 e PF4 o curso do Magistério foi definido como um marco na carreira. PF4 aponta que *“a melhor coisa que eu fiz na minha vida foi ter feito Magistério”*. PF3 ao traçar um comparativo entre a graduação e o Magistério aponta que *“eu acho que no Magistério eu tive muito mais oportunidade de trabalhar metodologias, didáticas. Foi um norte pra eu ser a professora que sou hoje.”*

Quando analisamos a formação inicial dos sujeitos, aqui entendida como a graduação, percebemos que alguns não se sentiram de todo satisfeitos com as contribuições que as mesmas trouxeram para o exercício da docência. PF4 ressalta que a teoria que viu na faculdade a ajudou muito na prática, mas *“não serviu para essa parte de relacionamento humano, essa coisa que só se aprende lá, tendo contato”*. Pensando neste aspecto, observamos que PF5, PF3 nos evidenciam elementos de reflexão sobre o estágio da docência na graduação. PF5 pensa que esta fase *“poderia ser desenvolvida de uma forma com um acompanhamento maior”*. Já PF3 percebeu que foi o momento em que ela pode vivenciar, num movimento de observação, as práticas de professores experientes. Viu o estágio como o momento em que pode *“apreciar professores de carreira, longas carreiras, com maior experiência e eles me ensinaram muito”*.

Quando a discussão remete a inserção profissional, a maioria aponta este momento como um “choque”. PF5 relata que *“recebi os livros, os diários e fui pra sala de aula. Com toda coragem de enfrentar os alunos”*. Percebe-se pelos relatos dos sujeitos que esta é uma prática comum. Não há um cuidado específico com o professor iniciante, tampouco um acompanhamento deste em suas práticas pedagógicas.

No desenrolar de seus percursos docentes, os professores-formadores apontam suas expectativas, quando do ingresso no Cefapro, estarem demarcadas pelas possibilidades da formação continuada que os permitissem crescer pessoal e profissionalmente, e com isso pudessem contribuir significativamente com a melhoria, no que se refere à qualidade da educação nos contextos de onde saíram e nos novos contextos onde agora atuam como professores-formadores, como sinaliza PF3 ao dizer: *“aqui a gente estuda mais, a gente lê mais, a gente vai em busca de alternativas para resolver algumas questões que a escola pede.”*

No entanto, percebem criticamente que precisam de uma formação que os subsidie enquanto professores-formadores, para que os mesmos possam desempenhar suas funções de forma efetiva e eficaz. Esses elementos dinamizariam os processos de construção/reconstrução identitários dos sujeitos e demarcariam novos rumos em seus percursos. Isso em virtude de compreendermos com Marcelo Garcia (2009, p.112) que *“a identidade profissional é um processo evolutivo de interpretação e reinterpretação de experiências, uma noção que coincide com a idéia de que o desenvolvimento dos professores nunca para e é visto como uma aprendizagem ao longo da vida.”*

A investigação evidencia o momento de construção/reconstrução da identidade profissional na perspectiva da constituição de uma identidade de professores-formadores, verificado na narrativa dos sujeitos quando estes apontam para a compreensão da relativa instabilidade profissional em que se encontram. Instabilidade esta que se traduz na necessidade de estudos e formação específica, para uma melhor atuação e desempenho nos papéis em que se encontram envolvidos.

Ainda outra análise significativa que emerge das entrevistas narrativas dos professores-formadores pode ser verificado no que se refere aos percursos de formação. Os professores-formadores com mais tempo de experiência profissional relatam que suas trajetórias de formação profissional foram marcadas por constantes inquietações e questionamentos sobre as suas respectivas áreas do conhecimento, o que os levou a buscar constantemente os estudos. A decisão de se candidatar ao ingresso no Cefapro pode estar motivada, pelo que fica evidenciado em grande parte dos relatos, a essa perspectiva de formação continuada e do desejo de desenvolverem-se profissionalmente na sua área de atuação. Porém não há uma política estabelecida a respeito deste processo de formação do professor-formador, o que leva o mesmo a se construir teoricamente se ancorando em suas próprias leituras. Para além desse processo temos a discussão da própria identidade desse profissional que sai da escola como professor e passa a assumir a função de professor-formador no Cefapro. Os próprios professores-formadores não tem total clareza de sua função, conforme podemos perceber a fala de PF4 “eu não tenho definido ainda o que é ser professor-formador”. Para esses professores, esta é uma identidade que ainda está em construção. Sabem que é uma função que demanda empenho e estudo, mas não tem total segurança nas ações por conta de não perceberem uma política clara que defina os papéis e atribuições. Este fator acaba por desencadear uma crise identitária conforme relata PF5 “a gente fica pensando: será que o que eu estou fazendo é o correto na escola, será que não é?”

Assim, é demarcada e delineada a dinamicidade dos percursos formativos e o processo de construção/reconstrução das identidades profissionais desses professores-formadores.

Considerações

Tínhamos como intento inicial neste trabalho, a compreensão dos percursos formativos dos professores-formadores do CEFAPRO do pólo de Primavera do Leste. Para tanto empreendemos esforços no sentido de identificar e refletir sobre a dinâmica que envolve o processo de construção/reconstrução das identidades profissionais desses professores-formadores por meio de uma entrevista narrativa. Entendemos que por estar em desenvolvimento, esta pesquisa ainda necessita de um entrecruzamento de dados. Sendo assim, esta é uma discussão que tem início neste trabalho, mas ganhará corpo no devir da pesquisa.

Dos elementos que dispomos até o presente momento da pesquisa, podemos afirmar que nos dados que temos a disposição já podemos constatar rudimentos que apontam para um processo de reconstrução identitário, pelo qual passam os sujeitos da pesquisa. A “instabilidade” profissional que caracteriza o atual momento que vivenciam os professores-formadores tenciona e dinamiza a busca por ampliação dos contextos formativos e os coloca em processos contínuos de resignificação dos percursos e identidades pessoal e profissional. Tais processos são dinamizados também, pela heterogeneidade dos percursos pessoais/profissionais e experiências da docência, que caracterizam o grupo, uma vez que as identidades profissionais são gestadas processualmente no embate entre as dimensões pessoais e coletivas.

REFERÊNCIAS

- CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. In: Revista da Faculdade de Educação. Vol.23, n. 1-2. São Paulo Jan./Dez. 1997.
- CLANDININ, D.J.; CONNELLY, M.F. Relatos de experiência e investigación narrativa. In: LARROSA, Jorge. Déjame que te cuente. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.
- _____. Pesquisa Narrativa: experiências e história em pesquisa qualitativa. Uberlândia: EDUFU, 2011.
- FAVRETTO, Ivone de Oliveira Guimarães. A formação continuada dos professores em exercícios nas escolas públicas de Rondonópolis-MT: uma investigação sobre as instâncias formadoras. Cuiabá:UFMT, 2006.
- FERRAROTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (orgs). O método (auto)biográfico e a formação. São Paulo:Paulus, 2010. p.31-58.
- MARCELO GARCIA, C. Formação de professores: para uma mudança educativa. Porto:Porto Editora, 1999.
- _____. A identidade docente: constantes desafios. In: Revista Brasileira de pesquisa e formação docente. Belo Horizonte: v.01, n.01, ago/dez 2009, pp. 109-131.
- MIZUKAMI, M da G. N. et al. Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação. São Carlos, SP:EdUFSCar, 2002.
- MOITA, Maria da Conceição. Percursos de Formação e de trans-formação. In: NÓVOA, A. (org.) Vidas de professores. Porto-Portugal:Porto, 2007.
- MONTEIRO, Filomena Maria de Arruda. Desenvolvimento profissional da docência: uma experiência de formação em um curso de licenciatura em pedagogia. São Carlos, 2003. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2003.
- _____. Narrativas: estratégia investigativo-formativas para a compreensão dos processos de desenvolvimento profissional da docência. In: SOUZA, E.C. & PASSEGUI, M. da C. Pesquisa (auto)biográfica: cotidiano, imaginário e memória. Natal, RN:EDUFRN; São Paul:Paulus, 2008.
- NÓVOA, A. Profissão professor. Porto-Portugal: Porto, 1995.
- _____. Vidas de professores. Porto-Portugal: Porto, 2007.
- NÓVOA, António; FINGER, Matthias (orgs). O método (auto)biográfico e a formação. São Paulo:Paulus, 2010.
- PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista (orgs.). Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 103-130.
- SEDUC, Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Política de Formação dos Profissionais da educação Básica de Mato Grosso. Cuiabá – MT, 2010.
- SOUZA, Elizeu Clementino de. O Conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro, DP&A; Salvador, BA:UNEB, 2006.

SUÁREZ, D.H. A documentação narrativa de experiências pedagógicas como estratégia de pesquisa-ação-formação de docentes. In: PASSEGGI, M. da C. & BARBOSA, T.M.N. (orgs) Narrativas de formação e saberes biográficos. Natal-RN; EDUFRRN: São Paulo: Paulus, 2008, pp.103-121.

ZEICHNER, K.M. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: Nóvoa, A. (org.). Os professores e a sua formação. Dom Quixote, Lisboa, 1992.

Formação de Professores e Ensino da Leitura na Educação de Jovens e Adultos: Contributos à prática docente

Adriana Cavalcanti dos Santos, Marinaide Lima de Queiroz Freitas, Edna Telma Fonseca e Silva Vilar²⁰⁶

Resumo

Ao *olharmos* para as práticas cotidianas de ensino da leitura na Educação de Jovens e Adultos – EJA, voltadas para a formação de leitores, nem sempre nos deparamos com um contexto de ensino-aprendizagem favorável à construção de habilidades de leitura para além da decodificação do texto. Nessa direção, desenvolvemos uma pesquisa de natureza interventivo-colaborativa, financiada pela CAPES, com o objetivo de discutir e repensar os caminhos teórico-metodológicos das práticas de ensino da leitura nos *loci* das escolas, por meio de estratégias formativas que pressupõem um diálogo entre professores pesquisadores e regentes das turmas observadas. Investimos no estudo na possibilidade de se redimensionar o ensino de leitura na escola a partir da formação continuada, sendo esta entendida como àquela que permite ao sujeito professor desenvolver saberes docentes (TARFIF, 2004) ao longo da vida, não se limitando ser a continuidade da formação inicial. Para tanto, metodologicamente, recorreremos, aos aportes da pesquisa colaborativa (IBIAPINA, 2008), uma vez que estes vêm nos permitindo corroborar com o processo de formação continuada dos professores no âmbito das escolas com o foco no ensino da Leitura. A investigação está sendo desenvolvida em quatro escolas públicas em Maceió/AL (Brasil), sendo duas da rede estadual e duas da rede municipal, tecida por meio da Pedagogia do Encontro e permeada por sessões de estudo, retorno a sala de aula e sessões de reflexão sobre a prática docente. Essa investigação vem possibilitando a vivência de um processo de reconhecimento das necessidades formativas dos participantes para planejarem aulas de leitura que promovam o ensino deste objeto, visando à formação leitora dos educandos jovens e adultos. Nesse processo, os professores sujeitos da pesquisa colocam em evidência os seus saberes sobre o ensino da leitura, fortalecendo a relação teoria-prática, visando repensar outras possibilidades de atuação docente no contexto das práticas de ensino da leitura na EJA em uma perspectiva de interação.

Palavras-chave: Formação de professores – Ensino da Leitura – Educação de Jovens e Adultos.

1. Considerações iniciais

Ao *olharmos* para as práticas cotidianas de ensino da leitura na Educação de Jovens e Adultos - EJA nem sempre nos deparamos com um contexto de ensino-aprendizagem favorável à construção de habilidades de leitura. Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas e os dispositivos que poderiam favorecê-las na escola, a exemplo da biblioteca, nem sempre são acessadas como espaço de prática e mobilização de/para a leitura.

A leitura na EJA é perpassada por traços culturais, pelas marcas da linguagem, pelos sonhos e pelo desejo dos sujeitos que veem a escola como um dos únicos espaços educativos que pode lhes possibilitar o acesso à cultura letrada, para além do ler e do escrever, requerendo práticas discursivas de grupos aos

²⁰⁶ UFAL/ Brasil

quais o aluno não pertence (KLEIMAN, 2006, p. 76). Tal condição nos impulsionou o olhar para as práticas de ensino de leitura, inter cruzando-as com a formação continuada dos professores da Educação de Jovens e Adultos, uma vez que essas práticas precisam ser refletidas/questionadas por meio de diálogos entre universidade e escola (DESGAGNÉ, 2007).

Nessa direção, visamos contribuir para ressignificar as práticas de leitura vivenciadas e para o (re)pensar do acesso à leitura dos sujeitos jovens, adultos e idosos em Alagoas/Brasil. Santos (2010, p. 120), ao pensar a formação continuada do professor da EJA, defende que “é necessário que se conquiste sua essência como lugar no qual se (con)vive, se pensa e se (re)forma, e não apenas onde se vai para aprender como se deve ensinar”.

Com base no pressuposto de que há uma relação direta entre os saberes experienciais dos professores, ao associarem a concepção de como o aluno aprende a ler às escolhas metodológicas das práticas de ensino da leitura, optamos por investigar as práticas de ensino da leitura em interface com o processo de formação continuada do professor da EJA no *locus* da escola. Nesse movimento dialógico no qual os professores participam como agentes de mudança perpassam saberes docentes (TARDIF, 2004) que podem ser reconstruídos em contexto de formação, consoante com a abordagem de pesquisa colaborativa (IBIAPINA, 2008).

Em se tratando da referida abordagem, em que pesquisadores da universidade e professores da educação básica aprendem a colaborar e a pesquisar na ação (IBIAPINA, 2008) afirmamos que esta pressupõe entre outros aspectos a emancipação profissional. Segundo Ibiapina (idem, p. 9), há três condições básicas para que a investigação colaborativa contribua para esta emancipação. Na primeira, o estudo deve ser “[...] desencadeado a partir de determinada prática social susceptível de melhoria; na segunda, a investigação é realizada levando-se em consideração o espiral de planejamento, ação, observação, reflexão, nova ação; na terceira, a investigação é desenvolvida, preferencialmente, de forma colaborativa”. A vivência dessas três condições, em contexto de pesquisa-formação, permitiu-nos refletir com os professores sobre as suas práticas, considerando-se os aspectos mais recorrentes nas aulas de leitura e a necessidade do planejamento de aula tendo por ponto de partida a especificidade dos sujeitos da EJA.

O presente estudo faz parte do Observatório Alagoano de Leitura, desenvolvido por meio da pesquisa: “A leitura e a formação de leitores: estudo de intervenção em Alfabetização de Jovens e Adultos (2011-2015)”, proposta pelo Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão sobre Alfabetização (NEPEAL) do Centro de Educação (CEDU) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). O recorte apresentado tem por objeto de análise as aulas de leitura, planejadas e desenvolvidas por uma professora com educandos jovens e adultos - em uma escola pública municipal de Maceió/AL.

2. O contexto da pesquisa e os sujeitos da investigação

Os dados estão sendo coletados no *loci* das escolas públicas na cidade de Maceió/Brasil, sendo duas municipais e duas estaduais. Considerando que as escolas estão em etapas diferentes da investigação, optamos por apresentar, neste artigo, reflexões da experiência de pesquisa-formação em uma escola municipal. A escolha deu-se pelo fato da referida instituição encontrar-se em uma etapa mais avançada no processo de pesquisa-formação.

Os sujeitos alunos da sala observada são pessoas de baixo poder aquisitivo, oriundas do interior do Estado de Alagoas/Brasil, que por vários motivos não obtiveram acesso à escolarização no tempo estabelecido pela legislação educacional brasileira. Cabe destacar que, esses sujeitos possuem um conhecimento de mundo que antecede ao conhecimento da palavra (FREIRE, 2001), oriundo do contato com os amigos, no trabalho ou em passagens pela escola. Conhecimento este, construído e reconstruído a partir de sua imersão no mundo letrado, em seu contato com diferentes “linguagens que leem o mundo”, a saber: a música, a literatura, a arte, a dança; as formas de vida: infância, adolescência, idade adulta, velhice, e das relações socioculturais, entre outras formas de expressão e produção de sentidos. Nesse contexto, “ensinar é um processo conjunto em que professores e alunos são seres cognoscentes em constante curiosidade e busca epistemológica” (MOURA, 2001, p. 54).

Na realidade investigada, a turma era constituída predominantemente por mulheres, que retornaram à escola, por acreditar que esta é uma das únicas, senão a única instituição, que lhes oferece a possibilidade de uma ascensão social, ou seja: melhor emprego e condições de vida, além de mais respeito e valorização perante a sociedade.

A professora, sujeito da investigação, atua na EJA, na rede municipal, há mais de quatro anos. A sua inserção nesta modalidade de ensino aconteceu devido ao fato de que ela não tinha outro horário disponível para assumir turmas no ensino fundamental. É comum encontrarmos professores que por algum motivo pessoal ou profissional foram atuar na EJA. A não identificação com a referida modalidade pode se constituir em uma das causas que provocam um estranhamento dos professores sobre a singularidade do processo de aprendizagem do aluno na EJA. Muitos professores acreditam/esperam que a aprendizagem dos alunos jovens e adultos aconteça tal qual o processo de aprendizagem das crianças, outros professores defendem que ajudar o aluno a construir conhecimento na EJA não é tarefa fácil. Assim, constatamos também a necessidade de se repensar concepções, mitos e valores sobre o processo de ensino-aprendizagem na EJA.

3. O percurso metodológico

Uma pesquisa colaborativa constrói-se “sobre uma dupla identidade, pesquisa e formação, mas, também, que essas dimensões podem ser conduzidas, mais ou menos, em paralelo” (DESGAGNÉ, 2007, p. 15). Nesse contexto, na condução da pesquisa optamos pelos seguintes procedimentos metodológicos: observações da prática, sessões de estudos, sessões reflexivas; e, entrevistas com a professora, com a coordenadora pedagógica e com a professora responsável pela biblioteca.

As observações da prática docente estão demonstrando que o professor da EJA tem um “saber prático” sobre o ensino da leitura, saber esse subjacente à concepção de ensino tradicional. Para o professor, saber ler se restringe ao uso da estratégia de decodificação do texto. No entanto, Solé (1998, p. 23) defende que “para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e apontar ao texto nosso objetivo, ideias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua [...]”. Em se tratando do tempo para a aprendizagem da leitura, Silveira (2005, p. 17) afirma que “o domínio da leitura é um processo longo e requer uma prática constante e efetiva”. Nesse sentido, a escola ocupa, para os alunos da EJA, um lugar privilegiado no acesso a cultura letrada. É

importante que ela atue, efetivamente, na formação do leitor, para que dessa forma, as aulas de leitura façam sentido para eles.

As observações das aulas de leitura, em meio à complexidade dos aspectos que envolvem a prática do seu ensino, apontaram para a necessidade de se inserir nas sessões de estudo, leituras e discussões referentes às concepções de Linguagem; estratégias de leitura; tipos e gêneros textuais; domínios discursivos; concepções de leitura; compreensão de textos; e, sequências didáticas, uma vez que as análises das aulas observadas demonstraram a necessidade do diálogo sobre os referidos aspectos. Esse *corpus* permitiu aos pesquisadores fomentar questionamentos com base nas pistas dadas pela prática de ensino da leitura da professora em foco, considerando-se seus encaminhamentos didáticos e as possibilidades de ressignificá-los.

Para Desgagné (2007, p. 11-12), o interesse da perspectiva colaborativa, “seria tentar melhor compreender a maneira pelo qual os docentes assimilam, segundo os limites e os recursos de seu contexto de prática, os aspectos do ensino e de aprendizagem, sobre os quais se pretende explorar”. Concordamos com o citado autor, e nesta direção vivenciamos sessões de reflexões sobre as práticas de ensino da leitura como estratégia metodológica, potencialmente relevante para que o professor incorpore ao seu fazer aspectos refletidos e por ele entendido para ressignificação da sua prática. Ademais, ao refletir sobre a cultura colaborativa no interior da escola, Imbernón (2009, p. 64) afirma que “compartilhar dúvidas, contradições, problemas, sucessos e fracassos são elementos importantes na formação das pessoas e de seu desenvolvimento pessoal e profissional”.

Dado o exposto, com relação à construção de saberes para a formação de leitores na EJA estamos diante de um processo complexo, no qual para que o aluno possa ler é necessário entender em sua totalidade cada um dos elementos que possibilita uma prática de leitura.

4. O ensino da leitura na EJA

É uma música? É uma poesia? É uma crônica? São questionamentos que soaram, nas salas de aula, após a leitura dos textos selecionados pela professora. Essas indagações demonstram que esta, ao propor práticas de leitura, procura conduzir a reflexão dos alunos ao reconhecimento da natureza e especificidade dos gêneros textuais.

As observações realizadas na sala de aula evidenciaram um encaminhamento didático recorrente em quase todos os contextos de práticas de leitura, a exemplo da sequência: leitura silenciosa; oralização do texto pela professora e/ou pelos alunos; questionamentos orais sobre o texto lido; e, o encaminhamento de práticas de produção escrita. Essa recorrência aponta para o fato de que a professora segue o mesmo encaminhamento didático na abordagem de diferentes gêneros textuais. Em contexto de pesquisa-formação, dialogamos com a professora sobre a natureza e a especificidade dos gêneros textuais que requerem um tratamento adequado, uma vez que “todo texto implica um sujeito que lhe dá forma, e um sujeito é também uma posição, que significa e é significado pelo que escreve” (GERALDI, 2013, p. 31).

Entre as aulas de leitura observadas, optamos por analisar a que os alunos foram convidados a ler a letra da música “Asa Branca”, uma composição de Luiz Gonzaga²⁰⁷ e Humberto Teixeira, gravada no ano de 1947. Segundo a professora, a escolha do texto se deu em função de que na escola vivenciava-se o projeto junino denominado “Centenário de Luiz Gonzaga”. Registramos a letra da música, objeto da aula de leitura observada, visando situar o leitor, considerando-se as singularidades do gênero – vinculado ao domínio artístico – e, por ser um texto muito marcado pela linguagem regional do Nordeste do Brasil.

Quando oiei a terra ardendo
Qua fogueira de São João
Eu perguntei a Deus do céu, uai
Por que tamanha judiação

Que braseiro, que fornaia
Nem um pé de prantação
Por farta d'água perdi meu gado
Morreu de sede meu alazão
Até mesmo a asa branca
Bateu asas do sertão
Então eu disse a deus Rosinha
Guarda contigo meu coração

Hoje longe muitas léguas
Numa triste solidão
Espero a chuva cair de novo
Para eu voltar pro meu sertão

Quando o verde dos teus oio
Se espalhar na prantação
Eu te asseguro não chore não, viu
Que eu voltarei, viu
Meu coração²⁰⁸.

Em meio ao silêncio dos sujeitos jovens, adultos e idosos, que vislumbram a possibilidade de aprender a ler, a professora distribuiu a letra da música “Asa Branca”, e solicitou-os que fizessem a leitura silenciosa do texto. Esse encaminhamento limitou a possibilidade de os alunos compartilharem suas hipóteses e antecipações sobre o assunto abordado no texto. Após a leitura silenciosa a professora, por meio de perguntas orais, chamou a atenção dos alunos para os seguintes aspectos: o reconhecimento do nome do autor, as características do gênero, do suporte, do título, da estrutura do texto, dentre outros. Esse encaminhamento metodológico demonstra que a professora acredita que antes e durante a leitura do texto, os aspectos citados podem ser explorados.

Nas práticas cotidianas de ensino da leitura vivenciadas na EJA, temos observado que os professores - muitas vezes - reforçam o distanciamento entre a reflexão sobre o texto, a leitura e as relações cotidianas dos alunos. Essa prática fomenta a cultura da vivência de um monólogo por parte do professor a partir das informações sobre o texto, desconsiderando o que nos diz Freire (2001, p. 261), para quem “ler é procurar buscar criar a compreensão do lido [...] É que ensinar a ler é engajar-se numa experiência criativa em torno

²⁰⁷ O referido compositor é considerado um dos maiores intérpretes populares do Brasil - cognominado o “Rei do Baião” - e porta-voz da cultura popular, além de denunciar os problemas sociais que afligiam o sertão e o sertanejo.

²⁰⁸ Disponível em <http://www.luizluagonzaga.mus.br>. Acesso em 20 jun. 2013.

da compreensão. Da compreensão e da comunicação”. Nesse sentido, dizemos que a professora não aproveitou esta significativa oportunidade para instigar os alunos a dialogarem com e a partir do texto.

Mediante o exposto, concordamos com Nóvoa (2009, p. 34) ao afirmar que “a formação de professores ganharia muito se se organizasse, preferencialmente, em torno de situações concretas, de insucesso escolar, de problemas escolares ou de programas de ação educativa” (NÓVOA, 2009, p. 34).

Dando continuidade a aula²⁰⁹, a professora questiona:

P. Que texto é esse?

A1. É uma música? É uma música?

P. É uma música? É uma música! Vocês leram, agora eu vou ler (inicia a oralização da música Asa Branca – de Luiz Gonzaga).

Os alunos da EJA demonstram que têm um conhecimento sobre os textos que circulam em suas práticas sociais. Em se tratando das músicas de Luiz Gonzaga, mostram familiaridade com o referido cantor²¹⁰. Na ocasião, a professora fez opção por dar progressão à aula fazendo a oralização da música. Outros encaminhamentos didáticos poderiam ter sido utilizados tendo por base as pistas dadas pelo aluno: “é uma música?”. Por que se tratava de uma música? Quais pistas linguísticas levaram o aluno a levantar essa hipótese? De qual cantor/compositor era aquela música? Quais os temas mais recorrentes na música do referido cantor? Essas intervenções, entre outras, possibilitariam que os alunos ativassem suas antecipações e hipóteses sobre o gênero textual e sobre o tema central da música.

Os extratos das aulas vão demonstrando que a professora tem saberes sobre a forma singular de mediar uma prática de leitura, no entanto é preciso suscitar uma reflexão sobre as possibilidades e limites da referida prática. Para Nóvoa (2008, p. 231) “não é fácil definir o conhecimento profissional: ele tem uma dimensão teórica, mas não é apenas teórica; tem uma dimensão empírica, mas não é unanimemente produzida pela experiência”.

Destacamos que, a sensibilidade da professora demonstrada desde a escolha da letra da música, relacionada ao universo cultural dos alunos jovens, adultos e idosos; a sua preocupação em trabalhar um gênero muito próximo do poema, mas com algumas singularidades, como é o caso da letra de música foi louvável. Contudo, o fato de ainda desconhecer estes aspectos, terminou limitando a sua prática de ensino de leitura.

Com relação às singularidades do gênero letra de música, Camargos (2009) chama-nos atenção para o fato deste gênero da linguagem verbal estar atrelado à linguagem musical, o que sugere, metodologicamente que ao abordá-lo, a audição ou a entoação da canção sejam procedimentos necessários. Nessa direção, o estudo do texto aliado ao procedimento mencionado favorece a sua diferenciação do poema. Ao caracterizar o referido gênero, Camargos (2009, p. 15) esclarece que as letras de música,

[...] normalmente se estruturam em estrofes com versos, possuem métrica, figuras de linguagem, rimas, liberdade quanto às regras normativas da sintaxe, exploram a sonoridade e o ritmo. [...] Este gênero permite

²⁰⁹ Na transcrição dos fragmentos das aulas de leitura, adotamos a seguinte legenda: P- professora; A – aluno seguido de um número que indica a ordem em que fala nas interações (A1, A2, ...); Als – fala dos alunos em conjunto; e os símbolos [...] – indicando supressão de trechos de fala; () – contendo explicações ou esclarecimentos a respeito dos procedimentos adotados na prática de leitura observada. Destacamos que as transcrições preservam a fala dos sujeitos tal qual enunciada.

²¹⁰ Pois, tradicionalmente, no nordeste brasileiro, ainda se mantém viva, por meios de suas músicas, a memória de Luiz Gonzaga. Suas músicas são “tocadas” durante os festejos juninos.

repetições e quebras de frases, palavras, sílabas e sons [...]. Enquanto gênero de expressão oral, a letra de música é constituída de fórmulas, estereótipos e padrões necessários para tornar o texto memorizável e cantável.

Ademais, considerando-se os aspectos que podem favorecer a compreensão e a comunicação do texto e da leitura, há que se atentar, metodologicamente, para a caracterização do gênero e a sua vinculação ao suporte; bem como a sua circulação nas práticas e/ou contextos sociais. Tal encaminhamento possibilita aos educandos da EJA situarem a diversidade de formas de escrita de um gênero marcadamente oral, em suportes que vão desde o seu registro em capas de discos (aspecto do passado), encartes de CDs, sites da internet em sua variedade de linguagens (letras, cifras, arquivos de voz); circulando em meios de comunicação/divulgação também diferentes, tais como rádios, televisão, shows, dentre outros.

Dando continuidade à aula, a professora problematiza:

[...]

P. Qual o título da música?

As. Asa Branca.

P. Asa Branca. Vamos tentar ler a primeira estrofe.

(alguns alunos leram o texto com a professora. Chegou um aluno gritando na sala, a professora solicita que ele se acomode).

Als. Boa noite

(E, continua o diálogo).

P. Vamos começar de novo. Tem gente calada. Vamos ler todos.

[...]

No extrato supracitado, percebemos que antes da oralização do texto, a professora questiona, exclusivamente, qual é o título da música? O foco apenas no título pode se justificar pelo fato de a professora ter se restringido a leitura como decodificação, tão comum às atividades de interpretação de textos constantes nos livros didáticos de Língua Portuguesa no contexto brasileiro.

Observamos que a professora, mesmo notando que nem todos os alunos realizam a leitura, não demonstrou preocupação em saber quais motivos os levaram a não se envolverem na prática de leitura proposta. Observamos que a falta de interesse pelas práticas de leitura, por parte de alguns alunos é nítida. Em quase todas as práticas são sempre os mesmos alunos que leem e que interagem com a professora. Para Solé (1998, p. 42) “para que uma pessoa possa se envolver em uma atividade de leitura, é necessário que sinta que é capaz de ler, de compreender o texto que tem em mãos, tanto de forma autônoma como contando com a ajuda de outros mais experientes”.

No entanto, na EJA percebemos que se construiu um imaginário social de que esses alunos são incapazes de avançar nas práticas de leitura; além da leitura não ser considerada como objeto de ensino pelos professores. Para Petit (2010, p. 26) “os leitores apropriam-se dos textos, dão-lhe outro significado, mudam o sentido, interpretam à sua maneira, introduzindo seus desejos entre as linhas: é toda a alquimia da recepção”. Nessa perspectiva é preciso permitir que os sujeitos da EJA tenham na escola, a oportunidade de se tornar leitores.

Na sequência da prática de leitura, a interação discursiva vai se construindo e após a leitura da primeira estrofe, a professora propõe:

[...]

P. Agora o segundo pedacinho, a segunda estrofe.

A1. Tem duas vez você?

P. É essa música fala de que?

A1. De seca

A2. De falta de água

A3. Do sertão

A4. Pelo que eu entendi: “quando verde dos teus olhos” é a plantação. Não é?

P. É a plantação? E aí, vocês acham que é isso? Ele está comparando aqui? Por que foi que ele saiu do sertão? O que a seca causa? O que mais fala a música?

A5. Fala de Rosinha.

P. Por que ele deixou a amada?

A5. Tava seco, tinha que sair para fora.

[...]

No extrato, percebemos que os alunos vão levantando hipóteses sobre o assunto abordado no texto. No entanto, a professora não propõe à retomada, ou seja, a materialidade linguística para confirmar as referidas hipóteses. Afinal, quais pistas linguísticas levaram os alunos a supor que o texto trata da seca, de falta de água e/ou do sertão? Há relação entre seca, falta de água e sertão? Quando a aluna tenta interagir com o texto desvelando a relação entre “quando o verde dos teus olhos” e plantação, a professora apenas comenta “temos uma comparação”. A professora sinaliza reconhecer que o gênero música se organiza em estrofes; que a música tem um tema central; e que a prática de leitura pode ir além da decodificação do texto. Mas, deixa escapar as informações de que a referida música retrata a Seca do Nordeste, no contexto histórico de 1947, que por ter sido intensa obrigou o povo nordestino – os homens, a migrar para outras regiões do país.

Os sujeitos da EJA em contexto de diálogo sobre o texto lido se apoiam nas reflexões ou críticas sobre o contexto social no qual estão inseridos, para eles “a leitura desperta o espírito crítico, que é a chave de uma cidadania ativa” (PETIT, 2010 p. 27).

Ao continuar o diálogo sobre o texto lido, a professora indaga:

[...]

P. Essa música retrata o que?

A1. A vida dele.

A2. Fala muita coisa.

P. O que ele perdeu?

A5. Perdeu o cavalo e o alazão. Ele mesmo fez essa música.

[...]

Os alunos vão expondo suas percepções sobre o sentido da música a partir dos questionamentos da professora. Observamos que a professora se restringiu apenas a retomada dos aspectos tratados no texto. Fica latente a necessidade de discutirmos em contexto de formação continuada outras formas de abordagem de um texto, o que é possível fazer antes, durante e após a leitura deste. No entanto, concordamos com Imbernón, (2009, p. 42) “a formação por si só consegue muito pouco se não estiver aliada a mudança do contexto, da organização, de gestão e de relação de poder entre os professores”.

A professora tenta direcionar as reflexões do texto para outros aspectos, a saber: estrutura do gênero música e os sentidos – como podemos observar:

[...]

P. Tem alguma palavra que vocês não entendem?

O que ele diz na terceira estrofe? (uma aluna leu novamente a primeira estrofe)

A1. Então, a Rosinha não foi?

A2. Mesmo longe não se esqueceu da Rosinha, da sua Terra.

P. Vamos lá para a outra (estrofe).

A1. Duas vezes tem “viu” olha aqui “viu”.

P. Seu A. Faça novamente aquele comentário sobre Luiz Gonzaga que o senhor fez na outra aula. (a aula em que estudaram a biografia de Luiz Gonzaga)

[...]

A5. Essa música foi a que fez mais sucesso. Quando Luiz Gonzaga tava internado num hospital em Recife, ele deu uma entrevista e disse que a música dele que mais fez sucesso foi ASA BRANCA, essa música é conhecida internacionalmente. (Esse aluno, demonstrando o sentimento de saudosismo, cantou várias músicas que ele sabia de Luiz Gonzaga, entre elas: “minha vida é andar por esse País”).

[...]

Nesse momento da aula, os alunos não interagem muito com a professora, apenas dois alunos participaram ativamente da aula. Uma aluna percebe que na música aparece a repetição de palavras e um aluno socializa o conhecimento prévio que tem sobre o autor da música. No entanto, os saberes dos alunos não são levados em consideração quando se trata da compreensão do texto. Com relação aos sentidos das palavras, os alunos não citaram palavras desconhecidas, por não apresentarem dúvidas ou por falta de motivação para com a leitura. Solé (1998, p. 43) nos alerta para o fato de que “não se deve esquecer que interesse também se cria, se suscita e se educa e que em diversas ocasiões ele depende do entusiasmo e da apresentação que o professor faz de uma determinada leitura e das possibilidades que seja capaz de explorar”. Nessa perspectiva, cabe ao professor explorar na prática de leitura com o texto tanto os aspectos discursivos – aqueles responsáveis pelos efeitos de sentido – quanto os elementos textuais, isto é, aqueles que dão coesão. Destarte, “o docente não deve mais apenas dominar os conteúdos do ensino (os saberes ligados à disciplina que ensina, característica do “mestre instruído”); doravante ele também deve questionar e dominar as competências necessárias ao ato mesmo de ensinar, o saber-ensinar” (LELIS, 2008, pp. 72-73).

Dando prosseguimento ao trabalho com o texto, a professora redireciona o diálogo sobre a música para os seus aspectos estruturais, centrando-se nos elementos estrofes e versos, como podemos observar:

[...]

P. Muito bem seu A. Tem alguma palavra que vocês não entendem aqui? Tem alguma palavra que vocês não conhecem? Qual a estrutura desse texto?

A1. Estrofe e verso.

P. Qual outro texto já lemos que tem estrofe?

A1. Poesia... cordel... a história da serpente.

P. O conto tem essa estrutura?

A6. Sim, porque retrata a vida dele.

P. Mas, é a mesma estrutura de verso? Mas, aquele texto não era em verso. Além de verso a estrofe o que ele

tem?

A1. Rima. Aquele texto da serpente é uma história, mas não tem rima?

[...]

Os alunos demonstraram que embora tenham conhecimentos sobre a estrutura dos textos escritos em estrofes e versos, esses saberes ainda não estão muito claros quando se trata do estabelecimento de comparações entre textos. Segundo Petit (2010, p. 38) “ler significa ao leitor, às vezes, decifrar sua própria experiência. É o texto que “lê” o leitor, de certo modo é ele que o revela; é o texto que sabe muito sobre o leitor, da região dele que ele mesmo não saberia nomear. As palavras do texto constitui o leitor”.

Em direção ao término da aula de leitura, a professora dá continuidade ao tópico discursivo, dizendo:

[...]

P. *Querem agora ler e cantar? (todos cantam a música com a professora) Vamos lá, quando eu estava aqui alguém me perguntou: se ele fala errado.*

A1. “Ele fala errado?”

P. *Quais são as palavras que ele fala errado?*

A5. *Quer comparar a leitura daquela época para ele com hoje?*

A7. *Eles falam certo, eu conheço.*

A5. *Cultura Nordestina.*

A1. *Em São Paulo, eles dizem que nós fala errado.*

P. *Isso é errado? Tudo bem, agente não fala “oiei”. Mas, essa forma de falar é certa?*

A1. *Minha mãe veio de Belém do Pará, está em Atalaia, eles falam muita coisa errada. Quando eu morava no interior eu também falava muito errado, tipo, eu falava “sofal” e não “sofá”. Depois que eu vim morar na cidade e comecei a estudar, eu não falo mais desse jeito.*

P. *Isso é regionalismo, não existe certo ou errado. Não é “oio” é “olho”; Não é “oiei” é “olhei”. [...] Vamos formar grupos, cada um vai escrever uma estrofe.*

[...]

É comum após a prática da leitura de textos de tradição popular, que apresentam desvio da norma culta, que este seja objeto de retextualização na escola. Nesse contexto, muitas vezes, o “certo” se sobrepõe ao reconhecimento da variação linguística - para muitos professores este é o lugar do erro. O questionamento do aluno “quer comparar a leitura daquela época para ele com hoje?”, demonstra que o aluno, em relação à compreensão da dinâmica da modalidade linguística oral, vai além da professora e ao mesmo tempo nos dá pistas de que um texto para ser analisado precisa levar em consideração o contexto sócio-histórico no qual foi produzido, as marcas regionais da linguagem, neste caso específico, a “cultura nordestina” e, sobretudo, a construção do sentido.

No contexto da aula de leitura, a canção/letra de música poeticamente cantada, a presença do romantismo por seu amor Rosinha, a realidade da Seca no Sertão nordestino brasileiro e a esperança do nordestino em rever, posteriormente, o verde espalhado no Sertão – “a volta da Asa Branca” -, embora apagados pela professora, no contexto em que ela optou por uma prática de leitura ingênua. Para Petit (2010, p. 38) “os escritores, sobretudo, colocam palavras ali onde dói”. Nesta perspectiva, os sentidos atribuídos ao texto “Asa Branca”, levaram os alunos a defenderem e comentarem as formas de expressão por meio da linguagem, a historicidade do texto e os sentidos produzidos.

Dado o exposto, é preciso ir além dos discursos de superfície (NÓVOA, 2008) e procurar refletir com os professores por meio do processo de pesquisa-formação os limites e as possibilidades de uma aula de leitura no contexto escolar.

5. Considerações finais

O debruçar sobre as práticas de ensino da leitura do professor da EJA tem nos permitido perceber as tensões e contradições enfrentadas pelo professor, no movimento de ressignificar os modelos tradicionais de ensino da leitura em contexto de pesquisa-formação.

A reflexão sobre as práticas de ensino da leitura observadas tem nos possibilitando visualizar quais são as formas de abordagem dos textos mais recorrentes na EJA, a saber: reconhecimento do título, reconhecimento da estrutura do texto, mediação dos alunos para a compreensão do texto. E, colaborativamente, a professora reflete sobre eles durante a pesquisa-formação, demonstrando que é possível suscitar na escola a necessidade da construção de uma cultura escolar colaborativa na qual os professores possam refletir sobre o seu fazer pedagógico.

Uma constatação relevante na pesquisa é a de que por meio das reflexões sobre a prática, a professora reconhece a necessidade de colocar em evidência os seus saberes e os seus não-saberes sobre o ensino da leitura. Na ocasião, percebendo o distanciamento de uma prática mais significativa e demonstrando o interesse em modificá-la. No entanto, ainda esperam que os professores da universidade apresentem “bons” modelos de aula.

A pesquisa-formação tem nos mostrado a possibilidade da construção de saberes sobre as práticas de leitura coerente com as particularidades da EJA e a importância do diálogo entre o campo do ensino e da pesquisa. As sessões de reflexões como estratégia metodológica importante para a formação da professora vêm nos permitindo discutir, junto aos professores, sobre seus encaminhamentos didáticos e as possibilidades de repensá-los.

Por fim, não é possível pensar em outras possibilidades de ensino da leitura por meio de um processo de formação continuada sem dimensionar a importância das abordagens metodológicas fundamentadas em uma concepção de leitura que considere o texto como objeto de ensino-aprendizagem, de diálogo e de escuta de vozes.

Referências bibliográficas

- Camargos, Geozeli Tássia de Pinho (2009). Letra de música: um gênero de grafia e som. In: Dell'Isola, Regina Lúcia Péret (Org.). Nos domínios dos gêneros textuais, v. 1. (pp. 14-19). Belo Horizonte: FALE/UFMG.
- Desgagné, Serga (2007). O conceito de pesquisa colaborativa: A ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. In: Revista Educação em Questão, 29(15), 7-35.
- Freire, Paulo (2001). Ensinar, aprender: leitura do mundo, leitura da palavra. In: Estudos Avançados 15 (42), pp. 259-268.

- Fullan, Michael & Hargreaves, Andy (2001). Por que é que vale a pena lutar: O trabalho de equipa na escola. Porto: Porto Editora.
- Geraldi, João Wanderley (2013). Leitura e Mediação. In Barbosa, J. B. & Barbosa, M. V. (Orgs.) Leitura e Mediação: Reflexões sobre a formação do professor. (pp. 25-48). Campinas/SP: Mercado de Letras.
- Imbernón, Francisco (2009). Formação permanente do professorado: Novas tendências. São Paulo: Cortez.
- Kleiman, Ângela (2006). Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. In Correa, M. L. G. & Boch. F. (Orgs.) Ensino de língua: Representação e letramento. (pp. 410-424). Campinas/SP: Mercado de Letras.
- Lelis, Isabel (2008). A construção social da profissão docente no Brasil: uma rede de histórias. In Tardif, M. & Lessard, C. (Orgs.). O ofício de professor: Histórias, perspectivas e desafios internacionais. (pp. 54-66). Petrópolis: Vozes.
- Moura, Tânia Maria de Melo (2001). A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos: Contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky 2 ed. Maceió/AL: EDUFAL.
- Nóvoa, António (2009). Professores: Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa.
- _____ (2008). Os professores e o “novo” espaço público da educação. In TARDIF, M. & LESSARD, C. (Orgs.) O ofício de professor: Histórias, perspectivas e desafios internacionais. (pp. 214-233). Petrópolis: Vozes.
- Petit, Michèle (2010). Os jovens e a leitura. São Paulo: Ed. 34.
- Santos, Adriana Cavalcanti (2010). Formação continuada do professor da educação de jovens e adultos: múltiplos olhares sobre os cursos de língua materna. In MOURA, T. M.M. & FREITAS, M. L. Q. (Orgs.) A educação de jovens e adultos: Múltiplos olhares e diálogos (pp. 117-127). Curitiba: Editora CRV.
- Silveira, Maria Inez Matoso (2005). Modelos teóricos e estratégias de leitura: Suas implicações no ensino. Maceió/AL: EDUFAL.
- Solé, Isabel. (1998). Estratégias de leitura. 6 ed. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Tardif, Maurice (2003). Saberes docentes e formação profissional. 3. ed. Petrópolis/RJ: Vozes.

O desafio da articulação entre o PIBID e o Estágio Supervisionado na formação docente

Janaina de Azevedo Corenza²¹¹

Resumo

A formação de professores tem sido tema de inúmeros questionamentos e investigações nas últimas décadas. A criação de programas governamentais, que buscam a melhoria da formação docente, revela que a temática necessita de reflexões contínuas e de novas ações que visem a construção e a reconstrução de diversos aspectos da formação inicial, sobretudo, nos cursos de licenciatura.

A presente pesquisa, a ser desenvolvida no Programa de Doutorado em Educação da PUC-RJ, nasceu a partir da necessidade de investigar as razões pelas quais estudantes dos cursos de licenciatura (Matemática, Física e Química) do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ) afirmam que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) contribui de forma mais significativa na sua formação docente do que o componente curricular Estágio Supervisionado. A investigação busca saber quais são os aspectos teórico-práticos que o PIBID explora e que o Estágio Supervisionado deixa de considerar na formação dos professores.

Para responder, serão utilizados documentos oficiais do Ministério da Educação e a Legislação vigente, além dos documentos oficiais das instituições de ensino envolvidas no processo de formação. Ao fazer a pesquisa documental, será empregada a Análise de Conteúdo. Serão também aplicados questionários aos sujeitos envolvidos (professores e coordenadores do IFRJ, professores da escola de educação básica, bolsistas do PIBID e estagiários) e observações. O objetivo é obter uma visão ampliada do cotidiano do PIBID e do Estágio Supervisionado, buscando informações sobre as questões acadêmicas, disciplinares, pedagógicas e de infraestrutura.

O trabalho tem articulação com o grupo temático “Trabalho Docente e Formação de Professores”, pois visa realizar uma pesquisa de campo sobre a formação docente na perspectiva de unir os atores envolvidos nesta formação. Os saberes originários e construídos nestas relações são valiosos na medida em que contribuem para a formação dos futuros professores e também visam contribuir para a melhoria da educação na escola de educação básica.

O desenvolvimento da estudo será de grande valia às pesquisas da área de formação docente, pois não foi encontrado nenhum estudo articulando as duas atividades com o objetivo de provocar reflexões como: De que forma o PIBID e o estágio contribui para a valorização da escola pública? Que tipo de relação se estabelece entre as instituições formadoras e a escola de educação básica? Como as experiências de docência têm contribuído para despertar, ainda mais, o interesse desses futuros professores pelo magistério? Como estão os currículos das instituições formadoras frente à realidade da escola pública? Quais são as contribuições e quais são os limites dos modelos de iniciação à docência (estágios, bolsas, programas)?

²¹¹ Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro(PUC-Rio)

Os resultados a serem alcançados visam proporcionar aos futuros professores a participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar, buscando a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem no interior das escolas públicas.

Com este pensamento um dos caminhos a ser percorrido na pesquisa é a construção de uma identidade profissional e pessoal por intermédio do diálogo entre as duas atividades, ou seja, entre os saberes produzidos no PIBID e no Estágio.

Palavras chave: PIBID, Estágio supervisionado, docência.

O IFRJ como campo de pesquisa

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro – IFRJ, possui como missão institucional “Promover a formação profissional e humana, por meio de uma educação inclusiva e de qualidade, contribuindo para o desenvolvimento do país nos campos educacional, científico, tecnológico, ambiental, econômico, social e cultural” (Projeto de Desenvolvimento Institucional 2009- 2013), através da Educação Básica e Educação Superior. Em conformidade com a Lei nº 11.892/08, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, em seu Art. 7º, o IFRJ possui como um de seus objetivos a oferta de cursos de Licenciatura, com vistas na formação de professores para a Educação Básica, sobretudo nas áreas de Ciências e Matemática (VI, b); sendo assegurado, no Art. 8º, a oferta de, no mínimo, 20% de suas vagas para atender a esta demanda (BRASIL, 2008). Este compromisso é uma resposta à crise pela qual passa o ensino de Ciências Exatas e Naturais na Educação Básica brasileira, demonstrado pelos diversos indicadores oficiais e pesquisas científicas, sendo reflexo, em parte, pela ausência de professores devidamente habilitados, com formação específica, atuando neste nível de ensino.

Nesta perspectiva, o IFRJ participa do Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente do Estado do Rio de Janeiro, juntamente com outras Instituições de Ensino Superior e entidades representativas da categoria docente, onde são planejadas ações relacionadas à carreira, formação inicial e continuada e estratégias para atender as diversas demandas no âmbito do Estado do Rio de Janeiro, especialmente o atendimento à carência de profissionais docentes da área.

A partir do entendimento de que a cultura é o viés que pode possibilitar a construção da identidade, e em consonância com o Projeto Pedagógico Institucional (PPI-2009-2013) que orienta uma constante reflexão e intervenção na realidade atual, uma das funções sociais dos Institutos Federais é ampliar a relação com o entorno de cada *campus* e contribuir para a melhoria da qualidade de vida da comunidade, numa perspectiva emancipatória. Dessa forma, os cursos de licenciatura ofertados estabelecem relações entre conteúdos e contextos, sempre com vistas à relevância do significado do que é ou deve ser aprendido e por metodologias que interrelacionam vivência e prática profissional.

Em decorrência da história, perfil e vocação institucional, o IFRJ configura-se como um centro de reconhecida competência na formação de profissionais para o Ensino de Ciências, ofertando 07 cursos de

Licenciatura²¹² na área, além de cursos de extensão, pós-graduação lato sensu e pós graduação stricto sensu (Mestrado em Ensino de Ciências). Com o objetivo de priorizar o verdadeiro sentido da Licenciatura: a docência, o foco dos cursos está na formação do professor, privilegiando os fundamentos e teorias de compreensão da realidade educacional para além das áreas específicas, visando o combate à fragilidade e simplificação e fragmentação de tal formação. Para isso, cria-se novos significados para os processos de ensino aprendizagem, não só individuais, mas também coletivos. Nesse contexto, citando o PPC (Projeto Pedagógico de Curso²¹³), do campus Duque de Caxias:

A prática profissional se constitui num espaço didático-pedagógico de responsabilidade de todos os docentes, no qual a cada experiência de magistério, o licenciando irá construindo a sua práxis educativa, num processo dialético com o espaço escolar. Dessa forma, a proposta do curso estabelece relações entre conteúdos e contextos, com vistas à relevância do significado do que é ou deve ser aprendido e por metodologias que interrelacionam vivência e prática profissional, permeada por uma relação dialógica e pelo contato com a realidade. Daí a importância dos estudantes das Licenciaturas entenderem a função primordial do papel do professor enquanto mediador desse processo.

Nessa perspectiva, as propostas curriculares dos Cursos de Licenciatura do IFRJ, objetivam oferecer uma sólida formação profissional, de base científica e pedagógica, pela articulação de conhecimentos e por metodologias voltadas para uma prática científica de sustentação, com vistas ao desenvolvimento da capacidade de investigação do futuro profissional, de forma a permitir-lhe não apenas compreender os processos de aprendizagem, mas adquirir autonomia, bem como desenvolver práticas inovadoras e adequadas à educação.

Mediante o exposto, o Estágio Supervisionado apresenta-se como um importante componente curricular capaz de provocar a interseção entre teoria e prática pedagógica possibilitando a concretude dos objetivos previstos nos PPCs das licenciaturas do IFRJ. Para tal é preciso conhecer e debater o perfil das ações pedagógicas do estágio supervisionado, realizado pelos estudantes dos cursos de licenciatura nas escolas de educação básica e provocar a reflexão sobre as metodologias utilizadas e as relações entre conteúdos e contextos escolares feitas durante a formação docente.

A formação docente e as perspectivas do Estágio Supervisionado

O Estágio Supervisionado, conforme foi dito, é um componente curricular obrigatório para a obtenção de diploma nos cursos de licenciatura, sendo, portanto, um ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente escolar, que visa à preparação para o trabalho produtivo. O Estágio Supervisionado também é o momento em que o futuro professor se depara com a realidade da escola, agora como futuro profissional e não mais como um aluno. A visão de mundo recebe outro olhar e a realidade a ser enfrentada é complexa e ao mesmo tempo rica em possibilidades de ações e transformações pedagógicas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena (BRASIL, 2002), em seu artigo 13, parágrafo 3º, destacam que o Estágio Supervisionado, a ser realizado em escola de educação básica, deve “ser avaliado

²¹² Os cursos de licenciatura são ofertados em diversos campi: Nilópolis (Matemática, Química e Física), Duque de Caxias (Química), Volta Redonda (Física e Matemática) e Paracambi (Matemática).

²¹³ Cada curso tem o seu Projeto Pedagógico onde são descritos o perfil dos egressos, objetivos do curso, metodologia do curso, etc. Embora haja especificidades, os objetivos a serem alcançados na formação de professores do IFRJ são os mesmos em todos os cursos.

conjuntamente pela escola formadora e escola campo de Estágio Supervisionado”. Pesquisas mostram que Estágios Supervisionados mais duradouros e participativos onde os estudantes não se comportam como meros expectadores possibilitam que estes, ao interagir com professores experientes, tenham melhores possibilidades de desenvolverem uma aprendizagem profissional. Isso permite reconhecer os professores experientes das escolas como coformadores (ALMEIDA, 2007).

As diretrizes do Ministério da Educação sobre Formação de Professores para a Educação Básica convocam os formadores de professores a refletirem sobre dois aspectos: tornar a formação inicial de professores um efetivo projeto coletivo, capaz de envolver a instituição formadora e o conjunto de formadores, e estabelecer uma parceria com a escola, na qual estagiários, professores e supervisores de Estágio Supervisionado, juntos, possam aprender a trabalhar profissionalmente no cotidiano escolar (BARCELOS, 2006).

Em consonância com o que define os documentos oficiais, Cardozo (2003) realça que em propostas de Estágios Supervisionados “não basta sentar e observar”, é preciso preparar os futuros professores para “lidar com a escola, ser formado com e para ela”. Sendo assim, os estágios devem possibilitar aos futuros professores uma ação efetiva que provoque a reflexão das mais diversas situações que o cotidiano escolar apresenta. O Estágio Supervisionado deve possibilitar a interação entre os professores da escola de educação básica e os estagiários, pois esta relação é fundamental no processo de formação docente, tendo em vista que esses professores são coformadores destes futuros professores.

Porém o que se encontra nos campos de estágio é o futuro professor apenas observando as práticas pedagógicas, sem interferir na dinâmica da sala de aula. De acordo com Lüdke (2005), nossos cursos de formação de professores têm sofrido as consequências de um defeito congênito de sua constituição: a separação entre teoria e prática no esforço de formação, colocando, em geral, em posição precedente a teoria, vindo a prática sempre depois, por meio de Estágios Supervisionados de duração insuficiente e, sobretudo, de concepção precária.

A reflexão sobre o papel do Estágio Supervisionado na formação inicial constitui um ponto importante da formação docente. Há muito tempo discute-se sobre a preocupação com a articulação entre a formação e o exercício do trabalho, ou seja, entre a teoria e a prática. Lüdke (1994) considera que um maior envolvimento entre as instituições de ensino superior e outros níveis de ensino traria proveitos para toda a comunidade educacional. O estágio supervisionado seria uma das valiosas formas de romper com tal dicotomia, visto que sua proposta articula pressupostos teóricos à reflexão da prática. Indo na contra mão desta dicotomia, Cardozo (2003) também aponta que os estágios supervisionados devem possibilitar aos estagiários observar, decidir e agir nas diferentes situações que surjam.

A reflexão e as propostas de mudanças na realização dos estágios precisam ser encaradas de forma séria e urgente na busca por uma melhoria na formação dos futuros professores. O livro “Sobrevivências no início da docência” (LIMA, 2006) apresenta vários estudos que se dedicaram aos primeiros anos de docência. Expressões como “choque da realidade”, “tempestade”, “susto” e “sobrevivência” apontam para as várias dificuldades vivenciadas pelo professor iniciante. Fica o questionamento do papel do Estágio Supervisionado nesta formação.

A pergunta que nem sempre se coloca é o que fazer para mudar esta realidade. Quais ações precisam ser colocadas em prática para que o Estágio Supervisionado cumpra seu papel efetivo? Quais outras

experiências pedagógicas podem contribuir para a resignificação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura?

Contribuições do PIBID na formação docente

O PIBID é um programa governamental, cuja iniciativa é da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que oferece bolsas aos estudantes de licenciatura para a valorização do magistério. Um dos objetivos do programa é a elevação da qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições públicas de ensino superior, assim como a inserção dos estudantes de licenciatura no cotidiano de escolas da rede pública de educação, o que promove a integração entre educação superior e educação básica. Outra finalidade é proporcionar aos futuros professores a participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar e que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem. A iniciativa também visa incentivar as escolas públicas de educação básica a tornarem-se protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros professores.

Os atores deste processo são os bolsistas de iniciação à docência que são os estudantes dos cursos de licenciatura que integram o projeto institucional e o coordenador Institucional que é o docente responsável pela coordenação do projeto no âmbito da Instituição de Ensino Superior (IES). Há também o coordenador de Área de Gestão de Processos Educacionais que é o docente que apoia o coordenador institucional no desenvolvimento do projeto. Além destes, há a figura dos coordenadores de área que são os docentes responsáveis pela coordenação dos subprojetos nas áreas de conhecimento selecionadas pelas instituições. O programa também prevê a existência de supervisores que são os professores das escolas públicas estaduais, municipais ou do Distrito Federal, participantes do projeto institucional apoiado, e designados para supervisionar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência.

Numa visão de prática pedagógica baseada na realidade das escolas públicas, o PIBID prevê a criação de materiais didáticos de baixo custo, utilização de jogos, discussões, leituras, passeios, excursões, feiras e outras alternativas lúdicas que visam a construção conceitual, a partir de experiências orientadas, de maneira que o futuro professor possa elaborar espontaneamente as relações entre os diferentes conteúdos do curso de licenciatura que está cursando. Outro aspecto deste programa é a discussão dos conteúdos abordados na educação básica e os temas transversais, no contexto da estrutura curricular do Curso de Licenciatura e a constituição do PIBID numa ferramenta poderosa para suscitar reflexões sobre esta estrutura.

No PIBID do IFRJ²¹⁴ há, atualmente, 129 estudantes/bolsistas, englobando todos os cursos de licenciatura de todos os campi. Eles recebem uma bolsa de iniciação científica no valor de R\$ 400,00 mensais. Há 19 escolas da rede pública de ensino participando do programa. Os estudantes bolsistas vivem a possibilidade de iniciar formação prática de forma mais significativa, seguindo o objetivo geral do PIBID que consiste em:

Antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o PIBID faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e

²¹⁴ Os dados foram informados pela coordenação pedagógica do PIBID no IFRJ.

municipais. A intenção do programa é unir as secretarias estaduais e municipais de educação e as universidades públicas, a favor da melhoria do ensino nas escolas públicas em que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) esteja abaixo da média nacional, de 4,4. Entre as propostas do PIBID está o incentivo à carreira do magistério (BRASIL, 2013).

É possível constatar que o PIBID cria uma relação de proximidade entre a instituição de ensino superior e a escola de educação básica, levando os futuros professores para a escola com o intuito de melhorar a qualidade do ensino e construir um espaço de ação – reflexão - ação para qualificar a sua prática pedagógica. Com esta exposição é possível afirmar que os objetivos do PIBID vão ao encontro dos objetivos do Estágio Supervisionado, descritos nos documentos oficiais do MEC e nos Projetos Pedagógicos dos cursos de licenciatura do IFRJ, descritos anteriormente. Considerando que o Estágio Supervisionado é um componente curricular capaz de promover esta valiosa proximidade entre as instituições de ensino, proponho a criação de elos que visem a articulação entre as duas atividades. A questão que se coloca é de que maneira o PIBID e o Estágio Supervisionado podem dialogar em busca de resultados que visam proporcionar, aos futuros professores, a participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar, buscando a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem no interior das escolas de educação básica. Algumas hipóteses serão aqui apresentadas.

Perspectivas de diálogos futuros

A partir da afirmativa de que as ações do PIBID e do Estágio Supervisionado são atividades que têm como objetivo contribuir para que os futuros professores tenham contato com as complexidades da escola de educação básica de forma ativa e não passiva, considero que a articulação entre elas pode possibilitar que o futuro professor interfira de forma direta e positiva no cotidiano escolar onde é bolsista ou estagiário, produzindo uma infinidade de saberes. Lüdke (1994) aponta em um de seus estudos que a literatura consultada nas pesquisas sobre formação docente tendia a verificar a necessidade do desenvolvimento de parcerias entre as instituições de ensino superior e escola de educação básica. O intuito era promover a produção de um conhecimento significativo, que, desenvolvido coletivamente entre os profissionais da escola e das instituições, levaria a pensar em soluções para os problemas da educação básica. É esta a problemática que será aqui debatida com o objetivo de pensar estratégias de articulação entre o PIBID e o Estágio Supervisionado.

Lüdke (2005) revela que a separação entre a instituição de ensino superior e a escola de educação básica ainda é uma realidade no sistema educacional brasileiro, conforme afirma:

Se dentro da universidade se verificam separações estanques entre os que se voltam para questões de pesquisa e os que se voltam para questões de educação, não é de se estranhar a grande separação entre ela (universidade) e os sistemas de ensino da educação básica, para os quais ela se encarrega de formar professores.

Esta separação, que poderia ser superada por intermédio do Estágio Supervisionado, pode ser reforçada quando a instituição de ensino superior, que ensina as teorias durante a formação do professor e a escola de educação básica, que ensina as práticas no cotidiano escolar aos futuros professores, não dialogam,

impossibilitando, desta forma que o estagiário confronte a teoria e a prática de forma significativa durante a sua formação.

Avaliando que todos os estudantes dos cursos de licenciatura farão Estágio Supervisionado para a obtenção do diploma e que uma parcela menor de estudantes serão bolsistas do PIBID, pois não há bolsas para todos participarem no programa, ambas as atividades que o futuro professor realiza - bolsista do PIBID e/ou estagiário da escola de educação básica- devem contribuir de forma significativa na sua formação, não sendo portanto privilégio apenas de alguns estudantes. Nóvoa (2001) seguindo a ideia de Schön relacionada à formação de professores, afirma que:

A formação do professor não se constrói por acumulação de conhecimentos ou técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas de construção e reconstrução permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

Com este pensamento um dos caminhos a ser percorrido na pesquisa é a construção de uma identidade pessoal e profissional, por intermédio da articulação entre as duas atividades, ou seja, entre os saberes e as práticas pedagógicas produzidas no PIBID e no Estágio Supervisionado. Nesta perspectiva, o objetivo de ambas é o investimento na formação do futuro profissional, valorizando as atividades desenvolvidas, se completando e, de forma alguma, se excluindo.

Algumas hipóteses são levantadas provocando o debate sobre a formação docente, sobretudo em relação as questões: De que forma o PIBID e o Estágio Supervisionado contribuem para a valorização da escola pública? Que tipo de relação se estabelece entre as instituições formadoras e a escola de educação básica? Como as experiências de docência têm contribuído para despertar, ainda mais, o interesse desses futuros professores pelo magistério? Como estão os currículos das instituições formadoras frente à realidade da escola pública? Quais são as contribuições e quais são os limites dos modelos de iniciação à docência (Estágio Supervisionados, bolsas, programas)?

Sem pretender encontrar respostas a tantos questionamentos neste trabalho, pois as suas repercussões estarão presentes de forma mais clara quando a pesquisa estiver em desenvolvimento efetivo, buscarei focar o debate da formação docente de acordo com a perspectiva de Libâneo (1998), que afirma que:

O que está em questão é uma formação que ajude o aluno a transformar-se num sujeito pensante, de modo que aprenda a utilizar seu potencial de pensamento por meio de meios cognitivos de construção e reconstrução de conceitos, habilidades, atitudes, valores. Trata-se de investir numa combinação bem-sucedida de assimilação consciente e ativa desses conteúdos com o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas pelos alunos visando a formação de estruturas próprias de pensamento, ou seja, instrumentos conceituais de apreensão dos objetos de conhecimento, mediante a condução pedagógica do professor que disporá de práticas de ensino intencionais e sistemáticas de promover o “ensinar a aprender a pensar.

Concordando com Libâneo, é urgente a necessidade de uma mudança no processo de ensinar e aprender a ser professor. A formação de professores precisa criar estratégias para que as ações na formação inicial tenham como objetivo a promoção de propostas que possibilitem ao futuro professor aprender a pensar, sendo assim, um sujeito ativo em sua formação. Para tal, as reflexões a serem feitas a partir dos saberes e das competências do professor para enfrentar as complexidades da ação de educar precisam estar presentes desde a sua formação, possibilitando a aprendizagem de que tais competências não se limitam ao domínio de determinados saberes, mesmo quando são previamente definidos e que também não

residem nos recursos a serem mobilizados, pelo professor, mas sim na própria mobilização desses recursos nas práticas pedagógicas. Segundo Perrenoud (2009) “este “mobilizar” o todo ou parte de seus recursos cognitivos e afetivos forma a competência de enfrentar uma variedade de situações complexas na escola”. Nesse sentido, enfatiza que as competências representam o saber-fazer do professor no qual vai muito além de um conhecimento institucionalizado. Nesta perspectiva, o Estágio Supervisionado pode viabilizar o exercício de mobilização dos saberes.

Numa conjuntura de inquietação sobre a formação docente, alguns encaminhamentos serão dados para compreensão da realidade e a proposição de ações concretas. Para tal, durante a pesquisa, será feito um estudo de documentos oficiais do Ministério da Educação e das instituições envolvidas no processo de formação. Sobre estes documentos será feita a análise de conteúdos com o fim de verificar as concepções sobre educação e sobre formação de professores presentes e os possíveis encaminhamentos para a eficácia das legislações no que tange a sua efetiva prática. Serão também aplicados questionários aos professores e coordenadores do IFRJ, professores da escola de educação básica, bolsistas do PIBID e estagiários. Estes questionários poderão revelar os desafios a serem superados no processo de formação dos futuros professores. O objetivo é dialogar com os atores envolvidos em busca pela compreensão ampliada do programa e do componente curricular obrigatório.

Serão também realizadas observações com o fim de obter uma visão contextualizada do cotidiano do PIBID e do Estágio Supervisionado, buscando informações sobre as questões acadêmicas, disciplinares, pedagógicas e, também de infraestrutura. Os saberes originários e construídos nestas relações são valiosos na medida em que contribuem para a formação dos futuros professores e também visam contribuir para a melhoria da educação na escola de educação básica.

Os resultados a serem alcançados através da articulação entre as ações pedagógicas do PIBID e do Estágio Supervisionado visam proporcionar aos futuros professores a participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar, buscando a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem no interior das escolas públicas.

Com este objetivo há vários caminhos a serem percorridos na pesquisa. Além das análises descritas anteriormente, a criação de grupos de discussão para troca de experiências entre os estudantes dos cursos de licenciatura é um dos encaminhamentos. Os grupos terão acompanhamento contínuo de interlocução entre a instituição de ensino superior e a escola de educação básica. A aplicação prática das experiências do PIBID no estágio supervisionado seguida de momentos de reflexão e de avaliação destas práticas é também uma das propostas a ser implementada na pesquisa. A metodologia do PIBID será a base das reflexões das ações na realização do Estágio Supervisionado na busca pela sua resignificação a partir da participação ativa dos estagiários neste processo.

Acredito que esta pesquisa contribuirá de forma muito positiva na resignificação do Estágio Supervisionado na medida em que possibilitará que o futuro professor deixe de ser mero expectador e passe a ser um sujeito ativo, capaz de aprender a pensar, dialogar e a propor estratégias de ações no interior na escola de educação básica. Este exercício também viabilizará um comprometimento da escola de educação básica com a formação do futuro professor, sendo esta uma instituição coformadora, não limitando este papel apenas a instituição de ensino superior. O que está definido nos PPCs das licenciaturas do IFRJ será

retomado de forma que o estudante construa a sua práxis educativa, num processo dialético com o espaço escolar.

Referências

- ALMEIDA, José, Oliveira, Edilson, & Arnoni, Maria. *Mediação Dialéctica na Educação Escolar: Teoria e Prática*. São Paulo: Edições Loyola, 2007.
- BARCELOS, Nora Ney Santos; Villane, Alberto (2006). *Ciência & Educação*, v. 12, n. 1, p. 73-97
- BRASIL, Ministério da Educação. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Retirado em Maio, 2013 de http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=467&id=233&option=com_content&view=article
- BRASIL, Ministério da Educação. Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002 – Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Retirado em Maio 22, 2013 de http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_a.pdf.
- BRASIL, Ministério da Educação. Lei nº 11.892, de 29 de Dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Retirado em Dezembro 14, 2012 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm
- CARDOZO, S. A (2003). *Universidade e escola: uma via de mão dupla?* Dissertação de Mestrado. PUC, Rio de Janeiro, Brasil.
- LIBANEO, José Carlos (1998). Congressos, encontros, seminários de educação: espaços de desenvolvimento profissional ou mercado de entusiasmo? *Revista de Educação da AEC*, N. 109, out./dez. 10-35.
- LIMA, E. (org.). *Sobrevivências no início da docência*. Brasília: Líber Livro, 2006.
- LÜDKE, Menga (1994). *Avaliação institucional: formação de docentes para o ensino fundamental e médio (licenciaturas)*. Cadernos Crub., vol. 1, n. 04. Brasília, 5-95.
- _____. (2005). *Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa*. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 125, maio/ago. 36-58.
- NÓVOA, Antonio (2001). *O professor pesquisador e reflexivo*. Entrevista realizada na TVE Brasil. 13 set.. Retirado em Fevereiro 11, 2011 de http://www.educarparamudar.com.br/noticias/noticia.asp?ntt_id=119.
- PERRENOUD, Philippe. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre: ArtMed, 2009.
- Projeto De Desenvolvimento Institucional Do Instituto Federal De Educação, Ciência E Tecnologia Do Rio De Janeiro: 2009- 2013. Rio de Janeiro, 2009.
- PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO. *Licenciatura em Química, Campus Duque de Caxias, Rio de Janeiro*, 2011.

Projeto Pedagógico Institucional Do Instituto Federal De Educação, Ciência E Tecnologia Do Rio De Janeiro: 2009- 2013. Rio de Janeiro, 2009.

O percurso da construção do pensamento algébrico nos livros didáticos de matemática e a formação do professor

Marcia Aguiar, Elio Carlos Ricardo²¹⁵

RESUMO

A álgebra favorece o desenvolvimento do raciocínio, da tomada de decisão e auxilia na resolução de problemas e na compreensão dos avanços científicos e tecnológicos. Para isso, o ensino de álgebra deve ter como um de seus objetivos a construção do pensamento algébrico. Os documentos oficiais do Brasil, assim como algumas pesquisas (Fiorentini, Miorim e Miguel, 1993; Borralho e Barbosa, 2009) ressaltam a importância em desenvolver o pensamento algébrico.

Contudo, ainda permanece no ensino de álgebra apenas o trabalho com técnicas operatórias, que buscam tão somente resolver equações. Esse é um processo de didatização que a álgebra sofreu ao longo dos anos e que se mantém até hoje. Esse processo está gerando uma deficiência no ensino com a corroboração, a nosso ver, dos livros didáticos.

O objetivo do nosso trabalho é mostrar de que modo os livros didáticos desenvolvem a construção do pensamento algébrico no percurso escolar. Para isso, focamos o início do ensino formal de álgebra no Brasil (7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental). Duas coleções de livros didáticos de matemática, aprovadas pelo Programa Nacional de Avaliação do Livro Didático, do Ministério da Educação, foram analisados.

A pesquisa se orientou pelas seguintes questões: haveria outros percursos possíveis de didatização da álgebra? Ou ainda, as habilidades requeridas para a construção do pensamento algébrico estariam contempladas na estrutura atual dos livros didáticos? Os livros reconstróem o pensamento algébrico como objeto de ensino?

Para essa análise utilizamos a teoria da *Transposição Didática* proposta por Chevallard (1991). Para este autor, a transposição didática possibilita “*tomar distância, interrogar as evidências, por em questão as ideias simples, desprender-se da familiaridade enganosa de seu objeto de estudo. Em uma palavra, o que permite exercer a vigilância epistemológica*” (Chevallard, 1991, p. 17). Para Chevallard (1991), exercer a vigilância epistemológica é, antes de tudo, questionar se aquele saber ensinado está adequado ao projeto de ensino proposto, bem como as contribuições que tais saberes podem dar para a concretização do projeto social de formação da escola.

Os resultados da pesquisa apontam que a estrutura atual do percurso de didatização dos conteúdos relacionados à álgebra não contempla objetos de ensino considerados relevantes para a construção do pensamento algébrico. Há algumas lacunas que teriam que ser preenchidas, as quais são de difícil percepção pelos professores, que assumem determinados conteúdos como aprendidos. Nesse sentido, a teoria da Transposição Didática se mostrou como ferramenta de análise promissora e que poderia ser incorporada na formação dos professores de matemática.

²¹⁵ Universidade de São Paulo

Palavras-chave: pensamento algébrico, formação do professor, transposição didática.

Introdução

O ensino de álgebra atualmente se dá por uma relação de regras que devem ser executadas pelos alunos para encontrar o “xis” da questão, ou seja, a resposta exigida. Esse é o resultado de um processo de didatização que a álgebra sofreu ao longo dos anos e que se mantém até hoje na escola. Mesmo com várias reformas educacionais para o sistema de ensino brasileiro, o ensino de álgebra permaneceu com poucas alterações no Ensino Fundamental e, até mesmo, no Ensino Médio.

Assim, concordamos com Barbosa e Borralho (2009) quando afirmam que ainda prevalece, no ensino de álgebra, o desenvolvimento de um conjunto de técnicas operatórias que busca apenas resolver equações.

Nesse processo, quando esses alunos chegam ao Ensino Médio, ou até mesmo ao Ensino Superior, onde realmente necessitam dessas técnicas, poucos se lembram do processo de resolução e, na maioria das vezes, sequer reconhecem o conteúdo já aprendido.

Isso nos leva a questionar o quanto o ensino de técnicas operatórias realizado na escola básica foi significativo para os alunos, ou seja, podemos nos perguntar se alguma aprendizagem, de fato, ocorreu.

Justificativa

Em nossa prática docente cada vez mais encontramos alunos que não entendem o que fazem e não compreendem os cálculos algébricos. Muitos acabam decorando por repetição os mecanismos, porém não sabem o significado do que fazem e, muito menos, por que fazem. Isso pode gerar alunos que conhecem várias regras ou ferramentas matemáticas, mas que não sabem como utilizá-las (Castro-Filho, Freire e Paschoal, 2003; Castro-Filho, Freire e Cabral, 2004; Castro-Filho, De Macêdo, Freire e Leite, 2005).

Ao mesmo tempo, aparecem pesquisas a respeito de análises do desempenho dos alunos em provas governamentais, como por exemplo, a Prova Brasil, o SARESP e outras, indicando baixo desempenho de alunos em relação à matemática (Silva, 2008) e, em especial, em relação à álgebra (Brasil, 1997; Ribeiro, 2001).

Da mesma maneira, observamos alunos no Ensino Superior com as mesmas dificuldades e falhas na aprendizagem de álgebra.

Dentro desse cenário, podemos levantar alguns aspectos dessa formação básica, que podem gerar deficiência no processo de ensino e aprendizagem da álgebra. Por exemplo, a falta de relação entre a aritmética e a álgebra (Borralho e Barbosa, 2009), ou seja, os alunos não usam a apropriação que têm da aritmética para resolver as questões algébricas. Segundo Booth (1995) e Fiorentini, Fernandes e Cristovão (2005) os alunos têm dificuldades de deixar o modo aritmético de pensar para resolver problemas matemáticos. Eles não percebem que a álgebra é uma metacognição da aritmética.

Em alguns casos, os alunos conseguem identificar e explicar as generalizações verbalmente, mas não conseguem escrevê-las com a simbologia matemática correta. Kieran (1981) percebeu, por exemplo, que os alunos não identificavam que usavam de forma inadequada o símbolo de igualdade (com o sentido de equivalência); eles não percebiam o erro. Na mesma direção, Arcavi (2006) verificou a importância de

conhecer o verdadeiro significado dos símbolos matemáticos para escrever generalizações. Podemos verificar que a dificuldade de escrever expressões algébricas existe até entre professores de matemática em formação, como identificaram Zazkis e Liljedahl (2002) e Oliveira (2008).

O trabalho de Zazkis e Liljedahl (2002) identificou que os professores conseguiam encontrar as regularidades e discutir o problema algebricamente, porém tinham dificuldades de encontrar uma expressão algébrica para representar o que eles estavam discutindo.

Oliveira (2008), ao analisar o trabalho de professores em formação, destaca a dificuldade de ensinar como se escreve uma expressão algébrica a partir de uma generalização. Os professores dizem que não foram orientados em elaborar estratégias de ensino que ajudem o aluno a escrever uma expressão algébrica a partir de regularidades.

Percebemos com as pesquisas que o problema do ensino de álgebra aparece também na formação do professor. A princípio, não adianta resolvermos somente o problema da aprendizagem se detectamos um problema, também, na formação do professor de matemática.

Dessa maneira, acreditamos que o problema do ensino de álgebra não está somente em sua aprendizagem, mas também em sua concepção, pois, algumas pesquisas apontam que o ensino da álgebra ainda preserva muitos resquícios do movimento da Matemática Moderna (Neves, 1995). Esse momento do ensino de álgebra acreditava que a compreensão da manipulação da linguagem algébrica seria suficiente para utilizar a álgebra e todos os seus conceitos para a resolução de problemas.

Essa tendência do ensino da álgebra em acreditar que o pensamento algébrico só se manifesta e se desenvolve através da manipulação de sua linguagem específica é discutida por muitos pesquisadores como um equívoco. Conforme destacam Fiorentini, Miorim e Miguel (1993):

Essa relação de subordinação do pensamento algébrico à linguagem desconsidera o fato de que, tanto no plano histórico quanto no pedagógico, a linguagem é, pelo menos em princípio, a expressão de um pensamento. (Fiorentini, Miorim e Miguel, 1993, p. 85)

Essa concepção acaba se manifestando nos livros didáticos. Neves (1995) investigou as mudanças no ensino de álgebra através dos livros didáticos. O autor analisou livros didáticos em três momentos distintos de nosso sistema de ensino: i) nas décadas de 30 e 40, ou seja, antes da Matemática Moderna; ii) na década de 70 no movimento da Matemática Moderna e; iii) na década de 90. O autor chega à conclusão de que o ensino de álgebra mudou muito pouco ao longo de todo esse período, via livro didático.

Com este panorama, levantamos a hipótese de uma parte do problema estar relacionada com a concepção de ensino de álgebra como aparece nos livros didáticos, com seu percurso de didatização. Acreditamos que para entender melhor o problema seria pertinente avaliar como o ensino de álgebra é apresentado nos materiais didáticos utilizados pelos professores.

Objetivo e Problema

Recentemente, o Ministério da Educação (MEC) implementou o Programa Nacional de Avaliação do Livro Didático (PNLD). Queremos, no entanto, analisar se os livros atuais são compatíveis com a formação algébrica que está sendo discutida tanto nas pesquisas, quanto nos programas implementados no Brasil.

Pretendemos analisar o percurso de didatização da álgebra nos livros didáticos do 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, período que definimos como o primeiro contato formal com a álgebra.

A opção de olhar para o livro didático é a possibilidade de analisar um saber que não é exatamente o saber que está em cada sala de aula, mas é uma fonte de estudo e de direcionamento para os professores, pois é, em princípio, o saber legitimado por todos os envolvidos no processo de ensino. Além disso, o saber presente nos livros didáticos tem uma intencionalidade didática²¹⁶, que pode ou não ser percebida pelo professor.

Por isso, acreditamos que ao analisar o livro didático, estamos interrogando um saber que já está tão consolidado e adaptado ao cotidiano escolar, que, por isso, não é questionado. É como se perguntássemos por que agora deveria ser diferente, se o ensino foi sempre assim?

Nossa pesquisa pretende inverter essa questão: haveria outros percursos possíveis de didatização da álgebra? Ou ainda, as habilidades requeridas para a construção do pensamento algébrico estariam contempladas na estrutura didatizada dos livros didáticos?

Com o objetivo de fazer esses questionamentos, vamos analisar, mais precisamente, o ensino das equações de 1º grau no 7º ano; o cálculo algébrico, as equações fracionárias e os sistemas lineares no 8º ano, e as equações e os sistemas de equações de 2º grau no 9º ano, para responder à seguinte pergunta: Como os livros didáticos do Ensino Fundamental reconstróem o pensamento algébrico em seus objetos de ensino?

Caracterizações de um Pensamento Algébrico

No nosso entendimento o ensino de álgebra deve estar pautado na generalização da aritmética relacionando o pensamento e a linguagem técnica. O que nos parece que o ensino atualmente está tentando desenvolver a linguagem técnica, ou seja, a linguagem algébrica desprovida de um raciocínio que seria o pensamento.

Para evitar essa continuidade muitos pesquisadores e inclusive os documentos oficiais do governo buscaram definir o que seria o ensino de álgebra e quais as caracterizações de um pensamento algébrico que deve ser construído na formação básica.

A partir dessas definições conseguimos sintetizar as caracterizações que envolvem o pensamento algébrico como sendo:

a percepção de padrões e de regularidades e, isso, pode auxiliar na criação de modelos simbólicos; diferenciar incógnita de variável e compreender o significado de cada uma; identificar e/ou construir generalizações; representar generalizações com o uso de linguagens; desenvolver linguagens possíveis para expressar generalizações, inclusive a linguagem algébrica; expressar, explicitar a estrutura de uma situação-problema com o uso da linguagem simbólica e resolver essas situações-problemas com as técnicas operatórias da álgebra.

²¹⁶ Intencionalidade didática é um termo usado por Chevallard (1991) para falar desse ensino que está no livro didático e que ainda continua a sofrer um processo de didatização, agora pelo professor, antes de entrar na sala de aula. Essa intenção didática atende a determinados objetivos formadores, explícitos ou não, sob a ciência ou não do professor.

Nesse sentido, o pensamento algébrico deve se tornar uma orientação transversal do curso de matemática (Barbosa e Boralho, 2009) e não somente um conteúdo específico de matemática do Ensino Fundamental.

Transposição didática

A teoria da transposição didática proposta por Yves Chevallard busca analisar como o saber acadêmico, ou seja, o saber dos cientistas é didatizado para se transformar em saber escolar, chamado por ele de saber ensinado. Chevallard (1991) afirma que o saber científico – chamado por ele de saber sábio²¹⁷ - sofre um processo de didatização para adentrar a sala de aula.

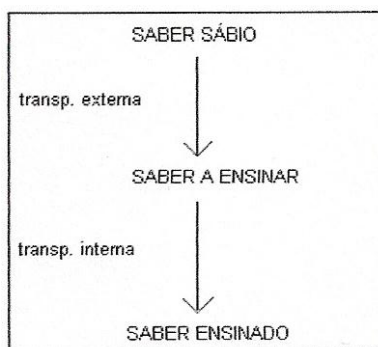
Astolfi e Develay (2011) concordam com Chevallard, ao afirmarem que:

(...) a escola nunca ensinou saberes ('em estado puro', é o que se desejaria dizer), mas sim conteúdos de ensino que resultam de cruzamentos complexos entre lógica conceitual, um projeto de formação e exigências didáticas. (Astolfi e Develay, 2011, p. 47)

A transposição didática é um processo adaptativo que sempre existe em um sistema de ensino. Para Chevallard (1991) o “saber sábio” já consolidado pela ciência precisa sofrer uma transformação para gerar o “saber a ensinar” que sofrerá, por sua vez, um processo de didatização para se transformar no “saber ensinado”, presente na sala de aula na relação professor, aluno e saber.

O “saber a ensinar” é a primeira transformação do saber sábio, chamada de transposição didática externa, e ela ocorre fora da sala de aula. O saber a ensinar manifesta-se nos livros e nos materiais pedagógicos, pois estes refletem as determinações do projeto social de ensino e as influências da noosfera²¹⁸.

Na passagem do saber a ensinar para o saber ensinado ocorre a transposição didática interna, com a participação do professor, quando este prepara suas aulas, a partir dos livros didáticos (Figura 1)²¹⁹



(Figura 1) – Esferas de saberes

Na figura acima, podemos ver o processo de toda a transposição didática do saber sábio até o saber ensinado. Durante todo esse caminho, muitas pessoas e muitos fatores acabam interferindo nesse processo, devido ao envolvimento de cada um, nos sistemas de ensino e mesmo fora dele.

Todos os envolvidos, direta ou indiretamente nos sistemas de ensino, fazem parte do que Chevallard (1991) chamou de noosfera. Segundo Chevallard, é na noosfera que ocorre o encontro entre os interesses e

²¹⁷ Em francês, *savoir savant*. Pode-se propor como tradução possível “saber erudito”, mas a literatura já consolidou o uso de “saber sábio”.

²¹⁸ Noosfera é um termo usado por Chevallard (1991) que será definido mais adiante

²¹⁹ Extraído de Ricardo (2012, p. 115)

expectativas da sociedade e o projeto formador da escola. No contexto brasileiro, seriam elementos da noosfera, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); as Orientações Curriculares Oficiais, o Programa Nacional de Avaliação do Livro Didático (PNLD), as editoras, as sociedades científicas, os diretores de escola, os professores e outros.

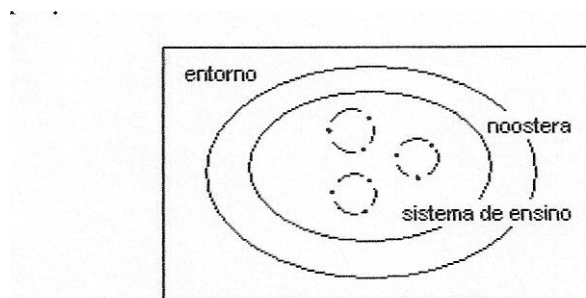
Os elementos da noosfera estão envolvidos numa ação que transforma um saber sábio em um saber possível de participar do sistema didático.

Para Chevallard (1991), o sistema didático (figura 2)²²⁰ é a relação que ocorre “entre um docente, os alunos e um saber matemático. Três lugares, portanto: é o sistema didático. Uma relação ternária: é a relação didática. Esta é a base do esquema pelo qual a didática das matemáticas pode empreender, portanto, a tarefa de pensar seu objeto” (Chevallard, 1991, p. 15). Na Figura 2 **A** representa o aluno, **P** o professor, **S** o saber, e as interações entre eles, e **Sa** as situações de aprendizagem



(figura 2) – Sistema didático

O sistema didático, por sua vez, está inserido no sistema de ensino. O sistema de ensino²²¹ vai garantir o funcionamento dos sistemas didáticos em seus aspectos estruturais, organizacionais e reguladores. É o que podemos ver na figura 3.



(Figura 3) – Sistema de ensino

Chevallard ressalta que o sistema de ensino reúne o conjunto de sistemas didáticos e tem a seu lado um conjunto diversificado de dispositivos estruturais que permitem o funcionamento didático e que intervêm neles em diversos níveis. (...). O sistema didático (...) possui um entorno, que podemos denominar, se desejamos, a sociedade, a sociedade “laica”, por contraste com essa sociedade de especialistas que é o sistema de ensino/educativo. (Chevallard 1991, p. 27)

Transposição Didática como ferramenta de análise: a Vigilância Epistemológica

²²⁰ Extraído de Ricardo (2012, p. 112)

²²¹ Extraído de Chevallard (1991, p. 28)

Considerando o sistema didático como a relação entre o aluno, o professor e o saber, Chevallard (1991, p. 15) nos diz que *“torna-se possível falar desse terceiro termo, tão curiosamente esquecido: o saber”*. Chevallard acredita ser possível questionar qual o objetivo de determinado saber dentro dos programas escolares. Por exemplo, qual a relação desse saber ensinado com o saber sábio (saber científico)? Ou, ainda, quais transformações, adaptações e simplificações ocorreram?

Como já vimos, o saber que adentra a sala de aula não é igual ao saber produzido pelo cientista. A maneira como o professor leva o saber para a sala de aula não é igual ao contexto de sua produção. Mas todo saber precisa ser legitimado pelos cientistas para adentrar a sala de aula. Além disso, o saber ensinado precisa ser legitimado pelo projeto social de ensino proposto, pois *“para que o ensino dado apareça legitimado, é preciso que afirme fervorosamente sua adequação com o projeto que o justifique e o explique”* (Chevallard, 1991, p.17). Por isso, o sistema didático é um sistema aberto e precisa ser compatível com o projeto social do qual ele faz parte.

A transposição didática, segundo Chevallard (1991),

é uma ferramenta que permite recapacitar, tomar distância, interrogar as evidências, por em questão as ideias simples, desprender-se da familiaridade enganosa de seu objeto de estudo. Em uma palavra, o que permite exercer a vigilância epistemológica. (Chevallard, 1991, p. 17).

A vigilância epistemológica é o termo usado por Chevallard (1991) para a ação que pretende interrogar o saber ensinado sobre o seu papel dentro de um projeto de ensino em particular.

Para Chevallard (1991), exercer a vigilância epistemológica é, antes de tudo, distanciar-se da sala de aula, ou seja, do papel de professor, e questionar se aquele saber ensinado está adequado ao sistema de ensino proposto e quais as contribuições que esse saber pode dar à concretização do projeto social de ensino. O exercício da vigilância epistemológica é uma das *“condições [na transposição didática] que determinam a possibilidade de uma análise científica do sistema didático”* (Chevallard, 1991, pag. 51 – acréscimo nosso).

Além disso, Chevallard (1991) chama a atenção para o fato de que alguns saberes, para comporem os programas escolares, se transformam em criações didáticas, ou seja, o saber, para ser possível de ser ensinado, sofre *“um conjunto de transformações adaptativas que irão torná-lo apto a ocupar um lugar entre os objetos de ensino”* (Chevallard, 1991, p.45).

A vigilância epistemológica atua aqui, por exemplo, para perguntar qual o objetivo de ensinar esse conteúdo (criação didática)? Qual a relação dele com o projeto social de ensino? E a quais objetivos formadores esse saber está relacionado? Por causa desses questionamentos, o princípio da vigilância carrega consigo o limite de receptividade por parte do sistema de ensino e de seus agentes (em, primeiríssimo lugar os docentes), das análises que este princípio permite produzir.

De fato, sua eficácia particular consiste em iluminar a diferença ali onde se acha negada pelo docente; em questionar a identidade espontânea suposta, para fazer aparecer a inadequação cuja evidência mascara. (Chevallard, 1991, pag. 51)

Esse processo pode, de um lado, desmotivar o professor, pois ao se deparar com esses questionamentos, seu trabalho pedagógico pode parecer ruim. Por outro lado, deve-se tomar cuidado para que o professor não acredite que exista uma transposição ideal.

A ideia é que o professor fique atento em relação à transposição que está ocorrendo. O que devemos procurar com o processo da vigilância epistemológica é criar boas transposições didáticas que nunca serão perfeitas e, muito menos, únicas. *“O que se define por uma boa transposição didática não é apenas a fidelidade com o saber sábio, mas também sua pertinência em relação ao projeto social de formação que (supostamente) existe no sistema de ensino”*. (Ricardo, 2012, p. 119). As boas transposições didáticas sugerem que os saberes ensinados estão em consonância com os sistemas didático e de ensino.

Além disso, o saber ensinado precisa ser compatível com o projeto formador da escola. Para isso, ressalta Chevallard (1991), o saber ensinado precisa estar próximo do saber sábio para ser legitimado pelos especialistas, e para não pôr em risco o projeto formador da escola. Por outro lado, o saber ensinado terá que estar distante dos saberes que circulam na sociedade, ou seja, dos saberes (banalizados) que não oferecem nenhuma (ou pouca) contribuição para o processo formativo.

A análise feita com base na vigilância epistemológica pode mostrar ao professor quando este minimiza os objetivos de aprendizagem para facilitar a compreensão de seus alunos durante as aulas. Muitas vezes, essa tentativa de facilitar o processo de ensino e aprendizagem ao aluno pode afetar o processo formativo, quando comparado com o que se esperava no projeto original.

Nesse momento, a vigilância epistemológica pode dizer, então, se a transposição realizada corresponde ou não ao projeto pedagógico ao qual ela está supostamente vinculada. Portanto, a transposição é um instrumento de análise para o professor.

Escolha do Material

A proposta de nosso trabalho é analisar os livros didáticos usados nas escolas da rede pública do país. Há mais de uma década o governo federal compra os livros didáticos utilizados no Ensino Fundamental. Atualmente, para a compra e também para divulgação desses livros, existe uma avaliação feita pelo Ministério da Educação. Essa avaliação foi criada a partir do Programa Nacional de Avaliação do Livro Didático (PNLD), cujos resultados geraram o Guia de Livros Didáticos.

Para ocorrer esse processo, em cada ano é feita a avaliação dos livros didáticos destinados a um período escolar específico e, para tal, as editoras devem inscrever suas coleções e cumprir todos os pré-requisitos específicos para essa avaliação. Desde as primeiras avaliações, os livros didáticos vêm sofrendo modificações para se adequarem cada vez mais ao PNLD.

A última avaliação dirigida aos livros didáticos relacionados aos últimos anos do Ensino Fundamental foi em 2011 (para todas as disciplinas). O documento relativo à disciplina de matemática apresentou dez coleções de livros didáticos aprovados para os 6º, 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental. Nesse trabalho analisaremos duas dentre essas dez coleções.

A escolha por essas duas coleções se deu pela leitura das resenhas e avaliações desses livros no Guia de Livros Didáticos. Encontramos algumas distinções interessantes nessas obras com relação ao ensino de álgebra. Uma muito focada no desenvolvimento das técnicas e a outra, na resolução de situações-problemas.

Os livros analisados são:

Bianchini, Edwaldo (2011). *Matemática*. Obra em 4v. para alunos do 6º ao 9º ano (ensino Fundamental), 7 ed, São Paulo: Moderna.

Imenes, Luiz Marcio & Lellis, Marcelo (2010). *Matemática – Imenes & Lellis*. Obra em 4v. para alunos do 6º ao 9º ano (ensino Fundamental), 1 ed, São Paulo: Moderna.

Considerando-se que o objetivo é analisar como cada livro constrói o pensamento algébrico no início do ensino formal de álgebra, não vamos analisar os 4 volumes inteiros de cada coleção, mas sim todo o ensino de álgebra. Esse tema se restringe a alguns capítulos dos livros dos 7º, 8º e 9º anos.

Métodos de Análise dos resultados

Vamos usar a Transposição Didática para analisar o saber a ensinar que está nos livros didáticos e, para isso, precisamos compreender que o saber que está posto nos livros didáticos não é mera simplificação do saber sábio. O saber sábio foi didatizado e construiu-se um novo saber que possui uma intenção formativa. A análise através da Transposição Didática vai identificar essas transformações.

Para essa análise, vamos nos apoiar nas categorias de análise estabelecidas pelo Chevallard (1991), quando este afirma que:

- a *desincretização do saber*;
- a *despersonalização do saber*;
- a *programabilidade da aquisição do saber*;
- a *publicidade do saber*;
- o *controle social das aprendizagens*;

encontram-se tendencialmente satisfeitos através de um processo de preparação didática que se denomina a proposição textual do saber. (Chevallard, 1991, p. 69)

A textualização do saber produz uma reestruturação do saber para torná-lo saber ensinável. Durante esse processo ocorrem algumas limitações que são geradas pelo próprio sistema de ensino. Este se preocupa em organizar os saberes em anos escolares, relacionando-os com pré-requisitos e estipulando o tempo didático para cada saber a ser ensinado.

A textualização do saber produz alguns efeitos, como a desincretização, que trata da reorganização dos saberes em disciplinas escolares, separando-os em períodos pré-determinados dentro do programa escolar, com a finalidade de atender as exigências práticas do contexto escolar.

Essa textualização também acaba excluindo o autor de sua produção. Ricardo (2012, p. 121) destaca que *ocorre uma separação entre pensamento e a sua produção*, a despersonalização que também faz desaparecer as contribuições anteriores de várias pessoas e o conceito se mostra pronto e acabado.

Essas condições, ou esses efeitos, permitem a publicidade do saber que possibilitará o controle social das aprendizagens. A conscientização dessa estrutura criada possibilitaria a verificação da aprendizagem.

Todas essas condições ajudam a textualização do saber a contemplar uma programabilidade da aquisição do saber, definindo toda a estrutura e o andamento da relação didática.

Dessa maneira, a programabilidade da aquisição do saber estipula um tempo de ensino para cada saber e uma sequência entre os saberes. Toda essa estrutura criada é transmitida para a aprendizagem, acreditando que ela acontece ao mesmo tempo e na mesma sequência que o processo de ensino. Na matemática, muitas vezes, esse tempo de duração imposto acaba privilegiando um ensino voltado para o treinamento de regras e de procedimentos, sem tempo para compreender o significado de cada procedimento e sua possível utilização.

Análise por meio da Transposição Didática: Matemática – Edwaldo Bianchini

Percebemos em todos os livros da coleção que o uso da história da matemática ainda aparece como uma anedota; os momentos históricos não estão sendo utilizados para contextualizar o saber. Encontramos uma descontextualização do saber no processo de ensino que vai gerar um processo de despersonalização do saber.

Não se pode resgatar, nesse livro, ou em nenhum outro, toda a história de vida desses povos. Sabemos que alguma despersonalização em um processo de didatização é inevitável. O problema é como isso é feito e quais os prejuízos que isso gera para o processo de formação.

Como essa maneira de apresentar a história da matemática é comum em toda a coleção, isso gera uma ideia da matemática longe dos reais problemas de uma sociedade. A matemática acaba sendo objeto de estudo de um grupo seletivo que resolve os seus próprios problemas e nem sempre são interessantes às outras pessoas. A percepção de uma matemática absoluta e dogmatizada pode ser o reflexo desse percurso de didatização.

Em consequência disso, podemos gerar alunos que não percebam a necessidade e a importância de aprender matemática para sua formação básica.

A passagem da língua materna para a linguagem algébrica no livro é muito rápida, ela aparece pronta e sem processos intermediários. É possível que isso seja o reflexo de uma excessiva descontextualização. Essa programação do início do ensino de álgebra pode gerar muitas dificuldades na relação entre as duas linguagens (língua materna e a linguagem algébrica) e na importância em existir uma linguagem simbólica única para a representação de resoluções de problemas.

Essa incompreensão pode gerar um fortalecimento no uso de regras e procedimentos para a realização das tarefas artificiais com validade apenas no contexto escolar, tornando o ensino voltado mais para o treino de regras e procedimentos sem muitas justificativas dificultando a construção do pensamento algébrico.

Um outro dado importante é que o desenvolvimento dos conceitos algébricos ainda possui um resquício do movimento da Matemática Moderna, pois, primeiro, discute-se as regras dos cálculos com expressões algébricas e a resolução das equações, para, depois, aplicar todas essas regras na resolução de problemas.

Essa programabilidade da aquisição do saber que nunca se modifica, ao longo dos anos, favorece o que Chevallard (1991) chama de controle social de aprendizagem.

Precisamos perguntar se essa é a melhor didatização para o ensino atual. Tanto as pesquisas (Fiorentini, Miorim e Miguel (1993); Fiorentini, Fernandes e Cristovão (2005)) como o Guia (Brasil, 2011) enfatizam o ensino da matemática, inclusive o ensino da álgebra, desenvolvido a partir de situações-problemas e isso é o que não está acontecendo nessa coleção.

Pensando na construção do pensamento algébrico, percebemos que a coleção trabalha muito pouco com as regularidades, apresentando poucas atividades com esta proposta. Dessa maneira, a intenção didática desenvolvida neste livro está muito aquém do projeto de ensino proposto pelos documentos oficiais do governo.

Temos aqui um problema de percurso da construção do pensamento algébrico, pois esse trabalho de perceber e representar regularidades faz parte das caracterizações do pensamento algébrico, pois essas “noções” deveriam fazer parte do objeto de ensino de álgebra.

Analisamos, também, de que maneira o autor auxilia os alunos a construir as expressões algébricas. De fato, não conseguimos identificar uma proposta para ensinar o aluno a escrever uma expressão algébrica ou uma equação a partir de um problema.

Em alguns momentos espalhados ao longo da obra aparece a construção de uma expressão, nesse caso, com alguma explicação, mas percebe-se que isso não é uma atitude contínua e gradativa do autor. Acreditamos que para se ensinar a escrever expressões algébricas precisamos estudar as noções (ou habilidades) implícitas envolvidas na questão. Para resolver esse problema, tais noções precisam ser transformadas em objetos de ensino, ou seja, fazerem parte da programabilidade da textualização do saber.

Análise por meio da Transposição Didática: Matemática – Imenes & Lellis

Em particular, essa coleção faz no livro do 6º ano um capítulo intitulado “Linguagem Matemática”. Neste, os autores, escrevem expressões numéricas a partir de situações-problemas ou de relações geométricas. Com o desenrolar das atividades, eles começam a mostrar a partir destas atividades as regularidades existentes nas operações aritméticas.

Aqui tem um bom início do desenvolvimento da observação das regularidades existentes nas operações, mas isso não é dito para o aluno explicitamente. Para que o aluno perceba o que está acontecendo e que possa fazer a generalização dessa regularidade, isso precisa ser dito pelo professor, pois as atividades não o induzem a pensar sobre.

A intenção didática existente neste material produz uma programabilidade do saber que auxilia o aluno na construção da linguagem algébrica e na observação dos padrões. O que não fica evidente para o aluno é a passagem da aritmética para álgebra como uma generalização de regularidades, isso fica subentendido nas atividades cabendo ao professor fazê-las ou não, explicitá-las ou não.

O livro apresenta uma intenção didática que vai ao encontro dos objetivos propostos do Guia dos livros didáticos. Mas para alcançar o objetivo o livro depende muito do encaminhamento do professor durante as aulas, pois muitos conceitos estão implícitos nas atividades.

Conclusões

Enquanto que em um livro encontramos uma proposta de ensino fundamentada no estudo de regras e técnicas operatórias, no outro, existe sim uma proposta de construção do pensamento algébrico. O que não podemos esquecer, é que neste segundo livro, a observação e construção das generalidades acabam ficando muito implícitas para o aluno.

O que conseguimos concluir, nesses dois materiais, é que para que eles consigam cumprir a proposta de ensino de álgebra almejada pelos documentos oficiais do governo, fica evidente o envolvimento do professor. Nas duas propostas, o professor precisa compreender a concepção de ensino de álgebra pretendida pelos documentos oficiais e fazer a transposição didática adequada. Caso contrário, o professor pode não desenvolver alguns objetos de ensino relevantes para a construção do pensamento algébrico.

Dessa maneira, poderão existir algumas lacunas na aprendizagem dos alunos envolvidos que poderão ser de difícil percepção dos professores. Isso comprometerá a aprendizagem dos alunos. Por causa disso, o professor precisa compreender melhor o seu papel dentro do processo de ensino. Para isso, a teoria da transposição didática pode ajudá-lo nesse processo de didatização entre o saber a ensinar e o saber ensinado. Assim, acreditamos que a teoria da Transposição Didática poderia ser uma ferramenta de análise promissora e que poderia ser incorporada na formação dos professores de matemática.

Referências Bibliográficas

- Arcavi, A. (2006). *El desarrollo y el uso del sentido de los símbolos*. In: Vale, T. et alii (org.). *Números e Álgebra na Aprendizagem da Matemática e na formação de professores*. (pp. 29-48). Lisboa: Secção de Educação Matemática da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Astolfi, Jean-Pierre & Develay, Michel (2011). *A Didática das Ciências*. 15ª Ed.. Tradução Magda S. S. Fonseca. Campinas: Papirus.
- Barbosa, E. & Borralho, A. (2009). *Pensamento Algébrico e explorações de Padrões*. Retirado em fevereiro 08, 2010 de <apm.pt/files/Cd_Borralho_Barbosa_4a5752d698ac2.pdf>.
- Booth, L. R. (1995). Dificuldades das crianças que se iniciam em álgebra. In: Coxford, A. & Shulte, A. (Org.). *As idéias da álgebra*. São Paulo: Atual.
- Brasil. MEC. SEF. (2011). *Guia de livros didáticos PNLD 2011: Matemática - Anos Finais do Ensino Fundamental*. Brasília, MEC/SEF.
- Brasil. MEC. SEF (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF.
- Brasil. MEC. SEF. (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais - Matemática: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental*. Brasília, MEC/SEF.
- Castro-Filho, J. A., De Macêdo, L. N., Freire, R. S. & Leite, M. A. (2005). *Cartas interativas: Desenvolvendo o pensamento algébrico mediado por um software educativo*. XXI Workshop de Informática na Escola (WIE). Anais do XXV Congresso da Sociedade Brasileira de Computação. São Leopoldo, RS.
- Castro-Filho, J. A., Freire, R. S. & Cabral, B. S. (2004). *Estratégias e erros utilizados na resolução de problemas algébricos*. Anais do VII Encontro Nacional de Educação Matemática – ENEM, Recife.

- Castro-Filho, J. A., Freire, R. S. & Paschoal, I. V. (2003). *Balança Interativa: um software para o ensino da álgebra*. Anais do XVI Encontro de Pesquisa Educacional do Norte Nordeste – EPENN, Aracaju.
- Chevallard, Yves (1999). Analyse des Pratiques Enseignantes ET Didactique des Mathématiques: l'approche anthropologique. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 19(2), 221-265.
- Chevallard, Yves (1991). *La transposición didáctica: Del saber sábio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor S. A..
- Fiorentini, D., Fernandes, F. L. P. & Cristovão, E. M. (2005). *Um estudo das potencialidades pedagógicas das investigações matemáticas no desenvolvimento do pensamento algébrico*. Actas em CD-Rom do V CIBEM (Congresso Ibero-Americano de Educação Matemática), Portugal.
- Fiorentini, D., Miguel, A. & Miorim, M. A. (1993). Contribuição para um Repensar... a Educação Algébrica Elementar. *Pro-Posições*, Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação – Unicamp. 4(1[10]), 78-91.
- Fiorentini, D., Miguel, A. & Miorim, M. A. (1993-B). Ressonâncias e dissonâncias do movimento pendular entre álgebra e geometria no currículo escolar brasileiro. *Zetetiké*, 1(março), 19-39.
- Kieran, C.(1981). Concepts associated with the equality symbol. *Educational Studies in Mathematics*, 12, 317-326.
- Neves, P. S. (1995). *O. Um estudo sobre o significado, o ensino e a aprendizagem da Álgebra*. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Oliveira, G. P. (2008). Generalização de padrões, pensamento algébrico e notações: o pape das estratégias didáticas com interfaces computacionais. *Educação Matemática Pesquisa*, 10(2), 295-312.
- Orange, C. (1990). *Didactique de l'Informatique ET Pratiques Sociales de Référence*. Revue de l'EPI, n. 60, décembre. Retirado em julho 06 de 2005 de: <http://www.epi.asso.fr/revue/60/b60p151.htm>.
- Ponte, J. P. (2005). Álgebra no currículo escolar. *Educação e Matemática*, 85, 36-42.
- Ponte, J. P. (2006). Números e Álgebra no currículo escolar. In: Vale, T. et al (org.). *Números e Álgebra na Aprendizagem da Matemática e na formação de professores*. (pp. 29-48). Lisboa, Secção de Educação Matemática da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Ribeiro, A. J. (2001). *Analisando o desempenho de alunos do Ensino Fundamental em álgebra, com base em dados do SARESP*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Ricardo, E. C. (2012). *Elementos Físicos e Matemáticos da Mecânica Analítica, a Relação entre as Duas Ciências e a Vigilância Epistemológica*. Tese (Livre-Docência) – Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Silva, V. A. D. (2008). Relação com o saber na aprendizagem matemática: uma contribuição para a reflexão didática sobre as práticas educativas. *Revista Brasileira de Educação*, 3(37), jan./abr..
- Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.

Zazkis, R. & Liljedahal, P. (2002). Generalization of patterns: the tension between algebraic thinking and algebraic notation. *Educational Studies in Mathematics*, 49, 379-402.

“E a vida, o que é? Diga lá, meu irmão...”. Histórias de vidas e formação do educador social

Vanessa Ribeiro dos Santos²²²

“Viver e não ter a vergonha de ser feliz, cantar a beleza de ser um eterno aprendiz. Eu sei que a vida devia ser bem melhor, e será... mas isso não impede que eu repita: é bonita, é bonita e é bonita!”.

Gonzaguinha

Resumo

Este artigo é a síntese de um plano de formação continuada de educadores sociais realizado no ano de 2012, que teve como principal objetivo: contribuir para a formação da identidade pessoal e profissional do educador social, através das lembranças, reflexões, registros e socialização das suas histórias de vidas, visando à melhoria da práxis pedagógica desenvolvida por este profissional. Procura contextualizar com os referenciais teóricos da Pedagogia Social, da estratégia Histórias de vida e Formação de educadores, o que foi vivenciado pelos quarenta participantes durante o ano em que foi desenvolvido, através da análise das narrativas orais, dos materiais individualmente produzidos pelos participantes e das impressões e registros da pesquisadora.

Palavras-chave: Pedagogia Social; Histórias de vida; Formação do educador.

Introdução

Durante a minha graduação em Pedagogia, concluída em 2008, participei de estudos sobre o método autobiográfico e história oral, provenientes da disciplina Prática Pedagógica, onde constatei a importância destas abordagens na pesquisa em educação e na formação de educadores, já que nesta disciplina, vivenciei a experiência de (re) conhecer a minha própria história de vida e compreender aspectos que influenciaram e marcaram a minha trajetória como educadora e imersão no âmbito socioeducativo. Digo (re) conhecer, pois muitas lembranças guardadas na minha memória só fizeram sentido, para mim, após o mergulho no meu passado e associação deste passado, com o tempo presente.

Poucos anos depois, tive a oportunidade de vivenciar novamente estas abordagens, num curso de extensão intitulado: “o coordenador pedagógico no contexto dos projetos sociais”, onde acendeu em mim, a vontade de desenvolver esta experiência formativa com a equipe de educadores do projeto socioeducativo Programa de Criança Petrobras²²³, equipe da qual faço parte, atualmente. Aproveitando o momento interessante que estávamos vivendo, já que laços de amizade haviam sido construídos e o engajamento ao compromisso de educar para conscientizar estava bem latente no lema da nossa equipe, propus adicionarmos esta atividade na ementa da nossa formação continuada do ano 2012, o que foi aceito por todos.

²²² Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do estado da Bahia (UNEB), Pedagoga, Pesquisadora do grupo de Pesquisa Formação do educador, Comunicação e Memória (Fecom). Endereço eletrônico: vanessaribeiro_4@hotmail.com.

²²³ Projeto socioeducativo desenvolvido em nove municípios da Bahia, totalmente financiado e gerido pela empresa estatal Petrobras S/A. Participam 1200 crianças entre 8 e 12 anos.

Inicialmente, apresentei uma aula expositiva com os objetivos do projeto e a fundamentação teórica referente ao método autobiográfico e, principalmente, no que diz respeito às histórias de vida, abordagem considerada mais conveniente para a nossa proposta de formação. Em seguida, os educadores sociais foram convidados a participar voluntariamente, e juntos, acordamos o seguinte: 1. cada educador contaria a sua história de vida, destacando momentos mais relevantes da infância, adolescência, vida pessoal, profissional, etc; 2. os recursos utilizados para as apresentações ficariam a critério de cada um: linha do tempo, mural com desenhos, colagens, filmetes, slides, etc; 3. as apresentações seriam por sorteio, tendo o educador, um tempo estipulado para fazer a sua narrativa e, somente a data agendada previamente para a apresentação. Quem faltasse ao compromisso, não poderia remarcar nova data, uma vez que o tempo para as apresentações seria limitado; 4. após as apresentações, abríamos uma roda de diálogo para depoimentos e reflexões dos participantes e ouvintes; 5. no final, cada educador traria um objeto que representasse a sua história para exposição do memorial da equipe e fechamento da proposta de formação.

Este artigo é a síntese deste plano de formação intitulado: “E a vida, o que é? Diga lá, meu irmão”, título que faz referência à música do mestre Gonzaguinha, e que teve como principal objetivo: contribuir para a afirmação da identidade pessoal e profissional do educador social, através das lembranças, reflexões, análises, registros e socialização das suas histórias de vidas e experiências de formação, visando o autoconhecimento e a melhoria da práxis pedagógica desenvolvida por este profissional. Esta iniciativa também faz parte dos estudos da disciplina “Educação, Subjetividade e Formação do educador” e do grupo de pesquisa Fecom (Formação do educador, comunicação e memória) vinculado à linha de pesquisa “Educação, Práxis pedagógica e Formação do educador”, do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia.

O texto a seguir procura contextualizar com os referenciais teóricos da Pedagogia Social, da abordagem Histórias de vida e Formação de educadores, o que foi vivenciado pelos quarenta participantes, através da análise das narrativas orais, dos materiais individualmente produzidos pelos educadores sociais e pelas impressões e registros realizados durante a intervenção. Optei por destacar alguns trechos que foram analisados pelo próprio grupo nos momentos de diálogos que aconteciam após as apresentações.

Portanto, trata-se de uma análise coletiva, onde procurei associar aos referenciais teóricos que, ao meu ver, esclarecem alguns pontos de vistas e ratificaram outros, no que diz respeito à utilização das histórias de vida como estratégia na formação de educadores no contexto socioeducativo. Inicialmente, contextualizo a Pedagogia Social como um campo específico, contido na Pedagogia, que vem crescendo, em virtude do aumento das práticas educativas desenvolvidas em espaços não formais, trazendo demandas formativas para os profissionais desta área.

Torço para que este trabalho estimule outros grupos de formação de educadores nos diferentes espaços educativos, a utilizarem o método autobiográfico e as histórias de vida como estratégias formativas, criando oportunidade para que os educadores analisem, sintam e reflitam acerca das suas trajetórias de vida, formação e atuação profissional; e que também, se amplie a produção científica na área da Pedagogia Social, ainda carente de pesquisas e referenciais teóricos no Brasil.

Pedagogia Social: Da compreensão à ação.

As transformações que o campo educacional vem passando nas últimas décadas estão inserindo novos conceitos e novas metodologias às ciências humanas, em destaque à Pedagogia. As interações dos sujeitos ganham espaço especial nos estudos dos fenômenos sociais, contradizendo as visões mais tradicionais da educação. Em contrapartida, a escola e a família, pilares sociais, sofrem as consequências de um sistema que ameaça os valores humanos e gera individualismo, competição e violência.

Neste cenário, surgem iniciativas educativas em diversos espaços, além da escola, e, consolida-se uma área específica da Pedagogia, que juntamente com a Psicologia, Sociologia, Antropologia e Assistência social, têm-se voltado para responder as demandas provenientes dos fenômenos sociais.

A Pedagogia Social surge a partir das ações de caridade do cristianismo e foi influenciada pelas concepções de Froebel e Pestalozzi, ainda antes que esta se sistematizasse como disciplina. (CALIMAN, 2011, p. 39). Segundo Caliman, as práticas socioeducativas evoluem entrelaçadas com ações assistenciais e sociais e tem como objetivos principais: elaborar o conceito de Educação em chave social e contribuir para a concordância e integração das finalidades expressas pelas várias instituições sociais; analisar os fatores sociais da educação presentes nas instituições que demonstram declaradamente intencionalidade educativa, e também nas instituições que não declaram, mas podem possuir potencialidades educativas e essas finalidades educativas nos seus significados e na sua magnitude social.

No Brasil, os movimentos de Educação popular na década de 60, influenciados pelas concepções de Paulo Freire, inspiram as práticas educativas desenvolvidas em outros âmbitos, além da escola. Hoje, é comum termos como: Pedagogia do campo, Pedagogia hospitalar, Pedagogia Sociocomunitária, Pedagogia empresarial, Pedagogia ambiental, etc., e o termo Pedagogia Social, que para alguns autores, abrange todos eles e possui clareza ideológica de transformação e emancipação.

Sua ótica está concentrada nos processos conexos com a socialização dos indivíduos, com o desenvolvimento da identidade, com a formação da personalidade humana e com os condicionamentos que os diversos contextos impõem à formação de atitudes, valores, crenças, etc. Neste sentido, está ligada de modo particular às necessidades humanas de sujeitos sociais contextualizados. (CALIMAN, 2011, p. 41).

A Pedagogia Social tem relação direta com a educação escolar, pois visa à educação do homem integral, em todas as suas relações com a sociedade, incluindo a diversidade individual e social, abrangendo as transformações e os avanços do conhecimento e dirigindo-se a todas as faixas etárias e etapas da vida (MACHADO, 2011, p. 117), formando um elo indissociável e essencial, pois atrela à aprendizagem dos conteúdos sistematizados, os conteúdos da vida.

Muitos assuntos vêm sendo discutidos na área da Pedagogia Social no Brasil, a exemplo da sua consolidação como uma ciência e campo específico de atuação profissional e de pesquisa, e também a regulamentação da formação do “educador social” a níveis de graduação e pós-graduação, através do projeto de lei (5.346/ 2009). Projeto que vem gerando controvérsias e polêmicos debates, como o ocorrido em 2012, no IV Congresso Internacional de Pedagogia Social (CIPS), na cidade de Campinas em São Paulo.

Referente ao educador social, o estudo de Machado (2011), *A Pedagogia Social: reflexões e diálogo necessários* aborda as diferentes nomenclaturas referentes à sua identidade em países como Alemanha, Portugal, Espanha e Dinamarca. Nestes países, segundo a autora, a denominação “Educador Social” associa-se à de “Pedagogo Social”, pois existe graduação específica em Pedagogia Social. No Brasil,

observa-se que esta nomenclatura é utilizada para designar profissionais, não obrigatoriamente graduados, que atuam em âmbitos educativos diferentes do âmbito formal de ensino (escolas).

Neste contexto, o educador social é um elemento estratégico no âmbito da Pedagogia Social. Segundo Gonh (2010, p.50), com ele, é possível dinamizar e construir um processo participativo com qualidade. A autora destaca a atuação deste profissional em espaços socioeducativos, dentro de uma proposta de produção de saberes a partir da tradução de culturas locais existentes e da reconstrução e ressignificação de alguns eixos valorativos, tematizados segundo o que existe, em confronto com o novo que se incorpora.

Um trabalho com a comunidade poderá construir um tecido social novo em que novas figuras de promoção da cidadania poderão surgir e se desenvolver, tais como os “tradutores sociais e culturais”. Esses tradutores são aqueles educadores que se dedicam a buscar mecanismos de diálogo entre setores sociais usualmente isolados, invisíveis, incomunicáveis, ou simplesmente excluídos de uma vida cidadã, excluídos da vivência com dignidade. (GONH, 2010, p. 52)

Em seu estudo sobre a democratização da escola pública, Libâneo (2009, p.77) afirma que “o trabalho docente se insere no movimento da prática social coletiva, ou seja: os homens produzindo e agindo conjuntamente na produção de sua existência material.” Os educadores sociais devem ser formados com os mesmos princípios e orientados por uma teoria que, segundo o autor, explicita a direção pretendida para a tarefa educativa de humanização do homem, extraída de uma concepção de educação enquanto prática social transformadora.

É fundamental que na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. (FREIRE, 2011. p. 39).

Portanto, cabe à coordenação pedagógica propiciar experiências formativas para que os educadores sociais possam estar preparados para desenvolver a sua prática pedagógica com consciência, aliando o “compromisso político²²⁴” (ideologia) à “competência técnica²²⁵” (práxis pedagógica), e contribuindo para um projeto de sociedade que diz respeito à todos os cidadãos. Projeto este, que possibilite mudanças profundas na estrutura social e a participação mais justa de todos, em todas as esferas da sociedade brasileira.

“E a vida, o que é? diga lá, meu irmão [...]”.

Desenvolver um projeto de formação continuada é sempre uma iniciativa que demanda o conhecimento do que se pretende propor, além da delimitação clara dos objetivos da intervenção e um plano de avaliação, para que a proposta possa realmente favorecer o desenvolvimento dos envolvidos, não sendo apenas, um cumprimento de deveres, ou uma viagem onde somente um viajante (neste caso, eu) se interesse pelos cenários visitados. Então, primeiramente, pesquisei as principais referências sobre o método autobiográfico e tirei dúvidas em relação aos fundamentos e as formas de mediar esta intervenção, já que, analisar as subjetividades não é tarefa simples. A leitura do clássico *O método autobiográfico e a formação* de Nóvoa e

²²⁴ Termo contido na análise da Pedagogia histórico-crítica, de Saviani (2011).

²²⁵ Idem.

Finger (2010) foi esclarecedora para a construção, utilização e legitimação da proposta e o conhecimento de outras pesquisas e experiências autobiográficas formadoras, organizadas pelos autores.

Encontrei em Souza (2006, p.23) um esclarecimento quanto às “tipificações da expressão polissêmica História Oral” que me confundiram no período da elaboração do projeto de formação. Segundo este autor, as pesquisas com histórias de vidas, nas áreas das ciências sociais, têm utilizado terminologias diferentes, embora considerem os aspectos metodológicos e teóricos que a distinguem constituintes da abordagem biográfica que utiliza fontes orais, delimitando-se na perspectiva da História Oral.

Percebi que a minha confusão se dava pela pluralidade da nomenclatura, sendo comum encontrar termos como: Autobiografia, biografia, relato oral, depoimento oral, história de vida, história oral de vida, história oral temática, relato oral de vida, etc. Assim, após analisar a metodologia das apresentações (já proposta anteriormente à equipe de educadores sociais) considerei pertinente o termo “Histórias de vidas” para a abordagem que pretendia. Souza (2006, p. 24) explica ainda, que na área da educação, as histórias de vidas, como movimentos de investigação - formação (inicial e continuada), adota e comporta variedade de fontes e procedimentos de busca de informações, podendo ser agrupadas em duas dimensões. A primeira refere-se aos documentos pessoais (autobiografias, diários, cartas, fotografias e objetos pessoais). A segunda trata das entrevistas biográficas, que podem ser orais ou escritas. Além disso:

Os estudos das histórias de vidas no campo educacional centram-se na pessoa do professor, com ênfase nas subjetividades e identidades que as histórias comportam. Com a centralização dos estudos e práticas de formação na pessoa do professor, busca-se abordar a constituição do trabalho docente levando-se em conta os diferentes aspectos de sua história: pessoal, profissional e organizacional, percebendo-se uma tomada de consciência que nos leva a reconhecer os saberes contruídos pelos professores, no seu fazer pedagógico diário, o que não acontecia anteriormente nos modelos de formação de professores. (SOUZA, 2008. p.45).

No que se referem aos estudos sobre a subjetividade e a experiência vivida, identifiquei-me com as leituras de Manem e Schutz por serem autores clássicos, citados por diversos autores que abordam estas temáticas. Segundo Manem (2003), a experiência vivida possui uma estrutura temporal, sendo que não podemos compreendê-la em sua manifestação imediata e sim, de modo reflexivo sobre o que já passou e ainda assim, a nossa apropriação do significado desta experiência é limitado, pois envolve a totalidade de uma vida. “El examen interpretativo de la experiencia vivida se caracteriza, desde un punto de vista metodológico, por relacionar lo particular con lo universal, la parte con el todo, lo episódico con la totalidad.” (MANEM, 2006; p. 56)

Numa abordagem mais sociológica, Schutz (1974) define o indivíduo como um ator no mundo social. Para ele, cada pessoa segue durante toda a sua vida interpretando o que encontra no mundo, segundo as suas perspectivas, interesses, motivos, desejos, aspirações, compromissos religiosos e ideológicos. Sendo assim, a realidade do sentido comum é dada em formas culturais e históricas de validade universal, mas o modo que estas formas se expressam em uma vida individual depende da totalidade da experiência que uma pessoa constrói ao longo de sua existência concreta. (SCHUTZ, 1974 p. 17).

Logo, pude perceber que as minhas análises das histórias de vidas estariam permeadas pela minha própria subjetividade, e que esta está composta por outras subjetividades que foram entrelaçadas às minhas experiências vividas, delineando assim, a minha identidade pessoal e também profissional. Segundo Scoz (2011), para traduzir os componentes da subjetividade e identidade é preciso ter presentes os processos

dinâmicos que podem estar envolvidos, como por exemplo, a confluência de uma série de sentidos que se articulam na história do sujeito e nas condições concretas dentro das quais esse mesmo sujeito atua no momento. Segundo ela, a subjetividade e a identidade podem ser compreendidas como algo em construção, com base nos sentidos que os sujeitos vão produzindo na condição singular em que se encontram inseridos em suas trajetórias de vida e, ao mesmo tempo, em suas diferentes atividades e formas de relação.

Na data programada, iniciamos as apresentações. Inicialmente tímidos, mas desejosos, os educadores desvelaram as suas histórias para uma platéia ao mesmo tempo, curiosa, pois havia afeto e interesse entre eles, e temerosa, pois logo perceberam após as primeiras três apresentações, o quanto seria emocionante esta experiência para todos. Para Josso (2004, p.38), pensar a formação do ponto de vista do aprendiz é virar do avesso a sua perspectiva ao interrogarmo-nos sobre os processos de formação psicológica, psicossociológica, sociológica, econômica, política e cultural que tais histórias de vida, tão singulares nos contam. Em outras palavras, é procurar ouvir o lugar desses processos e sua articulação na dinâmica dessas vidas. Eu, que ao mesmo tempo ouvia as apresentações como investigadora e também participava como integrante daquele grupo, fazia as minhas anotações e refletia conforme esta perspectiva.

A vida é repleta de alegrias, tristezas, mistérios e aprendizagens. Cada experiência vivida marcante nos insere em diferentes etapas de amadurecimento e recordar estes momentos permite-nos vivenciar novamente o que Josso (2004; p.40) denomina de “recordação-referência”. Segundo ela, as recordações-referências podem ser experiências formadoras, porque o que foi aprendido serve daí para frente, de referência a numerosas situações do gênero e podem ser utilizadas como ilustração para descrever uma transformação, um estado de coisas, um complexo afetivo, uma ideia, uma situação, um acontecimento, uma atividade ou um encontro. E essa história se apresenta ao outro em formas socioculturais, em representações, conhecimentos e valorizações, que são diferentes formas de falar de mim, das minhas identidades e da minha subjetividade.

As lembranças em âmbitos familiares trazem boas recordações neste sentido. A importância da família, o elo com o pai, com a mãe, ou com um parente, traduz a necessidade que todos nós possuímos de afeto e de referências familiares. Observei isso nas apresentações. Todos os educadores sociais mencionaram a importância de outras pessoas na sua formação moral e também, profissional. Para exemplificar, destaco um trecho dos relatos de duas educadoras que se referem aos seus pais, como seus principais exemplos: *“Aprendi com o meu pai a importância da honestidade e da dignidade. Procuo seguir os seus exemplos, mesmo ele não estando mais aqui. Ele me faz muita falta..²²⁶”*. Também: *“A minha mãe era professora e me levava para as escolas onde trabalhava. Eu gostava de vê-la dando aulas e, talvez seja por isso, que me tornei alfabetizadora, como ela foi!”²²⁷*

As recordações transcendem o campo da memória e às vezes é preciso materializar aquele pensamento em ações concretas para demonstrar o que foi sentido na experiência vivida. Uma das educadoras surpreendeu a todos ao iniciar a sua narrativa oferecendo um doce que a sua mãe preparava para ela e os irmãos na infância. Segundo ela, todos sentavam juntos e saboreavam o doce, dialogando sobre a vida. A mesma refere-se a estes momentos como de grande união e afeto familiar. Neste dia, todos nós assistimos às narrativas nos deliciando com o doce que nos foi presenteado!

²²⁶ Trecho da narrativa da educadora social Francisca.

²²⁷ Trecho da narrativa da educadora social Rosália.

Outra educadora tinha uma base familiar muito religiosa e quando se referiu ao Deus em que acreditava, não hesitou em também nos presentearmos com um livro da sua doutrina para que compreendêssemos melhor a sua formação. Tal atitude foi recebida com grande respeito pela equipe e tal gesto demonstrou maturidade em relação às diversidades religiosas, temas tão debatidos na nossa formação continuada e na nossa prática com os educandos.

O uso das narrativas orais possibilitam o contato direto com fontes vivas, repletas de sentidos, silêncios e saberes, uma vez que as histórias de vidas são unidades orais de interação social que expressam o nosso sentido de ser e de pertencimento. Elas organizam o discurso da vida social, descrevem a cultura que vivemos e indicam modos de ação legitimados ou não, por essa mesma cultura. (RIOS, 2011; p. 30).

Muitos dos educadores sociais possuíam particularidades em suas histórias de vida semelhantes aos contextos sociais dos educandos participantes do projeto socioeducativo onde os mesmos trabalhavam. Coincidência ou não, constavam em muitas narrativas, dificuldades socioeconômicas vivenciadas na infância e adolescência, bem como questões relacionadas ao alcoolismo paterno e violência doméstica. “Na casa que moramos no Rio de Janeiro, não havia água encanada, não havia banheiro, tomávamos banho de cuia no “tunel” que era comum a todos da rua... Passamos por muitas dificuldades, mas, nunca me envolvi com a marginalidade”²²⁸. Quem conhece um pouco da realidade das crianças em vulnerabilidade social no Brasil sabe que estas situações não são raras em virtude dos fatores históricos e políticos que influenciam diretamente nas condições de vida destas famílias. Sobre o contexto social, Rios (2011,p.30) destaca que “as histórias de vida documentam experiências pessoais e subjetividades tanto quanto refletem estruturas sociais, movimentos sociais e instituições nas quais os narradores estão inseridos”.

Em contrapartida, ouvimos também narrativas de educadores que, diferentemente da maioria, vieram de um contexto socioeconômico mais favorável, mas que tiveram experiências de vida que marcaram a sua formação moral e influenciam a sua prática pedagógica atualmente. Em destaque, o seguinte trecho:

Eu, diferente dos colegas que até agora se apresentaram, nunca tive dificuldade financeira e sempre tive a maioria das minhas necessidades e desejos atendidos pela minha família [...]. Um dia, ao chegar em casa, notamos que esta havia sido destruída por um incêndio. Não sobrou nada, perdemos tudo. Esta experiência modificou a nossa família, pois éramos asoberbados. A partir deste dia, lutamos para conseguir tudo de novo, mas desta vez, aprendemos que não somos melhores do que ninguém [...]. Lembro de quando o meu pai me levou para ver de perto a situação dos moradores de rua. Conheci a realidade da vida...²²⁹

A equipe dialogou sobre como deveria ter sido difícil para a educadora se expressar tão profundamente, e que tal fato só foi possível pela segurança e confiança que a equipe lhe passou. Neste dia, aprendemos bastante. Sobre o sujeito da experiência, Bondía (2002) o define como um sujeito “ex-posto”. Para ele, o importante não é a posição (nossa maneira de pormos), nem a “o-posição” (nossa maneira de opormos), nem a “im-posição” (nossa maneira de impormos), nem a “pro-posição” (nossa maneira de propormos), mas a “ex-posição”, nossa maneira de “ex-pormos”, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso, segundo o autor, é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “ex-põe”. É incapaz da experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada lhe afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre (BONDÍA, 2002. p. 25).

²²⁸ Trecho da narrativa do educador social Edson.

²²⁹ Trecho da narrativa da educadora social Caroline.

Atentei para a narrativa de uma educadora que afirmou: “Quando olho para os meus educandos, me vejo criança com as mesmas carências deles. Lembro-me da minha infância. Acho até que algumas meninas são parecidas comigo na aparência e no comportamento, isso me liga ainda mais a eles”²³⁰. Esta afirmação talvez possa ajudar a compreender o engajamento de alguns educadores à proposta da Pedagogia Social e a construção da identidade deste profissional. Alguns dos educadores presentes ratificaram este relato, afirmando que possuíam sentimento semelhante. Ao reviverem situações cotidianas onde eles educam, cuidam, orientam e acolhem crianças, eles acessam às suas memórias procurando transferir o afeto, como se estivessem transferindo a si próprios. Sobre esta questão, Rios afirma que:

Ao contarmos histórias adquirimos conhecimentos acerca de quem somos, isto é, como nos constituímos e construímos nossas identidades sociais. Ao contarmos a nossa história, ao negociarmos o passado, ao nos engajarmos em uma relação discursiva com um interlocutor, ao filtrarmos a informação que disponibilizamos a ele, estamos em processo de construção do mundo e (re) construção da identidade e também estamos reafirmando a nossa presença nesse mundo. (2011; p.30).

Isto pode explicar também a preferência de muitos deles em educar no âmbito socioeducativo ao invés de atuar em escolas, já que nestes espaços existem, além das possibilidades de desenvolvimento de conteúdos contidos nas bases curriculares oficiais (como a matemática e a biologia), possibilidades de vivenciarem experiências genuinamente humanas, como o cuidado com o outro, alteridade, amor, altruísmo, ética, etc. Os educadores sociais comungaram desta opinião. E a afirmação de outra educadora ratifica o exposto: “Já trabalhei em várias escolas, mas a experiência socioeducativa, para mim, é diferente de tudo o que eu já vivi na área da educação.”²³¹

Um aspecto interessante vale destacar: a criatividade no processo de construção das narrativas. A fala foi o instrumento principal, mas, os diferentes recursos artesanais, linguísticos, tecnológicos, musicais deram o toque pessoal em cada apresentação. Uma educadora de teatro dramatizou a sua história de vida, transformando o espaço da sala em um palco; Um educador de música levou seu saxofone para representar o seu amor pela arte. Já outro, quis demonstrar a sua forte ligação com o karatê, vestindo o seu kimono e concluindo a sua narrativa com uma apresentação muito bem desenvolvida. Até mesmo um cordel²³² foi criado por uma educadora que, entoando os seus versos, revelava a sua bela história de vida, sendo muito aplaudida por todos os ouvintes.

[...]

*Ainda moro com a minha mãe,
mas estou lutando pela minha emancipação.
Filhos? não tenho ainda, mas pretendo viver esta emoção*

[...]

*Mesmo sem saber, já exercia o papel de educadora
Na minha comunidade religiosa, trabalhava como monitora
Na minha casa, dava banca para crianças
E com a minha trajetória futura, já fazia alianças*

[...]

²³⁰ Trecho da narrativa da educadora social Jaqueline.

²³¹ Trecho da narrativa da educadora social Gisele.

²³² Gênero literário popular escrito frequentemente na forma rimada, originado em relatos orais e depois impresso em folhetos. Remonta ao século XVI, quando o Renascimento popularizou a impressão de relatos orais, e mantém-se uma forma literária popular no Brasil. O nome tem origem na forma como tradicionalmente os folhetos eram expostos para venda, pendurados em cordas, cordéis ou barbantes em Portugal. Fonte: wikipédia.

*Em 1996, concluí a minha formação
No magistério, logo, logo exerci a minha profissão
Ensinei em escolas, meu grande palco de aprendizado
Fui para Salvador, e na educação,
mais quatro anos dedicados²³³
[...]
Obrigada pela oportunidade de recortar para vocês
partes da minha vida. Não foi difícil como eu imaginava, por pensar e ouvir dizer que sou muito reservada.*

As apresentações aconteciam e, a cada dia, novas surpresas surgiam. Relatos de superação, luta, fé, amor, amizade e determinação se revelaram naquele espaço. Os diálogos que ocorriam após as apresentações, contribuíram bastante para o processo educativo. Falávamos sobre as nossas impressões, os nossos sentimentos e os nossos sonhos. Conversávamos também sobre os nossos educandos e a consciência do nosso papel na formação deles, que estes possam vivenciar momentos marcantes, superar desafios, aprender com os próprios erros e acertos, adquirir experiência de vida, construir e contar as suas próprias histórias. Quanto mais ouvíamos as narrativas dos nossos colegas, mais nos autoconhecíamos, conhecíamos os nossos colegas e permitíamos que estes nos conhecessem. Esta experiência nos uniu como equipe e esta união fortaleceu o nosso compromisso de educar, acendendo a nossa esperança, por vezes combalida, nas vicissitudes das nossas vidas.

Considerações finais

A Pedagogia Social, teoria e ciência, debruça-se em pesquisar, compreender, sistematizar e legitimar as práticas sociopedagógicas que ocorrem em ambientes não formais, cada dia mais emergentes. Se interessa também pelos ambientes formais, já que reconhece a escola como um espaço fundamental para a educação de sujeitos subjetivos e sociais.

Assim, é possível constatar que a experiência socioeducativa contém em sua essência um processo formativo, pois, é convivendo com outros, que nos tornamos sujeitos sociais integrados, atores e protagonistas das nossas próprias histórias de vidas, influenciadoras de outras histórias. Neste contexto, a formação do educador social está atrelada às suas experiências vividas e às metamorfoses que estas experiências lhes proporcionam ao longo da sua vida.

Portanto, os objetivos do plano de formação continuada foram contemplados, dando abertura para que novas propostas de formação, fundamental para o desenvolvimento da práxis socioeducativa, sejam bem recebidas pelo grupo. Isto proporciona crescimento pessoal e profissional de todos os envolvidos, o que refletirá no cotidiano com os educandos.

Eu, que vivenciei profundamente esta experiência, ganhei muito. Primeiramente, por ter acesso às histórias reais de pessoas reais e poder observar a emoção e expressão de cada um dos educadores sociais. Segundo por ter assimilado conhecimentos importantes para a minha práxis sociopedagógica. E, finalmente, pela oportunidade de contar um pouco da nossa história, estimulando, possivelmente, a socialização de outras.

²³³ Trecho do cordel da educadora social Jucinéa.

REFERÊNCIAS

- Bondía, Jorge Larrosa. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*. nº 19, 20-28.
- Freire, Paulo (2011). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gonh, Maria da Glória (2010). *Educação não formal e o educador social: Atuação no desenvolvimento de projetos sociais*. São Paulo: Cortez.
- Josso, Marie-Christine (2004). *Experiências de vida e formação*. São paulo: Cortez.
- Libâneo, José Carlos (2009). *Democratização da escola pública - A Pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Edições Loyola.
- Machado, Evelcy (2011). A Pedagogia Social: Reflexões e diálogos necessários in Roberto Silva & João Clemente Neto & Rogério Moura (orgs). *Pedagogia Social*. (pp.117-131). São Paulo: Expressão e Arte.
- Manen, Max Van (2003) . *Investigación educativa e experiência vivida. Ciência humana para uma pedagogia de la acción y la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books.
- Nóvoa, Antônio; Finger, Matthias (org). (2010). *O método autobiográfico e a formação*. São Paulo: Ed. Paulus e Edufrn.
- Rios, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco (2011). *Ser e não ser, eis a questão! Identidades e discursos na escola*. Salvador: Edufba
- Saviani, Demerval (2011). *Pedagogia Histórico-Crítica. Primeiras aproximações*. São Paulo: Autores associados.
- Scoz, Beatriz Judith Lima (2011). *Identidade e subjetividades de professores: Sentidos do aprender e do ensinar*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Schutz, Alfred. *El problema de la realidad social* (1974). Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Caliman, Geraldo (2011); A Pedagogia Social na Itália. in Roberto Silva & João Clemente Neto & Rogério Moura (orgs). *Pedagogia Social*. (pp.39-47). São Paulo: Expressão e Arte.
- Souza, Elizeu Clementino. (2006) A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre histórias de vida e formação. *Revista Educação em questão*. vol.25, nº11. p. 22-39.
- _____. (2008). (Auto)biografia, identidades, e alteridade: Modos de narração, escritas de si e prática de formação na pós-graduação. *Revista Fórum identidades*, volume 4, 37-50.

A importância da reflexão na Prática de Ensino Supervisionada: uma visão de (alguns) professores de Geografia

Felisbela Martins ²³⁴

Resumo

A Faculdade de Letras da Universidade do Porto tem vindo a desenvolver formação inicial de professores de Geografia desde 1988/89. O modelo encetado inseria-se num de curso monodisciplinar de licenciatura com ramo de formação educacional integrado e a duração de cinco anos curriculares.

A partir de 2008/2009, por imposição legal, a formação de professores de Geografia ficou ligado à formação de professores de História, resultando numa formação de Mestrado em Ensino de História e Geografia (MEHG).

Este curso capta alunos oriundos de duas licenciaturas: alunos de licenciatura em Geografia com *minor* em História e alunos com uma licenciatura em História com *minor* em Geografia. São cursos estruturados por corpos epistemológicos e metodológicos distintos, apesar das pontes e interseções que é sempre possível entre eles estabelecer.

O MEHG estrutura-se em dois anos. Do primeiro, fazem parte unidades curriculares de duas áreas de formação, a educacional geral e a da didática específica. Do segundo, consta a área de formação científica e Introdução à Prática Profissional (IPP). Esta é composta, pela Prática de Ensino Supervisionada (PES) em História e Geografia que se realiza em Escolas do Ensino Básico e Secundário, pelo Seminário Integrador em História e Geografia que se desenvolve semanalmente na Faculdade. Culmina com o Relatório Final de Estágio, súmula do trabalho desenvolvido na prática por cada estudante e é objecto de discussão pública por um júri.

Na PES os estudantes entram em contacto com a realidade escolar. Aí, são acompanhados por orientadores de Geografia (e de História), desenvolvendo tarefas como planificar e ministrar dez aulas nas turmas dos orientadores, preparar materiais pedagógico-didáticos, configurar situações avaliativas e fazer análises das aprendizagens. Cada aula é objecto de análise e reflexão por parte dos intervenientes, reflexão focada nas ações desenvolvidas durante as aulas ministradas por todos os jovens professores.

Desde o momento que o MEHG foi para o terreno, temos vindo a ouvir as vozes dos estudantes sobre os seus perfis de entrada, suas, expectativas, experiências, representações, pensamentos e ações sobre as práticas desencadeadas.

O presente estudo pretende continuar a dar voz aos estudantes e aos orientadores de Geografia sobre o processo da prática pedagógica supervisionada. No momento em que a formação em Geografia é partilhada com a formação em História, pretendemos dar a conhecer a importância da reflexão no processo supervisivo na formação inicial de professores de Geografia. Temos como foco caracterizar a noção de reflexão no processo supervisivo de geografia e evidenciar a importância da reflexão na prática de ensino

²³⁴ Departamento de Geografia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Gegot – Centro de Estudos de Geografia e Planeamento do Território

supervisionada. Neste sentido realizaram-se entrevistas *on line* junto dos orientadores e um questionário aos jovens professores e os dados que recolhemos foram tratados através de análise de conteúdo.

Pensamos desta forma estar a contribuir para a formação inicial de professores de Geografia que se desenvolve na Faculdade de Letras e para a melhoria da qualidade de ensino desta ciência.

Palavras – chave: Prática de Ensino Supervisionada, Supervisão, Reflexão sobre a ação, Formação Inicial de Professores.

Introdução

A Universidade do Porto, desde as duas últimas décadas do século passado, tem vindo a formar professores para o 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário. Neste âmbito destacamos a formação inicial de professores de Geografia nos níveis de ensino referidos e, se inicialmente esta formação era monodisciplinar, a partir da publicação do Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro, ela viu-se acoplada à formação inicial de professores de História. Surgiu assim o Curso de Mestrado em Ensino de História e Geografia (MEHG).

Este curso estrutura-se segundo quatro áreas científicas, a saber: Educação, Didática, Formação de Professores e História/Geografia. No primeiro ano os alunos frequentam na Faculdade de Letras as unidades curriculares das duas primeiras áreas, mas no segundo iniciam a sua Prática Profissional em Escolas Básicas e Secundárias onde desenvolvem uma Prática de Ensino Supervisionada.

Imbuídos na complexidade que é formar professores com uma formação não superior muito diferente e oriundos de cursos superiores ao nível de licenciatura estruturados por corpos epistemológicos e metodológicos distintos, fomos-nos deparando com situações que quisemos aprofundar.

Foi assim que, para além de analisarmos como este curso foi administrativamente instituído em Portugal e as implicações que o mesmo representa nos percursos escolares dos alunos, temos vindo a ouvir os estudantes, auscultando-os sobre a formação desenvolvida para conhecermos os significados e representações destes, assim como o seu pensamento relativo ao entendimento que têm sobre o que é ensinar geografia e como pensam como eles ensinam geografia.

No seguimento das vozes que temos vindo ouvir, pretendemos agora neste estudo dar a conhecer como estes estudantes-professores em formação inicial de geografia encaram o processo reflexivo desencadeado na sua Prática de Ensino Supervisionada e perceber a importância que lhe atribuem enquanto momento primordial no seu início de carreira. Quisemos ainda conhecer como os orientadores cooperantes de Geografia, que acompanham estes estudantes nas escolas, interpretam este processo reflexivo no âmbito da Supervisão Pedagógica.

Para este estudo realizamos questionários compostos por perguntas semiabertas a alunos e orientadores cooperantes. Os discursos proferidos por estes foram analisados segundo a técnica de análise de conteúdo (Bardin, 1977). São estes procedimentos e a interpretação dos dados recolhidos que aqui são apresentados, a par da contextualização teórica da posição que nos orientação face à formação inicial de professores e que constitui a grelha de análise destes dados.

No que diz respeito à estrutura, este texto encontra-se organizado em seis pontos. No primeiro fazemos uma apresentação do curso de MEHG, relativamente à sua estrutura e organização. No segundo, fazemos um breve enquadramento teórico sobre a problemática em estudo. No terceiro apresentamos a metodologia seguida no processo de pesquisa. No quarto e quinto os resultados obtidos face às respostas dos estudantes e orientadores cooperantes. Finalmente tecemos breves considerações finais face às vozes ouvidas.

Estrutura e Organização do Mestrado em Ensino de História e Geografia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Como já referimos o curso de MEHG na Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP) teve início no ano lectivo de 2008/2009. Começou então, nesta Faculdade, uma formação de professores conjunta nestas duas disciplinas, e que foi imposta por Decreto regulamentar, fundindo-se numa mesma formação.

O MEHG é um curso pós-graduado composto por dois anos curriculares. O 1º ano integra nos dois semestres unidades curriculares das áreas de formação Educação e da Didática. As unidades curriculares de Investigação Educacional, Psicologia da Educação, Problemáticas Pedagógicas Contemporâneas, Análise Social da Educação e Ética e Deontologia fazem parte de formação educacional geral e são comuns a todos os Mestrados em Ensino da Faculdade. Destacamos na área de formação de Didática as unidades curriculares de Didática da Geografia I e II, Didática da História I e II e Aplicações Didáticas de História e Geografia.

A unidade curricular Iniciação à Prática Profissional (IPP) domina o 2º ano e é composta pela componente da Prática de Ensino Supervisionada (PES), que se realiza em Escolas Básicas e Secundárias portuguesas, pelo Seminário Integrador realizado na FLUP, que semanalmente alterna a História e a Geografia. A PES é objecto de um regulamento específico. Finalmente, a IIP termina com um relatório final, o qual deverá articular-se com o trabalho desenvolvido na prática docente e é objecto de discussão pública por um júri. Do 2º ano fazem parte ainda as unidades curriculares de Problemáticas da Geografia e Problemáticas Históricas, que são duas unidades da componente da formação científica.

Para ingressar neste curso os alunos necessitam de possuir uma licenciatura em Geografia com *minor* em História ou possuir uma licenciatura em História com *minor* em Geografia. O curso capta ainda alunos com formações superiores na área das Ciências Sociais.

Atendendo ao percurso pessoal, ao nível de ensino não superior, os alunos com licenciatura em História com *minor* em Geografia, têm uma formação continuada em História, desde os 10 anos de idade até à conclusão da Licenciatura. Ora esta formação continuada não acontece com os alunos da licenciatura em Geografia com *minor* em História, já que a formação obrigatória em Geografia como disciplina autónoma começa aos 12-13 anos e termina aos 15-16 anos, podendo ser interrompida nos anos pré-universitários. Encontramos assim uma formação diferenciada entre estudantes que iniciam a formação de professores de História e Geografia.

É nas unidades curriculares de Didática de Geografia, Didática de História e Aplicações Didáticas (1º ano) que se inicia a primeira aproximação ao ensino das duas disciplinas nos ensinos básico e secundário. Procura-se que os estudantes se familiarizem quer com o discurso da Geografia e da História, quer com o

discurso pedagógico, com o objectivo de se tratar a informação curricular e didáctica de forma adequada, com vista à interpretação correcta das orientações curriculares e programas oficiais. Pretende-se que os estudantes dominem formas correctas e originais de desencadear uma didáctica e se tornarem futuros professores de Geografia e História.

Mas é na IPP (2º ano) que os estudantes entram em contacto directo com a realidade escolar²³⁵. Aí são acompanhados por orientadores cooperantes de História e Geografia e desenvolvem a sua prática de ensino.

A PES organiza-se em observações lectivas às aulas dos orientadores e dos outros estagiários, em sessões lectivas supervisionadas, outras colaborações na docência e em seminários teórico-práticos semanais.

No que diz respeito às observações letivas os estudantes têm que observar aulas aos orientadores cooperantes e regências dos colegas. Todas estas aulas são objecto de análise durante os seminários teórico-práticos. Ao nível das sessões lectivas supervisionadas os estudantes têm que ministrar no mínimo de 10 aulas em cada disciplina num total de 1800 horas. Cada uma destas aulas tem que ser previamente planificada pelos estudantes sob a orientação dos orientadores e deverão ser identificados e preparados os materiais pedagógico-didáticos a utilizar nas aulas. Os estudantes devem ainda configurar situações avaliativas e realizar a análise das aprendizagens desenvolvidas. Também estas aulas são supervisionadas e objecto de análise por parte dos intervenientes. Há espaço para que, de forma colaborativa, se pense sobre os modos de trabalho pedagógico desencadeados por todos os intervenientes, nomeadamente pelos estudantes-professores. Na qualidade de observadores, os estudantes devem ainda participar em reuniões de órgãos de gestão da escola destinadas à programação e avaliação da atividade letiva ou noutras em que o orientador da escola possa colaborar ou participar. Cada estudante tem que elaborar no início do ano um plano de formação que contemple as atividades lectivas e não letivas a levar a cabo durante a sua formação.

Na Prática de Ensino Supervisionada enfatiza-se assim a organização, gestão e realização do processo ensino-aprendizagem nos campos da Planificação, Intervenção e Avaliação (dimensões pedagógica, didáctica e científica) e ainda a iniciação do Desenvolvimento Profissional e Sentido de Responsabilidade Deontológica. O trabalho desenvolvido pelos estudantes-professores é ainda acompanhado pelos supervisores da Faculdade que se deslocam às escolas e que têm por objectivo orientar os estudantes na sua prática docente.

A Prática de Ensino Supervisionada: uma prática reflexiva em iniciação

O processo de supervisão que se tem desenvolvido, nomeadamente na disciplina de Geografia, associa-se à orientação da prática pedagógica na formação inicial de professores e tem em vista o desenvolvimento da flexibilidade profissional para a melhoria da qualidade da formação e das aprendizagens dos alunos. Temos por objetivo desenvolver o potencial individual para a aprendizagem, isto é, tenta-se que os estudantes-professores em formação questionem as suas práticas quer durante o processo de planificação de aulas e de outras atividades, quer durante o processo de ensino e depois deste. Procura-se que, pelo menos nos seminários teórico-práticos a realizar semanalmente nas escolas e na Faculdade, professores

²³⁵ - Durante a frequência das Unidades Curriculares de Didáctica da Geografia, os alunos têm feito visitas às escolas protocoladas no sentido de começarem a tomar consciência da Prática de Ensino Supervisionada e do ambiente escolar.

mais experientes proporcionem situações para que os jovens professores se venham a tornar profissionais críticos e produtores criativos dos saberes, favorecendo a democratização do processo de construção do conhecimento. Tem-se em vista uma orientação docente que se pautar por uma prática que pretende dotar os estudantes-professores de capacidade de assumir o compromisso para questionar, de forma sistemática o seu próprio ensino como base para o seu desenvolvimento (Stenhouse, 1987), pois, tal como defende Schön (1998), os docentes ao adoptarem uma atitude investigativa pensam nas suas ações e há a tomada de consciência dos modos de trabalho pedagógico concretizados ou a serem concretizados, refletindo sobre eles. Os professores ao refletirem “sobre a sua própria prática, transformam-na em objecto de questionamento com vista à melhoria das suas qualidades educativas” (Martins, 2011, p.128), o que lhes pode permitir romper com uma atividade docente que aceite automaticamente a realidade quotidiana das escolas. Advogamos na formação inicial o conceito de prática reflexiva²³⁶ como um modo dos estudantes-professores se interrogarem sobre as suas práticas de ensino, pois temos a crença que a reflexão fornece a oportunidade de se poder voltar a trás e ser possível rever os acontecimentos e as práticas, abrindo-se as portas para a possibilidade do seu desenvolvimento. Defendemos uma formação em que os professores devem ser capazes de “assumir responsabilidades ativas pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinar, como devem ensinar, e quais as metas mais amplas pelas quais estão lutando” (Giroux,1997, p.161), com o objetivo de construir um ensino dirigido à transformação de cidadão críticos, ativos e autónomos. Pensamos uma formação de professores, no sentido, e segundo Flores (2000, p.51), “que possibilite a aquisição e reconstrução de destrezas, conhecimentos e disposições para interpretar o currículo, o que requer uma maior participação dos professores que permita a assunção por parte destes dum papel que passe por cada um possuir domínio do conhecimento do que ensina, mas também que saiba para que ensina”. Procuramos uma formação de professores que se afasta de uma concepção qualificada do modelo tecnicista, para haver lugar a uma formação qualificante “que apoia uma investigação que por ser crítica e disfuncional, é, também ela qualificante” (Correia,1998, p.140), e portanto, permite “a tomada de consciência sobre o papel que têm como agentes educadores e como tal devem de refletir e investigar sobre as suas próprias práticas” (Martins, 2012, p.7877). E aqui entende-se que as práticas não dizem respeito só ao espaço de sala de aula, mas também fora dela, ao contexto da escola e da comunidade envolvente.

Ao serem contempladas na PES sessões lectivas supervisionadas, observações lectivas às aulas dos orientadores e dos outros estagiários, pretende-se uma formação que vá mais longe, e que permita desenvolver ações que levem os professores a colocar em questão o seu próprio ensino, que sejam capazes de eles próprios estudarem e investigarem modos de trabalho pedagógico, de ensinarem e identificarem o interesse de o fazer. Temos vindo a desenvolver um processo de formação de professores que se apoia nos movimentos sugeridos por Schön (1998), ou seja, a reflexão-na-ação, que se refere aos processos de pensamento que os professores realizam no decorrer da ação, a reflexão sobre-a-ação que se refere ao processo de pensamento depois da ação e a reflexão sobre a reflexão-na-ação que ocorre retrospectivamente sobre a reflexão na ação e sobre a ação. No campo da Planificação procura-se que durante a preparação dos planos anuais, planos de unidade didática e sobretudo planos de aula e respectivos documentos pedagógico didáticos concebidos, conduzir os jovens a pensar sobre o que vão leccionar, como vão leccionar, porque vão leccionar, qual o objectivo da sua ação. Pretende-se que os jovens

²³⁶ O Conceito de prática reflexiva tem sido defendido por diversos autores (Dewey, 1932, 1989; Kemmis, 1985; Schön, 1992,1998; Zeichner, 1993 de entre outros).

professores pensem durante a sua prática e depois desse acontecimento. No campo da Intervenção procura-se após as aulas leccionadas num momento colaborativo entre todos os elementos envolvidos na formação, conduzir o professor a pensar sobre a prática, olhar retrospectivamente para a ação e refletir sobre o momento da reflexão na ação, no que “observou, no significado que lhe deu e na eventual adopção de outros sentidos” (Schön,1992, p.83). Acreditamos que neste processo de reflexão na ação e refletir sobre a reflexão na ação, neste processo de introspeção e indagação se produz um compromisso de mudança e de aperfeiçoamento individual e até colectivo, na medida em que se torna possível a “análise das causas e consequências da conduta docente superando os limites didáticos e da própria aula (Garcia,1992. P.55). Acreditamos que se possa desenvolver uma atitude pedagógica que aborde uma nova forma de estar em educação. Ou seja, inicia-se um desenvolvimento profissional autónomo, pautado por atitudes de autoanálise, atenta e permanente e aonde não são ignoradas questões de ordem social.

Neste processo de reflexão temos tido em vista abordar as dimensões da reflexão sobre a prática (Schön, 1992, p.91), ou seja, a perspectiva dos professores sobre a compreensão das matérias pelos alunos e as interações interpessoais sobre o professor e o aluno. A terceira dimensão, a dimensão burocrática da prática, isto é, como é que um professor vive e trabalha na escola e procura a liberdade essencial à prática reflexiva, se bem que esteja sempre presente, tem sido mais difícil de equacionar em todos os contextos escolares, até porque a vida de cada escola é única e as realidades escolares são muito diferentes entre si.

Assim, no modelo de formação de professores que temos vindo a encetar, defendemos que a formação de professores deve ser pensada de modo a “desenvolver uma formação potencializadora das atitudes de reflexão e análise permanente e crítica da sua própria prática” (Garcia, 1999, p.131), tendo, contudo, a crença que a orientação que temos vindo a levar a cabo é apenas o início de uma formação e que só podemos preparar os estudantes para começar a ensinar. Sabemos ainda que, tal como defende Garcia (1992) que cita Dewey (1989), para que se desenvolva um ensino reflexivo, é necessário por parte do indivíduo atitudes de mentalidade aberta²³⁷, responsabilidade²³⁸ e entusiasmo²³⁹ e estas são qualidades inerentes a cada individuo em formação e que podem não estar presentes em todos os elementos envolvidos. Contudo, procura-se, no quadro deste mestrado, desenvolver uma formação inicial de professores de Geografia (e de História) capazes de adoptar uma postura reflexiva de forma a (re)construir o conhecimento de forma sólida e sustentável e contribuir para o início do desenvolvimento profissional destes professores principiantes.

À procura da importância do processo de reflexão na PES. O caminho metodológico percorrido.

Desde que se iniciou este curso de mestrado temos vindo a desenvolver pesquisa sobre como este curso pós-graduado foi administrativamente instituído em Portugal, as implicações que o mesmo representa nos

²³⁷ - “ausência de preconceitos, de parcialidades e de qualquer hábito que limite a mente e que impeça de considerar novos problemas e de assumir novas ideias [e que] integra um desejo ativo de escutar mais de um lado de acolher os factos independentemente da sua fonte, de prestar atenção sem melindres a todas as alternativas, de reconhecer a possibilidade do erro mesmo relativamente aquilo que mais acreditamos” (Dewey, 1989, p.43).

²³⁸ - “ser intelectualmente responsável quer dizer considerar as consequências quando decorram de qualquer posição previamente assumida. A responsabilidade intelectual assegura a integridade, isto é a coerência, a harmonia daquilo que se defende” (Dewey, 1989, p.44).

²³⁹ - “predisposição para afrontar a atividade com curiosidade, energia, capacidade de renovação e de luta contra a rotina” (Dewey, 1989, p.44)

percursos escolares dos estudantes desde o ensino secundário até ao MEHG, a adequação curricular de licenciatura em Geografia e História na FLUP, a formação desenvolvida e o seu significado e representação do ponto de vista das primeiras gerações de estudantes em curso. Demos a conhecer as vozes dos alunos no que diz respeito às práticas desenvolvidas por estes, em contexto de aulas de Geografia.

Agora, é nosso objectivo dar a conhecer, como estes estudantes encaram o processo reflexivo desencadeado na Prática de Ensino Supervisionada de Geografia e perceber a importância que lhe atribuem enquanto momento primordial para o início do seu desenvolvimento profissional.

E, com o intuito de perceber em que medida o processo de reflexão desencadeado tem vindo a contribuir para uma formação de professores reflexiva que venha permitir que os jovens professores venham a ser práticos reflexivos fomos ouvir as vozes dos alunos e dos orientadores de Geografia, deste mestrado.

Elaboramos dois questionários com perguntas semiabertas, um para os estudantes-professores e o outro para os orientadores. No caso dos primeiros este questionário foi dirigido a todos os alunos que frequentaram o Seminário Integrador de Geografia, ou seja, 25 alunos dos quais nos responderam 18²⁴⁰. No caso dos segundos, o questionário²⁴¹ foi realizado *on line* aos 5 orientadores com quem trabalhamos. Todos responderam ao questionário. Apraz ainda salientar que este questionário foi realizado no mês de Março de 2013.

Como em qualquer estudo de natureza qualitativa obtivemos um conjunto de dados e informações que foram objecto de organização e sistematização com o objectivo de extrair significados relacionados com o estudo. Estes dados foram sujeitos a análise de conteúdo. E recorreremos à análise de conteúdo por ela permitir tratar de forma metódica informações e testemunhos numerosos e extensos, segundo determinadas regras e, a partir delas, extrair um conhecimento compreensível para além do expresso. Identificado o *corpus* da investigação, passámos à análise de todo o material recolhido, fazendo cumprir, como nos diz Esteves, o princípio de exaustividade. Deixamo-nos “impregnar pela natureza dos discursos recolhidos e pelos sentidos gerais neles contidos a fim de começar a vislumbrar o sistema de categorias a usar para o tratamento (Esteves, 2006. p.113). Passámos à categorização que nos permitiu a simplificação do material a analisar e apreender o seu sentido. No caso em estudo, optámos por unidades de registo e construímos as categorias usando procedimentos abertos. Escolhemos as categorias segundo procedimentos abertos, porque analisámos as informações relativas às opiniões dos alunos-professores e orientadores cooperantes. Assim optámos por uma categorização emergente (Bardin, 1977, p.119, ou seja, partimos dos dados empíricos para a classificação que melhor se adequou.

Perscrutando as opiniões dos alunos sobre o processo reflexão desenvolvido na PES em Geografia

À medida que orientávamos os alunos nas suas práticas docentes tornou-se para nós importante conhecer como estes estudantes-professores pensam sobre o processo de reflexão desenvolvida na PES em Geografia. Foi com curiosidade e com espírito de abertura que ouvimos as vozes dos estudantes -

²⁴⁰ - No dia em que foi realizado o questionário faltaram 7 alunos.

²⁴¹ - Inicialmente estava previsto que se realiza-se uma entrevista online a cada orientador. Mas as dificuldades de tempo demonstradas por estes fizeram-nos optar por um questionário.

professores. Como elemento do processo de supervisão sabíamos que seriam expressas opiniões que nos ajudariam a refletir sobre o trabalho desenvolvido nesta Unidade Curricular²⁴².

Eis que, perante a questão que colocamos aos alunos-professores sobre como definiriam o processo de reflexão relativo aos modos de trabalho pedagógico desenvolvido, as principais ideias retiradas foram no sentido de que o processo de reflexão é um processo complexo. Complexo, *porque pensar sobre o trabalho realizado exige muito do professor*, pois depende de cada um e exige atitudes e qualidades, tais como a *humildade, modéstia e bom senso*, para que a prática culmine numa relação interpessoal. Parece estar aqui patente que os estudantes-professores têm consciência das atitudes que são necessárias para o processo de reflexão, nomeadamente o que Dewey (1989) e Garcia (1992) denominam de mentalidade aberta. Para além de ser complexo é um processo introspectivo, consideram que é um momento de silêncio com cada um, consigo próprio, no final do processo ensino-aprendizagem. Momento em que se pensa sobre as aulas lecionadas, sobre os alunos, as melhores estratégias para a(s) turma(s) e os materiais a construir, de entre outros assuntos. Desta forma é um processo difícil. Porque é sempre muito difícil fazer um pensamento sobre si próprio(s). O pensar sobre o instituído, é a tarefa mais difícil em todo o processo da PES. Diz-nos um estudante: *a “visita” ou “revisita” à minha aula é um pouco difícil. Isto acontece porque eu tenho que voltar aos momentos didáticos que decidi levar a cabo e nem sempre estou preparada. Primeiro porque afetivamente estou presente nas aulas e nem sempre me consigo distanciar criticamente e objectivamente do que sou e subsequentemente como o materializo nas aulas. Segundo, porque não me encontrei efetivamente na sala de aula, o que não acho que seja negativo. Significa que estou em desenvolvimento, reformulação. É um processo difícil mas positivo pois permite aos professores evoluírem e crescerem enquanto profissionais. É positivo, porque em cada núcleo, num processo colaborativo, todos podem e costumam identificar os aspectos a melhorar enquanto docentes. A partilha de opiniões torna-se muito válida e permite que todos abordem diferentes atuações e redefinir outras para evoluir de forma positiva. Ouvimos que os momentos de reflexão são a parte mais importante do estágio.*

Contudo, nem todas as opiniões indicam que estes estudantes encarem o processo de reflexão desenvolvida nesta formação inicial como importante para os ajudar a evoluir como profissionais. De facto existem alunos que expressam que este processo de formação *é uma síntese da aula, o que correu menos bem e o que correu às mil maravilhas, salientam a atuação do professor e da turma* e, ainda, que a maior preocupação *é estar bem preparada cientificamente e a partir daí, construir aulas apelativas para os alunos, de modo a aumentar o seu envolvimento e participação nas mesmas*. Estas palavras levam-nos a pensar estarmos perante uma visão mais tecnicista do processo de supervisão e seus momentos de reflexão.

Todos demonstraram ter a noção da importância do processo de reflexão e do feedback de todos os elementos envolvidos no processo de supervisão pois indicam-nos que o feedback recebido por colegas, orientadores cooperantes e supervisores é considerado essencial e crucial. Sentem que são alertados para questões que, enquanto atores, não têm percepção do ocorrido. Indicaram-nos que tentaram integrar as sugestões, quer ao nível da preparação das aulas, como também no decorrer das mesmas. Foi objectivo destes alunos tentar seguir as sugestões manifestadas por todos os elementos envolvidos no processo, tentando aperfeiçoar o seu trabalho no sentido de melhorar a sua atuação pedagógica e de desenvolverem a sua profissionalidade docente, encarando o processo de reflexão como um processo construtivo.

²⁴² - Salvaguarda-se que o questionário que os alunos responderam foi feito sobre anonimato.

Apontam ainda os campos em que as sugestões dos docentes foram mais focadas, a saber: gestão curricular, nomeadamente ao nível dos conteúdos científicos, do(s) tempo(s) em contexto de sala de aula e ao nível das interações professor-aluno. Neste contexto, há um conjunto de alunos que pensam que o processo de supervisão é um momento de partilha e reflexão entre os diferentes elementos envolvidos. Encaram-no como *processo que contribui para a progressão e aperfeiçoamento dos professores em formação inicial* e que *consiste em ajudar [...] a refletir as [...] aulas e em ajudar o aluno a encontrar o seu perfil de professor [...] no sentido de tornar o processo evolutivo, num processo de construção positiva.*

Consideram que os momentos em que todos, estudantes-professores, orientadores cooperantes e supervisores, se juntam para partilhar as opiniões e sugestões sobre práticas desenvolvidas, estes momentos deveriam ser mais longos e em maior número, para poderem desenvolver e desempenhar ações futuras decorrentes da reflexão havida. Até porque nem tudo é positivo nesta formação inicial.

Perscrutando as vozes dos Orientadores Cooperantes de Geografia sobre o processo reflexão desenvolvido na PES.

Entusiasmados com as vozes destes alunos ficamos com curiosidade sobre o que os Orientadores Cooperantes tinham a dizer sobre o processo de reflexão levado a cabo, na PES. Devemos dizer que os orientadores cooperantes são professores com experiência profissional e desempenham funções de orientação pelo menos há dois anos. No máximo orientaram professores com menos experiência durante sete anos, mas em alguns casos não foi de forma consecutiva.

Todos gostam de desempenhar o papel e função de orientadores cooperantes e vários foram os motivos que apontaram. O facto de poderem contribuir para a formação de professores principiantes, apoiá-los a adquirir experiência e conhecimentos relativos à função docente foi o mais apontado. Por outro lado, também eles, ao serem orientadores e acompanharem estes estudantes-professores, usufruem de uma atualização constante quer do ponto de vista científico, quer do ponto de vista didático, e permite-lhes partilhar e colocar em prática as suas ideias sobre o ensino da geografia. A interação colaborativa diária com estes alunos permite-lhes também ultrapassar a ausência de partilha de saberes sentida relativamente aos colegas dos grupos disciplinares. Ainda, não menos importante, é apontada a possibilidade de refletirem sobre a prática didática e pedagógica. De facto o que mais alicia os orientadores cooperantes ao desenvolverem o seu papel é o de auxiliar os estagiários a trilharem os seus próprios caminhos, descobrirem o seu potencial enquanto futuros docentes e desta forma apoiar o seu desenvolvimento profissional. A colaboração com estes jovens, nomeadamente no processo de preparação e observação de aulas, a produção conjunta de recursos, e sobretudo a partilha, quer com eles, quer com os(as) supervisores(as) permite-lhes a constante atualização ao nível metodológico e didático.

O processo de reflexão para estes profissionais é *a essência do estágio*. É crucial para os jovens professores com quem partilham o ato de ensinar nas suas turmas, mas também para eles enquanto professores. Para os primeiros, pois sem o processo de reflexão, *dificilmente existiria a necessária evolução que, por norma, os estagiários registam ao longo do seu ano de estágio*. Desta forma há espaço para a reflexão na ação e reflexão sobre a reflexão na ação e incorporação com grande naturalidade das opiniões e sugestões, explorando-se as potencialidades de cada um. Para os segundos porque há o repensar na

ação enquanto docente e procurar uma melhoria constante enquanto profissional, já que o processo se desenrola em ambiente de partilha, discussão franca e aberta, há experimentação e descoberta.

Considerações Finais

Ouvidos estes intervenientes, questionámo-nos então sobre que inferências delas podemos tirar?

A primeira prende-se com o facto de todos assumirem que o processo de reflexão durante a PES é crucial. Tanto para os estudantes-professores como para os orientadores cooperantes os momentos de reflexão, onde todos partilham de forma colaborativa, opiniões e sugestões sobre as ações pedagógicas desenvolvidas é fundamental para o desenvolvimento profissional dos docentes. E este processo de reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação contribui tanto para as ações dos professores principiantes como para as dos orientadores cooperantes.

É um processo complexo e difícil porque pensar sobre o trabalho realizado exige muito de cada um e depende de cada um e do contexto em que está inserido. Isto faz-nos levar a crer que o ato de pensar e reviver modos de trabalho pedagógico em contexto de sala de aula e de escola não faziam parte das concepções prévias dos estudantes sobre as ações dos professores. Daí termos a crença que quando iniciaram a sua formação, desconheciam a necessidade e a importância de pensar o ato pedagógico. Por outro lado, também as poucas aulas em que estes estudantes estão envolvidos nesta formação inicial, não lhes dá segurança para se sentirem à vontade neste processo de reflexão. Sendo, portanto, difícil para eles desenvolverem este questionamento permanente, este voltar atrás e rever acontecimentos e práticas.

Mesmo sabendo que nem todos partilham da mesma concepção de reflexão, todos consideram positivos estes momentos de reflexão e poderem auferir dos benefícios deste vai e vem reflexivo sobre a sua ação pedagógica. Sobretudo, quando estes momentos ocorrem em grupo, pois é um processo de partilha que lhes permite evoluir e crescer enquanto profissionais. Nestes momentos abordam diferentes ações e atuações e redefinem outras e tomam consciência para problemas e questões que durante a sua ação, não têm percepção do ocorrido.

Há assim uma assunção da importância do processo de reflexão, da reflexão na ação, sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação para a sua atuação pedagógica e no desenvolvimento da sua profissionalidade docente.

Pensamos também poder inferir que, para estes estudantes- professores, o processo reflexivo se centra mais nas dimensões da reflexão focadas por Schön, nomeadamente ao nível da compreensão das matérias pelos alunos e com a interação entre o professor e os alunos. A terceira dimensão, a dimensão burocrática na prática é pouco referida, pese embora se tenha registado pontuais constatações. Contudo, esta dimensão parece estar presente na mente dos orientadores cooperantes, na medida em que um dos motivos pelos quais gostam de desempenhar este papel é o de auxiliar os estagiários a trilharem os seus próprios caminhos e a descobrirem o seu potencial como futuros docentes. Parece-nos estar aqui subentendida a problematização de como o professor vive e trabalha na escola e como ele procura a sua liberdade para a prática reflexiva. Porém, também para os orientadores, as duas primeiras dimensões são bastante importantes, até para eles próprios, enquanto docentes, já que lhes permite uma constante atualização do ponto de vista metodológico e didático. É patente o compromisso destes orientadores em

ajudar os futuros professores a internalizarem, durante a sua formação inicial, as predisposições e habilidades para aprender a partir das suas experiências e tornarem-se melhores naquilo que irão fazer ao longo da sua carreira docente.

Pese embora predominem apenas as duas primeiras dimensões do processo de reflexão parece-nos que estamos presente uma iniciação à prática profissional docente que se baseia em processos de observação e reflexão sobre as ações desenvolvidas e o reconhecimento por parte dos professores envolvidos da importância de haver espaço para que cada um pense sobre o que aconteceu, o que observou, que significado lhe atribuiu e que outros significados pode atribuir ao que aconteceu (Schon,1992). Parece estarmos presente uma formação inicial em que há espaço para olhar retrospectivamente para ação, refletir sobre o momento da reflexão na ação.

Bibliografia

Bardin, Lawrence (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70. Persona.

Correia, José Alberto Correia (1998). Para uma teoria crítica em Educação. Porto: Porto Editora, Coleção Ciências da Educação, nº 27.

Dewey, Dewey (1989). *Cómo Pensamos*. Barcelona: Paidós.

Esteves, Manuela (2006). Análise de Conteúdo. In Jorge Ávila Lima & José Augusto Pacheco (orgs), *Fazer investigação. Contributos para elaboração de dissertações e teses* (pp105-126). Porto: Porto Editora, Coleção Panorama.

Flores, Maria Assunção (2000). Currículo, formação e desenvolvimento profissional. In José Augusto Pacheco (org.), *Políticas de Integração Curricular* (pp. 147-165). Porto: Porto Editora, Coleção Currículo, Políticas e Práticas, nº3.

Garcia, Carlos Moreno (1992). A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor (pp.51-76). In António Nóvoa, (Coord), *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote. Instituto de Inovação Educacional, Temas de Educação 1.

Garcia, Carlos Moreno (1999). *Formação de professores. Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora. Coleção Ciências da Educação, Século XXI, nº2.

Giroux, Henry (1997). *Os professores como intelectuais. Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: ARTEMED Editora.

Martins, Maria Felisbela Sousa (2011). *O Currículo Nacional de Geografia do Ensino Básico. Da Conceção e do prescrito à configuração do vivido*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Martins, Maria Felisbela Sousa (2012). Formar Professores no ensino superior: o caso da formação inicial de professores de Geografia na Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Ensino Superior. Inovação e qualidade na docência. *Atas VII Congresso Iberoamericano de docência Universitária, VII, 7870-7882*.

Schön, Donald (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In António Nóvoa, (Coord), *Os Professores e a sua Formação* (pp.77-91). Lisboa: Publicações Dom Quixote. Instituto de Inovação Educacional, Temas de Educação 1.

Schön, Donald (1998). *El profesional reflexivo: como piensan los profesionales quando actúan*. Barcelona: Paidós

Stenhouse, Lawrence (1997). *Investigación y desarrollo del curriculum* Madrid: Morata

Formação docente na educação de jovens e adultos (eja): entraves e desafios do sistema educacional no nordeste do brasil

Kátia Maria Santos Mota²⁴³, Janine Fontes de Souza²⁴⁴

A intenção primordial deste texto é apontar para a precariedade educacional que se observa nas classes de Educação de Jovens e Adultos (EJA) devido, sobretudo, à diversidade cultural dessa população estudantil que é formada por pessoas de classes populares que não tiveram a oportunidade de cumprir sua escolarização em tempo normal como parte do sistema regular de ensino no país. Os sujeitos da EJA constituem-se em grupos sociais diferenciados: pessoas que tiveram múltiplas entradas e saídas da escola; adultos e idosos (sobretudo de comunidades rurais) os quais, devido às necessidades de trabalho, só ingressaram na escola em idade tardia; e, mais recentemente, aumenta o número de jovens que, diante de um baixo nível de aprendizagem na escola regular, terminam passando, prematuramente, para a EJA. A população da EJA é, em grande parte, vista como um refugio da sociedade, aqueles que não tiveram seus direitos de cidadania atendidos no que se refere à formação educacional integral e se constituem como sujeitos em situação de desvantagem no processo de inclusão social.

Diante de um universo que se expande, sobretudo, nas regiões mais pobres do país – o norte e o nordeste – discutimos sobre a questão da formação docente para atender a EJA nas suas necessidades e expectativas pessoais e profissionais. O texto aqui apresentado se estrutura em quatro partes: na primeira parte, fazemos uma breve descrição histórica sobre a EJA e nas partes subsequentes apresentamos uma síntese de uma experiência de pesquisa sobre a formação docente na EJA organizada em procedimentos teórico-metodológicos, geração de registros da pesquisa e os resultados observados na pesquisa, sinalizados como inquietações e desafios.

Imagens e contextos da EJA no cenário nacional: o que aprendemos e vivemos

O caráter de informalidade e a visão assistencialista que, historicamente, vem caracterizando muitos programas de EJA no país, além da concepção supletiva em uma perspectiva de educação compensatória, têm revelado ações marcadas pela descontinuidade das políticas públicas e pela falta de compromisso social dos seus agentes. O mito de que a EJA se configura como uma modalidade provisória cujo alvo é uma população residual vem dificultando a implantação de políticas nacionais e locais que garantam o direito à educação de uma ampla faixa populacional que tem sido jogada marginalmente nas fronteiras do sistema regular de ensino público. Precisamos compreender a historicidade dessa modalidade educacional e encarar o desafio de promover sua inserção nas demandas educacionais da contemporaneidade.

A EJA nasceu na fronteira entre os movimentos sociais de um lado e os sistemas educacionais de outro, valendo-se de experiências emancipatórias, onde, na década de 60, por exemplo, o voluntarismo cristão e a militância política de inúmeros educadores foram significativos na determinação de ações pedagógicas.

²⁴³ Professora Adjunto do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Brasil; docente do Programa de Pós-Graduação 'Educação e Contemporaneidade' (PPGEduC), motakatia@hotmail.com

²⁴⁴ Professora Assistente do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Brasil; doutoranda do Programa de Pós-Graduação 'Educação e Contemporaneidade' (PPGEduC), nine-fontes@yahoo.com.br

Longe de se originar de iniciativas do Estado ou da sociedade civil, a educação popular está ligada a um “espaço amplo e polissêmico de germinação de idéias e ações, livre de uma política ou ideologia centralizadora” (BRANDÃO, 2008, p.24). Segundo o referido autor, o foco da vocação da educação popular

*é um compromisso de ida e volta nas relações pedagógicas de teor político, realizadas através de um trabalho cultural direcionado aos sujeitos das classes populares, os quais são compreendidos não como **beneficiários tardios de um serviço**, mas como **protagonistas emergentes de um processo**. (grifo nosso)*

Apesar de estar, com frequência, nas agendas políticas e nos discursos que protagonizam a democratização de um sistema de educação com equidade, a educação popular sofreu um esquecimento, muito próprio da nossa cultura, que apaga não só memórias, mas também experiências antecedentes, de uma maneira perversa, como denuncia Brandão. A EJA resiste, então, no meio de tensões entre a informalidade, gerada nos projetos pedagógicos de movimentos sociais e de educação popular, e a institucionalização de um sistema regular de ensino que, historicamente, vem negando o direito da educação aos cidadãos provenientes das camadas sociais mais carentes.

A intenção emancipatória e o compromisso da educação com a transformação social, características presentes na educação popular e na formação dos docentes engajados nos movimentos sociais, continuam a inspirar os discursos pedagógicos em EJA, sobretudo os acadêmicos e políticos, mas perderam seu espaço nas práticas pedagógicas do sistema regular de ensino. Isso devido, em grande parte, aos movimentos educacionais gerados por uma política internacional de um modelo econômico neoliberal que se curva ao atendimento às demandas da globalização, associando-se à reconfiguração histórica que se identifica nos perfis de identidade do universo demográfico dos estudantes de EJA e no conjunto de docentes que, mais recentemente, passou a atuar nos espaços escolares.

A consolidação da identidade da EJA, fortemente construída pelas representações de exclusão e abandono, precisa ser redimensionada a partir de pesquisas que contemplem a identificação da trajetória pessoal e profissional de alunos e professores e a compreensão de como esses sujeitos percebem o ambiente escolar, suas fontes de satisfação, expectativas e descontentamentos. Acreditamos que é a partir de uma reflexão coletiva, em que os principais agentes do processo - educandos, professores e gestores – manifestem seus posicionamentos acerca da vida escolar e as possibilidades de atendimento às demandas sociais, que podemos vislumbrar a adoção de caminhos pedagógicos que contribuam favoravelmente para o enfrentamento da situação lamentável em que muitos dos nossos jovens e adultos se encontram.

Optamos por direcionar nossa pesquisa para a formação docente de EJA no sentido de atender aos posicionamentos conclusivos que chegamos como participantes das discussões que circulam no Grupo de Trabalho 18 – Educação de Jovens e Adultos – nos encontros anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Identificamos que dois pontos são fundamentais nas intervenções que a comunidade acadêmica pode consolidar: investir em pesquisas que contribuam com o desenvolvimento de modelos mais eficazes na formação docente e com a discussão sobre currículos centrados na realidade sociocultural dos educandos. O reconhecimento de que não há um investimento direcionado para a formação docente específica para atuar na EJA tem sido apontado como um desafio emergencial nas falas dos nossos colegas do GT da ANPED, cujas posturas desafiam a participação das universidades (SOARES, 2008, 2006; SOARES; GIOVANETTI; GOMES, 2005; HADDAD, 2007; BRANDÃO, 2008; entre outros).

Quando se fala em EJA, os conceitos que emergem das representações docentes estão sempre relacionados à exclusão, preconceito e abandono, porém subjaz um discurso implícito e um apelo para a necessidade da escola se responsabilizar pela construção da cidadania desse grupo social marginalizado. Nesse sentido, a cidadania é *Reconquista dos Direitos Humanos* e deverá ser compreendida como um vir a ser desejado que não foi ainda realizado, transferindo para a escola, lugar institucional privilegiado, a responsabilidade da construção da imagem do cidadão. Arroyo (2005) acredita que as condições atuais são favoráveis à reconfiguração da EJA, não só como campo de pesquisa, mas como campo específico de políticas públicas, de formação de educadores, de produção teórica e de intervenções pedagógicas.

Historicamente, as trajetórias da EJA sempre se entrelaçaram por relações de reconhecimento dos processos populares de produção e apreensão do conhecimento e de conflito com o acesso ao direito à ciência e à tecnologia da cultura hegemônica, entre reconhecer a cultura popular como uma riqueza da cultura humana e a garantia do direito às ferramentas da cultura universal. O envolvimento da EJA como Educação Popular trouxe para a sua história contribuições relevantes para se compreender a natureza dessa modalidade: o ponto de partida é se fundamentar numa visão realista dos jovens e adultos; enfatizar o caráter da dialogicidade (como pressupõe Freire) na relação pedagógica; admitir que a EJA tem sido um rico campo da inovação da teoria pedagógica; a pertinência em se manter o foco no termo 'educação' e não 'ensino'; perceber a relação tensa que existe com os saberes escolares bem como inserir o caráter de politização no fazer pedagógico. (ARROYO, 2005; FREIRE, 2001).

A população estudantil da EJA abarca uma ampla diversidade cultural com a qual o docente não sabe lidar, pois não foi preparado na sua formação inicial e nem disponibiliza de uma formação continuada para tratar das especificidades que abarcam o cotidiano dos estudantes da EJA. Por outro lado, o perfil de identidade do docente vem sofrendo alterações significativas; encontramos, em alta frequência, nas nossas escolas, um quadro docente de mais variada distribuição – profissionais contratados temporariamente, educadores que não tiveram possibilidade de optar pela docência em EJA ou que não tem qualquer experiência prévia nesse segmento de trabalho, professores que assumem turmas de EJA como complementação da sua carga horária de trabalho. Ainda não contemplamos na prática os discursos produzidos pelas diretrizes de políticas públicas associadas à formação do profissional da EJA. A própria identidade desse educador não está claramente definida, predominando o discurso que essa é uma questão que se encontra em processo de construção. É muito raro encontrarmos um educador que esteja atuando exclusivamente na EJA, com práticas pedagógicas que atendam às especificidades dos sujeitos educandos.

Não temos ainda diretrizes e políticas públicas específicas para a formação do profissional da EJA. A própria identidade desse educador não está claramente definida, encontra-se em processo de construção. É muito raro encontrarmos um educador que esteja atuando somente na EJA. (SOARES, 2008, p. 63)

O quadro que se revela na realidade da docência define os pontos cruciais que marcam a grande dificuldade de se implantar um modelo pedagógico que atenda efetivamente aos princípios básicos da pedagogia freireana na qual o diálogo-interação entre educadores e educandos torna-se a pedra fundamental de uma perspectiva emancipatória que se preocupa com a formação de uma cidadania democrática. Nesse sentido, nos preocupamos em elicitar questionamentos que possam abrir caminhos para uma ação pedagógica de ordem reflexiva e participativa. Questionamos a nós mesmos, docentes da universidade, aos professores que estão nas turmas de EJA, aos gestores das escolas e técnicos em

educação que atuam nos órgãos oficiais sobre o papel da escola em EJA e, mais particularmente, aos estudantes sobre o que pensam, o que querem, o que esperam da escola nas suas trajetórias de vida.

O processo formativo do corpo docente, como prática continuada, seguindo uma abordagem reflexiva como sistemática de trabalho no próprio espaço escolar parece ser a iniciativa mais acertada para assegurar mudanças mais eficazes na rotina das práticas pedagógicas. Em Mota e Matos Oliveira (2009), nos posicionamos pelo fortalecimento da comunidade escolar no entendimento das singularidades desse espaço sociocultural e no professor como sujeito sociocultural carregado de subjetividades múltiplas (DAYRELL, 2001); definimos a promoção de um espaço da escuta do professor na expressão da sua biografia educativa (DELORY-MOMBERGER, 2008; PASSEGGI; SOUZA, 2008; SOUZA; MIGNOT, 2008) e optamos pelo reconhecimento do professor enquanto “um trabalhador da contradição”, ao compreender que essas contradições “São, ao mesmo tempo, estruturais, isto é, ligadas à própria atividade docente, e sócio-históricas, uma vez que são moldadas pelas contradições sociais do ensino em certa época” (CHARLOT, 2008, p. 21).

Um desafio inicial se traduz no resgate dos posicionamentos ideológicos erguidos na educação popular em experiências de movimentos sociais e no encontro de atendimento às expectativas de cidadania da contemporaneidade em que a produção coletiva se torna necessária, sobretudo na perspectiva da educação voltada ao desenvolvimento local sustentável, somada à necessidade de se compreender o sujeito nas suas identidades múltiplas ao atentar para questões étnico-raciais, intergeracionais, de gênero, de procedência regional, de ocupação profissional, entre outras. Tudo isso se passa em um cenário global/local regido por mudanças sociais significativas em um processo de aceleração contínua da forma como se caracteriza a pós-modernidade, que, sem dúvida, repercute na função social do professor (NASCIMENTO, 2006; MOTA, 2006). As contradições da contemporaneidade são refletidas na complexidade da cultura escolar, criando descompassos entre a atuação docente na sua produção concreta, o que realmente acontece no cotidiano escolar e o que o professor desejaria realizar na sala de aula.

O próprio professor encarna essa contradição radical (da sociedade capitalista contemporânea): sonha em transmitir saberes e formar jovens, mas vive dando notas a alunos. De forma mais ampla, o professor trabalha emaranhado em tensões e contradições arraigadas nas contradições econômicas, sociais e culturais da sociedade contemporânea (CHARLOT, 2008, p. 21).

Nos caminhos da pesquisa, entre perguntas e escutas, chegamos aos portos de passagem

Na intenção de experimentar uma pesquisa colaborativa, através da qual o diálogo entre pesquisadores e sujeitos da pesquisa se tornasse uma mola propulsora para abrir espaços que acolhessem as inquietações e proposições de todos os participantes, nos alinhamos à Formação Reflexiva (ZEICHNER, 1993; SCHÖN, 1995, 2000; NÓVOA, 1995; TARDIF, 2006) na compreensão de que os percursos de docência devem ser compartilhados em três dimensões que integram o pensamento prático reflexivo: o conhecimento-na-ação, a reflexão-na-ação e a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação (SCHÖN, 1995).

Reunir o grupo de professores, em dinâmicas de trabalho colaborativo, e estimular o processo contínuo de reflexão sobre a ação traz à tona a consciência do papel do professor enquanto agente de mudança, ao mesmo tempo em que lhe dá oportunidade de exercitar sua autonomia enquanto profissional (FREIRE,

2001). Assim, a formação centrada no professor, na sua história de vida, nos seus percursos formativos, em constante interlocução com os colegas, gestores e estudantes do seu local de trabalho, traz a possibilidade de um entrelaçamento coletivo em que as ações individuais são somadas e orquestradas em uma missão de amplo espectro.

Tendo essas inspirações em mente, nos constituímos como grupo de pesquisa formado por quatro professoras da Universidade do Estado da Bahia, três técnicas da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, além de bolsistas de Iniciação Científica e estudantes da pós-graduação do PPGEduc²⁴⁵ na intenção de realizar uma pesquisa cujo projeto se intitulou “Formação Reflexiva do professor na Educação de Jovens e Adultos EJA: questionamentos, inquietações e perspectivas”.²⁴⁶ Situamos a investigação em um espaço educacional que abarca oito escolas estaduais de um município próximo a Salvador, incluindo um total de setenta e um professores que atuam na EJA. Seguindo os parâmetros de uma abordagem reflexiva sustentada em uma pedagogia emancipatória, valorizamos a escuta da voz do professor no sentido de identificar seus padrões de percepção crítica sobre a realidade da sala de aula na EJA, assim como seus sentimentos de pertencimento e de (des)encantamento sobre sua formação docente e sua história de docência no atendimento dessa população estudantil. Definimos, assim, como objetivo geral da pesquisa:

A partir da escuta do professor, com intenção de definir o perfil da identidade docente enquanto sujeito sociocultural, o objeto de estudo se configura na compreensão de um modelo de formação continuada que estimule a autonomia do docente, fortalecendo seu papel de investigador e gestor da sua autoformação, em consonância com as especificidades educacionais da população estudantil da EJA.

Pressupomos, assim, que a formação continuada dos docentes da EJA incorpore mudanças favoráveis à comunidade escolar a qual se assume como um espaço sócio-cultural, segundo a concepção de Dayrell (2001, p. 136).

Analisar a escola como espaço sócio-cultural significa compreendê-la na ótica da cultura, sob um olhar mais denso, que leva em conta a dimensão do dinamismo, do fazer-se cotidiano, levado a efeito por homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, negros e brancos, adultos e adolescentes, enfim, alunos e professores, seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos, presentes na história, atores na história. Falar da escola como espaço sócio-cultural implica, assim, resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui, enquanto instituição.

Tendo em vista esse caminho norteador definido pelo objetivo geral da pesquisa, estabelecemos metas sequenciadas nas seguintes ações: a) registrar a trajetória pessoal/profissional do professor, expressando sua história de vida docente vinculada à EJA, assim como suas impressões e relações interpessoais que se configuram na convivência com os sujeitos da EJA; b) analisar as concepções de práticas curriculares na EJA expressas pelos professores, no sentido de identificar entraves ou obstáculos que dificultam o cotidiano da sala de aula; c) promover um espaço de discussão sobre um modelo de formação docente continuada que atenda às necessidades expressas pelo grupo de professores.

²⁴⁵ As professoras da UNEB foram: Katia Maria Santos Mota (coordenadora), Maria Olívia Matos Oliveira (vice coordenadora), Rilza Cerqueira Santos e Maria de Fátima Mota Uripia; as três técnicas da SEC-Ba foram Maria Nazareth Sciam Bastos, Gladys Selma Santana de Freitas e Joana Leonor Leal Palma. Os bolsistas de IC foram do curso de Pedagogia da UNEB e os de pós-graduação do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduc) da mesma universidade.

²⁴⁶ Esse projeto de pesquisa constitui-se numa parceria entre a Universidade do Estado da Bahia e a Secretaria de Educação do Estado da Bahia, realizado no período de 2008-2010, com o apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB).

A pesquisa se desenvolveu em três etapas metodológicas: na primeira, na tentativa de se obter um quadro geral do perfil de identidade da população docente da EJA nas oito escolas estaduais, optamos pelo registro de dados quantitativos através da aplicação de um questionário para um grupo de 71 docentes. Na segunda etapa, privilegamos os dados qualitativos, através da realização de um grupo focal em uma escola específica, constituído de doze professores da EJA. Os dados da primeira etapa foram analisados pelo programa computacional SPSS e transformados em gráficos e tabelas representativos da população docente total da pesquisa. Na segunda etapa, a partir de procedimentos teórico-metodológicos que privilegiam a geração de registros qualitativos, conduzimos o grupo focal no qual foram realizadas seis sessões incluindo temas sobre a história de vida escolar dos docentes, seus processos formativos na docência, suas experiências pedagógicas na EJA, suas percepções e intenções sobre sua atuação na EJA com foco de discussão sobre um modelo de formação docente continuada. Finalmente, na terceira etapa, realizamos entrevistas individuais com os professores com ênfase no seu processo de formação docente e sua atuação profissional na EJA; nessa etapa contamos com a participação de oito docentes.

Uma coleção de textos escritos e gravados, individuais e coletivos, foi analisada com base na Análise de Conteúdos (BARDIN, 2011), se constituindo no *corpus* primordial desta pesquisa. Além disso, os professores atuaram, também, como pesquisadores no sentido de que desenvolveram várias atividades de escuta com os estudantes, construindo um Banco de Dados sobre o perfil de identidade do estudante em referência à sua trajetória escolar e suas perspectivas de vida pessoal/profissional. Assim, a equipe executora do projeto se ampliou integrando-se aos professores, gestores e estudantes da escola, conduzindo a pesquisa de forma colaborativa no sentido de exercitar o espírito de comunidade escolar vinculada ao processo de autoformação individual / coletiva do corpo docente.

Os espaços da pesquisa e a geração de registros a partir das vozes dos professores

Em referência ao primeiro foco deste estudo – identificação do perfil docente da EJA – foram registrados dados através da aplicação de um questionário; esses dados constituíram um quadro geral da população docente incluída na pesquisa no qual observamos a seguinte realidade em relação à formação profissional: todos os professores possuem graduação em licenciaturas diversas, sendo que 80% desses professores já realizaram cursos de especialização; entretanto, 40% desses cursos de especialização são de áreas não diretamente ligadas à docência e, lamentavelmente, nenhum professor declarou qualquer especialização vinculada à docência na EJA. Grande parte do grupo está atuando na EJA por questões circunstanciais, principalmente, para atender à complementação da carga horária ou conciliar as atividades docentes às necessidades da sua vida pessoal; além disso, não se observa manifestação de motivação pessoal por parte dos professores no sentido de optar pela docência na EJA por questões intrínsecas a essa modalidade educacional. Observamos, também, que há uma rotatividade de professores no atendimento à EJA, pois, preferencialmente, há uma tendência de o professor optar pelos turnos matutino e vespertino, deixando o noturno como turno opcional para completar a carga horária. Diante dessa realidade, torna-se bastante problemática uma proposição de formação docente continuada no sentido de se assegurar uma pedagogia voltada para os interesses e necessidades da diversidade cultural da população estudantil da EJA. Na intenção de compreender melhor as questões aqui expostas, realizamos a segunda etapa da pesquisa com direcionamento para registros qualitativos a partir da realização de um grupo focal.

A fim de viabilizar a condução de um grupo focal, selecionamos uma escola dentro da comunidade prevista na pesquisa a partir de contatos com diretores e professores os quais manifestaram interesse em participar mais efetivamente da pesquisa. Ficou acordado com o grupo dos doze professores participantes que a universidade lhes concederia um certificado de participação para oficializar as atividades da pesquisa como curso de formação docente (60 h) a ser incluído no seu currículo profissional. Tal recurso foi importante para que o professor se sentisse estimulado não só a participar da pesquisa em si, mas também para possibilitá-lo a repensar a ação docente como um processo reflexivo que envolve aprofundamento teórico e discussões coletivas em torno das questões problematizadas.

O grupo focal se desenvolveu em seis sessões de quatro horas de duração, assim denominadas na sequência de realização: 1) Professores inesquecíveis: memórias da vida estudantil; 2) O que sabe o professor? – discutindo saberes e fazeres; 3) A escola, espaços e lugares socioculturais; 4) Vida de estudante: construindo uma escuta sensível; 5) Cenas de sala de aula: interações e silenciamentos; 6) Ser professor: mapeando os caminhos. Através da realização do grupo focal, pretendemos possibilitar aos participantes a desenvolver uma leitura crítica sobre o cotidiano da vida escolar na EJA e a discutir sobre seu papel social como educador, no sentido de descobrir posturas pedagógicas mais eficazes para atender às demandas educacionais dos sujeitos da EJA. Em cada sessão do grupo focal desenvolvemos atividades de discussão a partir de textos selecionados; atividades de pesquisa a partir de questionamentos levantados e exercícios práticos sobre atitudes, valores e crenças entre os professores e com os estudantes e, finalmente, atividades (in)conclusivas sobre as construções coletivas e proposições de possíveis percursos de condução. A seguir, apresento algumas produções textuais-discursivas que aconteceram no decorrer das sessões do grupo focal.

Ao rememorar suas experiências de vida escolar, os professores trouxeram à tona episódios distantes a partir dos quais expressaram emoções, sentimentos de alegria ou de tristeza, frustrações e desejos de olhar a si próprio, as suas experiências, como material de reflexão sobre sua atuação docente. Tais atitudes demonstram os efeitos das narrativas autobiográficas na formação docente, conforme nos explica Souza (2008, p. 95).

Através da narrativa (auto)biográfica torna-se possível desvendar modelos e princípios que estruturam discursos pedagógicos que compõem o agir e o pensar da professora em formação. Isto porque o ato de lembrar e narrar possibilita ao ator reconstruir experiências, refletir sobre os dispositivos formativos e criar espaço para uma compreensão da sua própria prática.

Confirmando essa colocação, compreendemos os textos seguintes produzidos por duas professoras do grupo focal, que assim se expressam:

Acho que não foi por acaso que peguei esse texto... Voltei às minhas memórias e lembrei que sempre fui muito retraída na sala de aula e na escola de um modo geral em todo o meu percurso escolar; nunca fui de fazer muitos amigos. Que bom seria se eu tivesse algum professor que ao perceber meu comportamento viesse conversar comigo. A impressão que dava era que eu era mais uma na sala e ninguém se importava comigo. Os momentos em que me percebi que era notada foram: uma vez quando a professora no meio de uma prova me mudou de lugar quando eu tentava dar pesca (passar a resposta) para um colega, e outra quando a professora me deu uma bronca ao perceber que eu estava negligenciando de estudar na quarta unidade porque já tinha alcançado a média para passar (ser aprovada) na disciplina dela. A partir dessa reflexão percebo que hoje, na minha prática enquanto educadora, procuro aguçar meu olhar sobre os diversos comportamentos dos meus

alunos e procuro, sempre que posso, chamar os alunos, independente de comportamento, para dar um feedback individual sobre seu desempenho.

Ao ler a palavra inesquecível relacionada a um professor, lembrei imediatamente da minha professora de metodologia dos estudos sociais e didática, Inaldi Pessoa Grave (a única que até hoje lembro o nome), ela era exigente, enérgica, durona, mas que conhecia a capacidade de cada um de nós e nos chamava pelo nome, mesmo tendo mais de dez turmas repletas de alunos de segundo grau. Esperávamos ansiosos pelas suas aulas e as assistimos com bastante atenção e interesse.

Ao lermos os textos produzidos pelas professoras, percebemos o relevante papel social que o professor desempenha na nossa trajetória de vida, atuando como modelo a ser seguido, ou rejeitado, conforme os efeitos positivos ou negativos que desempenham nas nossas subjetividades de ser e estar no mundo. No primeiro relato, a professora destaca a sensação de invisibilidade da sua pessoa, de não pertencimento ao grupo social que se constituía na sala de aula, de estar fora do foco de atenção da professora; reconhece, entretanto, que só através de comportamentos inadequados é que ela consegue a atenção para si. Infelizmente, esse relato comprova o que ocorre frequentemente em sala de aula ao demarcar que a atenção do professor quase sempre se concentra nos comportamentos não autorizados; a preocupação docente se expressa bem mais no controle de comportamentos do que na intenção de promover o bem-estar individual e coletivo na sala de aula. A partir da análise reflexiva da sua experiência de vida escolar, a professora procura reformular sua atuação no sentido de interagir com os estudantes de uma forma mais democrática e produtiva.

Em uma das atividades do grupo focal, os professores tiveram a oportunidade de trabalhar com os estudantes buscando compreender seus projetos de vida, na intenção de que a pesquisa proporcionasse ao professor a experiência de um diálogo mais autêntico com os estudantes a partir de atividades que revelassem as histórias de vida dos estudantes e suas projeções para a vida futura. Assim, através das escritas dos estudantes, os professores conheceram aspectos da realidade sociocultural da sua turma e reconheceram que as práticas curriculares desenvolvidas em sala de aula não estabeleciam qualquer ponte de vinculação com os desejos, dificuldades e expectativas da turma. Diante de textos como os seguintes, os professores manifestavam perplexidade e sentimentos de incompetência para lidar com as questões abordadas, reconhecendo que a escola não está trabalhando com metas objetivas que preparem os estudantes para o mercado de trabalho. Alguns se expressaram de forma mais generalizada, mas outros definiram com clareza suas dificuldades e intenções profissionais²⁴⁷.

O meu projeto é ter minha casa própria, dar uma boa educação aos meus filhos, ter um bom emprego, me informar mais das coisas que o mundo nos oferece, ser também uma boa pessoa e também o meu projeto de vida é que meus filhos sejam felizes.(R.B. 25 anos)

Eu tinha um sonho para realizar quando voltei para a escola, eu penso em terminar os estudos para realizar meu sonho que é ser polícia militar. Nunca vou desistir de sonhar porque eu vou chegar lá, mas eu estou grávida com 21 anos e vou ter um filho ou filha, mesmo assim nunca vou desistir de estudar para que meu sonho seja realizado. Quando meu filho nascer vou continuar estudando porque o estudo é que vai me ajudar muito, vou chamar por Deus e vou continuar lutando para tudo dar certo. (M.C. 21 anos)

²⁴⁷ As escritas dos estudantes foram devidamente corrigidas nas questões ortográficas.

Resultados que revelam inquietações e desafios na docência da EJA

Grande parte dos professores envolvidos na pesquisa, embora não tenham optado para atuar na EJA, declaram satisfação pessoal em estar trabalhando nessa modalidade e que gostariam de continuar. Apontam, entretanto, para as dificuldades que enfrentam devido às especificidades e complexidade da população estudantil da EJA que, segundo eles, necessita de um atendimento curricular especialmente voltado para a realidade sociocultural desses sujeitos os quais carecem de competências básicas para a inserção no mercado de trabalho. Nesse sentido, acreditam que a EJA deveria ser voltada para programas de inclusão social e que, para isso, o professor deveria disponibilizar de recursos didáticos mais apropriados, além de ter uma interlocução mais efetiva com as agências empregadoras locais.

O grupo denuncia o abandono, o descompromisso político que acontece nas turmas da EJA em referência às condições físicas de trabalho, à ausência de materiais didáticos que atendam aos interesses dos estudantes. São fatos que foram constatados pela equipe da pesquisa: ausência de planejamento pedagógico interdisciplinar, carência de recursos físicos, improvisação das aulas, a crença geral de que os estudantes da EJA são interessados em apenas frequentar a escola para se certificar e que os conteúdos trabalhados na escola não vão contribuir para a formação profissional adequada à inserção no mercado de trabalho.

Em referência ao objeto central da pesquisa – a formação docente na EJA – constatamos que os professores não tiveram qualquer formação inicial sobre essa modalidade educacional e que as atividades de formação em serviço não são contínuas, não incluem todo o corpo docente da escola; além disso, as experiências formativas, predominantemente, não associam os conteúdos teóricos às práticas pedagógicas. Os professores declaram que suas necessidades de formação são muito menos nos conteúdos disciplinares, mas muito mais nas questões metodológicas que possam contemplar a participação ativa dos estudantes nas atividades de sala de aula. Denunciam, entretanto, que não há tempo destinado para a formação em serviço; grande parte dos investimentos na formação docente parte do interesse pessoal, assumidos em horários extras.

Ressaltam, ainda, que sentem necessidade de investir nas suas competências experienciais, aquelas que podem ajudá-los a compreender o estudante da EJA como sujeito social e a saber lidar de forma efetiva para promover no estudante a melhoria da sua autoestima e o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem mais eficazes. Em síntese, os professores se sentem despreparados para exercer uma atuação pedagógica que contribua para a transformação social dessa população estudantil. Reconhecem a baixa qualidade de educação que estão produzindo; se sentem, entretanto, sensibilizados e altamente preocupados com a EJA. Embora demonstrem interesse e responsabilidade social como docentes da EJA, grande parte dos professores manifesta sentimentos de frustração e melancolia, declarando a intenção de se aposentar ou de mudar de profissão.

Enfim, a pesquisa corrobora os dados sobre a realidade da docência na EJA conforme tem sido apontado pelos pesquisadores dessa temática. Fica claro que há necessidade de políticas de formação inicial e continuada de um quadro de docentes selecionado para atendimento específico a essa modalidade educacional. São questões emergenciais nas falas dos professores: promover condições favoráveis de trabalho aos docentes, dar condições físicas adequadas ao funcionamento escolar, desenvolver coletivamente propostas pedagógicas apropriadas ao atendimento dos sujeitos da EJA.

Na percepção da equipe de pesquisadores, ao final do projeto, fica um sentimento de frustração que expressa o entendimento de que as universidades não se interessam mais em realizar apenas pesquisas diagnósticas, mas, sim, atuar de uma forma mais consistente em parcerias de colaboração na implementação de programas curriculares que sejam, de fato, operacionalizados com a garantia das condições físicas de boa qualidade, dos recursos didáticos necessários e do tempo disponibilizado para a formação docente em serviço.

Referências

- Arroyo, M. G (2005). Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In L. Soares; M. A. Giovanetti & N. L. Gomes (Orgs.), *Diálogos na educação de jovens e adultos* (pp. 19-50). Belo Horizonte: Autêntica.
- Bardin, Laurence (2011). *Análise de Conteúdo*, São Paulo, Edições 70.
- Brandão, Carlos (2008). A educação popular e a educação de jovens e adultos: antes e agora. In Maria Margarida Machado (org), *Formação de Educadores de Jovens e Adultos. II Seminário Nacional* (pp.17-56). Brasília: Secad/MEC, UNESCO.
- Charlot, Bernard (2008). “O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição”. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, 17(30),17-31.
- Dayrell, Juarez (2001). “A escola como espaço sócio-cultural”. In J. Dayrell (org.), *Múltiplos olhares sobre educação e cultura* (pp. 136-161). Belo Horizonte: Ed. UFMG.
- Delory-Momberger, C. (2008). *Biografia e Educação. Figuras do indivíduo-projeto*. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus.
- Freire, Paulo (2001). *Pedagogia da Autonomia*. 19ª edição. São Paulo: Paz e Terra.
- Haddad, Sérgio (2007). *Novos caminhos em educação de Jovens e Adultos – EJA*, São Paulo: Global.
- Mota, Katia M. Santos; Matos Oliveira, Maria Olívia de (2009). “Inquietações, questionamentos e perspectivas na formação docente em Educação de Jovens e Adultos”. Comunicação apresentada no 19º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste (EPENN), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Brasil.
- Mota, Kátia M. Santos (2006). *Língua(gem) e cidadania em um mundo pluricultural: descompassos e desafios*. In Arnaud S. Lima JR. & Tânia. Hetkowsky, *Educação e Contemporaneidade: Desafios para a pesquisa e a pós-graduação* (pp. 157-172). Rio de Janeiro: Quartet Ed..
- Nascimento, Antonio Dias (2006). *Contemporaneidade: educação, etnocentrismo e diversidade*. In Arnaud S. Lima JR. & Tânia Hetkowsky, *Educação e Contemporaneidade: Desafios para a pesquisa e a pós-graduação* (pp. 47-60). Rio de Janeiro: Quartet Ed..
- Nóvoa, A. (1995). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Passeggi, C., Souza, E. C (2008). *(Auto)Biografia: Formação, territórios e saberes*. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus.

- Schön, D. (2000). Educando o profissional reflexivo: Um novo design para o ensino e a aprendizagem. Artmed Editora: Porto Alegre.
- Schön, D. (1995). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa, Os professores e a sua formação (pp. 77-91). Lisboa: Dom Quixote.
- Soares, Leôncio (2008). "Avanços e Desafios na Formação do Educador de Jovens e Adultos". In Maria Margarida Machado (Org), Formação de Educadores de Jovens e Adultos. II Seminário Nacional (pp. 57-71). Brasília: Secad/MEC, UNESCO.
- Soares, Leôncio (2006). O Educador de Jovens e Adultos em formação. UFMG. GT: Educação de Jovens e Adultos/ n.18. 29ª reunião ANPED, Caxambu. Retirado em fevereiro 2, 2009 de <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT18-2030--Int.pdf>. Acesso em: 22/02/09
- Soares, L., Giovanetti, M. A., Gomes, N. L. (Orgs.) (2005). Diálogos na educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica.
- Souza, E. C (2008). "Histórias de vida, escritas de si e abordagem experiencial". In E.C. SOUZA & A.C.V. Mignot (Orgs.), Histórias de vida e formação de professores (pp.89-98). Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ.
- SOUZA, E. C. & MIGNOT, A.C.V. (Orgs.) (2008). Histórias de vida e formação de professores Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ.
- Tardif, Maurice (2006). Saberes docentes e formação Profissional. 7ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Zeichner, Kenneth (1993). A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas. Lisboa: EDUCA.

A atividade docente e a constituição da identidade profissional

Marjorie Samira Ferreira Bolognani & Adair Mendes Nacarato²⁴⁸

Resumo

Este trabalho refere-se ao recorte de uma pesquisa que buscou analisar o desenvolvimento profissional e a constituição de um repertório de saberes necessários para a prática profissional docente em Matemática de um grupo de dez professoras dos anos iniciais, de uma cidade do estado de São Paulo/Brasil. O material foi produzido ao longo de 2012, por meio de entrevistas narrativas (Sandra Jovchelovitch e Martin Bauer); de grupos de discussão/reflexão (Wivian Weller) na própria escola; de diário de campo da pesquisadora e de registros das professoras. Dar voz às professoras pelo estudo das suas narrativas explica-se, uma vez que a narrativa se ajusta aos fenômenos sociais e possibilitam ao sujeito tomar consciência de si mesmo. As entrevistas foram textualizadas e devolvidas às professoras e, a partir de convergências identificadas nesses textos, foram organizados dois grupos de discussão nos quais elas puderam compartilhar as trajetórias de formação e de inserção na carreira docente. Para esta comunicação será apresentada uma das categorias de análise: a constituição profissional: ser professora. A literatura aponta para a importância dos anos iniciais da carreira, pois eles são determinantes para a permanência ou não na docência, bem como a forma como o professor vai enfrentar os desafios postos pela prática docente. São apresentados os casos das professoras, evidenciando o trabalho docente e a formação de cada uma delas. Os casos serão apresentados considerando quatro momentos significativos que emergiram das narrativas das professoras: a formação para a docência; o ingresso na profissão docente; a reprodução de práticas vivenciadas; e o processo de transformação. Esses momentos serão tecidos com as reflexões teóricas da pesquisadora num diálogo com autores que abordam o uso da narrativa na pesquisa, os anos iniciais da docência, a profissionalização docente e a atividade docente. Considerando que os docentes que atuam nos anos iniciais são predominantemente do sexo feminino, emergem dos depoimentos das professoras as relações de gênero. Os depoimentos das professoras reforçam o quanto elas se constituíram a partir do trabalho, pois a docência é uma profissão de relações que envolve: o contato com os alunos, com os pares, os gestores, os pais, enfim, a comunidade escolar. Essas relações sociais são vistas como relações de trabalho, pois fazem parte da atividade docente. Assim, as professoras vão estabelecendo relações com o mundo, com o outro e consigo mesmo. Nos seus relatos evidencia-se o quanto elas de reprodutoras de práticas vivenciadas, passam a ser consumidoras críticas dos materiais produzidos para a sala de aula que chegam à escola, tendo um olhar mais crítico para os documentos prescritivos. Ao mesmo tempo em que elas se apropriam do gênero profissional, elas o transformam, criando outras formas de ser e de atuar com os alunos. A pesquisa, ao utilizar-se das narrativas pode evidenciar o quanto falar de si possibilita a tomada de consciência do eu pessoal, do eu profissional.

Palavras-chave: formação de professores; entrevistas narrativas; grupo de discussão/reflexão; atividade profissional; profissionalização.

Introdução

²⁴⁸ Universidade São Francisco

Este texto é um recorte da pesquisa de mestrado, com o título “Narrativas de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental: marcas da escola e da matemática escolar”, que teve como foco as trajetórias estudantis e profissionais de professoras que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, a partir daquilo que elas narram. A pesquisa foi realizada com dez professoras, que atuam do 1º ao 3º ano (alunos de 6 a 9 anos), de uma mesma escola da rede municipal de Jundiaí, SP, Brasil. O material foi produzido por meio de entrevistas narrativas (Jovchelovitch; Bauer, 2005), durante o ano de 2011, e dois encontros em grupo de discussão/reflexão (Weller, 2006) na própria escola. As professoras colaboradoras são identificadas no trabalho com o pseudônimo de doces (escolha das próprias colaboradoras) e a escola onde trabalham é chamada de EMEB.

Os casos apresentados consideram quatro momentos significativos que emergiram das narrativas das professoras: a formação para a docência; o ingresso na profissão docente; a reprodução de práticas vivenciadas; e o processo de transformação.

Iniciamos com a discussão sobre o “*ser professora*”. Compreende-se que para ser professor é necessário um conhecimento específico. Sabemos o quanto isto é importante, mas acredita-se que existem outros pontos que precisam ser discutidos quando falamos em profissão. Lüdke e Boing (2004) analisam algumas características apontadas por especialistas no que se refere ao conceito de profissão. Os autores apresentam algumas análises do sistema francês feitas por Isambert- Jamati e Tanguy (1990 apud Lüdke; Boing, 2004) e que se assemelham ao nosso contexto. Dizem que há diferenças culturais entre os professores dos diferentes níveis de ensino, dada a divisão que existe no tipo de trabalho que realizam na escola, por exemplo: o professor dos anos iniciais (1º ao 5º ano, alunos de 6 a 10 anos) e os dos níveis subsequentes (6º ao 9º ano); as diferentes disciplinas que compõem o currículo, com a valorização de algumas em detrimento de outras (no caso brasileiro, matemática e língua portuguesa tem prioridade sobre as demais, inclusive em carga horária); o lócus de formação docente, os professores dos anos iniciais ou têm apenas o Ensino Médio (nível secundário), na Habilitação Magistério ou o curso de Pedagogia, em nível superior; e os professores especialistas cursam as licenciaturas específicas, em nível superior.

Neste contexto de constantes divisões, os professores não formam um grupo profissional coeso. Além disso, existe a falta de autonomia do colegiado do magistério. Em sua maioria as normas e as diretrizes são geridas influenciando negativamente o processo de profissionalização, visto que distancia o grupo da posição de autônomo. Ao analisarmos a trajetória histórica dos cursos de formação para docência, percebemos, que além da descontinuidade de ações, muitas foram as tentativas frustradas de políticas formativas, como conclui Saviani (2009). São marcas que aparecem, atualmente, na formação das professoras participantes da pesquisa, quando estas dizem de suas insatisfações com relação ao curso realizado. Lüdke e Boing (2004) ressaltam o problema da desvalorização docente também pelo baixo salário. O fenômeno social da feminização docente reforça a situação, já que o salário da mulher era “visto como uma espécie de renda suplementar e não como a renda principal da família” (Nóvoa, 1991, p. 127). Tal fenômeno tem sido analisado como ‘feminização do magistério’.

No Brasil, a feminização do magistério teve início no final do século XIX. O contexto histórico brasileiro, com o processo de urbanização, a criação de indústrias, a construção da estrada de ferro, entre outros fatos, apresentava uma necessidade por instrução em massa, antes reservada à família e/ou igreja. Contudo, como afirmam as autoras Nogueira e Schelbauer (2007), no final do século XIX não se esperava que as mulheres fossem instruídas para o ensino, duvidava-se da sua capacidade intelectual. Acreditando num

caráter de vocação e missão da mulher, a formação para o acesso era de ordem moral, basicamente ligada aos padrões cristãos de comportamento e a valores cívicos. Conhecer a trajetória da feminização do magistério nos possibilita refletir, entre outras coisas, as condições do trabalho docente, as práticas reproduzidas em sala de aula, os baixos salários e a construção da identidade profissional, possibilitando uma reconstrução dessa identidade.

Como afirma Nóvoa (1991, p. 123), “a história da profissão docente é indissociável do lugar que seus membros ocupam nas relações de produção e do papel que eles jogam na manutenção da ordem social”, e como veremos nas narrativas apresentadas pelas professoras participantes desta pesquisa, “os docentes não vão somente responder a uma necessidade social de educação, mas também criá-la”.

Discutiremos, a partir daqui, os caminhos percorridos pelas entrevistadas para se tornarem as profissionais que são hoje.

O que narram as professoras sobre a formação inicial?

As professoras colaboradoras tiveram que apresentar, ao ingressar no concurso público, o diploma do Magistério ou do curso de Pedagogia. Portanto, todas tiveram que ter uma formação específica para ingressar no setor público da educação. Das dez entrevistas, Pudim e Cajuzinho cursaram o magistério. As demais são formadas nos cursos Magistério e Pedagogia. Pudim e Cajuzinho sabem da importância da formação e declaram que ainda cursarão a faculdade de Pedagogia.

Ao recordarem a trajetória de formação, as professoras apontam acontecimentos significativos sobre a concepção para a profissão docente. Mostram a crença que tem sobre o que é ser professor e revelam suas próprias identidades. São marcas da experiência da professora e o contexto no qual vive: *‘Acho até que todas as mulheres deveriam fazer o curso do magistério, porque elas passam muitas noções principalmente de psicologia da criança. O magistério me trouxe bastante base nesse sentido. Logo casei e coloquei em prática (Brigadeiro, Entrevista Narrativa, 30/08/11)*. As características que Brigadeiro apresenta como sendo de uma boa formação está intimamente ligada ao processo de inserção da mulher na sala de aula. Traz a crença de que magistério é profissão para mulher.

Na fala de Bombom encontramos marcas de quem não pensava em ser professora. Bombom afirma *“Fui fazer magistério porque era gratuito [...]eu não tinha expectativa nenhuma”* (Entrevista Narrativa, 26/10/2011).

Nóvoa (1995) destaca ser este um dos problemas atuais dos professores e diz que seria inútil questionar o acesso à formação docente de quem não queira. Mas afirma que é necessário contrapor a ideia de uma pessoa passar pelo ensino por não ter algo melhor para fazer, a contragosto, ou ficar à espera de que algo melhor lhe aconteça, estar provisoriamente no magistério. No caso das personagens desta história, o resultado foi positivo, porém nem sempre a fuga ao magistério dá certo e muitos ingressam e permanecem sem se realizarem nesta profissão. Para esses casos, o autor afirma ser preciso criar estratégias capazes de não alimentar a entrada forçada ao ensino.

Outro ponto, destacado por Merengue e Paçoca, é a precariedade dos cursos que formam professores, com destaque ao de Matemática, no curso de Pedagogia. Em outras pesquisas encontramos a mesma queixa das professoras. Apesar das diferentes organizações e exigências de formação, sucedidas no período

histórico da formação docente, os conhecimentos matemáticos pouco se alteraram nos cursos de licenciatura (Betereli, 2013, p.52). Aos futuros professores dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, principalmente, não se ensina os conteúdos matemáticos relacionados a grandezas e medidas, espaço e forma e tratamento da informação.

Além da deficiência do ensino da Matemática, nos curso de Magistério e de Pedagogia, outros fatores podem dificultar a formação do profissional da educação. As colaboradoras narram, por exemplo, como os professores do curso do magistério expunham o percurso histórico da carreira, expondo de forma equivocada a trajetória profissional (Cocadinha, Grupo de Discussão I, 9/5/2012); dizem que não tinha contato com seus professores no magistério, devida formação à distância (Pudim, Entrevista Narrativa, 16/12/11); citam uma das características dos cursos de Pedagogia, a relação entre a teoria e a prática (Suspiro, Entrevista Narrativa, 30/9/11).

Sacristán (1995), pautado em Popkewitz (1986 apud Sacristán, 1995), apresenta os três níveis do conhecimento pedagógico. A prática docente que é formada no cotidiano escolar; o contexto profissional que produz um saber técnico que dá legitimidade às práticas e o contexto sociocultural, de onde se origina os valores e conteúdos considerados importantes. Esses níveis de conhecimento permeiam os cursos de formação.

Contudo, sabemos que correntes teóricas diversas “empurram a função de ensinar”, articulando “os corpos de saber necessários à formação de alguém que ensina” (Roldão, 2007, p.97), conforme a pretensão que se tem com o ensino. O saber teórico está sendo produzido para a aplicação, “a clássica fórmula relação *teoria-prática* transporta uma conceptualização simbólica que pode ser pouco operativa, ocultando a íntima dependência de um campo diante do outro” (Roldão, 2007, p.98, grifo da autora).

A teoria tem que ser vista associada à reflexão, numa “ação de ensinar”, com um conhecimento que surge de “vários saberes formais e do saber experiencial, que uns e outros se aprofundam e questionam”, num ato “pedagógico, contextual, prático e singular” (Roldão, 2007, p.101). E a formação docente deveria ser pensada em dimensões pessoais e culturais dos professores, pois a experiência cultural desses influencia no modo de ensinar (Sacristán, 1995). O professor que se espera com esta formação é que ensine não só porque domina um conteúdo, “mas porque sabe ensinar” (Roldão, 2007, p.101).

Ainda sobre a questão “O que narram as professoras sobre a formação inicial?” destacaremos, a seguir, três seções: o ingresso no magistério; a reprodução de práticas vivenciadas e o processo de transformação nas vozes das professoras.

O ingresso no magistério: choque com a realidade, início da estabilização

É na atividade docente que teremos o foco para pensar a fase inicial da carreira. A trajetória do trabalho docente nos conta sobre características de uma pessoa numa organização, no caso a escola, e como essas características influenciam e são influenciadas pela organização (Huberman, 1995).

A seguir apresentaremos as análises possibilitadas pelos excertos, momento em que as vivências, lembranças e experiências individuais traçam sinais de uma memória coletiva.

O choque com a realidade ao iniciar na carreira do magistério, não é uma percepção só vivenciada por Merengue (Entrevista Narrativa, 1/9/2011). A professora que tem mãe e tias professoras, que cursou o

Magistério e a Pedagogia, cumprindo seus respectivos estágios, levanta um aspecto da realidade deste período na profissão docente. Huberman (1995, p. 39) chama o popular “choque do real” de “sobrevivência” e a define como “a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional”. Como nos aponta o autor, as narrativas trazem aspectos da realidade da sala de aula que estão distantes dos ideais dos professores: “à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos”; “fragmentação do trabalho” (Huberman, 1995, p.39); somando aos aspectos que sobressai nas entrevistas, a participação da família; a relação com os alunos; o do material didático; a equipe gestora, que pode auxiliar neste início, mas que na maioria das vezes se mostra omissa; a insuficiência do conhecimento adquirido na formação, que gera a insegurança do professor e muitas vezes a indisciplina dos alunos; as expectativas.

Com relação às expectativas que tinham com relação à profissão, as professoras colaboradoras narram: Paçoca acredita ser gratificante a profissão docente e assegura: “*As minhas expectativas com relação à profissão foram alcançadas. É gratificante ser professor. É muito gratificante*” (Entrevista Narrativa, 22/3/2012). Para Merengue as expectativas começaram a surgir quando saiu do magistério, e ela declara: “*achava que ia mudar o mundo... Eu acho que as expectativas vão sendo alcançadas*” (Entrevista Narrativa, 1/9/2011). Como Merengue, Beijinho cita as expectativas que são traçadas ao longo da carreira: “*Eu acho que as expectativas a cada ano a gente vai traçando uma. A gente tem uma expectativa, a gente alcança aquela expectativa e logo a gente quer outra expectativa. Acho que é um ciclo*” (Entrevista Narrativa, 20/10/2011).

Já Pudim (Entrevista Narrativa, 16/12/2011) diz: “*Objetivos e expectativas eu tinha muitos, mas que não alcancei aquilo que eu quero. Eu quero ser uma professora de excelência, eu quero saber muito mais, entende?*” Talvez, diferente das demais professoras, Pudim ainda não sinta seu trabalho reconhecido, ou ainda está na fase dos questionamentos. Outra forma de descobrir o porquê de Pudim não ter alcançado seus objetivos e expectativas é tentar descobrir o que é ser “*uma professora de excelência*”, para ela.

Laranjinha e Bombom dizem que não tinham expectativas com relação a serem professoras e admitem: “*Quando eu fiz o magistério, eu não tinha expectativa nenhuma*” (Bombom, Entrevista Narrativa, 26/10/2011), “*Não sei se no magistério tinha muito expectativa, não*” (Laranjinha, Entrevista Narrativa, 21/10/2011).

A fase da “sobrevivência” encontra-se no período de “exploração”, em uma opção provisória, “em proceder a uma investigação dos contornos da profissão experimentando um ou mais papéis” (Huberman, 1995, p. 37), sendo limitada pelas particularidades da instituição. O tempo de provisoriedade varia de pessoa para pessoa e é influenciado pela “descoberta”: o entusiasmo inicial, com as professoras entrevistadas pode ter acontecido pelo fato de ingressarem no concurso público, por exemplo, Brigadeiro quando diz: “*o meu sonho era ser professora efetiva, eu queria ter a minha sala de aula, queria poder fazer um trabalho com a sala de aula, e não ficar substituindo*”; a experimentação, como o caso da Cocadinha (Entrevista Narrativa, 12/12/11) que conseguiu alfabetizar pela primeira vez; e por sentir que faz parte de um grupo de professores (Huberman, 1995). Esse autor afirma que os aspectos de “sobrevivência” e “descoberta” podem existir juntos no professor e podem aparecer de outras formas, pela indiferença, pela serenidade ou pela frustração.

Ainda com relação às expectativas, as professoras revelaram que idealizavam uma turma para o início da carreira. Contrariadas, na escola pública turmas difíceis eram atribuídas a quem não tinha experiência. Nota-se, que à Bombom foi dado um desafio, entre outras dificuldades, ela relata:

Uma turma muito sofrida. Os professores todos gritando com os alunos. Inclusive eu tinha que gritar para a classe permanecer em paz, em ordem, sentada, mas aula mesmo quase nem se dava. Porque a maior parte do tempo perdendo tempo em chamar atenção, buscando aluno, eles se batiam demais. (Bombom, Entrevista Narrativa, 26/10/2011)

Dificuldades com turma em sala de aula; problemas gerados pela falta de experiência; resistência dos alunos; não receber pelo trabalho; adoecer por causa do trabalho; o isolamento na sala de aula, por não receber apoio dos colegas de trabalho; ter que alfabetizar no seu primeiro ano de docência, o que pode ser um dificultador para o professor em início de carreira; são alguns exemplos narrados pelas professoras colaboradoras quando descrevem o início da carreira.

Outra característica constatada nas narrativas das professoras que potencializa e muito o choque neste início de carreira é que, geralmente, ao professorado inexperiente é atribuída a classe mais complicada. Os professores ficam ansiosos e sem a colaboração dos docentes mais experientes e do trabalho da gestão da escola chegam a um nível elevado de estresse. Por não terem com quem compartilhar as dificuldades encontradas alguns adoecem, como nos casos de Brigadeiro e, Cajuzinho, e, em outros casos, abandonam a profissão. A todas as dificuldades encontradas no início da carreira, soma-se, ainda, o caso do ensino de matemática, pois como vimos são vários os aspectos na formação universitária que podem dificultar a formação do professor que ensina matemática nos anos iniciais.

Sobre o início da carreira, Tardif e Raymond (2000, p.229) afirmam ser ele, “acompanhado também de uma fase crítica, pois é a partir das certezas e dos condicionantes da experiência prática que os professores julgam sua formação universitária anterior”.

Há também as professoras que superam a fase do “choque” e dela geram conhecimento para docência. Apoiando-me em Larrosa (2011, p.5) posso afirmar que o choque seja um “acontecimento”, algo que independe do “meu saber, nem de meu poder, nem de minha vontade”, é exterior à pessoa. E pelo fato de as professoras não se identificarem com esse acontecimento, permanecendo externo a elas, podem viver um dos princípios da experiência, a exterioridade, a alteridade e a alienação²⁴⁹ (Larrosa, 2011).

A reprodução de práticas vivenciadas

“Porque a minha primeira experiência em ensinar foi o que eu lembrava”, esta afirmação foi dita por Merengue durante a sua entrevista. Citação que representa o “sim” dito pelas entrevistadas ao serem questionadas se reproduziam práticas vivenciadas como alunas. Todas afirmam que reproduziam modelos de práticas de ensinar matemática vivenciadas como estudantes no início da profissão.

Na entrevista e no encontro do grupo de discussão, Cajuzinho descreve o que reproduziu da vivência como aluna no algoritmo da subtração – ensinado de forma mecânica, destituído de sentido e significado para o aluno. Além disso, aponta que, pelo fato de o curso do magistério não ter sido suficiente para lhe garantir a

²⁴⁹ Para Larrosa, a alienação tem relação com o alheio, o outro.

prática e por não encontrar apoio na escola em que iniciou a docência, teve que reproduzir o que vivenciou como aluna.

Uma prática muito citada pelas professoras diz respeito à reprodução do ensino da tabuada. Compreender as práticas de ensino de matemática requer que se conheça algumas tendências que marcaram o ensino dessa disciplina.

A seguir, trazemos o diálogo construído a partir das falas das professoras colaboradoras no primeiro encontro do grupo de discussão (9/5/2012). São enunciados que narram as representações que elas têm sobre o ensino e a aprendizagem de matemática.

Beijinho: A matemática na minha época era muito de decorar. A gente decorava a tabuada para poder aprender a fazer as contas, não tinham muitas atividades de raciocínio, eram mais atividades mecânicas. A gente aprendia e aplicava.

Suspiro: Aplicava o modelo.

Bombom: Em nenhum momento, nunca me lembro também, nunca ninguém me ensinou a pensar.

Laranjinha: Era pura operação, operação, operação, repetição, repetição, repetição e era um ensino que não fixava. Eu não decorei a tabuada, também tive estratégias, por exemplo, eu decorei $7 \times 7 = 49$, quando eu preciso, ou eu diminuo ou eu aumento.

Cajuzinho: Mas a matemática foi assim... de grande valia na minha vida.

Laranjinha: Comigo foi o Português, porque a Matemática não teve essa importância. Era muito misteriosa, um bicho de sete cabeças.

Beijinho: As situações problemas eram situações que as respostas já estavam bem em evidência.

Essas marcas sobre a matemática – o uso de modelo; a repetição; a importância da matemática para vida, a máxima histórica da disciplina de Matemática; o “bicho de sete cabeças”, como algo muito difícil e invencível; a tabuada cantada; as situações-problemas como exercício – são fortemente encontradas na tendência Tecnicista e suas variações. Fiorentini (1995) explica que desde o final da década de 1960, a concepção de matemática para essa tendência era de caráter mais mecanicista e pragmático. Com a questão central da psicologia, fundamentada no Behaviorismo, defendia-se que a produção do conhecimento acontece pelo treino. Assim, os conteúdos apareciam em passos sequenciais em forma de instrução ao aluno. Mesmo com reformas curriculares, as práticas de memorização e mecanização são mantidas, como se confirma no diálogo das professoras, pela reprodução de práticas. De maneira geral, o estudo da matemática nas escolas tem a aprendizagem focada nas técnicas e não na construção dos conceitos. Algumas atividades que visavam/visam à construção do conceito, priorizavam/priorizam a sistematização das operações e não o desenvolvimento do cálculo (Brocardo; Serrazina, 2007).

Para tais práticas não são necessárias contextualizações, como lembra Laranjinha, “*Não tinha uma contextualização*” (Grupo de Discussão I, 9/5/2012), o algoritmo dava conta do cálculo que se pretendia ensinar. Com essa concepção de ensino, outras competências não eram desenvolvidas pelos alunos, entre

elas o desenvolvimento das estratégias pessoais, as capacidades numéricas dos cálculos: mental²⁵⁰ e estimativa, e o sentido do número e suas características.

Laranjinha reflete sobre a reprodução de práticas e cita que é pelo estudo que se pode começar a mudar:

Ainda a gente tem muita tendência a reproduzir problemas que não dizem nada e a gente tem que tomar muito cuidado com isso. A gente tem que pegar na hora de elaborar ler e reler, e ver mesmo se a gente está problematizando ou simplesmente reproduzindo, um exercício de montar o algoritmo e fazer um exercício qualquer. Então é uma coisa muito complicada... (Laranjinha, Grupo de Discussão II, 27/6/2011).

Como narra Laranjinha, este mudar não é de uma hora para outra, não existe mágica e ninguém se torna dono da verdade por estar estudando. Transformar uma prática demanda tempo, estudo, muito esforço, condições de trabalho, formação, entre outras.

A respeito da reprodução de práticas, compartilhamos com a análise que Dominicé (2010b, p. 219) faz sobre as narrativas evidenciarem “as concepções de educação que prevalecem em certos momentos”, e assim, que a formação se faz “nas costas dos modelos e das práticas da educação”. O fato de o professor ter a necessidade de copiar modelos, vivenciados quando alunos, ou pelo fato deles reproduzirem decorre da ausência de conhecimento do conteúdo matemático e do conhecimento pedagógico do conteúdo. Isso nos leva a refletir o quanto a formação inicial deixa lacunas e a continuada nem sempre permite a problematização e ruptura dessas práticas. Assim, o professor reproduz práticas por não saber o que “colocar no lugar” para agirem de maneira diferente. Acreditamos que a maioria percebe que as estratégias reproduzidas não atingem aos objetivos, mas se sentem impotentes para mudarem.

Desta forma, os saberes produzidos das narrativas orais e escritas, produzidos na entrevista e nos encontros em grupo de discussão, podem resultar em um trabalho “formador”.

Após a leitura do texto de Mengali²⁵¹, por exemplo, proposta do primeiro encontro no grupo de discussão/reflexão, Merengue defende a possibilidade da transformação da prática estar no “parar para pensar”, refletindo “no como” se aprendeu. Diz também das coisas acontecerem de maneira automática, impedindo a reflexão necessária.

As narrativas do professor possibilitam a pausa necessária para a reflexão que leva à ressignificação. As professoras colaboradoras falam das práticas que reproduziam e sinalizam uma mudança provocada pela reflexão que fizeram ao longo da carreira. A respeito do processo de ressignificação e assim de formação, Laranjinha, por exemplo, defende que ele ocorre por uma luta interna. O fazer diferente pode indicar indícios de como foi ressignificado.

Com a narrativa das histórias de vida, o sujeito toma consciência da autoformação, pois, como afirma Pineau (2010, p.112): “A construção e a regulação dessa historicidade pessoal são talvez as características mais importantes da autoformação, as que a fundamentam dialeticamente”, numa relação espacial e social.

A maneira que recebe a narrativa do outro mostra as “relações sociais estáveis dos falantes” (Bakhtin, 1981, p. 147). Como afirma o autor, “conforme a época ou os grupos sociais, conforme o contexto presente tal ou qual objetivo específico, vê-se dominar ora uma forma ora outra, ora uma variante ora outra”.

²⁵⁰ Cálculo mental é o cálculo pensado, utilizando o registro ou não, onde a decisão está vinculada à compreensão que se tem sobre os números e as diferentes relações que estabelece entre eles nas situações analisadas.

²⁵¹ Leitura da seção “1.1 Recordar as vivências e descobrir o que sei de mim”, do texto da autora (2011, p.15-18), realizada no segundo encontro do grupo de discussão em junho de 2012.

Delory-Momberger (2008a, p. 62) afirma ser a narrativa do outro “um dos lugares onde experimentamos nossa própria construção biográfica; onde ela pode deslocar-se, reconfigurar-se, alargar seu horizonte; onde ela se põe à prova”, como pertencente a si.

Sobre o processo de transformação, a professora Bombom, ao citar a Alaíde, sua professora modelo, declara que, como ela, problematizava a matemática. Mas, em seus primeiros anos de docência, Bombom não se sentia professora. Não se reconhecia no magistério. Passou por várias escolas e reproduziu práticas de ensino sem saber se eram boas ou não, como ela afirma “*fiz o que tinha que fazer e nem sei se deixei alguma coisa boa ou ruim*”.

A formação profissional parece crescer em seu discurso e, ao narrar, toma consciência de sua própria trajetória. A maneira como Bombom narra o contexto em que se tornou professora produz uma realidade. Ela diz, no início, “*olha a palavra, eu só passei pelas escolas*”, declara que pode ter ficado esquecida “*eu só tinha o nome de professora*”, mais adiante diz, “*Hoje teve muita mudança sim, porque hoje eu me sinto professora*”, e descreve o processo de seu desenvolvimento, “*Eu quero transformar a criança, e ela vai conseguir, ela tem que*”, sustentando-o pelo argumento de “*sou professora ou eu me sinto professora, são falas completamente diferentes*”, até que conclui com “*muita propriedade*” que “*agora eu sou professora*”.

Bombom vai modificando as crenças do ensino da matemática no momento em que ela vai para escola em que trabalha “*agora aqui na EMEB é assim, até hoje eu estou aprendendo muito, desde o dia em que eu entrei, porque sinceramente, aprendi com os professores, aprendi muito com a N., com você como coordenadora*” (Bombom, Entrevista Narrativa, 26/10/2011).

Processo de resignificação nas vozes das professoras

Todas as entrevistadas narraram que as modificações ocorreram ao longo dos anos que trabalham no magistério. Dizem das relações com os colegas de trabalho, do preconceito ou não com relação à formação inicial, dos conteúdos de matemática, da maneira de gestar a aula, das implantações de políticas públicas que não tem a participação dos professores em sua elaboração. Descrevem também as características das escolas por onde passaram e como isto influencia na profissão.

As características observadas, da escola e ou do município onde trabalham, pronunciam uma cultura. Como afirma Ferrarotti (2010, p.44), “o nosso sistema social encontra-se integralmente em cada um dos nossos atos, em cada um dos nossos sonhos, delírios, obras, comportamentos. E a história desse sistema está contida por inteiro na história da nossa vida individual”.

Enfaticamente, Laranjinha e Brigadeiro narram sobre as mudanças que ocorrem até hoje na vida profissional. Laranjinha e Brigadeiro, entre outras coisas, falam sobre o que lhes encantam na profissão: o trabalho dinâmico (Laranjinha) e o resultado do trabalho (Laranjinha e Brigadeiro).

As vivências com os alunos no cotidiano da sala de aula e as capacitações são citadas por Suspiro como responsáveis do desenvolvimento do trabalho do professor. Aprendizagens que ocorrem pela reflexão da relação com os alunos e com o saber do ensinar e do aprender.

Sobre o que pode ter provocado mudanças, Beijinho (Entrevista Narrativa, 20/10/2011) destaca a formação, sendo esta boa quando incomoda e gera reflexões. Laranjinha (Grupo de Discussão II, 27/6/2011), por sua

vez, considera o trabalho como fundante na constituição profissional: *“Foi realmente no trabalho, na prática, nas formações do trabalho, que eu fui mudando e tendo novas concepções”*.

Sua fala corrobora as posições de Tardif e Raymond (2000, p.209), quando dizem que o “trabalho modifica a identidade do trabalhador, pois o trabalho não é somente fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa de si mesmo, consigo mesmo”. Com as professoras colaboradoras não aconteceu diferente. Suas concepções sobre o ensinar e aprender matemática foram sendo aprendidas, modificadas e/ou ressignificadas ao longo do tempo. Nas vozes das professoras, percebemos que isso aconteceu a partir das vivências que tiveram em suas trajetórias. Nessas é possível ver: como elas aprenderam a matemática na formação inicial, de maneira marcante, por memorização e com ênfase nos conteúdos relacionados ao sistema de numeração; como elas aprenderam a matemática na formação acadêmica, destacando a precariedade dos cursos que formam professores e a deficiência do ensino da Matemática; como ensinaram no início da carreira. Práticas permeadas por vivências da formação que tiveram com relação à matemática e de crenças com relação ao ensino e aprendizagem. E como ensinam agora, ressignificações da concepção das professoras por meio da mediação do outro, colega de trabalho, formador, coordenador, alunos, entre outros.

Em especial, percebemos que ressignificam o saber, na EMEB, ao: prepararem as aulas juntas; ouvirem/problematizarem/ ouvirem os alunos; socializarem o trabalho realizado na sala; participarem de discussões sobre o ensino e a aprendizagem da Matemática, dentro e fora da escola; terem a cumplicidade da coordenadora. Somam-se a isso os encontros de discussão, momentos que puderam refletir sobre estas trajetórias. Acontecimentos vividos que, ao serem narrados, fazem com que tomem consciência do distanciamento dos conhecimentos aprendidos na formação que tiveram. A reflexão sobre a prática nas formações é capaz de levar a ressignificações do modo de pensar.

Algumas reflexões finais

Como dito anteriormente, os anos iniciais da carreira, são importantes para a constituição profissional do professor. O início pode determinar a permanência ou não na docência, bem como a forma como o professor vai enfrentar os desafios postos pela prática docente. Os depoimentos das professoras reforçam o quanto elas se constituíram a partir do trabalho. Nas relações de trabalho, as professoras vão estabelecendo relações com o outro e consigo mesmo. Como percebido no texto, as narrativas das professoras permitem que elas tomem ciência de si e das representações que têm sobre o ensino e a aprendizagem. Ao mesmo tempo em que as professoras colaboradoras se apropriam do gênero profissional, elas o transformam, criando outras formas de ser e de atuar com os alunos. Assim, com o exercício da reflexividade que a narrativa de vida permite, as vivências produzidas na formação para a docência; o ingresso na profissão docente e a reprodução de práticas vivenciadas, narrados oralmente ou escritos, podem resultar em um trabalho de formação contínua para o professor.

Referências bibliográficas

Bakhtin, Mikhail (Volochinov) (1981). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, 2. ed.

Betereli, Kelly Cristina (2013). *As potencialidades da parceria universidade-escola para professores dos anos iniciais do ensino fundamental: reflexões sobre as práticas de aprender e ensinar matemática*.

Dissertação (Mestrado em Educação – Linha de Pesquisa: Matemática, cultura e práticas pedagógicas), Programa de Pós-Graduação *Scricto Sensu* em Educação, Universidade São Francisco, Itatiba, Brasil.

- Brocardo, Joana & Serrazina, Lurdes (2007). O sentido do número no currículo de matemática. In Joana Brocardo & Lurdes Serrazina & I. Rocha (orgs.), *O sentido do número: Reflexões que entrecruzam teoria e prática* (pp.97-115). Portugal: Escolar Editora, Coleção Educação 2.
- Delory-Momberger, Christiane (2008). *Biografia e educação: Figuras do indivíduo-projeto*. Natal, R: EDUFRRN; São Paulo: Paulus. Tradução Maria Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto, Luis Passeggi.
- Dominicé, Pierre (2010). O que a vida lhes ensinou. In António Nóvoa & Matthias Finger (org.), O método (auto)biográfico e a formação (pp.189-222). Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus.**
- Ferrarotti, Franco (2010). Sobre a autonomia do método biográfico. **In António Nóvoa & Matthias Finger (org.), O método (auto)biográfico e a formação (pp.31-57). São Paulo: Paulus.**
- Fiorentini, Dario (1995). Alguns modos de ver e conceber o ensino da Matemática no Brasil. *Zetetiké*, Campinas, SP: Unicamp –FE- CEMPEM, ano 3, nº4, p. 1- 37.
- Huberman, Michaël (1995). O ciclo de vida profissional dos professores. In António Nóvoa, *Vidas de professores* (pp.31 – 61). Porto: Editora Porto.
- Jovchelovitch, Sandra & Bauer, Martin W. (2005). Entrevista narrativa. In Martin W. Bauer & G. Gaskell (orgs.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático* (pp. 90-113). 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Larrosa, Jorge (2011). Experiência e alteridade em educação. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, jul./dez. p. 1-24.
- Lüdke, Menga & Boing, Luiz Alberto (2004). Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 89, Set./Dez, p. 1159-1180.
- Nogueira, Juliana K. & Schelbauer, Analete R (2007). Feminização do magistério no Brasil: O que relatam os pareceres do primeiro congresso da Instrução do Rio de Janeiro. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.27, set. - ISSN: 1676-2584, p.78 –94.
- Nóvoa, António (1991). Concepções e práticas da formação contínua dos professores. In António Nóvoa (org.), *Formação contínua de professores: Realidade e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Nóvoa, António (1995). O passado e o presente dos professores. In António Nóvoa et. al, *Profissão Professor* (pp. 13-34). Porto, Porto Editora.
- Pineau, Gaston (2010). A auto-formação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. **In António Nóvoa & Matthias Finger (org.), O método (auto)biográfico e a formação (pp.97-118). São Paulo: Paulus.**
- Roldão, Maria do Céu (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12 n. 34 jan./abr., p. 94-181.

- Sacristán, J. Gimeno (1995). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In António Nóvoa et. al, *Profissão Professor* (pp. 63-92). Porto, Porto Editora.
- Saviani, Dermeval (2009). Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14 n. 40 jan./abr.
- Tardif, Maurice & Raymond, Danielle (2000). Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, ano XXI, nº 73, dezembro, p.209-244.
- Weller, Wivian (2006). Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n.2, maio/ago, p. 241-260.

Contribuições Da Formação Inicial Para Os Processos De Desenvolvimento Profissional Da Docência De Licenciandos Em Física Do IFMT

Fábio Mariani²⁵², Filomena Maria de Arruda Monteiro²⁵³, Edilsa Caetano da Trindade²⁵⁴

Resumo

O presente trabalho tem por finalidade socializar discussões referentes a uma pesquisa desenvolvida junto a uma turma de licenciandos em Física do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, Campus Fronteira Oeste/Pontes e Lacerda – Brasil. A referida pesquisa insere-se nas discussões sobre Formação de Professores e toma como objeto de investigação a formação inicial docente (nível de graduação – licenciatura), entendida como uma das etapas do contínuo processo de desenvolvimento profissional da docência. Compreender como o curso vem contribuindo para os processos de desenvolvimento profissional docente dos licenciandos em física do IFMT, constitui-se na problemática central a dar delineamento à investigação. Elege-se como objetivo geral, compreender, a partir das narrativas dos próprios licenciandos e das narrativas dos documentos oficiais, a contribuição do processo formativo para a construção da profissionalidade docente desses licenciandos. Participam como sujeitos colaboradores na investigação, seis (06) licenciandos que constituem a totalidade de alunos da primeira turma de formandos do curso de licenciatura em física do mencionado campus. Partindo-se do pressuposto de que o curso de licenciatura em física em questão, encontra-se em processo de reconhecimento junto ao Ministério da Educação (MEC) é que se busca justificar a relevância do estudo desenvolvido e aqui apresentado. Outro fator de justificação encontra-se no fato de os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Brasil, serem Instituições de Ensino recentemente criadas, com vocação para o desenvolvimento de ciência e tecnologia, mas que assumem também a função de oferecerem cursos de formação de professores na modalidade de licenciaturas. Refletir sobre como esses cursos estão sendo implantados e que direcionamentos formativos tem tomado, no sentido da efetiva contribuição com os conhecimentos da e para a docência, apresentam-se como relevantes no campo da formação docente. A pesquisa encontra embasamento teórico em literatura que discute os processos desenvolvimento profissional da docência, com ênfase na etapa da formação inicial. Esta perspectiva teórica defende que o desenvolvimento profissional é processual e contínuo e congrega os saberes, as experiências e as estratégias de formação construídos a partir de múltiplos contextos, e “tramados” nos “fios” que compõem as dimensões pessoais, profissionais, institucionais, e organizacionais, nas quais, se encontram envolvidos os professores e futuros professores. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e são tomadas, como fontes de dados, o Projeto Político-Pedagógico do Curso, os relatórios de Estágio Curricular Docente compostos pelos licenciandos, questionários de caracterização e entrevistas narrativas, além de narrativas construídas pelos pesquisadores a partir de discussões realizadas com os participantes. Salienta-se que o trabalho aponta para os indicadores de construção da profissionalidade docente dos licenciandos, narrados, evidenciados e refletidos por eles mesmos durante o curso de licenciatura, bem como para complexidade que envolve os processos de torna-se professor compreendidos a partir da formação inicial.

²⁵² Universidade Federal de Mato Grosso

²⁵³ Universidade Federal de Mato Grosso

²⁵⁴ Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

Palavras-chave: Desenvolvimento profissional da docência. Profissionalidade docente. Formação de professores. Formação Inicial.

Delineamento dos estudos e pesquisa

Partimos do entendimento de que o processo de desenvolvimento profissional docente ou ainda o processo de “tornar-se professor” (FLORES, 2010, MARCELO GARCIA, 1999, 2009) constitui-se em um processo complexo, que envolve uma diversidade de contextos e circunstâncias que se entrelaçam com a multiplicidade de experiências e vivências que marcam a trajetória pessoal e profissional dos sujeitos (MONTEIRO, 2008), além dos aspectos que dizem respeito às crenças, valores, percepções do ver, sentir e agir que compõe a individualidade de cada pessoa. Tomando a compreensão do professor como um profissional do ensino, argumenta-se em favor da ideia de desenvolvimento profissional por entender que este é um processo contínuo que leva à superação de uma compreensão da formação que se pautava na justaposição de etapas formativas (MARCELO GARCIA 2009) em que as etapas eram compreendidas isoladamente.

Ao contrário disso, a concepção de formação como desenvolvimento profissional entende que os processos formativos docentes se iniciam já nas primeiras experiências educativas dos sujeitos, quando estes ainda frequentam os bancos escolares como aluno e se desenvolvem ao longo de toda a sua trajetória formativa e profissional. Muitas pesquisas e investigações têm mostrado que o período em que os professores frequentam os bancos escolares ainda na educação básica, na condição de alunos, exerce grande influência na construção das concepções, crenças e ideias sobre o ensino e sobre o que significa ser professor (FLORES, 2010; MARCELO GARCIA, 2009). O ingresso no que se convencionou chamar de “formação inicial”, ou a etapa formativa na graduação, em cursos de licenciatura, passa a ser entendida apenas como uma das etapas desse processo formativo que continua a desenvolver-se posteriormente quando do ingresso e iniciação das atividades profissionais, muito embora, esta etapa de formação constitua-se de particularidades imprescindíveis no e para o processo de construção da profissionalidade docente. As etapas formativas são distintas, mas encontram-se imbricadas dialeticamente superando uma ideia de linearidade pura e simples.

Neste contexto é que se insere a pesquisa que resulta neste trabalho. O objeto de investigação que nos moveu na pesquisa encontra-se, justamente, na etapa da formação inicial, ou seja, na etapa da graduação na modalidade da licenciatura. A pesquisa foi desenvolvida no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, no Campus Fronteira Oeste/Pontes e Lacerda no Estado de Mato Grosso – Brasil, com a primeira turma de formandos do Curso de Licenciatura em Física, que era composta, em sua totalidade, por apenas seis (06) licenciandas, todas do sexo feminino. No entanto, no decorrer da pesquisa, uma das licenciandas por questões particulares de trabalho, não pode participar de todas as etapas e com isso as participantes colaboradoras da investigação foram reduzidas ao número de cinco (05).

A questão que nos motivou a desenvolver a pesquisa foi a de compreender como o curso de Licenciatura em Física, vem contribuindo para os processos de desenvolvimento profissional da docência desses alunos futuros professores. Partindo da problemática anunciada, nosso objetivo estendeu-se em compreender, a partir das narrativas dos próprios licenciandos e das narrativas dos documentos oficiais, as contribuições do

processo formativo vivenciado ao longo do curso, para a construção da profissionalidade docente desses futuros professores.

Partindo-se do pressuposto de que o curso de Licenciatura em Física em questão, encontra-se em processo de reconhecimento junto ao Ministério da Educação (MEC) é que se buscou justificar a relevância do estudo desenvolvido e aqui apresentado. Outro fator de justificação encontra-se no fato de os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Brasil, serem Instituições de Ensino recentemente criadas, com vocação para o desenvolvimento de ciência e tecnologia, mas que assumem também a função de oferecerem cursos de formação de professores na modalidade de licenciaturas. Refletir sobre como esses cursos estão sendo implantados e que direcionamentos formativos tem tomado, no sentido da efetiva contribuição com os conhecimentos da e para a docência, apresentam-se como relevantes no campo da formação docente.

A pesquisa insere-se nas abordagens qualitativas de investigação e são tomadas, como fontes de dados, o Projeto Político-Pedagógico do Curso, os relatórios de Estágio Curricular Docente compostos pelas licenciandas, questionários de caracterização e entrevistas narrativas, além de narrativas construídas pelos pesquisadores a partir de discussões realizadas com as participantes. O desenvolvimento da pesquisa ocorreu entre o segundo semestre do ano de 2012 e primeiro semestre de 2013.

Apontamentos teóricos: a formação inicial e o desenvolvimento profissional docente

Importante destacar, uma vez mais, que as discussões empreendidas sobre a formação inicial, encontram-se imersas e indissociadas do que se tem chamado de desenvolvimento profissional da docência. Objetivando, justamente, romper com a ideia de processos estanques, fragmentados e justapostos de formação docente, partimos da compreensão de que a formação inicial apresenta-se como uma etapa do complexo processo de desenvolvimento profissional docente e está imbricada dialeticamente nesse processo formativo que é contínuo.

A compreensão de desenvolvimento profissional que tomamos como referência, está ancorada nas discussões propostas por Marcelo Garcia (1999, 2009); Mizukami *et al* (2002), Zeichner (1992), Monteiro (2003). Para esses autores o desenvolvimento profissional dos professores é entendido para além de esquemas fechados e (pré)determinados de formação com a delimitação de saberes e conhecimentos específicos, pensados e aplicados estrategicamente dentro das limitações de um tempo-lugar específico. Ao contrário disso o desenvolvimento profissional é processual e contínuo e congrega os saberes, as experiências e as estratégias de formação construídos a partir de múltiplos contextos, entrelaçado com as dimensões “pessoais, profissionais, institucionais, e organizacionais” (MONTEIRO, 2003, p.8), nas quais se encontram envolvidos os professores.

Sendo assim os percursos que demarcam o desenvolvimento profissional dos professores encontra alicerces em aprendizagens e conhecimentos construídos desde a formação inicial – e até mesmo antes dessa – acrescido das múltiplas experiências pessoais e profissionais vividas no exercício cotidiano da prática, bem como das experiências de formação continuada em que o professor se envolve. É o conjunto desses elementos que vão dando forma e significado a certas maneiras de os professores viverem e compreenderem a sua docência. Ou podemos dizer ainda, constituem os elementos que dinamizam as identidades dos professores. Lembrando que esse processo não é estático, mas dinâmico e processual.

No que se refere à fase da formação inicial especificamente, as discussões em torno do processo de “tornar-se professor” (MARCELO GARCIA, 2009; FLORES, 2010; TARDIF, 2012) tem recebido significativa atenção por parte dos teóricos da educação nos últimos tempos. Flores (2010, p.182) argumenta que “tornar-se professor constitui um processo complexo, idiossincrático e multidimensional que implica o ‘aprender a ensinar’ (as vezes, associado aos aspectos mais técnicos do ensino) e a socialização profissional (decorrente da interação entre indivíduo e contexto), bem como a construção da identidade profissional”. Todo esse processo é desencadeado bem antes da fase da formação inicial, nas experiências que os professores acumulam ao longo de seus percursos de escolarização que antecedem o seu ingresso na universidade, o que Flores (2010, p.183), citando os estudos de Lortie, aponta como “aprendizagem de observação”. No entanto, a fase da formação inicial apresenta-se significativa porque pode desencadear um processo reflexivo sobre essas experiências, crenças, valores sobre o “ser professor” que os futuros professores trazem consigo como herança dos seus percursos e trajetórias como alunos, muito embora, pesquisas recentes estejam apontando que isso não esteja acontecendo de forma significativa (MARCELO GARCIA, 2009). A formação inicial, entendida como um momento privilegiado na constituição das identidades profissionais docentes, teria de ser pensado para que efetivamente pudesse colaborar nesse processo de reflexão e ressignificação das compreensões em torno do “ser e tornar-se professor”, que caracterizam o momento de preparação efetiva que antecede a inserção profissional desses professores em formação.

Nesse sentido, Marcelo Garcia (2009, p.13) chama atenção para o fato de que “os candidatos que chegam às instituições de formação inicial de professores não são recipientes vazios”. Trazem consigo uma vasta experiência, e um “conjunto de crenças e ideias sobre o ensino e sobre o que significa ser professor que interiorizaram ao longo da sua trajetória escolar” (FLORES, 2010, p.183). Essa particularidade que se encontra nos processos formativos dos professores, tem despertado preocupações entre os teóricos da educação e formadores de professores, uma vez que muitas dessas experiências, “crenças e ideias” podem estar constituídas de compreensões equivocadas sobre os processos de ensino e aprendizagem. Tardif (2012, p.20) argumenta que “[...] muitas pesquisas mostram que esse saber herdado da experiência escolar anterior é muito forte, que ele persiste através do tempo e que a formação universitária não consegue transformá-lo, nem muito menos abalá-lo”.

A partir desses apontamentos tem-se desenvolvido a ideia da necessidade de superação de uma perspectiva formativa inicial baseada na racionalidade técnica e a construção de processos formativos que se estruturam sobre a base de uma “racionalidade prática” (MIZUKAMI, 2006; MARCELO GARCIA, 1999; PÉREZ GÓMEZ, 1992; SACRISTÁN e GÓMEZ, 2007), em que a formação de professores passa a ser “vista segundo um modelo da realidade reflexivo e artístico, tendo por base a concepção construtivista da realidade com a qual o professor se defronta [...]” (MIZUKAMI, 2006, p.15).

Para viabilização dessa proposta, Flores (2010, p.183) argumenta que é necessário e fundamental que se criem espaços de discussão e formação nos contextos da formação inicial para que sejam oportunizados aos alunos, futuros professores, condições fundamentadas para questionamentos e reflexões acerca do conjunto de crenças e teorias implícitas que estes trazem ao adentrarem nos processos de formação inicial. Isso implicaria que os futuros professores se tornassem “aprendentes activos e promotores do desenvolvimento de seu próprio ensino [...]” que se encontra “[...] dificultado pela existência de um ‘guião de ensino’ que eles construíram através da aprendizagem pela observação” (FLORES, 2010, p.183).

Nessa mesma linha de discussão, Mizukami (2006, p.20) argumenta, tomando as premissas do “paradigma da prática reflexiva” a respeito da construção de espaços formativos em que o futuro professor tenha a “oportunidade de refletir constantemente sobre os problemas e a dinâmica gerados por sua atuação cotidiana.” Partindo das reflexões propostas por Zeichner, a autora discorre ainda sobre o fato de que uma formação construída na perspectiva da reflexividade prática oportunizaria uma experiência formativa que prepararia “[...] os futuros professores para entrarem em comunidades de aprendizagem e não tanto em salas de aula isoladas, para a variedade de responsabilidades que competem a um professor e para ensinarem todas as crianças e não só crianças como ele.”

Essas reflexões teóricas, aqui tomadas de forma muito breve, estão imersas nas discussões que ganharam relevo nas últimas décadas no campo educacional no que diz respeito a necessidade de “mudanças e transformações” educativas (MARCELO GARCIA, 1999; SACRISTÁN E GÓMEZ, 2007). A formação inicial é compreendida e discutida, nessa perspectiva, como uma etapa importante para os referidos processos de mudanças e transformações na educação e, sendo assim, torna-se cada vez mais necessária a ampliação das discussões e pesquisas nessa fase da formação de professores.

O Curso de Licenciatura em Física do IFMT: o que dizem os licenciandos, futuros professores

Iniciamos as discussões construídas a partir dos dados levantados, apresentando um quadro de caracterização dos participantes da pesquisa. Por questões éticas, nomearemos as participantes com as letras “LF” numa referência a “Licenciandas em Física”, seguidas de numerais de 1 a 5 que correspondem ao número de participantes:

Quadro 1 – Caracterização dos sujeitos de pesquisa

Participante	Sexo	Idade	Atividade profissional atual
LF1	Feminino	23 anos	Loja de informática
LF2	Feminino	30 anos	Estudante
LF3	Feminino	28 anos	Vigilância Sanitária
LF4	Feminino	22 anos	Setor administrativo escola
LF5	Feminino	27 anos	Setor administrativo universidade

Fonte: Dados organizados pelos autores a partir de questionário de caracterização.

A primeira informação significativa que podemos observar no quadro é que se trata de uma turma de formandas mulheres, fato que se apresenta interessante, quando se leva em consideração que o curso em questão é um curso de Licenciatura em Física em que tradicionalmente se verifica uma predominância masculina. Talvez esse fato possa ser compreendido como uma manifestação do que se tem observado e evidenciado em muitas pesquisas que é o processo de feminização da educação, principalmente a educação básica, ou seja, os espaços educativos na educação básica têm sido, cada vez mais, ocupados por mulheres (MARCELO GARCIA, 1999, p. 145).

A faixa etária das licenciandas se concentra entre os vinte e dois (22) e trinta (30) anos de idade e no que diz respeito ao trabalho, com exceção de LF2 que se declarou “*só estudante*”, todas as outras já exercem uma atividade profissional. Importante ressaltar, também, que em relação à escolha pela licenciatura, somente LF2 afirma que sua intenção ao optar pelo curso de licenciatura em física era “*porque queria lecionar*”, as demais licenciandas afirmam que tinham consciência de que o curso tinha como objetivo a docência, mas que não queriam ser professoras, queriam “*ser físicas*”. Nesse sentido, LF5 pondera que “*tinha a intenção de lecionar, porém pensava que sairia do curso como física e não como ‘professora de física’*”. Quando perguntadas sobre qual foi a razão principal que as levou a escolher a licenciatura, LF5 assinala que era “*porque queria ser professora*”, as demais, afirmam que “*era o único curso próximo da residência*” ou ainda que era o “*único curso na área das ciências exatas*”. Essa resposta foi dada inclusive por LF2 que, num primeiro momento, afirmou que tinha escolhido o curso em função da pretensão de ser professora. Todas afirmam que tinham facilidade em matemática na educação básica e que esse fato contribuiu na escolha do curso.

As licenciandas argumentam que mesmo tendo consciência de que se tratava de um curso de licenciatura, quando iniciaram as atividades com as disciplinas ditas pedagógicas, os embates e conflitos foram grandes, até mesmo com os professores que ministravam essas aulas. LF1, respaldada pelas demais licenciandas, afirma que em função das experiências que trazia sobre o que era ser professor, via a docência como um certo “*castigo*”. Essa concepção negativa em relação à docência se construiu, segundo as falas das futuras professoras, em função das precárias condições de trabalho, salários, desprestígio social desses profissionais, que elas experienciaram como alunas no período da educação básica.

Afirmam ainda, que os constantes desabafos dos seus professores, as lamentações que ouviam e presenciavam nas salas de aula, a falta de qualificação dos professores – muitos professores ministrando disciplinas para as quais não tinham formação específica – que refletiam em aulas precárias, com metodologias baseadas na “*cópia e memorização*” pura e simples de conteúdos, que não tinham relação com as suas vivências, foram fatores que colaboraram para que construíssem uma imagem negativa da profissão.

No entanto, são unânimes em afirmar, que ao longo do curso suas visões e compreensões acerca do “*ser professor*” foram se modificando. À medida que as discussões foram avançando e que perceberam as potencialidades que a profissão oportuniza, de conhecimentos, de possibilidades de fazer das aulas momentos menos tortuosos, de poder colaborar com a formação de outros seres humanos e, com isso, colaborar com a construção de uma sociedade melhor, são ideias que foram construídas ao longo do curso e que colaboraram para uma “*amenização*” da visão negativa de suas concepções sobre a profissão docente.

Apesar da rejeição inicial à ideia de tornarem-se professoras e dos conflitos com as disciplinas e professores das áreas pedagógicas, as licenciandas, como já apontado, foram modificando essa postura ao longo do curso. Isso fica evidenciado nas aprendizagens construídas e que relataram inúmeras vezes, nas narrativas escritas e nas narrativas orais no decorrer da pesquisa, dando destaque ao que chamam de “*conteúdos pedagógicos*” que servirão de base para a sua possível atuação profissional. Dentre essas aprendizagens destacam que o domínio do conteúdo específico é imprescindível, mas que para além desse, outros conhecimentos são necessários para o bom desempenho profissional. Essa questão nos remete à ampla discussão sobre uma base de saberes e conhecimentos necessários para a docência

(TARDIF, 2012; MARCELO GARCIA, 1999; 2009). Por sua vez, Roldão (2005), argumenta que esses conhecimentos – que incluem para além dos conhecimentos da área específica, outros tantos conhecimentos necessários para a ação docente, ou ainda para o processo complexo que é o ensinar – fazem parte do conjunto de caracterizadores da especificidade profissional docente, ou dito de outro modo são caracterizadores da profissionalidade docente. Nesse sentido, assim se pronunciam, as licenciandas, quando questionadas sobre o que entendem ser um bom profissional docente:

“Primeiramente ele [o professor] precisa saber o conteúdo e aplicar, depois ele precisa conhecer como se dá a aprendizagem do aluno e também deve ter conhecimentos de técnicas e métodos de ensino para que ele se adapte à sua realidade”. (LF1)

“Dominar a disciplina ministrada, compreender o meio social e cultural vividos por esses alunos, tentar criar estratégias de aprendizagem de acordo com as dificuldades dos mesmos, além disso, é necessário gostar de ser professor”. (LF2)

“Primeiramente o domínio do conteúdo específico, saber as etapas do desenvolvimento cognitivo ajuda a compreender como os alunos aprendem, saber que suas estratégias poderão falhar, saber que tem muitos fatores que prejudicam o aprendizado do aluno, ter um bom relacionamento com os alunos contribuindo para que os mesmos construam sua autonomia, usar métodos de avaliação que permitam que os alunos se desenvolvam e não simplesmente como uma maneira de medir conhecimentos e reprovações. E um professor que busca alternativas para que as aulas sejam mais atrativas, dinâmicas mesmo ele sabendo que ele irá contar com pouco tempo para isso”. (LF3)

“Algumas características básicas: ser autônomo e buscar sempre o domínio do conteúdo, conhecimento do mundo, valorizar o desenvolvimento dos alunos, procurar adequar sua metodologia aos públicos, considerando suas peculiaridades”. (LF4)

“Para ser um bom professor a pessoa precisa ter conhecimento sobre o que vai tratar, aplicar metodologias para facilitar o processo de ensino e aprendizagem e estar atento, buscando melhorias”. (LF5)

Fica evidenciado nas falas das licenciandas, em primeiro lugar, a ideia de que para ser um bom profissional da docência, o domínio do conteúdo específico é imprescindível. A este conhecimento são agregados outros, os conhecimentos acerca de como se estruturam os processos de aprendizagem nos alunos, conhecimentos de metodologias, técnicas e estratégias de ensino, tomando como referência os contextos e particularidades sociais e individuais que compõem o cenário de atuação. LF3 ao mencionar que o professor precisa “[...]saber que suas estratégias poderão falhar, saber que tem muitos fatores que prejudicam o aprendizado do aluno[...], aponta para a ideia de que a docência se estrutura sobre uma complexidade e instabilidade que exigem do professor estar sempre atento e preparado para refletir e agir na incerteza, o que demanda dele certa autonomia profissional para que possa “refletir constantemente sobre os problemas e a dinâmica gerados por sua atuação cotidiana” (MIZUKAMI, et. al. 2002, p.20). A licencianda aponta ainda para conhecimentos acerca dos processos avaliativos e para a construção de concepções educativas preocupadas com a promoção da “autonomia do aluno”.

Outro fator importante que emerge dos dados de pesquisa, diz respeito ao fato de as licenciandas manifestarem grande insegurança diante da possibilidade de iniciarem o exercício profissional da docência. São unânimes em afirmar que não se sentem preparadas para o “enfrentamento da sala de aula”. Manifestam-se de forma crítica quanto às fragilidades formativas que percebem na estrutura do curso de

licenciatura que frequentaram, principalmente quanto ao desenvolvimento do estágio. Segundo as licenciandas, o processo do estágio, que teria por função trazer elementos de reflexão sobre a prática e coloca-las em contato direto com a ação profissional, acabou por revelar-se “*decepcionante*” (LF1). Primeiramente porque o estágio propiciou pouco contato com a realidade concreta de sala de aula em uma escola “normal”, pois sua realização foi em aulas de reforço a alunos com dificuldades em matemática e não em física. Segundo as licenciandas com esse fato as turmas em que atuaram não eram formadas por alunos regulares, mas que estes eram, de certa forma, obrigados a estarem presentes em função de serem encaminhados por seus professores titulares para reforço. Segundo suas interpretações, por esse fato, os alunos encontravam-se desmotivados dificultando o trabalho. O que não lhes proporcionou uma experiência real de sala de aula com a sua multiplicidade de situações e motivações de aprendizagem.

Relatam ainda, que uma segunda etapa do estágio foi desenvolvida nos laboratórios de física da instituição, onde montaram os equipamentos – uma vez que os laboratórios eram novos e os equipamentos recém chegados careciam de montagem e organização. Além de montarem os equipamentos e assim organizarem os laboratórios, as licenciadas construíram aulas experimentais, mas que acabaram por não desenvolvê-las junto aos alunos por “*falta de tempo e de organização institucional*” (LF1), quanto a viabilização de turmas de alunos para que essas aulas fossem efetivadas. Assim, a “*parte prática ficou deficiente*” (LF3).

Quando refletimos acerca da experiência do estágio nos remetemos às discussões de Pimenta e Lima (2012) quando as autoras argumentam que o estágio é um período onde se desenvolvem importantes possibilidades de reflexão sobre a prática docente, na prática docente. Período de intensa formação e construção das identidades profissionais, além de uma oportunidade significativa de superação da ideia de dicotomização entre teoria e prática. Isso em função de que se entende o estágio como uma aproximação da realidade ou ainda um período de reflexão que se desencadeia a partir da realidade, superando-se assim a ideia do estágio como a parte prática de um curso – licenciatura – que é puramente teórico (PIMENTA e LIMA, 2012).

Apesar disso tudo, da insegurança diante da possibilidade da iniciação profissional, e das deficiências formativas resultado de “desorganização institucional” durante o desenvolvimento do curso, todas as licenciandas afirmam que o curso de licenciatura em física cumpriu a sua função e proposta organizacional que é de formação de professores para atuarem na área da física. Quando questionadas sobre as reais intenções profissionais, após a conclusão do curso, que se apresentava iminente no período da pesquisa, LF2 manifestou a ideia de que iria sim iniciar a profissão docente e que suas pretensões era de atuar no Ensino Médio, última etapa da Educação Básica. Importante ressaltar que LF2 era a única entre as licenciandas que não desenvolvia uma atividade profissional durante o curso. Já LF3 diz que ainda não tinha certeza quanto a isso, mas que ao longo do curso desenvolveu uma “*paixão particular pela educação inclusiva e pretendo atuar nessa área*”. Por sua vez, LF1, LF4 e LF5, afirmaram que pretendem pleitear a continuação dos estudos em nível de pós-graduação porque só trabalham com a hipótese de atuarem na profissão docente se for na modalidade de ensino superior, isso em função de que os professores do “*ensino básico enfrentam uma desvalorização profissional*”(LF5) e “*por questões salariais*” (LF1 e LF4). Argumentam que nas atividades profissionais que exercem atualmente, em termos salariais, já recebem o equivalente ou até mais do que um professor da educação básica e que, portanto, não compensaria largar essa atividade. Mencionam o fato de não se sentirem preparadas para atuar no Ensino Médio, também em função de não se sentirem preparadas para atuarem com adolescentes, uma fase complicada da vida de uma pessoa e

que isso demandaria todo um esforço e conhecimento e “*paciência*” por parte do professor, que acreditam não ter. Entendem que o “*ensino superior é mais fácil nesse sentido*” (LF1 e LF5).

LF1 argumenta que o fato de todas, com exceção de LF2, já terem uma atuação profissional, talvez seja a principal razão que não as deixa pensar na possibilidade da docência como profissão. E que se por ventura, decidissem “*largar o que estamos fazendo hoje e nos dedicássemos à docência como forma de ganhar a vida, talvez construiríamos uma identidade profissional de professor*” (LF1).

Algumas considerações

Para finalizarmos nossas discussões no que tange à formação inicial de professores e às contribuições desta para o processo de construção da profissionalidade docente trazemos as reflexões de Zeichner (*apud* MIZUKAMI *et. al.* 2002, p. 22) para quem “aprender a ensinar é um processo que continua ao longo da carreira docente e que, não obstante a qualidade do que fizermos nos nossos programas de formação de professores, na melhor das hipóteses só poderemos preparar os professores para começar a ensinar”. Sendo assim, entendemos que as licenciandas, participantes dessa pesquisa, e que se encontram em vias de conclusão do curso de licenciatura em física, encontram-se em um momento importante – e não menos delicado – de suas trajetórias pessoais e profissionais. Apesar das inseguranças, das contradições enfrentadas no momento da “opção” pelo curso e as dificuldades enfrentadas e criticamente evidenciadas nas suas narrativas que marcaram o desenrolar do curso, as “futuras professoras” evidenciam significativas aprendizagens profissionais que não podem ser encaradas como um ponto de chegada, mas como um processo que tende a se desenvolver ao longo de suas carreiras profissionais.

A instabilidade e incerteza quanto a assumirem a docência como profissão, principalmente diante do fato de já exercerem outras atividades profissionais, pode ser vista como natural, uma vez que os processos de inserção profissional são sempre marcados por intensos conflitos, mas que são também geradores de profundas reflexões e ressignificações identitárias (MARCELO GARCIA, 1999). Só o tempo e as circunstâncias complexas e imprevisíveis do ato de viver revelarão os caminhos profissionais que as licenciandas tomarão.

A proposição que podemos inferir, a partir das reflexões que a pesquisa apresentou nos levam na direção de que um conjunto de conhecimentos caracterizadores da profissionalidade docente foram efetivados e geraram reflexões nas licenciandas que inclusive ressignificaram algumas concepções sobre o “ser professor” que trouxeram das experiências da educação básica. Outras reflexões e ressignificações, certamente serão desencadeadas quando as licenciandas se inserirem na profissão docente, período marcado pela socialização profissional.

No entanto, as narrativas das licenciandas remetem a reflexões acerca de como estão estruturados os cursos de licenciatura em nossas instituições, os problemas, dificuldades que precisam ser pensados para que este período formativo da formação inicial, contribua efetivamente para o que Zeichner chamou de “preparar os professores para começar a ensinar”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FLORES, Maria Assunção. Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. Revista Educação, Porto Alegre, v. 33, n. 3, set./dez. 2010, pp. 182-188.
- GIMENO SACRISTÁN, S.J. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.) profissão Professor. Porto: Porto Editora, 2008.
- GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A.I. Compreender e transformar o ensino. 4.ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- MARCELO GARCIA, C. Formação de professores: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.
- _____. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. Sisifo: Revista de Ciências da Educação, n.8, 2009, pp. 07-22.
- MIZUKAMI, M da G. N. et. al. Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2002.
- MIZUKAMI, Maria das Graças N. Formação continuada e complexidade da docência: o lugar da universidade. In: Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores – XIV ENDIPE. 2006.
- MONTEIRO, F.M.A. Desenvolvimento profissional da docência: uma experiência de formação em um curso de licenciatura em pedagogia. São Carlos, 2003. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2003.
- MONTEIRO, F.M.A. et al. Narrativas: estratégia investigativo-formativas para a compreensão dos processos de desenvolvimento profissional da docência. In: SOUZA, E.C. & PASSEGUI, M. da C. Pesquisa (auto)biográfica: cotidiano, imaginário e memória. Natal, RN: EDUFRN; São Paul:Paulus, 2008.
- PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do profissional reflexivo. In.: NÓVOA, A. org. Os professores e sua formação. Lisboa, Dom Quixote,1992, pp.93-114.
- ROLDÃO, Maria do Céu. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. Nuances: estudos sobre educação – ano XI, v. 12, n. 13, jan./dez. 2005.
- TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- ZEICHNER, K.M. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: Nóvoa, A. (org.). Os professores e a sua formação. Dom Quixote, Lisboa, 1992. pp. 115-138.

A escrita reflexiva de professores como dispositivo formativo para o desenvolvimento da autoria pedagógica

Rosana Aparecida Ferreira Pontes²⁵⁵

Resumo

Este artigo resulta de uma pesquisa em desenvolvimento no curso de graduação em Pedagogia, na Universidade Católica de Santos, Estado de São Paulo, Brasil. Trata-se de um contexto diferenciado, em virtude do curso fazer parte de convênio com o Ministério da Educação brasileiro, denominado PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, que subvenciona professores leigos. O estudo refere-se, portanto, à formação inicial de professores já em serviço. Norteia-se a partir da seguinte questão-problema: quais as possibilidades desses sujeitos desenvolverem-se como autores de sua prática docente, em consequência da formação universitária? Tem por objetivo construir conhecimentos entre alunos e professora/pesquisadora, por meio da elaboração de textos de cunho reflexivo. Os textos são postados em um *blog site* concebido como espaço de expressão e interlocução entre os sujeitos participantes e demais leitores que possam vir a acessá-lo. O exercício de produzir textos caracterizados, neste contexto, como *crônicas pedagógicas*, instigou os alunos a refletirem sobre sua trajetória de formação; a relacionarem o aprendizado na universidade com a prática docente que já exercem; a dialogarem com seus interlocutores/leitores; e, principalmente, a perceberem-se como autores. Diante dos benefícios identificados, as análises de conteúdo permitiram o entendimento de que a prática da escrita reflexiva assumiu a função de um dispositivo formativo, introduzido pela professora/pesquisadora com a intencionalidade de desenvolver a autoria desses sujeitos como indivíduos pensantes e atuantes, bem como professores em formação. Este estudo considera como autoria pedagógica a capacidade que os professores desenvolvem de poder criar o seu fazer de forma crítica, autônoma e com embasamento teórico. Logo, a concepção de educador-autor que permeia o trabalho é o de profissional reflexivo e pesquisador. Para tanto, ao conceito Bakhtiniano de autoria, esta pesquisa associou os estudos de Alarcão, Franco, Josso, Monteiro e Nóvoa sobre a importância da produção escrita, com vistas à construção de sentido, durante o processo de formação de professores.

Palavras-Chave: escrita reflexiva, dispositivo formativo, formação de professores.

Introdução

Neste estudo, a *escrita reflexiva* de professores é compreendida como uma forma de escrever, em que o sujeito – professor em formação – expressa-se livremente, construindo, aos poucos, um sentido para sua formação. No esforço de narrar suas experiências formativas, esse sujeito desenvolve sua autoria como escritor de textos, utilizando-se de recursos linguísticos variados, interagindo e dialogando com outros interlocutores. Desenvolve também sua *autoria pedagógica*, ao reelaborar seus conceitos e concepções sobre os conteúdos apreendidos, estabelecendo conexões entre teoria e prática.

²⁵⁵ Universidade Católica de Santos

O conceito de autoria está fundamentado em Bakhtin (2002, 2003). O filósofo e crítico literário russo concebe a autoria a partir das relações discursivas dialógicas que o sujeito estabelece com seus interlocutores. Portanto, para produzir textos escritos, o sujeito-escritor precisa de outros textos para utilizar como modelos e criar um repertório para poder embasar-se e recorrer sempre que necessário. Desse modo, a autoria é resultado de processos de interação verbal.

No que se refere à formação de professores reflexivos e pesquisadores, a produção escrita – na forma de narrativas, registros reflexivos, diários, histórias de vida e outras – é altamente recomendada por autores como Alarcão (2003), Franco (2003, 2005), Josso (1998), Monteiro (2008) e Nóvoa (1992).

Nesse sentido, esta pesquisa adota também o conceito de *autoria pedagógica* (PONTES, 2007), qual seja a capacidade que o professor desenvolve de criar seu fazer com criticidade e autonomia, a fim de transformar esse fazer em saber pedagógico. O professor-autor é compreendido como um profissional reflexivo e pesquisador da própria prática. A *escrita reflexiva* surge, então, como um *dispositivo formativo* (FRANCO e PONTES, 2012), potencializador da *autoria pedagógica*.

A pesquisa, aqui comunicada, encontra-se em desenvolvimento, desde setembro de 2010, no curso de Pedagogia, na UNISANTOS – Universidade Católica de Santos, Estado de São Paulo, Brasil. Trata-se de um curso de Pedagogia diferenciado, resultante de uma política nacional de formação de professores. O convênio entre a universidade e o MEC – Ministério da Educação é denominado PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. Subvenciona professores que já atuam em escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental há bastante tempo, mas ainda não possuem formação universitária, conforme determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/1996. Segundo dados oficiais do MEC, esse programa beneficia atualmente cerca de 54.000 professores em todo Brasil.

Dentro de tal contexto, os sujeitos desta pesquisa são denominados professores-alunos, porque já trazem consigo saberes da prática. Saberes esses que são considerados, com vistas à transformação consciente, crítica e reflexiva dessa prática, em busca de associá-la com a teoria estudada no curso de Pedagogia.

Com o objetivo de construir conhecimentos entre alunos e professora/pesquisadora, por meio da elaboração de textos de cunho reflexivo, a questão-problema que norteia a pesquisa é: quais as possibilidades desses sujeitos desenvolverem-se como autores de sua prática docente, em consequência da formação universitária?

Para tanto, são analisados textos reflexivos elaborados pelos professores-alunos, caracterizados como *crônicas pedagógicas*, e publicados em um *blog*.

Percurso teórico-metodológico do trabalho com a *escrita reflexiva*

Ao assumir as aulas de Instrumentação de Língua Portuguesa e Educação e Linguagem, no curso de Pedagogia (convênio PARFOR), optei por trabalhar com pesquisa e formação. Seria um processo colaborativo com os alunos, de modo a valorizar a experiência, que traziam da prática que já exerciam, e favorecer o protagonismo coletivo. Considerarei, assim, a necessidade de introduzir um *dispositivo formativo* que consolidasse esse tipo de trabalho, qual seja a *escrita reflexiva*. Compreendo como *dispositivo*

formativo (FRANCO e PONTES, 2012) uma intervenção pedagógica com a intencionalidade de promover efeitos de ensino e aprendizagem desejados pelos sujeitos envolvidos.

Mesmo embasada teoricamente por importantes autores da área de formação de professores, não foi fácil implementar a prática da *escrita reflexiva* como *dispositivo formativo* com os alunos do curso de Pedagogia (convênio PARFOR).

Um fator dificultador foi a defasagem de formação que possuíam, no tocante à gramática da língua portuguesa e à escrita de textos. A grande maioria desses alunos teve formação deficitária até o nível médio. Por conseguinte, esses sujeitos não desenvolveram o hábito de ler, tampouco de escrever textos, durante sua formação escolar prévia. No início do curso, conforme diagnóstico que realizei, demonstravam baixa autoestima, alegavam que não se sentiam capazes de se expressar por escrito.

Na verdade, a despeito das dificuldades diagnosticadas, a barreira do filtro afetivo, ou seja, a resistência psicológica por não acreditarem que poderiam escrever, foi a mais difícil de ultrapassar. Em virtude dessa resistência inicial, mais uma vez, convenci-me de que utilizar como *dispositivo formativo* o exercício de escrever textos, denominados reflexivos, era imprescindível no trabalho com pesquisa e formação que intencionava realizar.

Precisava ajudá-los a vencer o medo de escrever, bem como o medo que sentiam de mim, a “professora corretora”, para que pudessem libertar das entrelinhas o pensamento e a autoria há tanto tempo contidos e sufocados, em consequência da opressão que vivenciaram com relação à língua escrita.

No primeiro semestre do curso, em 2010, com as três primeiras turmas com as quais trabalhei, comecei solicitando que elaborassem um portfólio de formação. Nos portfólios, deveriam organizar os conteúdos das nossas aulas, incluindo as produções textuais individuais e coletivas e, a cada aula, escrever pequenos textos, expressando suas opiniões, sentimentos, avaliações, ou seja, reflexões sobre como e o quê aprenderam. Essa primeira tentativa, na direção da produção de textos reflexivos, foi um bom ponto de partida.

Sá-Chaves (2004) identifica o portfólio como estratégia para aprofundar o conhecimento sobre a relação ensino-aprendizagem, facilitando a compreensão dos processos formativos. A *reflexão* aparece como elemento essencial ao desenvolvimento do aluno/professor em suas dimensões *profissional* (acesso aos conhecimentos específicos) e *pessoal* (conhecimento de si próprio e autodistanciamento). A autora explica que o portfólio favorece o acesso ao pensamento do estudante, à medida que ele vai refletindo criticamente sobre suas práticas, e permite também o diálogo entre formador e formando. Constitui oportunidade para “documentar, registrar e estruturar os procedimentos e a própria aprendizagem” (p. 15). O portfólio, desse modo, representou para meus alunos um instrumento de auto e heteroavaliação, bem como de pesquisa sobre a trajetória de aprendizagem que vivenciaram.

Apesar de todos os benefícios identificados nessa experiência, e considerar que aprender a fazer um portfólio no curso de Pedagogia seja de extrema importância para a prática docente, avaliei que, no tocante à produção escrita, esse ainda não era o formato ideal. Os alunos escreveram textos muito curtos, que pouco expressavam seus pensamentos. Demonstraram que gostaram do resultado final, que compreenderam a importância do portfólio; mas também reclamaram que era uma tarefa difícil, que deixaram tudo para a última hora e se “viram loucos” com a papelada a organizar.

Entretanto, para mim, o maior problema foi que elaboravam seus portfólios sozinhos, durante o semestre, e eu só tinha acesso a esses portfólios, no final, para avaliar, e aí responder seus textos reflexivos/avaliativos, por meio de um texto reflexivo de minha autoria. A troca entre eles também era limitada ao dia da entrega, quando um exibia para outro “seu produto criativo”. Representou um aprendizado para todos e uma etapa importante do trabalho coletivo? Sim, não tenho dúvidas. Produziram portfólios com muito capricho e cada portfólio era personalizado ao estilo do seu autor. Uma “peça única”, como frisa Sá-Chaves (2004, p. 22).

No entanto, desejava algo mais dinâmico que proporcionasse a interação de textos entre eles e entre mim e eles. Era preciso criar mais oportunidades para a *dialogia* que é o que [Bakhtin](#) (2003) define como o processo de interação entre [textos](#) que ocorre na [polifonia](#) (várias vozes; provenientes de diversos textos), tanto na [escrita](#), como na [leitura](#). Ou seja, o texto não é visto isoladamente, mas sim correlacionado com outros [discursos](#) similares e/ou próximos. (BAKHTIN, 2003)

No semestre seguinte, com as mesmas turmas, realizamos outra experiência, em busca do formato ideal para a produção dos textos reflexivos pelos alunos. Tratou-se de um fórum de discussão sobre as nossas aulas, criado no Ambiente Virtual de Aprendizagem (Plataforma Moodle), utilizado pela universidade. Essa experiência foi pouco significativa, porque tinha que estimulá-los, ou quase obrigá-los, a postarem opiniões no fórum. Então, postava perguntas de avaliação das aulas: como você avalia as dinâmicas de aprendizagem em nossas aulas? Estamos cumprindo o proposto no nosso Plano de Ensino? Você sente que está aprendendo? Como poderíamos melhorar? Postava também questões para aprofundar temas que estávamos estudando, como: reflexões sobre o trabalho com gêneros textuais na alfabetização de crianças; questões relativas à leitura e produção de textos; e assim por diante. As respostas eram lacônicas, tímidas, como se respondessem um questionário com má vontade; os textos eram pouco desenvolvidos, sem consistência. Os alunos declararam “sentirem-se expostos”, com medo das opiniões dos colegas ou de ofenderem a mim ou a outras pessoas. Além de reclamarem por considerarem como uma tarefa a mais, e de enfrentarem dificuldades com os recursos da informática. Enfim, foi frustrante, e caminhamos muito pouco em nossos objetivos.

Muitos autores, dentre os quais Araujo (2007), estudam a autoria e o dialogismo na perspectiva bakhtiniana, observando o processo de interação verbal em ambientes de aprendizagem virtual de cursos a distância. Avaliam que, nos fóruns de debates desses cursos, a interação dialógica acontece efetivamente, quando o locutor escreve para um interlocutor real ou virtual, pois, segundo Bakhtin (2002, p.113):

Toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto de interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro [...]. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor.

Desse modo, o fórum de debates constitui-se em um espaço de interação indispensável para os cursos a distância. E, no tocante ao objetivo proposto para este trabalho, acreditei que poderia ser o formato ideal para instigar a produção de textos reflexivos pelos alunos do curso de Pedagogia (convênio PARFOR). No entanto, isso não aconteceu. Talvez porque o curso seja presencial e essa ferramenta torna-se desnecessária. Ou, ainda, precisássemos de mais tempo para que os alunos se apropriassem dessa forma de interação.

No terceiro semestre do curso, acompanhando os mesmos alunos, chegamos a um formato que atingiu quase que plenamente os objetivos do trabalho: o *diário de bordo*. Solicitei que escrevessem textos reflexivos, em cadernos, sobre as vivências de aprendizagem na universidade, expressando sentimentos e opiniões livremente. Semanalmente, eu recolhia os cadernos, lia-os e escrevia pequenas observações de incentivo e apoio. Nunca correções de textos ou críticas ao estilo da escrita. Ainda, escrevia meu próprio *diário de bordo* que postava na Plataforma Moodle e todos podiam acessá-lo para ler minhas avaliações e reflexões sobre os trabalhos que realizavam, bem como minhas autoavaliações sobre minhas posturas, pontos de vista, e intenções quando solicitava determinadas tarefas. Aconteciam, também, momentos nas aulas para compartilhar a leitura dos diários em rodas de conversa.

Ao que se refere aos benefícios do *registro reflexivo* para a formação de professores, Madalena Freire (1996) é uma referência importante no Brasil. A autora defende o registro das práticas como instrumento metodológico do trabalho docente. Para a autora, registrar a prática significa analisar a aula, refletir sobre a prática, e estar em constante processo de formação.

Conforme avaliei os *diários de bordo* elaborados pelos sujeitos desta pesquisa, a experiência de escrever textos reflexivos sobre as vivências de formação na universidade aproxima-se da proposta da autora citada. Conforme sugere Madalena Freire (1996), por meio desse exercício, os professores em formação estão aprendendo que registrar as reflexões precisa ser um exercício disciplinado, a fim de que a reflexão faça a devida conexão entre teoria e prática. Madalena Freire (1996, p. 40) ressalta que “se apropriando do que faz e pensa, o educador, sujeito pensante, começa a praticar a autoria de sua reflexão, assumindo a condução do seu processo”.

Portanto, registrar de forma reflexiva o que vivencia significa *pensar reflexivo*, lançar um olhar sobre uma situação ou um objeto, a fim de elaborar uma análise. Trata-se de uma maneira personalizada de escrever, em que o autor-professor expressa o *seu eu*, sua visão de mundo, seus sentimentos, sua interpretação pessoal. Entretanto, trata-se de uma prática pedagógica que ainda não faz parte do cotidiano escolar brasileiro e precisa ser aprendida. Ressalto que, especialmente na universidade, o professor pode aprender a escrever com autoria, apoderando-se de seu processo de formação, de modo a transferir esse *habitus* para sua vida profissional.

Dentre os benefícios mais significativos dessa prática formativa, destaco os descritos por Zabalza (1994, 2004). Para o autor espanhol, a reflexão tornou-se, nos últimos anos, um ponto chave de qualquer análise das competências profissionais. A atividade profissional requer sempre a reflexão. Não se pode mais medir a qualidade profissional pelo tempo de serviço ou pela prática. O autor enfatiza que não é a prática por si mesma que gera conhecimento, mas sim a prática reflexiva. É necessário o exercício constante de voltar atrás, revisar, analisar os pontos fortes e fracos do nosso exercício profissional para progredir com base em reajustes permanentes. De acordo com o autor, as palavras do diário se convertem em um “reservatório”, uma forma de reter e conservar a experiência que nos permite retornar a elas quantas vezes desejarmos para relê-las, relendo-nos.

O diário é ainda, conforme Zabalza (1994, 2004), um instrumento de investigação, pois o professor constrói sua experiência linguisticamente, transformando sua narrativa em *reflexão*, e esta desenvolve uma função epistêmica em que as representações do conhecimento são modificadas e reconstruídas no processo de serem recuperadas por escrito. O autor acrescenta que as experiências ao serem escritas promovem um

“descentramento”, o mesmo que se pede aos atores para saberem construir suas personagens de uma maneira mais adequada à realidade. É o ator que atua, porém ele deve ser capaz de sair de si mesmo para ver sua atuação e reajustar os movimentos às exigências do papel que desempenha.

Em conformidade com os autores citados, acredito que a elaboração dos diários possibilita ao professor apropriar-se do conhecimento que emerge do processo formativo, configurando-se em instrumento tanto organizador como revelador, além de desenvolver os níveis de originalidade, criatividade e autoria desejados na pesquisa e formação aqui apresentada.

A experiência de escrever os *diários de bordo*, conforme os registros coletados, foi marcante para os alunos e para mim. Representou o despertar da reflexão, pois começaram a escrever com mais fluência, sem medo de errar e dizer o que pensavam. Confidenciaram seus sentimentos mais velados e pudemos nos conhecer melhor, porque um diálogo verdadeiro se estabeleceu entre nós. Destaco abaixo um trecho do diário de bordo de uma professora-aluna que expressa seu desabafo e expectativa quanto ao *diário de bordo*:

Eu adorei fazer o diário de bordo, sei lá, acho que aqui posso desabafar, refletir sobre o que fiz ou deixei de fazer, se fiz bem ou poderia ter feito melhor. Quando leio o que escrevi (e olha que sempre dou uma lidinha), lembro dos momentos bons e ruins. Espero sinceramente que o diário de bordo continue no próximo semestre, pois é tão bom desabafar nos momentos de desespero! Naqueles momentos em que você pensa: “Não vou conseguir”. E o mais legal, quando depois de passado o desespero, você relê o que escreveu e pode dizer: “Eu consegui”. (Beatriz, aluna do 3º semestre).

No tocante ao diálogo na formação de professores, Paulo Freire (2003, p.115) o define como “uma ação para a liberdade em busca de uma consciência crítica”. No dialogismo em Freire (2003, p. 115), o educador e o educando estão no mesmo nível, não há subordinação, a comunicação se dá na horizontal: “[...] nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, o diálogo comunica”.

Freire (1985, p. 81) ressaltou que “a experiência dialógica é fundamental para a construção da curiosidade epistemológica. São constitutivos desta: a postura crítica que o diálogo implica; a sua preocupação em apreender a razão de ser do objeto que medeia os sujeitos dialógicos”.

Considero, nesse sentido, que os *diários de bordo* dos professores-alunos, no terceiro semestre do curso, possibilitaram a abertura do diálogo entre nós, conforme propõe Paulo Freire. Essa experiência os preparou para uma próxima etapa na produção de textos reflexivos, em busca de uma escrita mais bem elaborada e autoral, e que tecesse uma “trama” (BAKHTIN, 2003) mais ampla para a dialogia.

As crônicas pedagógicas

No quarto semestre do curso, com as mesmas três turmas de alunos, chegamos ao formato das crônicas pedagógicas, e à ideia de postá-las em um blog.

A compreensão de que os registros reflexivos nos diários de bordo poderiam ser caracterizados como crônicas surgiu durante um seminário de pesquisa literária, em que um grupo de alunos apresentou seu artigo acadêmico sobre o gênero textual crônica. Empolgados com a pesquisa que fizeram, explicaram para a classe que existem diversos tipos de crônicas e os textos dos diários eram crônicas reflexivas. Nesse momento, houve uma agitação de alegria entre os alunos provocada pela descoberta e, de forma coletiva,

decidimos passar a denominar a escrita reflexiva que vínhamos praticando, desde o primeiro semestre do curso, como crônicas pedagógicas.

As pesquisas dos grupos-classe na internet, em diversas fontes, descobriram que: as crônicas são reflexões sobre um acontecido; a crônica está no limite entre o texto jornalístico (porque narra um acontecido) e o texto literário (porque expressa as emoções do escritor e sensibiliza o leitor); a crônica é um gênero narrativo. Como diz a origem da palavra (Cronos é o deus grego do tempo), narra fatos em ordem cronológica, ou trata de temas da atualidade. As cartas de Pero Vaz de Caminha, endereçadas ao rei de Portugal, sobre o descobrimento do Brasil, foram as primeiras crônicas escritas em nosso país.

Essa pequena caracterização bastou para que confirmassem que já escreviam crônicas em seus diários e que poderiam melhorar esses textos, a fim de expô-los para uma quantidade maior de leitores. Nossas *crônicas* seriam *pedagógicas*, porque narrariam as vivências de formação no curso de Pedagogia, bem como seriam um *dispositivo formativo*, a fim de promover a escrita de textos reflexivos. O ato de ler os textos dos colegas e textos de cronistas consagrados significava criar o “dialogismo e a polifonia” necessários, conforme explica Bakhtin (2003), a fim de que cada sujeito desenvolvesse sua autoria.

Era preciso, assim, socializar os textos com interlocutores para além dos limites da sala de aula, possibilidades que os *diários de bordo* não permitiam. Por tratar-se de um programa governamental de formação de professores, entendemos que as vivências formativas no curso eram de interesse de alunos, professores, gestores e até da comunidade de pesquisadores da área da educação. Surgiu, conseqüentemente, a questão de como publicar esses textos. Em um livro? Sugeri que a publicação fosse *on line*, por meio de um *blog*: www.cronicaspedagogicasparfor.blogspot.com.

Segundo Halmann e Bonilla (2011), os blogs nasceram como simples espaços de registro, ou diários pessoais. Atualmente, são amplamente utilizados por jornalistas e, mais recentemente, por professores. No nosso caso, o blog é espaço de publicação dos textos dos alunos em processo de formação docente, visando ao aprendizado da escrita reflexiva e ao desenvolvimento da autoria.

Com o propósito de que criássemos o nosso *blog*, os alunos assinaram termos de autorização para publicação de seus textos e muitos, no começo, optaram por utilizar pseudônimos, com medo da exposição. Hoje, outros alunos assumiram a responsabilidade pelo *blog* e esses receios iniciais foram completamente superados. Encaram a exposição de seus textos com naturalidade e sabem que não estão sozinhos. Apoiam-se uns nos outros, e confiam na minha atuação como revisora dos textos. Comentam que sentem orgulho ao ver seus textos publicados, compartilham-nos nas redes sociais das quais participam. Alegam que os textos dos colegas os confortam, dão ânimo para continuar, emocionam e os inspiram a escrever seus próprios textos.

Halmann e Bonilla (2011, p. 9) afirmam, ainda, que “a reflexão docente em *blogs* passa a assumir características da organização das redes, num imbricado fenômeno complexo e subjetivo, retroalimentado e sujeito a constantes mudanças”.

Sobre essa questão, retomo Bakhtin (2002, 2003). Se a linguagem é profundamente social, ela permeia todas as relações intersubjetivas. Assim, as palavras “servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios” (BAKHTIN, 2003, p. 41). Para o filósofo e crítico literário russo, a metáfora da trama refere-se ao fato de que as palavras são tecidas socialmente. Nesse sentido, o *blog* em questão atingiu o objetivo de ser um espaço para ampliar a dialogia. Ao argumentar que a significação de uma palavra

somente lhe pertence “enquanto traço de união entre os interlocutores, isto é, ela só se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva” (BAKHTIN, 2003, p. 132), o autor explica que “a relação com o sentido é sempre dialógica”. (BAKHTIN, 2003, p. 327)

É com base nesse princípio dialógico que Bakhtin desenvolve o conceito denominado *polifonia*. Para ele (BAKHTIN, 2003), as palavras estão impregnadas por múltiplas vozes sociais. Dessa forma, os textos dos sujeitos desta pesquisa incorporam as palavras “do outro”, sendo “o outro” seu interlocutor mais próximo: os demais sujeitos que participam do nosso *blog*. É possível compreender que, nessa prática de escrita, os alunos internalizam palavras dos outros e as incorporam em seus discursos de uma forma personalizada e isso é processo de construção de autoria.

Para Bakhtin (2003), as palavras estão impregnadas por múltiplas vozes sociais. A palavra não pode pertencer somente ao autor (falante). É certo que ele tem os seus direitos (autorais) sobre a palavra, mas o interlocutor (ouvinte) também tem os seus direitos. Ou seja, no processo de escrita, a que nos referimos neste trabalho, os alunos/autores precisaram aprender a dar os devidos créditos “aqueles cujas vozes estão na palavra encontrada de antemão pelo autor (porque não há palavra sem dono)”. (BAKHTIN, 2003, p. 328).

Hoje, o blog, www.cronicaspedagogicasparfor.blogspot.com, abriga 424 textos postados em 2012, no formato de *crônicas pedagógicas*, com temáticas variadas. Contém também inúmeros textos postados em 2013, já caminhando para outro formato que ainda não nos detemos para analisar. Afinal, configura-se como um processo dinâmico e mutante, conforme as necessidades dos grupos de alunos envolvidos. Destaco abaixo duas crônicas, em que as alunas relatam e refletem sobre como se veem como autoras, no processo de pesquisa e formação vivenciado coletivamente.

É possível identificar nessas crônicas as três dimensões formadoras que Josso (1998) atribui às narrativas autobiográficas: *a escrita como arte de evocação*: o ator-artista apropria-se dos recursos poéticos da língua para expressar o seu “eu” e a sua visão particular de mundo; *a escrita como construção de sentidos*: o ator-autor aprende a se expressar e a questionar de forma ativa a liberdade que possui sobre sua existência; *a escrita como pesquisa*: o ator-pesquisador aprende a analisar suas experiências, identificando que transformou algumas delas em experiências fundadoras, isto é, o vivido pode tornar-se ocasião de formação, orientando suas buscas. Vejamos a seguir:

“Escrever é ser autor da própria história” – tenho visto essa frase frequentemente em uma emissora de TV que está divulgando um projeto do MEC chamado Olimpíadas de Língua Portuguesa. E essa frase vem ao encontro do que tenho vivenciado nesses quatro semestres nas aulas com a professora Rosana Pontes, mais precisamente neste último semestre, cuja proposta foi a escrita de crônicas pedagógicas. Penso que o momento em que me senti autora foi quando tive a liberdade para expressar meus pensamentos, opiniões, sentimentos, críticas, tristezas através das crônicas. Através desta escrita senti-me como diz a frase citada acima: “autora da minha própria história”. História de formação pessoal, profissional e acadêmica, porque as crônicas que escrevi tiveram um pouquinho de cada um desses três temas. Relatando nas crônicas experiências vividas na universidade, fui refletindo sobre minha formação enquanto docente, avaliando os conhecimentos adquiridos e fazendo uma crítica a mim mesma sobre o que foi transformado na minha ação pedagógica e, principalmente, o que foi modificado em mim como pessoa. Ao reler as minhas crônicas postadas no blog, analisei os meus erros, o vocabulário e o nível de conhecimento construído até agora. Confesso que me espantei! E logo me veio em mente a teoria de Vygotsky – ZDP. Cheguei à universidade no desenvolvimento real (que é o tempo presente, com minha história de vida, com aprendizados, mas com possibilidade de novos aprendizados) e, com a mediação da professora e colegas que é a zona de

desenvolvimento proximal (processo de aproximação de aprender coisas), vou caminhando para a zona de desenvolvimento potencial (potencialidade de aprender outras coisas). Portanto, estou sendo “autora da minha própria história”, porque estou construindo a minha formação, com o auxílio dos professores e colegas. Descobrimo novas coisas, por meio das pesquisas, socialização de trabalhos e visitas culturais para a elaboração do nosso documentário (mais uma autoria). (Maria Flávia, aluna do 4º semestre. Texto postado em 17 de junho, de 2012).

Esta aluna faz parte de uma das três turmas com as quais trabalhei durante quatro semestres consecutivos. No primeiro e segundo semestre, com Instrumentação da Língua Portuguesa, e, no terceiro e quarto semestre, com Educação e Linguagem. Portanto, vivenciou todas as fases de produção de escrita reflexiva, descritas no primeiro tópico deste artigo. Ela relata seu processo de aprendizagem, até chegar às crônicas, com muita propriedade, demonstrando compreender crítica e teoricamente cada etapa vencida.

Reconhece o nível que alcançou com sua produção escrita. Reconhece a importância das intervenções dos professores e a ajuda de seus colegas. Dialoga com a teoria estudada, citando Vygotsky. Categoriza, inclusive, as temáticas que abordou em seus textos “formação pessoal, profissional e acadêmica”. Remetemos, nesse momento, a Nóvoa (1992), quando o autor português afirma que a profissionalidade docente, entendida como o modo de ser/estar na profissão, passa a ser compreendida como interação entre as dimensões pessoal, profissional e organizacional. O professor não é apenas um profissional; antes disso, é uma pessoa, com uma trajetória de vida que se reflete em seu fazer cotidiano. É também um sujeito inserido em um contexto organizacional, cujos contornos exercem influência sobre o ser/saber/fazer profissional.

Considero a *crônica pedagógica* de Maria Flávia como um resultado plenamente satisfatório, na direção da produção de textos reflexivos, com maior autoria. Avaliemos o texto a seguir:

Do fim, rumo ao início, ou de volta para o futuro, retomando o princípio, sim... Visto que já se faz derradeiro este meu escrever, mas, enfim, citando um dito popular, muito do conhecido por sinal, “antes tarde do que nunca”... e se tardei a escrever, me curvo à delicadeza do leitor que compreende e não se atem a suposições, murmúrios e afins, pois é tarde e logo, logo, nos acalentamos ao cair do segundo semestre. E mais um ano se aproxima, e mais experiências se acumulam e mais expectativas me impulsionam para o novo, ou o que se faz de novo. Hora de escolher sementes novas e ou replantar as antigas que não vingaram por falta de cuidados específicos. Acredito que minhas sementes tenham a florado, pelo retorno da colheita, mesmo desacreditadas pelo colhedor. 19h00, atrasada, corro para a universidade, na sala, muitos trabalhos ainda por fazer, um texto – uma reescrita, ponho-me a fazer, devolvo na próxima aula – sem tempo para terminar, entregue – corrigido – o elogio e a dúvida: Fizeste sozinha esse texto? Lisonjeada ou ofendida? Interrogações??? Prefiro acreditar somente na primeira opção. Bom, então, aqui escrevo e escrevo sem a intenção de ousar, escrevo como exercício na construção de uma dialogia, aguardando a mesma intenção lógica de quem lê, sabendo que meu eu como autora ainda é primário e, nesse anseio de rascunhar palavras e frases, me desdobro em pensamentos para que algum deles faça sentido o suficiente para despertar o interesse do leitor, ainda que haja dúvida dessa autoria imperfeita. E mais certa da imperfeição, pois é o que realmente se tem quando se busca o oposto, me ponho a palavrear, buscando sinônimos, antônimos, intercalando gramática, ortografia e literatura como fonte para um suposto bom texto sobre minha autoria, como todos os demais. E por essa razão sou aprendiz, e espero ser sempre assim, ser inacabado, porque aprender e trocar aprendido são os objetivos que me movem, com fé numa força maior, num ser supremo (Nosso Pai) que me aponta a direção para a qual caminho com segurança, Nele. Permitindo-me o convívio, o contato com pessoas que me auxiliam nessa busca, oportunizando-me a descoberta de ferramentas para que eu não pare de caminhar. Assim, por hora, avaliando toda a prática deste discurso, sinto que ao escrever participo do presente e passado,

projetando-me para um futuro ainda melhor, sem a pretensão de ser escritora, mas de me impor capaz de assinar meus próprios textos, sendo autora primeiramente de minha própria vida.

(Débora, aluna do 2º semestre. Texto postado em 05 de dezembro, de 2012).

A *crônica pedagógica* escrita por Débora assume um tom intimista e até poético, confirmando o que ressalta acima Josso (1998). Utiliza o humor como recurso estilístico. A aluna/autora narra sua rotina agitada por entrega de muitos trabalhos e horários apertados. Temática recorrente em grande parte dos textos dos demais alunos: a dificuldade de conciliar vida pessoal, profissional e acadêmica. Desabafa sobre uma ocorrência desagradável com algum professor que colocou em dúvida sua autoria em um trabalho. Demonstra compreender o objetivo teórico do exercício de produção textual das crônicas. Refere-se a Deus como uma ajuda especial, outra temática recorrente das crônicas. Por fim, reconhece a dimensão mais importante de sua autoria: “ser autora de sua própria vida”.

Além de alcançar as três dimensões formativas apontadas acima por Josso (1998), a *crônica* de Débora expõe os dilemas enfrentados pela aluna. Esses dilemas nos remetem aos estudos de Zabalza (1994) sobre diários de professores. Para o autor espanhol, dilema é “todo o conjunto de situações bipolares ou multipolares que se oferecem ao professor no desenvolvimento de sua atividade profissional” (p. 18). É possível também identificar na crônica da aluna Débora alguns impactos formativos da atividade de escrita reflexiva, apontados por Zabalza (2004): Acesso ao mundo pessoal do professor (percepção de teorias e crenças pessoais, de racionalização da vivência e de reconstrução do vivido). Recurso para explicitar os próprios dilemas em relação à sua formação (professor como profissional racional e a reflexividade como condição de sua atuação). Recurso de acesso à (auto)avaliação e ao reajuste de processos didáticos (professor pesquisador).

A crônica da aluna Débora também contém conteúdos suficientes para comprovar que a produção de textos reflexivos sobre as vivências formativas na universidade está contribuindo positivamente para o desenvolvimento da autoria dos professores-alunos.

Considerações

Os conhecimentos construídos pelos sujeitos da pesquisa – professora/pesquisadora e professores/alunos – foram provenientes de um trabalho coletivo de pesquisa e formação que, ao longo de três anos com as turmas de Pedagogia (PARFOR), na UNISANTOS, assumiu características de uma pesquisa-ação.

A pesquisa-ação, de acordo com os estudos de Franco (2003, 2005), está alinhada com um novo paradigma de ensino, em que o professor universitário precisa desenvolver-se como pesquisador, bem como utilizar-se de dispositivos de pesquisa em sala de aula que possibilitem aos alunos atuarem como protagonistas e autores de seu processo de formação. É preciso desenvolver a prática docente com pesquisa e mantê-la em pesquisa, questionando-nos o tempo todo. Criar o espaço para o diálogo torna-se, portanto, condição essencial.

Abrir espaço para o diálogo é difícil, porque, assim como o aluno, o professor teme a crítica. Recorro mais uma vez a Paulo Freire (2005) que sustenta que, na formação docente, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática:

É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática, enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. Quanto melhor faça esta operação, tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigurosidade. (p. 19)

Por conseguinte, acredito que adotar a prática da *escrita reflexiva* como *dispositivo formativo* com a intencionalidade de desenvolver a autoria dos sujeitos da pesquisa foi de fundamental importância para o trabalho com pesquisa e formação em andamento. Formando professores, construímo-nos como formadores em processo de colaboração com eles. Conforme explica Franco (2005), esta é a essência da pedagogia da pesquisa-ação.

O *dispositivo formativo* da escrita reflexiva foi aprimorado coletivamente, ao longo do processo de seis semestres do curso, adquirindo diversos formatos – o portfólio reflexivo, o fórum de debates, o diário de bordo – até alcançar a forma de *crônicas pedagógicas*, postadas no *blog*, www.cronicaspedagogicasparfor.blogspot.com. Esse percurso de evolução do trabalho valida e confirma os benefícios dessa prática para a formação acadêmica dos sujeitos da pesquisa.

De acordo com os resultados alcançados, foram visíveis o progresso e o comprometimento dos grupos-classe. Os professores-alunos em formação não se limitaram a aprender a escrever bons textos, mas, principalmente, foram implicados na construção do sentido da sua trajetória de formação. Sobre esse aspecto, Monteiro (2008) afirma que:

Aposto na ideia de que a reflexão é um processo que se materializa em texto. Logo, o conhecimento produzido deve ser efetivado em registros que expressem a construção elaborada durante determinado processo formativo. Para usar uma expressão do filósofo americano Richard Rorty, processos reflexivos devem conduzir a uma redescoberta de si mesmo. Ou seja, devem ser criados textos que expressem a dinâmica reflexiva de como alguém se torna o que é, para citar Nietzsche. As redescobertas contribuem para indicar as filiações intelectuais e valorativas que demonstram qual o sentido, a direção e a força que torna alguém o que é. (p. 3)

Confirmando, nestas considerações, que o *dispositivo formativo* da *escrita reflexiva* alcançou o objetivo principal do trabalho com pesquisa e formação, qual seja produzir conhecimentos entre alunos e professora/pesquisadora, por meio da elaboração de textos de cunho reflexivo. Textos esses que estão ajudando os alunos do curso de Pedagogia (convênio PARFOR) a construir sua autoria como sujeitos pensantes e atuantes, assim como professores em processo de formação.

O *dispositivo formativo* da escrita reflexiva foi aperfeiçoado dentro da cultura da colaboração, de forma coletiva e interativa, comprovando, conforme Bakhtin (2002, 2003), que a autoria é um processo de construção coletiva que se realiza no exercício do diálogo.

Referências Bibliográficas

Alarcão, Isabel (2003). Professores reflexivos em uma escola reflexiva. São Paulo: Cortez.

Araujo, Júlio César (2007). Internet & ensino: Novos gêneros, outros desafios. Rio de Janeiro: Lucerna.

Bakhtin, Mikhail (2002). Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: HUCITEC.

- Bakhtin, Mikhail (2003). Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes.
- Franco, Maria Amélia Santoro (2003). Pedagogia como ciência da educação. Campinas: Papirus.
- Franco, Maria Amélia Santoro (2005). Pedagogia da pesquisa-ação. Revista Educação e Pesquisa. São Paulo: USP, 3, 55-88.
- Franco, Maria Amélia Santoro; Pontes, Rosana Aparecida Ferreira (2012). A pesquisa-ação como instrumento didático no ensino superior. VII CIDU: Congresso Iberoamericano de Docência no Ensino Superior. Ensino Superior: Inovação e Qualidade na Docência. Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Freire, Madalena (1996). Observação, registro, reflexão – Instrumentos metodológicos I. São Paulo: Espaço Pedagógico.
- Freire, Paulo (1985). Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, Paulo (2003). Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, Paulo (2005). Pedagogia da autonomia. São Paulo: Paz e Terra.
- Halmann, Adriane Lizbehd; Bonilla, Maria Helena (2011). Diários da prática docente em blogs: Aspectos da reflexão entre professores. Retirado em abril 14, 2013 de http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/trabalho_gt_16.html.
- Josso, Marie-Christine (1998). Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: Nóvoa, António; Finger, M. (Orgs.). O método (auto)biográfico e a formação (pp. 35-50). Lisboa: Ministério da saúde.
- Monteiro, Silas (2008). Pesquisa-ação e produção de conhecimento na formação docente. In: XIV ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Pontifícia Universidade Católica, Porto Alegre, Brasil.
- Nóvoa, Antônio (1992). Formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa, Antônio (org). Os Professores e sua Formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Pontes, Rosana Aparecida Ferreira (2007). A construção da autoria pedagógica na formação de educadores. Mestrado em Educação, Universidade Católica de Santos, Santos, Brasil.
- Sá-Chaves, Idália (2004). Portfólios Reflexivos: Estratégias de formação e de supervisão. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Zabalza, Miguel Ángel (1994). Diários de Aula - Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Porto: Porto Editora.
- Zabalza, Miguel Ángel (2004). Diários de aula: Um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed.

A prática docente e o estágio supervisionado na anped: os sentidos construídos nas produções do gt 08 formação de professores.

Maria Julia C. de Melo²⁵⁶, Lucinalva A. A. de Almeida²⁵⁷

RESUMO

Este artigo circunscreve-se no âmbito do desenvolvimento da pesquisa de mestrado a qual trata sobre as contribuições do estágio supervisionado para a prática docente dos professores em formação, e se insere no debate acerca da superação do sentido de estágio enquanto disciplina prática do curso responsável pela aplicação da teoria estudada ao longo da formação. Deste modo, nos propusemos a analisar os sentidos construídos nas produções da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) a respeito do estágio supervisionado e da prática docente na última década. Justificamos a escolha pelas produções da ANPED por compreendermos a importância que esta associação possui no incentivo e incremento das pesquisas e da pós-graduação em educação no Brasil, tendo como recorte temporal as produções dos anos 2002 a 2011. Tomamos este período haja vista que nele emerge o sentido de estágio como eixo articulador do processo formativo docente a partir das conceituações de Batista Neto e Santiago (2006) e Pimenta (2004; 2011); como também a difusão do sentido de prática docente reflexiva a partir das concepções de Zeichner (1993). Por essas razões é que dentro de uma abordagem qualitativa a qual considera os significados que os sujeitos dão a sua vida, escolhemos como caminho teórico-metodológico a Análise do Discurso (doravante AD), vinculada à linha francesa, tendo como referência a autora Eni Orlandi (2010; 2007). Entendida tanto como teoria quanto como método, a AD nos possibilitou visualizar os sentidos de estágio e prática docente presente entre as publicações da ANPED nos referidos anos. Sendo assim, os sentidos produzidos por essas publicações estarão articulados com os elaborados entre os referenciais teóricos da formação docente, na medida em que não intencionamos omitir os enunciados que sustentam o dizer dessas publicações. Nessa direção, pesquisamos o GT 08, relativo à formação de professores, onde foram encontrados 8 trabalhos que traziam em seu título a prática docente e 6 trabalhos que se referiam ao estágio. Destacamos que desse total de 14 trabalhos, 11 foram lidos na íntegra e 3 apenas os resumos. Assim, o levantamento possibilitou o reconhecimento de quais sentidos vêm sendo construídos sobre prática docente e estágio. Sem embargo, identificamos que os termos prática docente e pedagógica apresentam o sentido referente à ação do professor, sendo então percebidos como conceitos sinônimos. Assim, como visualizamos a presença do sentido de estágio enquanto eixo articulador da formação docente nas teorias educacionais, este parece ser também o referencial das publicações ora analisadas, demonstrando a impossibilidade de compreender o estágio apenas como uma disciplina no final do curso que serve para aplicar a teoria estudada ao longo da formação. Nessa rede de sentidos, consideramos que os dizeres das publicações da ANPED se articulam com o dito nas recentes produções científicas sobre formação de professores, as quais intencionam tornar o estágio como eixo articulador com vistas à articulação entre o espaço de formação acadêmica e de atuação profissional, auxiliando, assim, na prática docente transformadora.

PALAVRAS-CHAVE: Prática docente. Estágio Supervisionado. Sentidos. ANPED.

²⁵⁶ melo.mariajulia@gmail.com, Brasil, UFPE/CAA

²⁵⁷ nina.ataide@gmail.com, Brasil, UFPE/CAA

INTRODUÇÃO

Apresentamos aqui o levantamento das produções publicadas na ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) nos anos de 2002 a 2011, tendo por finalidade analisar os sentidos construídos em suas produções a respeito do estágio supervisionado e da prática docente na última década. Deste modo, mergulhamos na temática com a intenção de trabalharmos com as produções teóricas que vêm sendo realizadas.

Nossa intenção não é realizar, portanto, uma produção que com o objetivo de ser original “omita o enunciado que [a] sustenta” (ORLANDI, 2007, p. 144). Assim, os sentidos construídos nesse trabalho estão articulados com os sentidos já produzidos, considerando que o já-dito sustenta o que ainda vai se dizer. Dessa maneira, é possível formular os sentidos sobre prática docente e estágio supervisionado, quando nos inscrevemos na história e no já-dito.

Nessa direção, pesquisamos o GT 08 relativo à formação de professores onde foram encontrados 8 trabalhos que traziam em seu título a prática docente e 6 trabalhos que se referiam ao estágio (sendo destes 2 pôsteres). Destacamos que desse total de 14 trabalhos, 11 foram lidos na íntegra e 3 apenas os resumos²⁵⁸. Ressaltamos que discutimos as produções da ANPED por considerarmos importante sua atuação a favor da pesquisa e da pós-graduação em educação no Brasil.

Justificamos o estudo durante esse período de tempo por acreditarmos que nos últimos dez anos a concepção de estágio numa perspectiva de eixo articulador da formação de professores vem se firmando. É precisamente sob essa perspectiva que nos filiamos, buscando relacioná-la com os discursos anteriormente produzidos sobre o estágio e a prática docente que ainda hoje percebemos seus resquícios na formação, sendo estes ressignificados.

O LUGAR DA PRÁTICA DOCENTE NA ANPED

Entre 2002 e 2011 foram publicados no GT 08 Formação de Professores 8 artigos²⁵⁹ referentes à prática docente, como podemos observar no quadro 1. Nele identificamos a que reunião o artigo pertence, o ano de sua publicação, se foram publicados em forma de pôster ou trabalho, seus autores, assim como a que instituição esses autores pertencem. Ressaltamos ainda que embora 3 trabalhos tenham sido desconsiderados na análise, é possível localizá-los no quadro abaixo destacados em vermelho.

QUADRO 1
GT 08 FORMAÇÃO DE PROFESSORES – PRÁTICA DOCENTE

²⁵⁸ Destacamos que ao ler esses três resumos verificamos que, apesar de trazerem a prática docente, suas temáticas eram referentes às questões que se distanciavam de nosso objeto de estudo. Sendo assim, o primeiro desses trabalhos (apresentado na 30ª reunião) tinha como foco o curso de capacitação de professores em informática; já o segundo tinha como intenção (32ª reunião) identificar os valores, os princípios e as conexões simbólicas compartilhadas em uma determinada sociedade e, especificamente, como esses elementos eram interpretados pelo conjunto dos agentes a ponto de interferir na efetivação do trabalho docente; e por fim temos o trabalho (35ª reunião) que analisou os fundamentos da identidade cultural em um contexto tradicional e suas implicações sobre a participação e a prática docente.

²⁵⁹ Na análise aqui realizada, 5 desses trabalhos serão considerados, tendo em vista que como já bem explicitamos na nota de rodapé número 1, os outros 3 apresentavam temáticas distantes de nosso objeto de estudo.

REUNIÕES/ANO	TRABALHOS	PÔSTERES	LÓCUS DO TRABALHO
25ª - 2002	*Saberes dos professores e ambiguidades da prática docente na rede pública de Campo Grande, MS. TEIXEIRA, L. R. M.; GRIGOLI, J. A. G.; LIMA, C. M.		UCDB
26ª - 2003			
27ª - 2004	*Novos espaços formativos de professores e prática docente. BARREIRO, I. M. F. *Prática docente, modelos de ensino e processos de formação: contradições, resistências e rupturas. MS. TEIXEIRA, L. R. M.; GRIGOLI, J. A. G.; LIMA, C. M. * Educação e novas exigências profissionais: Novas exigências à prática docente e constituição da identidade profissional de educadores de 1ª à 4ª série. BRAGAGNOLO, R. I.; LUNA, I. N.		UNESP – ASSIS UCDB UFSC – UNISUL
28ª - 2005	*Diálogos sobre as práticas docentes: uma pesquisa em discussão. RODRIGUES, J. M. C.; RÉGO, R. G. do.		UFPB
29ª - 2006	_____	_____	_____
30ª - 2007	*O curso de capacitação de professores em informática educativa como possibilidade de mudança na prática docente. CORREIA, C. C.; BONIFÁCIO, R. S.; NUNES, L. C.		UNESA
31ª - 2008			
32ª - 2009	*Cultura e instituição escolar: os processos de dominação e as		FESG

	práticas docentes. SILVA, L. G. A.		
33ª - 2010	_____	_____	_____
34ª - 2011	*Cultura, participação e prática docente: reflexões e desafios para a escola pública. SILVA, L. G. A.		UFG
TOTAL DE PRODUÇÕES	TRABALHOS		PÔSTERES
	8		0

Quadro 2: Quadro criado pelas autoras para ilustrar os trabalhos analisados (2013)

Quanto ao modo de tratamento destes artigos no decorrer de nossa análise, destacamos que ao citá-los faremos referência a que reunião da Anped ele foi apresentado, e quando houver mais de um na mesma reunião nomearemos como no exemplo a seguir: trabalho 1 da 27ª reunião.

Sentidos atribuídos à prática docente pelas produções da ANPED

O sentido de prática docente ao qual estamos vinculados se situa na compreensão de que esta se corporifica como uma das dimensões da prática pedagógica. Dessa maneira, as duas não se apresentam em nosso estudo como sinônimas, mas resguardam suas diferenças embora estejam imbricadas. Consideramos, portanto, que a prática docente se refere ao fazer pedagógico do professor, a sua atuação, a sua especificidade profissional que é ensinar, enquanto que a prática pedagógica abrange a prática discente, gestora, epistemológica além da docente numa ação institucional e coletiva.

Assim, buscamos identificar quais os sentidos que as produções da Anped no período de 2002 a 2011 demonstram sobre a prática docente e dessa forma situar teoricamente nossa investigação. Deste modo, percebemos que nos cinco trabalhos lidos não se tem uma definição nítida do que os autores compreendem por prática docente, sendo que em três deles ora se utiliza o termo prática pedagógica ora docente. O que podemos entender no decorrer da construção dos textos é o conceito de que a prática docente focaliza a ação do professor, também parecendo ser esta a referência nos textos que utilizam como sinônimas a prática pedagógica e a docente.

No quadro abaixo é possível visualizar os sentidos que os textos atribuem para as duas práticas. Nele mostramos a qual trabalho estamos nos referindo, qual termo ele utiliza (se prática docente ou pedagógica), assim como trazemos trechos que apontam o sentido que os artigos impõem aos termos.

QUADRO 2 – SENTIDOS DA PRÁTICA DOCENTE		
TRABALHOS	TERMO UTILIZADO	SENTIDO
Prática docente, modelos de ensino e processos de formação: contradições, resistências e rupturas.	Prática docente	“[...] entendemos que um elemento fundamental da formação de professores seja o olhar sobre a prática docente em suas diferentes dimensões, e principalmente aquela que é a essência da sua atividade” (p. 3).
Educação e novas exigências profissionais: novas exigências à prática docente	Prática docente e pedagógica	“Por sua vez, a falta de formação educacional específica, como é o caso das professoras com magistério, parece

e constituição da identidade profissional de educadores de 1ª à 4ª série.		não abalar a identidade profissional, pois são evidentes o esforço pessoal com que investem na prática pedagógica e o seu comprometimento com a profissão” (p. 16).
Diálogos sobre as práticas docentes: uma pesquisa em discussão.	Prática docente e pedagógica	“Tal envolvimento pressupõe motivação, que pode ser promovida pelo professor, no caso da sala de aula, por meio de uma prática pedagógica de qualidade” (p. 4).
Saberes dos professores e ambiguidades da prática docente na rede pública de Campo Grande, MS	Prática docente e pedagógica	“Saber como o professor desenvolve sua aula, significa mostrar as relações que estabelece entre os diferentes saberes e a possíveis ambiguidades presentes na prática pedagógica ” (p. 12).
Novos espaços formativos de professores e prática docente	Prática docente	“É reconhecido, atualmente como determinantes positivos da prática docente dos professores um conjunto de saberes que vão além dos conhecimentos específicos, tanto no que se refere às práticas dos professores, quanto sobre as metas dos cursos de formação” (p. 6).

Quadro 3: Quadro criado pelas autoras contendo os sentidos de prática docente e pedagógica presentes nos trabalhos analisados (2013)

Ratificamos, portanto, a compreensão de que a prática docente não se encontra definida e que seu sentido é confundido com o de prática pedagógica. Entretanto, embora sejam utilizados os dois termos os sentidos são equivalentes, ou seja, circunscrevem-se no fazer do professor, em sua ação profissional. É um não-dito que aparece nos dizeres construídos nos artigos no qual concebem que a prática docente está inscrita no ato de ensinar do professor, em sua ação pedagógica. E por entender que é na ação pedagógica que suas investigações se desenvolvem, os textos terminam por confundir ação com prática pedagógica. Assim, a ação que é subjetiva do sujeito se torna a prática pedagógica que, como já o dissemos, é coletiva.

Deste modo, evidenciar qual sentido de prática docente se está trabalhando é necessário para que o objeto de estudo seja apresentado claramente e possa demonstrar qual seu objetivo de investigação. A utilização das duas práticas acaba ampliando esse objeto e pulverizando seus sentidos.

Por isso mesmo partimos da importância de demonstrar a recongnição do conceito de prática pedagógica, não podendo ser relativa apenas à prática docente.

A concepção de PRÁXIS pedagógica que se quer construir parte da suposição de que se trata de uma ação coletiva institucional, portanto ação de todos os seus sujeitos (discentes, docentes e gestores), permeada pela afetividade, na construção de conhecimentos ou de conteúdos pedagógicos algumas objetivas do crescimento humano de todos os seus sujeitos. Essa é nossa aposta, nossa hipótese e nossa tese (SOUZA, 2006, p. 13).

É preciso que os sentidos de cada conceito sejam postos à superfície, tendo em vista que se inscrevem em uma produção discursiva na qual permite que certo dizer seja dito, não sendo possível dizê-lo em outra formação. Dizer que a prática docente tem como sentido o fazer pedagógico do professor está, portanto, inscrito numa formação discursiva que não nos permite confundi-la com a prática pedagógica.

E dentro desta formação discursiva ainda trabalhamos com o conceito de prática docente reflexiva, percebendo a importância da análise da sala de aula feita pelo professor para melhor explicar sua prática docente, entendendo que a ação é definida pelo pensamento, ou seja, pela reflexão. Isso significa dizer que a teoria e a reflexão têm um importante papel na formação de professores com repercussões na prática docente.

É claro que o conceito de reflexão se faz presente nas conceituações sobre formação de professores e sobre a prática docente em específico, com maior ênfase em algumas teorias do que em outras. A questão que trazemos aqui, no entanto, diz respeito a considerá-la com um estatuto novo, um estatuto que vem sendo concebido desde os anos 90 que prevê um movimento de reflexão sobre a prática com vistas à produção de novo conhecimento.

Entretanto, os sentidos elaborados sobre prática docente reflexiva, baseados na teoria da epistemologia da prática, são envoltos numa série de críticas dentre as quais a que os considera como estritamente pragmáticos, retirando da formação a importância do conhecimento teórico construído historicamente pela humanidade e privilegiando o conhecimento tácito do professor. Por essa razão é que o sentido da prática docente reflexiva não é consenso entre os estudiosos da formação de professores; a reflexão, esta sim, há conformidade, pois “apesar das diferenças teóricas, entre os estudiosos do tema, acerca dos caminhos que levam as mudanças na prática docente, há concordância de que o definidor principal da ação é o pensamento – a reflexão” (BARREIRO, 2004, p. 7, trabalho 1 da 27ª reunião).

Não existe, por conseguinte, concordância no campo das ciências; elas são construídas em palcos de embates e disputas. Assim também concebemos que, segundo Brandão (2002), a teoria é sempre uma hipótese que trabalha com a verdade enquanto processo histórico de produção do conhecimento. Mediante isto, não há como imaginar uma teoria que seja unanimidade, por mais difundida que seja.

Todavia entre as produções da ANPED a prática docente reflexiva se configura como tendo grande difusão e influência, sendo ela concebida como possibilidade de estudo dos saberes experienciais do professor ao considerar a importância do fazer docente como lugar de produção do conhecimento e como “papel fundamental na transformação das relações de exterioridade que os professores mantêm com os demais saberes e na superação da alienação que marca a relação dos docentes com os mesmos” (TEIXEIRA; LIMA; GRIGOLI, 2002, p. 3, 25ª reunião).

Nesta perspectiva, a prática reflexiva permitiria a percepção da prática docente como um amálgama plural de saberes na qual a experiência do professor tem relevância e valor. Contudo, percebida deste modo, ela não pode ter a experiência como saber docente a ser privilegiado em detrimento dos outros.

Sem embargo, quando há esse tipo de ênfase termina-se por considerar o estágio como a salvação da formação de professores ao trazer uma possível maior proeminência para a prática e para o saber experiencial. É por isso que no texto de Rodrigues e Rêgo (2005, p. 8, 28ª reunião) afirma-se que existe “[...] a necessidade de uma melhor base, de um curso menos teórico, de mais estágios, de maiores oportunidades e maior período de tempo para a prática de ensino”.

Percebemos nesta afirmação a envergadura da vara, nos dizeres de Saviani (2008), pois já que historicamente o estágio vem sendo concebido para ser realizado apenas no final dos cursos com destaque maior para as chamadas disciplinas teóricas, agora seria necessário que esse destaque fosse dado ao pólo

oposto, ou seja, para a disciplina tida como parte prática, resolvendo, assim, todos os problemas da formação.

Contudo, projetar os saberes experienciais do professor não seria desconsiderar os demais saberes, mas compreender que a prática docente se faz na síntese de todos eles. Vemos que a questão dos saberes aparece atrelada em alguns sentidos construídos sobre prática docente, como apresentado no extrato a seguir:

No que se refere às demandas internas, alguns saberes são necessários para o desenvolvimento do trabalho docente. Esses saberes são construídos a partir dos conhecimentos adquiridos antes e durante a formação inicial e em outros espaços de formação e reconstruídos pelo professor no decorrer de sua prática (BRAGAGNOLO; LUNA, 2004, p. 13, trabalho 3 da 27ª reunião).

Sob esse olhar a prática docente estaria inscrita na conjunção entre os saberes construídos durante a formação do professor. A categoria saberes aparece, portanto, com bastante frequência nas produções da ANPED. Isso se deve ao fato de que conceitualmente ela circunscreve-se dentro da teoria da epistemologia da prática a qual, como já discutimos, se apresenta como eixo comum em todos os artigos aqui analisados.

De tal modo não intencionamos privilegiar a prática em detrimento da teoria, mas trabalhar na formação com a prática e com o saber experiencial do professor, mudando, por conseguinte, sua lógica. Isso “significa dizer que é preciso considerar a prática docente – suas razões e condicionantes – como objeto de análise nos cursos de formação. O pressuposto é o de que não só se incorpora a teoria a partir da prática, como também essa é a condição para recriá-la” (GRIGOLI; TEIXEIRA; LIMA, 2004, p. 12, trabalho 2 da 27ª reunião). A teoria e a prática estariam assim numa relação dialética.

O LUGAR DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA ANPED

No mesmo período de tempo sinalizado anteriormente foram apresentados na ANPED 6 trabalhos²⁶⁰ concernentes ao estágio supervisionado, como podemos observar no quadro 3. Neste quadro também demonstramos, igualmente como no quadro da prática docente, a reunião e o ano a que pertencem os artigos, se são trabalhos ou pôsteres, seus respectivos autores e a instituição aos quais são vinculados.

QUADRO 3			
GT 08 FORMAÇÃO DE PROFESSORES – ESTÁGIO SUPERVISIONADO			
REUNIÕES/ ANO	TRABALHOS	PÔSTERES	LÓCUS DO TRABALHO
25ª – 2002	_____	_____	_____

²⁶⁰ Todos esses trabalhos foram lidos na íntegra e serão analisados a seguir.

26ª – 2003		*O estágio curricular na formação de professores: uma experiência em construção. SANTOS, H. M. dos.	UNIVAP
27ª – 2004		*A prática de ensino como espaço/processo de construção da identidade profissional do educador: a realidade da UFRRJ. CUPOLILO, A. V.	UFRRJ
28ª – 2005	*O estágio curricular na formação de professores: diversos olhares. SANTOS, H. M. dos. *Trabalho docente na formação inicial: a prática de ensino – apontamentos teórico-metodológicos. GUEDES-PINTO, A. L.; FONTANA, R. A. C.		UNIVAP UNICAMP
29ª – 2006	_____	_____	_____
30ª – 2007	_____	_____	_____
31ª – 2008	_____	_____	_____
32ª – 2009	*Estágio supervisionado no curso de pedagogia na perspectiva de ação de intervenção social. PIERRO, G. M. S.; FONTOURA, M. H. da. *Orientadores de estágio curricular: aspectos relativos à aprendizagem e à identificação com a atividade de orientação. WINCH, P. G.		Fiocruz – UERJ UFSM
33ª – 2010	_____	_____	_____
34ª – 2011	_____	_____	_____
TOTAL DE PRODUÇÕES	TRABALHOS	PÔSTERES	
	4	2	

Quadro 4: Quadro criado pelas autoras para ilustrar os trabalhos analisados (2013).

Ressaltamos ainda que o modo como nomearemos os trabalhos seguirá o mesmo modelo anteriormente proposto: trabalho 1 da 28ª reunião, por exemplo.

Sentidos atribuídos ao estágio supervisionado pelas produções da ANPED

Analisando os seis trabalhos apresentados, verificamos que dois deles apresentam o estágio supervisionado como prática de ensino. Neles o estágio se apresenta com o sentido de “componente curricular capaz de promover essas aproximações e essa vivência do ensino como atividade investigativa”

(SANTIAGO; BATISTA NETO, 2006, p. 29). Deste modo, ele não se restringe ao período de intervenção pedagógica propriamente dita na qual os professores em formação estão submetidos a fazer; mas, embora também abarque a intervenção, ultrapassa o fazer da sala de aula.

A utilização do termo prática de ensino em substituição do termo estágio tem, portanto, uma razão epistemológica. Ela se inscreve num discurso que elabora a prática de ensino como eixo articulador da formação que não pode mais ser percebido como disciplina isolada a qual não dialoga com os demais conteúdos dos cursos. Por essa razão é que as propostas de estágio vinculadas a este sentido de estágio preveem “[...] que a Prática de Ensino ganhe nova identidade ao ser compreendida e aplicada como campo de estudo, e não somente como uma disciplina isolada no final da grade curricular” (CUPOLILO, 2004, p. 1, 27ª reunião).

Esta compreensão não coloca, pois, o estágio como salvador dos problemas da formação, mas requer sua ressignificação para que seja percebido como atividade prática e teórica. Intenciona aproximar o campo de atuação do profissional com os espaços de formação numa tentativa de reparar a construção histórica segundo a qual o estágio era concebido como a parte prática do curso desprovido de conteúdo teórico.

Nessa direção, ao fazer uso do termo prática de ensino se coloca em jogo a trama de enunciados produzidos historicamente sobre o estágio. Retoma-se o já-dito objetivando perceber que a utilização do termo estágio supervisionado é carregado de sentidos que não contemplam a perspectiva de eixo articulador. Como bem identifica Fontana e Guedes-Pinto (2005, p. 2, trabalho 2 da 28ª reunião), “Um enunciado não significa em si mesmo, mas nas suas relações com enunciados que o precederam e com enunciados que seguir-se-ão”. Por isso é que o enunciado de estágio se relaciona com o sentido de disciplina prática que não dialoga com a teoria estudada no curso e é também por isso que algumas investigações preferem a mudança do termo por prática de ensino.

Logo, na produção de nossa pesquisa, consideramos a necessidade de perceber o estágio como eixo que articula todo o processo formativo, mas apesar de coadunarmos com esse sentido ainda nos utilizaremos da palavra estágio ao invés de prática de ensino por acreditarmos que o mais importante é ter claro que trabalharemos com uma concepção que não restringe o estágio a uma disciplina no final do curso, assim como também o fazem Pierro e Fontoura (2009, trabalho 1 da 32ª reunião), a despeito de se utilizarem do termo estágio supervisionado.

Os demais trabalhos ao se utilizarem do termo estágio curricular partem de uma concepção na qual o percebem igualmente como eixo articulador da formação e como possibilidade de superação da relação dicotômica estabelecida entre teoria e prática, chegando mesmo a demonstrar a prática de ensino e o estágio como sinônimos, exceto o texto concernente aos orientadores do estágio curricular que por apresentar essa temática não discute a constituição do estágio, mas sim a formação do formador. Por essa razão não foi possível identificar qual sentido de estágio estaria vinculado.

Essa questão pode ser verificada no quadro a seguir quando mostramos fragmentos das publicações apontando que apesar de se utilizarem de diferentes termos, seja prática de ensino, estágio supervisionado, ou estágio curricular, as publicações aqui analisadas apresentam o sentido do estágio enquanto eixo articulador de toda a formação de professores.

QUADRO 4 – SENTIDOS SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO		
TRABALHOS	TERMO UTILIZADO	SENTIDO
Orientadores de estágio curricular: aspectos relativos à aprendizagem e à identificação com a atividade de orientação.	Estágio curricular	
O estágio curricular na formação de professores: uma experiência em construção	Estágio curricular	“A implantação do projeto contou com um trabalho inicial, marcado pelo envolvimento dos alunos e dos demais professores do curso, na perspectiva de reconstruir o significado do estágio enquanto elemento articulador entre teoria e a prática” (p. 4).
O estágio curricular na formação de professores: diversos olhares	Estágio curricular	“Um primeiro aspecto a ser entendido do Estágio, enquanto articulador do currículo, diz respeito à importância que é dada, na organização curricular, às disciplinas e à prática, ao saber e ao fazer, nos cursos de formação inicial de professores” (p. 2).
Estágio supervisionado no curso de pedagogia na perspectiva de ação de intervenção social	Estágio supervisionado	“As autoras reconhecem a sobrecarga que as atividades de estágio demandam como uma atividade terminal dos cursos de formação e sugerem que se repensem estruturas e adequações curriculares respaldadas em um projeto pedagógico articulado às condições reais e objetivas de trabalho dos docentes nas universidades” (p. 7).
Trabalho docente na formação inicial: a prática de ensino – apontamentos teórico-metodológicos	Prática de ensino	“Discutindo o modo como fomos construindo a prática de ensino como projeto pedagógico e objeto de conhecimento, procuramos mostrar como, desde o início de nosso trabalho com as disciplinas de caráter teórico-prático, compreendemos que sua contribuição para a formação advinha das possibilidades, por elas instauradas, de encontro e confronto entre os professores em atuação nas escolas de Ensino Fundamental, os futuros professores em formação e nós, os professores da Universidade” (p. 14).
A prática de ensino como espaço/processo de construção da identidade profissional do educador: a realidade da UFRRJ.	Prática de ensino	“Para tanto, a proposta prevê que a Prática de Ensino ganhe nova identidade ao ser compreendida e aplicada como campo de estudo, e não somente como uma disciplina isolada no final da grade curricular” (p. 4)

Quadro 4: Quadro criado pelas autoras contendo os sentidos de estágio supervisionado presentes nos trabalhos analisados (2013)

Deste modo, podemos considerar que em todos os trabalhos, apesar da utilização de termos diferentes, evidencia-se a referência à associação entre teoria e prática como contribuição do estágio supervisionado, demonstrando a impossibilidade de compreendê-lo apenas como uma disciplina no final do curso que serve para aplicar a teoria estudada ao longo da formação.

Nessa direção, em nossa pesquisa acreditamos que a teoria e a prática precisam desse tratamento dialético e “[...] inclinamo-nos pelo termo ‘práxis’ para designar a atividade humana que produz objetos, sem que por

outro lado essa atividade seja concebida com o caráter estritamente utilitário que se infere do significado do 'prático' na linguagem comum" (VÁZQUEZ, 1977, p. 5).

Esse tratamento dialético, no entanto, nos imbuí de algumas preocupações. Isso porque partimos também da prática reflexiva, conceito que para alguns parece incompatível com conceito de práxis. Como já dissemos em outro momento, temos consciência das críticas as quais atingem a prática reflexiva, críticas estas feitas em grande medida por autores marxistas, que por sua vez cunharam o conceito da práxis. Contudo, consideramos que essas críticas nos permitiram perceber as lacunas da prática reflexiva, e por essa razão a vinculamos ao conceito de práxis com o intuito de melhor explicar o que compreendemos por relação teoria e prática. Dessa forma, pensamos ser possível a utilização dos dois conceitos em nossa investigação, assim como também o fez Selma Garrido Pimenta em seu livro "O estágio na formação de professores" (2011).

Assim é que ao tratar da práxis trazemos a problemática da localização dos estágios ao final do curso, o que torna os estágios burocratizantes com caráter apenas de cumprimento de carga horária. Ao pensarmos sua articulação com as demais disciplinas do curso imaginamos que se

Por um lado, o estágio concentrado no último ano do curso acaba por se caracterizar pela preocupação excessiva com os aspectos burocráticos, como: cumprimento de carga horária, o preenchimento de fichas, entre outros. Por outro lado, acentua o conceito equivocado de estágio enquanto pólo prático de um curso, num relativo distanciamento da teoria estudada, ao longo do curso, pelas demais disciplinas (SANTOS, 2003, p. 2, 26ª reunião).

Dessa maneira, entendemos a contribuição de um estágio que não se restrinja apenas à observação e à intervenção, mas que possibilite aos futuros professores esse olhar investigativo, e que compreendido enquanto elemento articulador dos cursos de formação trate horizontalmente as disciplinas e as práticas, permitindo a seleção e a organização dos conteúdos desses cursos a partir do campo de atuação do estagiário, devendo "originar-se das salas de aula, futuro campo de trabalho dos professores que estão em formação" (SANTOS, 2005, p. 3, trabalho 1 da 28ª reunião).

A possibilidade desse olhar investigativo é bastante tratada quando se discute o sentido de estágio como eixo articulador da formação, contudo parece que esta questão vem se configurando mais como um slogan e sendo pouco aprofundada. Não se exemplifica muito bem como a investigação se apresentará no estágio e na prática docente, pois afinal: os estudantes farão intervenção ou pesquisa? Ou os dois processos estão imbricados? É, portanto, necessário maior esclarecimento sobre este ponto para que se compreendam os sentidos de um estágio que supera a ação burocratizante.

É importante ressaltar também que quando nos propomos a analisar os sentidos construídos nas produções da ANPED a respeito do estágio supervisionado e da prática docente na última década não estamos nos referindo apenas ao estágio dentro das salas de aula, mas em todos os estágios que possam por ventura aparecer nos currículos das instituições. Assim, numa tentativa de ultrapassar os limites da percepção de que educação só se faz nas escolas, concebemos como amplo o espaço de atuação do pedagogo, pois

Ultrapassar os muros, os limites territoriais e geográficos aos quais estamos referenciados, em nosso caso na universidade, muitas vezes nos permitiram também travar com as realidades novas conversas, novas interações. Continuamos professores e alunos, mas em espaços e tempos outros além daqueles de nosso cotidiano (PIERRO; FONTOURA, 2009, trabalho 2 da 32ª reunião).

É possível, então, fazer articulações entre espaços de educação escolar e não-escolar, tendo o estágio a possibilidade de construção da experiência de formação.

Ao analisarmos essas publicações, percebemos que nossa pesquisa traz elementos novos para a discussão do estágio supervisionado, entendendo-o como prática de ensino, como um componente curricular que ultrapassa a concepção de disciplina, e enquanto eixo articulador da formação de professores. Contudo, apesar de trazer elementos novos, o já-dito não foi silenciado, pois acreditamos que todo dizer novo se apoia num dizer anterior, e é por essa razão que nosso objeto de estudo dialoga com as conceituações da prática docente reflexiva, conceituações estas abordadas nas publicações de estágio e de prática docente.

ALGUMAS CONCLUSÕES

A partir das análises realizadas, percebemos que há um sentido recorrente de estágio e prática docente nas produções da ANPED. Primeiro há a consideração da prática docente reflexiva como possibilidade do professor a partir de seu saber experiencial produzir conhecimento. Segundo que nessas produções podemos perceber que o estágio fundado sob as bases de eixo articulador pode contribuir para essa prática docente reflexiva.

Vemos, portanto, a imbricação entre estágio e prática docente nos textos analisados, o que converge para a insurgência de novos sentidos de prática docente que concorrem para o entendimento desta ser produto de construção e mobilização de saberes contextualizados no trabalho cotidiano do professor; de interação e socialização, assim como de construção coletiva; e de reflexão a qual concebe os professores como atores e autores de sua prática. Ajudando a construir também, o sentido de estágio que supera a compreensão deste como disciplina de final de curso, se constituindo enquanto eixo articulador da formação que promove o diálogo entre os componentes curriculares e entre os espaços de formação e os de atuação profissional num movimento dialético, que contribui para o estabelecimento de uma cultura da práxis, que só pode ser pensada a partir do coletivo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas (2004). Novos espaços formativos de professores e prática docente. In: 27ª Reunião Anual ANPEd. Anais. Caxambu.
- BRAGAGNOLO, Regina Ingrid; LUNA, Lúri Novaes (2004). Educação e novas exigências profissionais: Novas exigências à prática docente e constituição da identidade profissional de educadores de 1ª à 4ª série. In: 27ª Reunião Anual ANPEd. Anais. Caxambu.
- BRANDÃO, Zaia (2002). Pesquisa em educação: Conversas com pós-graduandos. Rio Janeiro: Ed. PUC-RIO; São Paulo: Loyola.
- CUPOLILO, Amparo Villa (2004). A prática de ensino como espaço/processo de construção da identidade profissional do educador: a realidade da UFRRJ. In: 27ª Reunião Anual ANPEd. Anais. Caxambu.
- FONTANA, Roseli Aparecida Cação; GUEDES-PINTO, Ana Lúcia (2005). Trabalho docente na formação inicial: a prática de ensino – apontamentos teórico-metodológicos. In: 28ª Reunião Anual ANPEd. Anais. Caxambu.

- GRIGOLI, Josefa A. G.; TEIXEIRA, Leny R. M.; LIMA, Cláudia M. (2004). Prática docente, modelos de ensino e processos de formação: contradições, resistências e rupturas. In: 27ª Reunião Anual ANPEd. Anais. Caxambu.
- ORLANDI, Eni Puccineli (2007). As formas do silêncio: No movimento dos sentidos. Campinas, SP: Editora da Unicamp.
- ORLANDI, Eni Puccineli (2010). Análise de Discurso: Princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes Editores.
- PIERRO, Gianine Maria de Souza; FONTOURA, Helena Amaral da (2009). Estágio supervisionado no curso de pedagogia na perspectiva de ação de intervenção social. In: 32ª Reunião Anual ANPEd. Anais. Caxambu.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro (2004). Estágio e docência. São Paulo: Cortez.
- PIMENTA, Selma Garrido (2011). O estágio na formação de professores: Unidade teoria e prática? São Paulo: Cortez.
- RODRIGUES, Janine Marta Coelho; RÊGO, Rogéria Gaudencio do (2005). Diálogos sobre as práticas docentes: uma pesquisa em discussão. In: 28ª Reunião Anual ANPEd. Anais. Caxambu.
- SANTIAGO, Eliete; BATISTA NETO, José (orgs.) (2006). Formação de professores e prática pedagógica. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana.
- SANTOS, Helena Maria dos (2003). O estágio curricular na formação de professores: uma experiência em construção. In: 26ª Reunião Anual ANPEd. Anais. Poços de Caldas.
- SANTOS, Helena Maria dos (2005). O estágio curricular na formação de professores: diversos olhares. In: 28ª Reunião Anual ANPEd. Anais. Caxambu.
- SAVIANI, Demerval (2008). Escola e Democracia. Campinas, SP: Autores Associados.
- SOUZA, João Francisco de (2006). Prática pedagógica e formação de professores. Ensaio para concorrer ao cargo de professor. UFPE, Recife.
- TEIXEIRA, Leny Rodrigues Martins; LIMA, Claudia Maria de; GRIGOLI, Josefa A. G. (2002). Saberes de professores e ambigüidades da prática docente na rede pública de Campo Grande, MS. In: 25ª Reunião Anual ANPEd. Anais. Caxambu.
- VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez (1977). Filosofia da práxis. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- ZEICHNER, Kenneth M. (1993). A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas. Lisboa: Educa e autor.

O currículo vivido do curso de pedagogia: a pesquisa e prática pedagógica na formação de professores

Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida, Geisa Natália da Rocha Silva²⁶¹

RESUMO

A presente pesquisa está inclusa nas discursões sobre as políticas curriculares para a formação de professores. Nessa direção, objetivou-se compreender como ocorre a corporificação do currículo do curso de Pedagogia na dimensão do vivido em Instituições de Ensino Superior (IES) do agreste pernambucano, região localizada no nordeste brasileiro, a partir do componente curricular Pesquisa e Prática Pedagógica. Escolhemos este componente por consideramos ser fundamental na formação do pedagogo, pois aproxima a formação acadêmica do *locus* de atuação profissional, possibilitando o diálogo entre os conhecimentos produzidos e mobilizados nos dois espaços. Nossa compreensão sobre as políticas curriculares dialoga com a corrente pós-crítica de currículo na qual autores como Pacheco (2003), Busnardo e Lopes (2010), Ball (2001) nos esclarece que as políticas curriculares são decorrentes da influencia de múltiplos contextos e de diversos discursos no âmbito global/local. Nessa perspectiva, os sujeitos que materializam as políticas de currículo no contexto da prática, também são considerados construtores de políticas. Destarte, identificamos a importância da nossa temática na medida em que buscamos conhecer de que forma se configura a ressignificação das políticas curriculares para formação de professores na região do agreste pernambucano no eixo curricular Pesquisa e Prática Pedagógica. O cenário empírico onde se realizou esse trabalho foram duas IES da cidade de Caruaru, que ofertam o curso de Pedagogia e atendem ao público de toda a região do agreste, foi escolhida uma IES pública denominada de IES “A” e outra privada nomeada de IES “B”. Para realização deste estudo, foi traçado um percurso teórico metodológico e para analisar os discursos circulantes no contexto da prática nas IES, nos utilizamos da Análise de Discurso (AD) embasada em Orlandi (2010). Nesse sentido, o discurso presente na fala dos sujeitos estudados no processo de materialização das políticas curriculares é o nosso objeto de investigação, o que demandou uma análise que se ocupa desses discursos. No que se refere à coleta de dados usamos a observação participante. Enquanto achados dessa pesquisa destacamos que a IES “A” aborda a pesquisa com conotação de pesquisa didática que exige rigorosidade acadêmica, aproximando-se da pesquisa científica e a IES “B” apresenta o estágio como momento de realizar a pesquisa, possibilitando a reflexão crítica sobre a prática pedagógica. Desse modo, podemos concluir que mesmo estando localizadas na mesma região as instituições elaboram a pesquisa em perspectivas diferenciadas que corroboram com a concepção de pedagogo que cada IES pretende formar.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores; Pesquisa e Prática Pedagógica; Políticas Curriculares.

INTRODUÇÃO

Este artigo discute as políticas curriculares para a formação de professores na perspectiva pós-crítica de currículo. Nesse sentido, nossa compreensão corrobora com Busnardo e Lopes (2010) ao elucidarem que

²⁶¹ UFPE/CAA

as políticas de currículo são produções descentralizadas fruto das decisões de influências de diferentes discursos em diversos contextos. Assim, as produções resultam em políticas hibridizadas em que os sentidos são incorporados de forma circular e não fixas pelo discurso legal e pelos sujeitos da prática, legitimando-se mutuamente e sofrendo alterações por influências tanto no âmbito global como na escala local.

Nesse processo, a tensão entre o local e global é entendida na perspectiva defendida por Ball (2001) em que mesmo sendo um fenômeno mundial, a globalização é incorporada por cada nação de maneira diferente, ou seja, mesmo influenciando os contextos locais, a globalidade simultaneamente congrega as influências dos espaços locais, havendo assim um imbricamento entre os âmbitos locais e globais de modo que essa combinação hibridizada, complexa e dinâmica entre os contextos passa a não ser possível dicotomizar as interpretações do que é considerado local ou global.

Nessa direção, as políticas curriculares produzidas nessa conjuntura são cíclicas e dinâmicas, e para compreendê-las utilizamos a abordagem do ciclo de políticas de Stephen Ball. Nessa ótica, Mainardes (2006) explica que foi proposto um ciclo contínuo constituído por três principais contextos, todos eles inter-relacionados, atemporais e não lineares, são eles: o **contexto de influência** que seria a esfera política onde o poder é legitimado, **contexto da produção** onde os textos políticos são construídos e o **contexto da prática** nesse espaço as políticas são reformuladas e recriadas de acordo com as concepções dos sujeitos políticos do campo de atuação.

Assim, as políticas de currículo são resultantes do imbricamento entre as decisões oficiais, tidas em instâncias legitimadas de poder, e dos atores sociais que de alguma forma intervêm direta ou indiretamente nos campos de dominação no qual estão imersos (PACHECO, 2003). Desse modo, os sujeitos do nosso estudo que materializam o currículo na dimensão do vivido são também construtores das políticas curriculares, no momento em que estas são ressignificadas no âmbito local.

Destarte, identificamos a importância da nossa temática na medida em que objetivamos compreender como ocorre a corporificação do currículo do curso de Pedagogia na dimensão do vivido em Instituições de Ensino Superior (IES) do agreste Pernambucano, região localizada no nordeste brasileiro. Para tanto, tratamos de analisar o componente curricular Pesquisa e Prática Pedagógica dentro da dinâmica do processo de ensino/aprendizagem. Escolhemos este componente por considerarmos ser fundamental na formação do pedagogo, pois aproxima a formação acadêmica do *lôcus* de atuação profissional, possibilitando o diálogo entre os conhecimentos produzidos e mobilizados nos dois espaços.

Neste sentido, a pesquisa na formação do professor permite olhar a realidade educativa com um olhar investigativo para melhor compreender e intervir na prática docente. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia no Parecer CNE/CP nº 3/2006 trazem a importância da pesquisa na formação dos estudantes, em que as Instituições de Ensino Superior são responsáveis por promover as atividades de pesquisa na matriz curricular do curso,

(...) registra-se a orientação de que também estas, quando oferecem o curso de Pedagogia, devem prever entre suas atividades acadêmicas a realização de pesquisas, a fim de que os estudantes possam delas participar e desenvolver postura de investigação científica. Cabe esclarecer, contudo, que a inclusão de disciplinas como Introdução à Pesquisa ou Metodologia do Trabalho Científico não configura por si só atividade

de pesquisa. Pesquisas poderão se desenvolver no interior de componentes curriculares, de seminários e de outras práticas educativas (p. 14).

Dessa forma, fica evidente a compreensão que a pesquisa deve fazer parte das habilidades para o desempenho da profissão, uma vez que se configura como instrumento subsidiador da prática docente, sendo elemento de aproximação dos saberes docentes e conhecimentos acadêmicos com a realidade vivenciada no saber-fazer do professor.

Nessa perspectiva, Almeida e Guimarães (2010) explicam que há uma diferença entre conhecimento e saberes, pois o conhecimento está relacionado à produção científica em um formato sistemático, enquanto o saber é dinâmico e está articulado a outras formas de saber e fazer. Nesse sentido os conhecimentos adquiridos pelos professores durante a formação transformam-se em saberes no momento em que os docentes mobilizam esses conhecimentos para subsidiar sua prática docente na relação com os outros sujeitos e com os outros saberes.

Assim, entendemos que os professores são sujeitos que além de trabalharem com os conhecimentos produzidos historicamente, são construtores de saberes oriundos do seu fazer docente. No entanto, esses saberes produzidos pelos professores no seu espaço de atuação, "(...) ocorre de forma assistemática, limitada ao âmbito informal do trabalho docente. Não havendo sistematização, não há reconhecimento social dos saberes produzidos, e, às vezes, não há reconhecimento pelo próprio professor" (GUIMARÃES, 2004 *apud* ALMEIDA e GUIMARÃES, 2010, p. 21). Dessa forma, a pesquisa na prática docente pode contribuir para que o professor perceba a dinâmica dos saberes por ele mobilizados possibilitando sistematizá-lo e socializá-lo por meio da produção da pesquisa.

O cenário empírico onde se realizou esse trabalho foram duas IES da cidade de Caruaru, uma pública e outra privada, que ofertam o curso de Pedagogia e atendem ao público da região do agreste. Diante do exposto, levantamos alguns questionamentos que incentivaram a elaboração da pesquisa: De que forma as instituições de ensino se posicionam mediante o processo de implementação das políticas curriculares para a formação de professores? E como esse currículo é ressignificado na dimensão do vivido pelas IES? Para que este trabalho fosse realizado trilhamos um percurso teórico-metodológico.

METODOLOGIA

A escolha da abordagem de pesquisa e dos procedimentos de coleta e análise de dados foram determinados pelo nosso objeto de estudo, tendo em vista que o alcance dos objetivos propostos implicaria também em uma postura teórico-metodológica utilizada pelo pesquisador, além de buscar atender à complexidade da temática de estudo: as políticas curriculares para formação docente.

Dito isto, acreditamos que nossa temática de estudo não poderia ser entendida na sua amplitude através de métodos restritos a execução de variáveis, portanto buscamos uma análise qualitativa da realidade investigada, o que exige parafraseando Minayo (2008) que compreenda-se os sentidos e significados dos elementos singulares presentes na essência dos fenômenos humano, como são as políticas curriculares corporificadas nos cursos de formação de professores que estão imersos numa realidade heterogênea, complexa e contraditória.

Se tratando das políticas de currículo, estas se constituem de diversos discursos, tanto em formato de textos quanto em práticas, essa última configura-se através da fala. Nesse sentido, a Análise do Discurso (AD) é a teoria base que norteou esta análise, pois de acordo com Orlandi (2010) a AD é um instrumento mediador que procura compreender a língua na dimensão simbólica, enquanto aspecto construtivo do ser humano e da sua história, que tem como objeto o discurso. Portanto, o discurso presente na fala dos sujeitos estudados no processo de materialização das políticas curriculares torna-se o nosso objeto de investigação, o que demandou uma análise que se ocupa desses discursos.

Essa investigação deu continuidade a pesquisas anteriores, em que se realizou um mapeamento das IES que ofereciam o curso de pedagogia na região do agreste pernambucano. A partir dessa busca, foi averiguado que, das 16 instituições que ofertavam o curso para formação de professores, apenas 6 eram presenciais e duas delas funcionavam na cidade de Caruaru. Desse modo, optou-se por realizar a pesquisa nas instituições presenciais dessa cidade, devido à importância das mesmas para a região na qual estão inseridas, pois atendiam aos estudantes do agreste pernambucano.

É importante salientar que denominou-se as instituições como IES “A” referente à pública e IES “B” indicando a privada, do mesmo modo que para nos referirmos aos sujeitos estudados nomeamos com a letra da Instituição seguido de um número, assim os professores da IES “A” serão identificados como professor “A1”, professor “A2”, etc., e os professores da IES “B” serão chamados como professor “B1”, professor “B2” e sucessivamente.

Feito isto, buscamos identificar como acontece a corporificação das políticas curriculares no curso de formação de professores. Assim, observamos o currículo vivido no componente curricular Pesquisa e Prática Pedagógica, com o acompanhamento das aulas mediante a observação participante que segundo Vianna (2003) permite que o pesquisador seja parte integrante dos acontecimentos na realidade observada. Desse modo, podemos fazer uma análise mais próxima da realidade vivenciada nas instituições.

DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS

1. O Currículo Vivido na IES “A”: Produzindo a Pesquisa Didática

Analisando os discursos registrados pelas nossas observações no currículo vivido no componente Pesquisa e Prática Pedagógica (PPP) na IES “A” podemos fazer algumas inferências sobre tais enunciados. Nas primeiras aulas observadas foi evidenciada a discussão feita sobre o conceito de pesquisa, pesquisa didática e acadêmica, como se configurou historicamente a pesquisa no cerne da academia, enfatizado pelo professor “A1” que a pesquisa produzida na disciplina se configurará como um exercício de pesquisa.

(...) a discussão foi entorno da distinção entre pesquisa didática (vivenciada no universo escolar) e a pesquisa científica (cerne da academia) (...). O professor destaca que será produzido pelos alunos uma pesquisa didática, pois eles estarão aprendendo e se familiarizado com a produção de pesquisa. Neste sentido, foi percebido a ênfase no aspecto da pesquisa no didático, pois necessariamente o estudo que os graduandos irão desenvolver não originará um novo conhecimento. O professor também fala sobre o surgimento da pesquisa social e especificidades da pesquisa nas ciências humana, educacional, e pesquisa qualitativa e quantitativa (REGISTRO DE CAMPO, 2012).

Antes de compreendermos porque a pesquisa produzida pelos estudantes dessa IES recebe o enfoque de pesquisa didática faz-se necessário esclarecermos nossa compreensão de pesquisa nas ciências humanas, educacional e de abordagem qualitativa e quantitativa. A pesquisa, segundo Gatti (2002), pode ser caracterizada como ato pelo qual buscamos obter conhecimento sobre determinada coisa, porém a pesquisa científica nas ciências humanas atende a características mais específicas, buscando "(...) elaborar um conjunto estruturado de conhecimentos que permita compreender em profundidade aquilo que, à primeira vista, o mundo das coisas e dos homens nos revela nebulosamente ou sob uma aparência caótica" (p. 10). Nessa direção, a pesquisa em educação busca estudar algo relativo aos seres humanos no processo educativo, "a pesquisa educacional, tal como ela vem sendo realizada, compreende, assim, uma vasta diversidade de questões, de diferentes conotações, embora todas relacionadas complexamente ao desenvolvimento das pessoas e das sociedades" (GATTI, 2002, p. 13). Já a pesquisa de abordagem quantitativa tem como suporte as medidas e cálculo mensurativos e a de abordagem qualitativa ressalta as significações que estão contidas nos atos e práticas dos sujeitos estudados (CHIZZOTTI, 1998).

Com o entendimento apresentado sobre a pesquisa nas ciências humanas a pesquisa produzida pelos estudantes da IES "A" ganha a conotação de pesquisa didática já que este trabalho é realizado ao longo de um semestre, dessa forma não há tempo suficiente e nem maturidade acadêmica por parte dos graduandos para construir uma pesquisa científica que gera com profundidade a construção de um novo conhecimento, entretanto esse trabalho é revestido de rigorosidade metódica seguindo uma sistematização próxima da exigida aos relatórios de pesquisa científica. Nesse projeto os estudantes precisam dar conta de desenvolver a introdução, recorte teórico e metodologia, a ida ao campo empírico cumprindo uma carga horária mínima de 30 horas, utilizando para a coleta de dados alguns procedimentos como a observação, entrevista, questionário e conversas informais, e por fim a análise e discussão de forma incipiente desses primeiros dados coletados, com conclusões parciais e bibliografia utilizada no trabalho.

Como um dos focos do componente curricular PPP são as questões voltadas para o âmbito escolar, o professor "A1" sempre traz exemplos do cotidiano escolar para ser articulado com a discussão teórica realizada em sala.

O professor sempre traz exemplos do cotidiano escolar, realidade que possivelmente os estudantes irão encontrar no campo, para ilustrar e explicar o que a autora do texto explana nos trechos lidos pelos alunos (quando um aluno lê um parágrafo do texto que achou interessante ou tenha alguma dúvida, o professor explica o trecho trazendo exemplos), o professor relaciona o trecho do texto lido com exemplos do cotidiano escolar, eventos que ocasionalmente os alunos quando irem a campo poderão se deparar. Desse modo, ele aproxima a discussão do texto com o contexto da prática escolar, deixando a aula enriquecida e percebemos uma aproximação com o foco da disciplina segundo a ementa (REGISTO DE CAMPO, 2012).

Um dos primeiros aspectos a ser discutido seria o contexto da prática que abordaremos de acordo com o ciclo de políticas elaborado por Ball. As políticas curriculares produzidas no contexto da produção de textos são vivenciadas e recontextualizadas no contexto da prática que se caracteriza pelo espaço pedagógico em que os professores, gestores, estudantes e pais atuam, nesse sentido esses sujeitos da prática recriam as políticas curriculares de acordo com as suas interpretações dos textos curriculares prescritos. É nesse contexto que os estudantes vão a campo para realizarem a pesquisa didática por isso o professor relaciona o estudo teórico com o contexto da prática educativa e é dentro desse processo dinâmico em que as políticas curriculares são recriadas e materializadas.

Dessa forma, esse movimento de olhar para o campo de atuação subsidiado pelo estudo das bases teóricas rompe com paradigmas tradicionais no curso de pedagogia em que se separava a unidade teoria e prática. Assim, o professor faz uma articulação entre os conhecimentos teóricos que os estudantes precisam adquirir para ingressarem na produção de pesquisa mediante a reflexão dos conflitos do campo de atuação. Desse modo, a relação entre teoria e prática é um pressuposto para realização da pesquisa como princípio da formação docente.

Nessa perspectiva, durante as aulas a dimensão da prática educativa é relacionada com a concepção teórica postulando assim, uma formação que possibilita aos graduandos refletirem sobre a prática do campo de atuação com embasamento teórico consistente. Nessa ótica, é preciso salientar nosso entendimento sobre o que seria uma prática educativa e uma teoria pedagógica, a teoria surge da prática que é desenvolvida pelos profissionais atuantes no campo empírico, assim Tardif (2008) esclarece que

Uma teoria da atividade educativa nada mais é do que um modelo de ação formalizado, um conjunto sistemático e coerente de representações que nos esforçamos por justificar através das normas do pensamento racional ou científico. (...) ação [prática] educativa não são necessariamente racionalizados no âmbito de teorias e de ciências; eles também podem provir da cultura cotidiana e do mundo vivido ou então das tradições educativas e pedagógicas próprias a uma sociocultural ou a um grupo profissional tal como o corpo docente (p. 150 e 151).

Desse modo, o autor elucida que a teoria é sistematizada a partir do rigor característico do pensamento científico enquanto a prática se constitui a partir das representações que os professores fazem de suas ações, ou seja, seus valores, suas crenças direcionam a sua prática docente.

A PPP que é direcionada para a realização da pesquisa nos movimentos sociais e organizações sociais traz um avanço em relação às outras PPPs, pois ela trata da relação teoria e prática na dimensão política, desse modo a pesquisa é entendida enquanto ato político, como podemos constatar na fala do professor “A2” no momento da sua explicação durante a aula.

O professor (...) diz que no contexto brasileiro a pesquisa qualitativa surge na década de 80, no processo de redemocratização que o país vivenciava, assim o professor explicita que a pesquisa é um ato político porque está dentro de um contexto histórico, social, político, econômico e cultural (REGISTRO DE CAMPO, 2012).

Nessa direção, podemos refletir que a pesquisa enquanto instrumento da prática pedagógica possibilita por parte do pedagogo, em suas diversas áreas de atuação, o reconhecimento do seu saber pedagógico e de sua prática educativa enquanto prática social que educa os sujeitos numa perspectiva não só de atualização dos conhecimentos construídos pela humanidade, mas numa intenção de formar-os enquanto cidadãos críticos e atuantes na sua realidade. Nesse sentido, a ação pedagógica não é apenas instrutiva, mas também política, logo, uma formação docente que busque relacionar a unidade teoria e prática utilizando a pesquisa como instrumento de formação ajuda o professor a construir uma prática comprometida e com consciência política. Dessa maneira, Almeida e Guimarães (2010) ratificam a dimensão da pesquisa enquanto ação político-social.

Nessa perspectiva, a pesquisa e seu formato estão vinculados a um projeto de sociedade, ou seja, a uma determinada perspectiva de sociedade e educação. Em outras palavras, a pesquisa é mais que uma representação do mundo, ela produz uma visão de mundo. Logo, não basta apenas saber se há uma realidade, mas como se pensa a mesma (p. 22).

Dessa forma, a formação docente não pode ser considerada como uma prática neutra, tão pouco a pesquisa, seja didática ou acadêmica, ser subjugada como uma ação desprovida de intencionalidades políticas e ideológicas. Haja vista, que sendo a pesquisa um instrumento para a compreensão temporária do recorte de uma dada realidade que se estrutura numa conjuntura complexa condicionada por aspectos políticos, econômicos, culturais e sociais, então não podemos considerar a pesquisa neutra. Nesse sentido percebemos que por essa ótica a pesquisa é compreendida como ato político.

Enfim, entendemos que o currículo vivido no componente Pesquisa e Prática Pedagógica nessa IES é corporificado através da vivência da pesquisa na graduação com conotação de pesquisa didática por ser um primeiro exercício de pesquisa, porém sem dispensar elementos de rigorosidade acadêmica exigida na produção de pesquisas científicas, ficou evidente a articulação entre teoria e prática como pressuposto para a produção da pesquisa, a compreensão da dimensão política que a IES apresenta na elaboração da pesquisa e a importância de formar pedagogos habilitados para a produção de pesquisa enquanto conhecimento científico em diversos espaços de atuação.

2. O Currículo Vivido na IES “B”: O Estágio Supervisionado Também é o Momento de Pesquisar!

Na IES “B” os discursos presentes na corporificação das políticas curriculares foram analisados no componente curricular Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, pois nessa instituição a Prática de Ensino²⁶² trata da pesquisa e do estágio como elementos indissociáveis, nesse sentido, para compreendermos como se dá o processo de materialização das políticas de currículo no eixo da pesquisa, foi preciso analisar em conjunto com o estágio supervisionado. Um dos nossos primeiros achados foi perceber a concepção de estágio como componente da formação do docente, tal como podemos constatar na fala do professor “B2” durante a aula.

Nesta aula os alunos socializam o primeiro dia de visita nas escolas onde será realizado o estágio. O professor adverte sobre o caráter processual do estágio e que, portanto é necessário perceber o início do ano letivo e acompanhá-lo durante todo o processo. É exigido que os estudantes realizem o estágio ao longo de todo semestre e não apenas em uma semana. O professor ressalta que não se deve compreender o estágio como processo burocrático e sim como um componente da formação docente (REGISTRO DE CAMPO, 2012).

Nessa direção, o estágio é compreendido dentro de uma perspectiva formativa distanciando-se das concepções tradicionalistas em que o estágio era ofertado ao final do curso para preparar o estudante a reproduzir as técnicas de “como ensinar”, assim, o estágio não é entendido como uma exigência desprovida de sentido e sim como elemento processual, constitutivo da formação docente que dialoga com o campo de atuação mediante o embasamento dos conhecimentos teóricos estudados no curso.

Sendo assim, o estágio promove a reflexão da prática pedagógica e tem nela o seu objeto de estudo e de investigação, dessa maneira a pesquisa aparece como possibilidade para questionar a prática docente e produzir a partir dela conhecimentos que contribuam para o professor refletir sobre sua prática e, por conseguinte melhorá-la.

²⁶² Sobre o componente Prática de Ensino consultar BATISTA NETO, J.; SANTIAGO, M. E. 2006. Formação de professores e prática pedagógica. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana.

Outro elemento que emerge da fala do professor “B2” é a percepção do tempo na atividade do estágio numa perspectiva formativa, em que o tempo não é considerado apenas no seu aspecto cronológico e sim numa dimensão pedagógica preocupando-se com a qualidade da formação dos estudantes através do acompanhamento do campo de estágio. Nessa ótica, Veiga (2008) ressalta que o tempo pedagógico é vivenciado no desenrolar do processo didático quando este de fato, comporta o aprendizado. “Dessa perspectiva, o tempo não é só quantidade, não é só cronológico (horas, dias, meses, anos letivos etc.), mas também qualidade (...) se tornará um tempo pedagógico se as presenças do professor e dos alunos, no espaço de vivências pedagógicas, estiverem sendo significativas” (p. 291).

Desse modo, realizar o estágio nessa IES não significa apenas cumprir a carga horaria determinada (tempo cronológico), mas durante esse espaço de tempo, refletir e atuar enquanto futuros professores no campo de estágio, nessa ótica o tempo se torna pedagógico. Um dos componentes dessa atuação no estágio é a pesquisa, quando os estudantes realizam o estágio ao mesmo tempo observam a prática pedagógica com um olhar investigativo, para que assim, simultaneamente com a intervenção proposta no estágio, seja produzida a pesquisa. Para tanto, os estudantes utilizam alguns procedimentos da pesquisa científica para realizar a coleta de dados e produzir a pesquisa no formato de relatório ou artigo científico.

Sobre a produção metódica da pesquisa, percebemos que não há um estudo sistemático, na verdade ao realizarem o estágio os estudantes precisam observar as aulas e a escola como um todo a fim de obter informações que elucidam a realidade onde acontece o estágio. No entanto, essa observação não acontece sem orientação, os educandos precisam tratar dos elementos da prática escolar que dialoguem ou não com as discussões teóricas tidas em sala, como foi explicitado pelo professor “B2” quando perguntamos de que forma seria feita a coleta dos dados e produzido o artigo científico:

(...) ele esclarece que os alunos estudarão o tema a partir de referenciais teóricos múltiplos e depois de uma base teórica consistente, buscarão identificar nas escolas campo de estágio as práticas pedagógicas em que se verifica elementos do eixo de sua temática, ou seja, identificar nas práticas os traços presentes dos temas de estudo. Será selecionado o instrumento de coleta de dados que pode ser a entrevista, questionário ou roteiro de observação, que será elaborado pelos alunos com a orientação do professor e o instrumento será escolhido a depender do objeto de estudo (REGISTRO DE CAMPO, 2012).

Nesse sentido, a atividade de pesquisa realizada na IES “B” dialoga constantemente a unidade teoria e prática permitindo que os alunos relacionem os conhecimentos teóricos que aprendem durante a graduação com os saberes que emergem do campo de atuação, possibilitando que reflitam durante a pesquisa sobre a prática docente, assim, cria-se a possibilidade dos futuros professores no momento em que exercerem a docência se reconheçam como sujeitos também construtores de saberes e através da pesquisa formalizar esses saberes que são mobilizados na prática pedagógica por meio da produção científica.

Nessa perspectiva, apresentam-se outros discursos que legitimam a unidade teoria e prática apresentando como elemento de reflexão para a atuação no campo da prática. Nessa direção, o professor “B1” traz em aula a discussão sobre a relação da teoria na prática pedagógica do docente.

O professor traz uma discussão entendendo que a prática não se separa da teoria, pois o que fundamenta a prática do docente é a teoria, que lhe orienta e contribui para uma melhor compreensão da sua prática, complementando que a formação com a experiência traz subsídios para construção da identidade docente e

que a teoria não pode ser encaixada exatamente na realidade, pois cada vivência de trabalho é única e singular (REGISTRO DE CAMPO, 2012).

Desse modo, o professor considera que o exercício da profissão docente dialoga com os conhecimentos que provém dos acadêmicos e contribuem para direcionar o saber-fazer do professor, porém esses conhecimentos precisam ser recontextualizados nas diversas situações no contexto de atuação profissional e assim, nesta dinâmica a construção da identidade docente se faz. Ademais, os saberes mobilizados pelos professores, como já foi discutido, por vezes não é reconhecido por ele e tão pouco pela comunidade científica, porém Zeichner (1993) aponta a prática reflexiva como caminho para reconhecer a “teorização” dos professores, pois os saberes que cada professor produz é o caminho para a melhoria da sua própria prática.

O conceito de professor como prático reflexivo reconhece a riqueza da experiência que reside na prática dos bons professores. Na perspectiva de cada professor, significa que o processo de compreensão e melhoria do seu ensino deve começar pela reflexão sobre sua própria experiência e que o tipo de saber inteiramente tirado da experiência dos outros (mesmo de outros professores) é, no melhor dos casos, pobre e, no pior, uma ilusão (p. 17).

Deste modo, os conhecimentos produzidos na academia ou mesmo os saberes produzidos por outros professores, poderão não ser desenvolvidos na realidade vivenciada por um professor, pois sendo as situações adversas estes conhecimentos poderão não dar resultado se não houver a reflexão por parte do docente sobre sua própria prática e sobre o campo em que este profissional atua. Por isso, assim como Zeichner, vemos a necessidade de haver a constante reflexão sobre a prática pedagógica, e como já enfatizamos, acreditamos que a pesquisa produzida pelos próprios pedagogos contribui para a reflexão e uma melhor atuação no contexto da prática.

A partir do que fora exposto, podemos considerar que os professores da IES “B” apresentam nos seus discursos concepções de prática de ensino na formação docente bastante próxima da que foi dialogada nessa pesquisa, nessa direção, também consideramos que as políticas curriculares ao serem materializadas e recriadas são fruto de diversos discursos que são produzidos pelos diferentes sujeitos que estão imersos nos múltiplos contextos, e que dentro de um mesmo local, diferentes discursos são encontrados. Desta maneira, uma mesma instituição pode apresentar perspectivas diferenciadas, pois os sujeitos que recriam as políticas atribuem sentidos diversos e particulares no momento de materializar o currículo, nessa ótica, encontramos na IES “B” concepções diferenciadas corporificadas na prática discursiva dos professores.

O professor “B3” desenvolve na sala de aula uma dinâmica que consistia na leitura de um parágrafo produzido por um grupo seguido do comentário de um colega de um grupo diferente, este comentário resultaria na nota coletiva do grupo ao qual o comentarista era integrante. Um dos trechos registrados da dinâmica nos traz bastantes elementos analíticos, neste momento os estudantes discorriam sobre suas concepções do tema: “Discente”.

“Discente como pesquisador do seu conhecimento, crítico e autônomo” (Leitura do grupo).

“O aluno precisa buscar os conhecimentos científicos para sua humanização” (Comentário do aluno).

O professor atribui a nota 7 ao comentário do aluno porque “ele não comentou sobre o conceito de aluno-pesquisador trazido pelo grupo”, e o professor julga “um conceito essencial na discussão apresentada” (Professor “B3”).

Entretanto os alunos do grupo que construiu o texto, argumentam que o colega que fez o comentário trouxe aspectos relevantes condizentes com o parágrafo lido, então o professor aumentou a sua nota para 9 e se justifica afirmando que “este sendo um curso de formação e a dinâmica possibilita a avaliação da subjetividade e assim a flexibilização do processo avaliativo” (REGISTRO DE CAMPO, 2012).

Um aspecto que analisamos a partir desses discursos, foi a ausência de articulação da discussão teórica com a realidade vivenciada pelos estudantes no estágio. Nessa dinâmica, os grupos elencaram cinco palavras relacionadas com os temas (docente, discente, escola e sociedade), baseados nas suas concepções e no material teórico estudado. A partir da seleção das palavras, foram construídos por cada grupo um parágrafo sobre cada tema usando as palavras elencadas anteriormente. No momento de socialização dos textos, uma pessoa de cada grupo lia o parágrafo construído, enquanto outra pessoa de outro grupo teria que fazer um comentário, e o professor atribuía a nota após o comentário.

Assim, a discussão foi entorno dos conhecimentos que os estudantes foram construindo ao longo da formação, nesse sentido possivelmente na fala dos estudantes também poderia haver fundamentação que partisse de suas experiências enquanto professores (a maior parte dos estudantes já atuavam como docente) ou proveniente das experiências em estágios anteriores, no entanto não foi percebido um diálogo com o estágio que estava sendo realizado atualmente pelos graduandos. Com efeito, percebemos que esta atividade não remeteu-se aos saberes provenientes do campo empírico e que tratou de modo incipiente sobre a relação teoria e prática, nesse sentido, corre-se o risco de deixar que o sentido dos conhecimentos estudados se percam por não entrarem em diálogo com o campo pelo qual e para o qual foram produzidos, o contexto da prática, pois a unidade teoria e prática fora dessa relação híbrida se torna utópica e equivocada.

Por fim, mediante ao que foi exposto podemos compreender que o currículo vivido no componente curricular Prática de Ensino na IES “B” revela múltiplos discursos e por vezes divergentes entre si, pois o currículo é fruto de diversos contextos e diferentes discursos. Contudo, a IES apresenta a concepção de estágio como componente da formação docente e que tem na prática pedagógica do professor a possibilidade da pesquisa com a finalidade de melhorar a ação educativa, através do olhar investigativo para o campo de estágio subsidiado pela relação teoria e prática como elemento de reflexão para a ação pedagógica. No entanto, como cada sujeito interpreta as prescrições das políticas curriculares, no caso dos professores, os direcionamentos da proposta curricular, foi percebido em alguns momentos a ausência da unidade teoria e prática na discussão nesse espaço formativo. Ainda assim, identificamos que a pesquisa na formação do pedagogo na IES “B” é voltada para a prática investigativa da ação docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pesquisa objetivou compreender os discursos circulantes no momento da corporificação das políticas curriculares no chão das IES no curso de formação de professores, entendendo como acontece a ressignificação pelas IES das políticas de currículo na dimensão do vivido. Desse modo, retomamos os questionamentos que incitaram a elaboração desta investigação: De que forma as instituições de ensino se

posicionam mediante o processo de implementação das políticas curriculares para a formação de professores? E como esse currículo é ressignificado na dimensão do vivido pelas IES?

Diante dos resultados obtidos e analisados com a realização desta investigação, podemos compreender que mesmo havendo um regimento nacional que direciona o formato dos cursos de Pedagogia como é o caso das DCNs, cada IES recria e atribui novos sentidos para as políticas curriculares.

Na IES “A”, os discursos analisados apontam que a pesquisa recebe uma conotação de pesquisa didática por ser um primeiro exercício de pesquisa, e este exercício não origina um novo conhecimento, no entanto há a exigência de uma rigorosidade acadêmica na produção dos relatórios. Outro elemento percebido foi a articulação entre a teoria e a prática como pressuposto para a produção da pesquisa, ou seja, em sala o professor formador relaciona a discussão teórica com os acontecimentos do campo de atuação do pedagogo. Nessa instituição, a pesquisa também é compreendida na sua perspectiva política, por possibilitar a compreensão crítica do recorte da realidade.

Os discursos circulantes na materialização das políticas curriculares na IES “B” se mostraram em alguns momentos contraditórios, e sendo o currículo a expressão das perspectivas culturais, teóricas, políticas e sociais dos sujeitos que produzem as políticas, os enunciados analisados exprimem as disputas e os embates presentes na recontextualização das políticas curriculares. Nessa direção, a pesquisa imbricada ao estágio é compreendida como um componente da formação do professor, um instrumento que subsidia a prática pedagógica. Para tanto, é preciso que os estudantes tenham um olhar investigativo no momento em que realizam o estágio, havendo um constante diálogo entre os conhecimentos científicos e os saberes oriundos do contexto da prática. No entanto, identificamos em alguns momentos a ausência da relação teoria e prática.

Em síntese, a IES “A” aborda a pesquisa com conotação de pesquisa didática que exige rigorosidade acadêmica, aproximando-se da pesquisa científica e a IES “B” apresenta o estágio como momento de realizar a pesquisa, possibilitando a reflexão crítica sobre a prática pedagógica. Desse modo, podemos concluir que mesmo estando localizadas na mesma região as instituições elaboram a pesquisa em perspectivas diferenciadas que corroboram com a concepção de pedagogo que cada IES pretende formar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, L.A.A.; GUIMARÃES, O.M.S. 2010. Os saberes docentes e a pesquisa no curso de pedagogia. In: SILVA, A.; SALLES, C.G.N.L. (Orgs). Temas em educação: Diálogos contemporâneos. Recife: Ed. Universitária da UFPE.

BALL, Stephen J. 2001. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. Currículo sem Fronteiras, v.(1), n.(2), 99-116, Jul/Dez.

BRASIL. MEC/CNE/CP Resolução nº3/2006. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília: DF.

BUSNARDO, F.; LOPES, A. C. 2010. Os discursos da comunidade disciplinar de ensino de biologia: Circulação em múltiplos contextos. Ciência & Educação, v.(16), n.(1), 87-102.

CHIZZOTTI, A. 1998. Pesquisa em ciências humanas e sociais. 2. ed. São Paulo: Cortez.

- GATTI, B. A. 2002. A construção da pesquisa em educação no Brasil. Brasília: Plano Editora.
- MAINARDES, J. 2006. Abordagem do ciclo de políticas: Uma contribuição para a análise das políticas educacionais. Educ. Soc., Campinas, v.(27), n.(94), 47-69, Jan./ Abr.
- MINAYO, M.C.S. (Org). 2008. Pesquisa social: Teoria método e criatividade. 27. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- ORLANDI, E. P. 2010. Análise de discurso: Princípios e procedimento. 9. Ed. Campinas, SP: Pontes Editores.
- PACHECO, J. A. 2003. Políticas curriculares: Referenciais para análise. Porto Alegre: Artmed.
- TARDIF, M. 2008. Saberes docentes e formação profissional. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- VEIGA, I. P. A. 2008. Organização didática da aula: Um projeto colaborativo de ação imediata. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). Aula: Gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas, SP: Papirus.
- VIANNA, H. M. 2003. Pesquisa em Educação: A observação. Brasília: Plano Editora.
- ZEICHNER, K. M. 1993. A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas. Lisboa: Editora Educa.

Articulações entre campos de formação e atuação profissional: O que dizem os professores do ensino básico²⁶³

Rita de Cássia de Alcântara Braúna, José Marcos Vieira Júnior, Alvanize Valente Fernandes Ferenc, Ana Cláudia Lopes Chequer Saraiva, Doraliza Auxiliadora Abranches Monteiro²⁶⁴

Resumo

Partindo do pressuposto de que a formação de professores se constitui em um processo contínuo, composto por diferenciadas fases – pré-treino, formação inicial, iniciação e formação permanente – é importante que a pesquisa sobre formação docente se preocupe em relacionar essas diferentes fases visando a uma compreensão mais abrangente do processo como um todo. Desse modo, no presente trabalho, objetivou-se compreender a constituição da(s) identidade(s) profissional(ais) de professores do ensino básico de uma cidade da Zona da Mata mineira brasileira, oriundos de uma instituição de ensino superior de prestígio dessa cidade, por meio do estudo de possíveis articulações estabelecidas entre o campo de formação e do trabalho docente. Para tanto, procurou-se responder às seguintes questões: Como os professores julgam a formação inicial obtida em função do trabalho docente exercido? Quais saberes o curso de licenciatura ajudou a constituir? Como é vivenciada a relação entre a teoria e a prática? Em termos metodológicos, os dados foram obtidos por meio de questionários com os professores. Os dados quantitativos provenientes dos 52 questionários foram operacionalizados utilizando-se o programa *Statistic Package for Social Science (SPSS) 18.0*. Coerente com estudos realizados na área, os resultados indicam em relação aos fundamentos teóricos trabalhados pelos cursos de licenciatura, que para a grande maioria dos docentes oriundos desses cursos, estes subsidiam o exercício da profissão. Quanto ao estágio curricular, a maior parte dos docentes afirma que ele os auxiliou a conhecer melhor como é a organização da escola e do sistema escolar. O que os dados nos indicam é que os cursos de licenciatura da instituição analisada têm contribuído para diminuir a dissociação tão discutida entre teoria e prática, no entanto, existem elementos, como a formação relativa às novas tecnologias de ensino, que precisam ser mais bem trabalhados na formação inicial para que esta tensão diminua ainda mais. Outra questão a se destacar, é a necessidade de realizar uma investigação mais aprofundada por licenciaturas ou áreas afins, com intuito de clarificar estas questões de acordo com as peculiaridades dos campos de saberes das licenciaturas. Espera-se que este estudo possa favorecer a compreensão de elementos importantes aos cursos de formação inicial de professores mais adequados as lógicas do trabalho docente, visando diminuir o sentimento de inadequação que vem atormentando os professores, particularmente, os do ensino básico, gerador da denominada crise da identidade docente.

Palavras – chave: *formação docente; identidade docente; saberes docentes.*

²⁶³ Apoio Financeiro: FAPEMIG;CNPq.

²⁶⁴ Universidade Federal de Viçosa

Introdução

Em contraposição a uma abordagem de investigação pedagógica que enfatiza aspectos estritamente acadêmicos na constituição do trabalho do professor, reduzindo-o a um conjunto de competências e de capacidades, adotamos neste estudo uma perspectiva teórica centrada sobre os professores, em suas trajetórias de vidas e projetos, seus saberes, suas crenças e atitudes, formadores das identidades e práticas que qualificam o ser e fazer na docência. De acordo com Nóvoa (1997), os professores têm voltado ao centro dos debates educativos e das problemáticas de investigação, bem como a concepção de que não é possível separar as dimensões pessoais e profissionais no âmbito da formação de professores. Assim, e em consonância com diversos autores (NÓVOA, 1995; GUIMARÃES, 2004; PIMENTA, 2002), afirmamos o relevante papel da formação inicial na constituição das identidades profissionais dos professores, destacando os processos de socialização vivenciados pelos diferentes grupos de professores, como elementos que compõem essas identidades.

Segundo Nóvoa (1995), a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de (auto) formação participada. Estar em processo de formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade profissional. Tal identidade, segundo Costa e Silva (2003), se traduz em diferentes estratégias de acordo com a forma como os atores de um grupo se relacionam com a instituição, com a organização, com o futuro e com o modo como esses atores vivem essas articulações.

A formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal, identidade esta que, de acordo com Costa e Silva (2003), se articula a um conjunto de representações e sentimentos que uma pessoa desenvolve a seu próprio respeito. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. O professor aprende com a própria prática, na medida em que toma consciência de suas ações e reflete a respeito delas e de seus efeitos sobre os alunos, a escola e ele mesmo.

A temática da identidade, eixo deste trabalho, especificamente da identidade profissional apresenta significados diferentes para a psicologia, a sociologia e para outras ciências. Assim, segundo Guimarães (2004), trata-se de uma temática complexa, tanto na compreensão, quanto no processo de constituição. A identidade não se apresenta como algo dado e determinado, possuindo assim suas categorizações, seja a “identidade para si” (sentimento, imagem e representação de si próprio), que os cursos de formação inicial contribuem para que os novos professores desenvolvam ou fortaleçam, e de “identidade para os outros”, relacionada ao modo como a profissão é representada e explicada socialmente.

Segundo Carrolo (1997 apud GUIMARÃES 2004), a construção da identidade é um processo complexo que se dá em toda existência do homem, na interação com o mundo e com o outro. Nesse sentido, as questões de estudo que propomos investigar tem como perspectiva teórica que à construção da identidade social está inerente o processo de socialização, constituindo uma componente essencial tanto das práticas como das representações sociais dos sujeitos. Segundo Dubar (1997), a identidade social traduz uma categoria de análise mais coerente para a percepção da construção da identidade, pois não é inata, resulta da socialização dos indivíduos, não é puramente pessoal, depende do julgamento dos outros. Ou seja, a

identidade social configura-se no contexto de uma construção, ruptura e reconstrução que se prolonga por toda vida, resultando mesmo de um processo de negociação inter-individual e de uma dupla transação: biográfica e relacional.

Com relação especificamente à construção da identidade do professor, Pimenta (2002, p.19) considera que esta

[...] se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão, da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e seus anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos.

Desta forma percebemos que a identidade não é algo que se adquire, simplesmente; é algo construído dentro de um processo dinâmico no qual estamos nos resignificando a todo o momento. Assim, a identidade se elabora a partir de lutas e conflitos, sendo um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Nesse sentido, é mais adequado falar em processo identitário, no qual o profissional se encontra em constante mesclagem de seu perfil, enquanto pessoa e profissional.

A identidade social se define, portanto no contexto de negociação identitária que incorpora atos de atribuição e de pertença, num processo de procura e oferta de identidades possíveis, ou seja, a identidade não é mais que o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições. Nesse sentido, os cursos de formação inicial podem desempenhar um papel importante na constituição das identidades profissionais de professores, pois proporcionam, pelas suas características de tempo contínuo, além do conhecimento específico de um campo do saber, vivências e experiências coletivas a certo grupo. No entanto, é no contexto da prática profissional que o professor terá condições de avaliar e mobilizar o repertório de saberes adquiridos, na pior das hipóteses, refutando-o, e na melhor das hipóteses, traduzindo-o e submetendo-o às certezas construídas na prática e na experiência. Assim, os saberes experienciais emergem como núcleo vital do saber docente, saberes estes que não são como os demais, mas antes formados de todos os demais, retraduzidos e “polidos” (TARDIF, 2002). Dessa forma, nessa pesquisa busca-se compreender a constituição das identidades profissionais dos egressos do curso de Pedagogia e outras Licenciaturas da UFV, levando em conta os sentidos atribuídos por eles as suas experiências vivenciadas ao longo do curso e ao longo do seu processo de socialização profissional. Para tanto, utilizou-se como categorias teóricas interpretativas, a construção dos saberes e a formação das identidades.

Algumas considerações a respeito da pesquisa e dos procedimentos metodológicos

O universo de pesquisa foi composto por profissionais que atuam como coordenadores, gestores e docentes, no Ensino Fundamental e Médio, nas redes pública e particular de ensino, do município de Viçosa

- MG, e que se graduaram em cursos de Licenciatura Plena, pela UFV, nos últimos dez anos. A localização dos participantes da pesquisa foi feita a partir de estudo exploratório nas escolas, orientado por um roteiro com três questões: curso, tempo de conclusão de curso e tempo de atuação profissional.

Após levantamento do universo de 58 professores, foi obtida uma resposta de 89,6%, totalizando 52 profissionais que compuseram a amostra. Foram contemplados profissionais advindos das licenciaturas em Pedagogia, Letras, História, Geografia, Química, Física, Biologia e Matemática.

Quanto à sua natureza, a pesquisa classifica-se como exploratória e descritiva. Segundo Vergara (2005) a investigação exploratória é realizada em área na qual há pouco conhecimento acumulado e sistematizado, e tem a natureza de sondagem. A pesquisa exploratória proporciona maior familiaridade com o problema, com objetivo de torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Busca o aprimoramento de idéias ou a descoberta de intuições, possibilita a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado (GIL, 2002).

No presente estudo foram coletados dados relativos aos professores do ensino fundamental e médio egressos da UFV, sujeitos desta pesquisa, tendo em vista delinear o perfil socioeconômico dos mesmos, a relação teoria/prática, bem como apontar alguns indícios no que tange ao ser professor (identidade docente). Relativamente ao perfil socioeconômico investigamos temas como *instituição onde trabalha* (pública ou privada), *gênero*, *estado civil*, *cor*, *vínculo empregatício*, *tempo de exercício na docência*, *faixa salarial*, entre outros.

Para coleta de dados foram utilizadas as seguintes técnicas de pesquisa em Ciências Sociais: Pesquisa bibliográfica e utilização de dados primários pela aplicação do questionário estruturado.

O principal instrumento de coleta dos dados empíricos foi o questionário, que permitiu a configuração do perfil socioeconômico do profissional egresso de cursos de Pedagogia e demais Licenciaturas da UFV, e alguns apontamentos relativos às categorias teóricas interpretativas referentes aos saberes e identidades profissionais.

Para confecção do questionário, utilizamos as categorias de análise elaboradas por Gatti e Nunes (2009) em pesquisa realizada em âmbito nacional sobre os currículos das instituições que formam os docentes do Ensino Fundamental, tendo em vista diferenciar com mais precisão as estruturas curriculares. A partir deste trabalho, elaboramos questões que compuseram o questionário contemplando as seguintes categorias:

1. **Fundamentos teóricos da educação**, tal categoria agrupa disciplinas que abordam as bases teóricas inerentes a formação do profissional.
2. **Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais**, categoria que visa instruir o futuro profissional aos conhecimentos pedagógicos, abordando os temas estrutura e funcionamento do ensino, currículo, gestão escolar e ofício do docente.
3. **Conhecimentos relativos à formação profissional específica**, que fornece o instrumental necessário a sua atuação – conteúdos do currículo da Educação Básica, didáticas específicas, metodologias e práticas de ensino e saberes relacionados à tecnologia – e disciplinas que possibilitem maior aprofundamento para a atuação profissional.
4. **Conhecimentos relativos a modalidades e níveis de ensino específico**, disciplinas que se referem a área de atuação em segmentos especializados.

5. **Outros saberes**, ligados às disciplinas que aumentam o repertório do professor.
6. **Pesquisa e trabalho de conclusão de curso**, compreende as disciplinas de metodologias de pesquisa, elaboração e orientação do trabalho de conclusão de curso.
7. **Atividades complementares** referem-se às atividades integradoras recomendadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais.

O questionário caracteriza-se pelo conjunto predeterminado de perguntas criadas para coletar dados dos respondentes. É um instrumento cientificamente desenvolvido para medir características importantes de indivíduo, organizações, eventos e outros fenômenos.

A pesquisa proposta utilizou de técnicas qualitativas e quantitativas de investigação. De acordo com Gatti (2005), os conceitos de métodos qualitativos e quantitativos caminham juntos: ao mesmo tempo em que o procedimento quantitativo explica, traduz e dá um sentido à elevação com que um fenômeno se manifesta, a investigação exige que os dados sejam analisados e interpretados qualitativamente.

Os dados foram operacionalizados utilizando-se o programa *Statistic Package for Social Science* (SPSS) 18.0.

Resultados e discussão

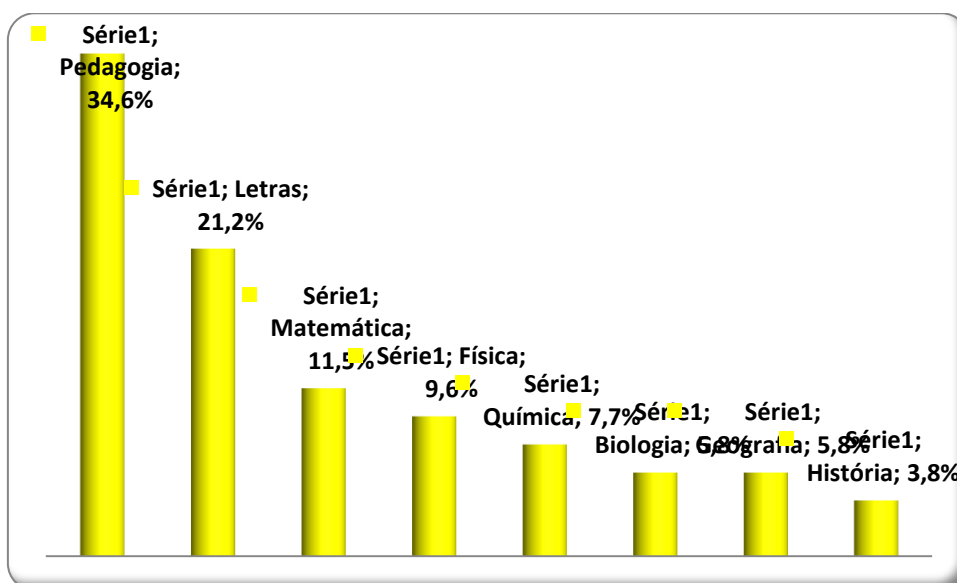
O presente estudo procurou coletar dados relativos aos professores de ensino fundamental e médio egressos da UFV, sujeitos desta pesquisa, tendo em vista delinear o perfil socioeconômico dos mesmos, bem como compreender como percebem a relação teoria/prática a partir do campo de atuação profissional. Relativamente ao perfil socioeconômico investigaram-se temas como *curso realizado, instituição onde trabalha* (pública ou privada), *gênero, estado civil, cor, vínculo empregatício, tempo de exercício na docência, faixa salarial*, entre outros.

Perfil socioeconômico dos professores

Curso e instituição onde trabalha

O número total de profissionais que se enquadraram no perfil da presente pesquisa foi de 52 professores, dos mais variados cursos de licenciatura da UFV (Quadro 1). Primeiramente foi feito um estudo exploratório tendo em vista mapear os cursos de formação bem como as instituições, públicas e privadas, nas quais estes profissionais trabalham.

Como já exposto, a nossa amostra compõe-se de 52 docentes, dos quais, 34,6% são Pedagogos, nota-se que o curso de pedagogia da UFV oferta um maior número de profissionais da educação ao mercado se comparado a outros cursos. Outro curso de expressiva incidência nesta pesquisa foi o curso de Letras, computando-se 21,2 % da amostra.



Quadro 1 – Cursos de formação

Fonte: Resultados da pesquisa.

Observa-se que as instituições com maior número de professores respondentes foram o Gênesis (19,2%) e o Colégio Anglo (17,3%). Cabe destacar, que estas instituições compõem o sistema privado de ensino do município de Viçosa - MG. Assim, os profissionais egressos da UFV, sujeitos desta pesquisa, estão alocados, em sua maioria, na rede privada de ensino totalizando 55,8% da amostra.

Gênero, autoclassificação de cor e estado civil

Os estudos desenvolvidos sobre o gênero dos profissionais da educação, em geral, têm apontado para a predominância do sexo feminino, o que de fato foi reafirmado pelo nosso estudo. Do total de respondentes do questionário aplicado, 65,4% é do sexo feminino. Contudo, há de se considerar que o número de respondentes do sexo masculino não é insignificante, totalizando 34,6%.

Relativamente à cor da pele, a maioria dos professores declarou-se brancos (55,8%), pardo/mulato (30,8%), os que se declararam negros e amarelos não passaram de 11,6%.

No que diz respeito ao estado civil dos professores, observou-se que mais da metade declararam-se casados, computando-se 53,8% e menos da metade, 44,2%, são solteiros. Um dos respondentes não se declarou estar em nenhuma destas duas situações, casado ou solteiro.

Vínculo empregatício dos professores

No que se refere à situação empregatícia dos questionados, constata-se que boa parte dos professores não possui vínculo estável, haja vista que 53,8% declararam-se estar na condição de contratados, sendo que desse percentual 34,6% está na situação de contrato (CLT) e 19,2% de contrato temporário. Cabe destacar, que este último número é bem próximo da situação funcional dos professores brasileiros que é de 19,1% em situação de contrato temporário (UNESCO, 2004). Por outro lado, a porcentagem de contrato CLT é bem

distante do perfil funcional dos professores brasileiros que foi de 5,7%, no entanto, essa disparidade se dá pelo fato do perfil realizado em 2004 ter contemplado o maior número de professores das escolas públicas, diferentemente do presente estudo que possui 55,8% na rede privada de ensino. Outro fator ainda, foi o longo período sem a realização de concursos públicos para o ensino básico no estado de Minas Gerais e no município de Viçosa.

Já no que diz respeito à estabilidade no serviço público, por concurso ou outras modalidades, a porcentagem de professores ficou em 44,2%, sendo que predomina o efetivo por concurso (25%). Os efetivos por concurso no Brasil apontam para mais da metade dos docentes, totalizando 66,1% (UNESCO, 2004).

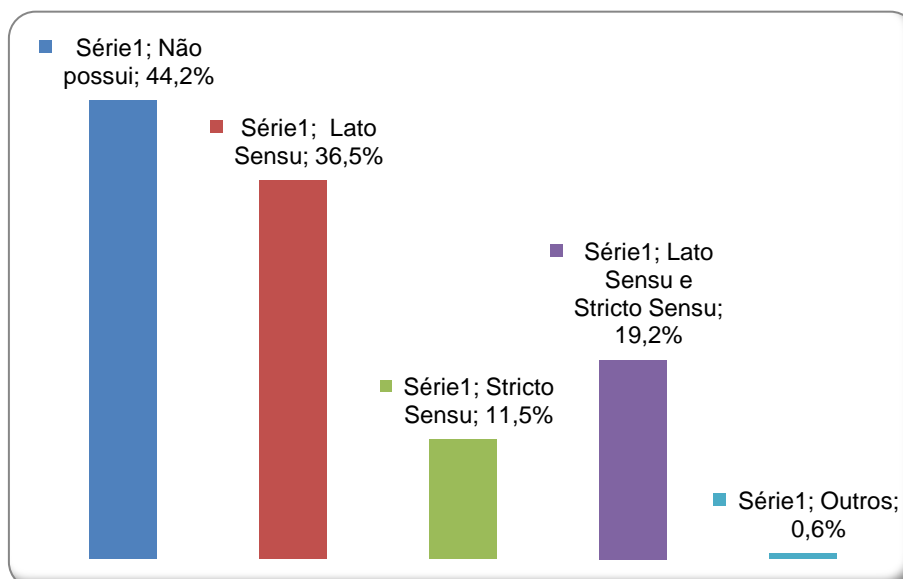
Formação no ensino básico

Ao analisar em que tipo de escola os professores estudaram, pública ou privada, nota-se que boa parte dos sujeitos cursou o ensino básico em escola pública, totalizando-se 65,4% da nossa amostra. Já relativamente à formação no ensino básico em escola privada somente 11,5% declararam tê-la cursado.

Em relação ao tipo de ensino médio concluído pelos sujeitos pesquisados, percebe-se que uma grande maioria cursou o ensino médio científico (73,1%) e 21,2% cursou o ensino médio profissionalizante, dos quais 90,9% cursaram o magistério. Cabe destacar que 3,8% dos docentes pesquisados fizeram o ensino médio científico concomitante com o curso técnico em contabilidade.

Professores que possuem ou cursam alguma especialização

Em relação à formação continuada dos profissionais pesquisados, especialmente no tocante à especialização *Lato Sensu* e *Stricto Sensu* (Quadro 2), constata-se que a maioria não possui qualquer tipo de especialização (44,2%). Relativamente à especialização *Lato Sensu*, o número de profissionais que a possui é significativo (36,5%), agora, no que diz respeito à especialização *Stricto Sensu* a incidência é bastante incipiente, não passando de 11,5%.



Quadro 2 – Professores que possuem ou cursam alguma especialização

Fonte: Resultados da pesquisa.

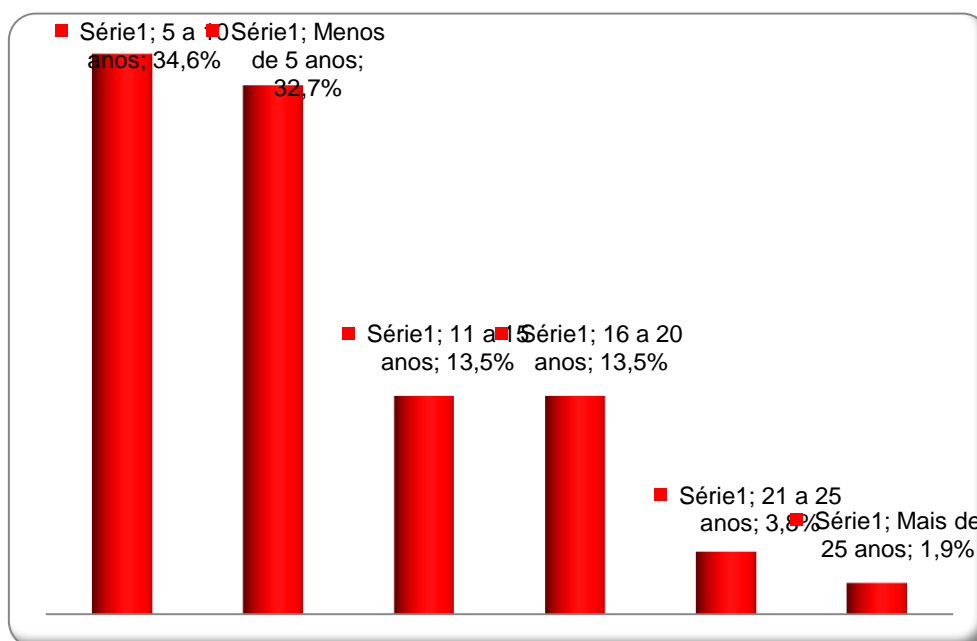
Os cursos feitos em nível de Pós-graduação *Lato Sensu* foram: Biologia celular; Ensino em Biologia; Análise de discurso; Ensino de Física; Educação matemática; Supervisão, orientação e inspeção escolar; Psicopedagogia; Inspeção Escolar; Ensino e aprendizagem; Educação Infantil; Educação especial inclusiva; Educação ambiental; Metodologia da História.

Já em nível de Pós-graduação *Strictu Sensu* foram: literatura; letras; física; solos.

Tempo de exercício na docência e carga horária semanal

Os dados coletados relativos ao tempo de exercício na docência mostram que a maior parte dos educadores pesquisados exerce a profissão por mais de 5 anos. Aqueles que estão na docência entre 5 e 10 anos somam-se 34,6%, seguida de 32,7% que possuem menos de 5 anos de ofício docente, computando-se 67,3% os docentes com até dez anos de exercício na profissão. Neste aspecto, percebe-se que as informações coletadas na presente pesquisa são mais incidentes se comparadas aos dados nacionais, que é de 37,7% os docentes com até dez anos de carreira (UNESCO, 2004).

Os que estão no exercício a mais de 10 anos ultrapassam os 32,7%, como se constata no Quadro 3, diferentemente da realidade brasileira que é de 62,3% (UNESCO 2004). Contudo, cabe pontuar que os estudos em questão têm suas especificidades, sobretudo locais.

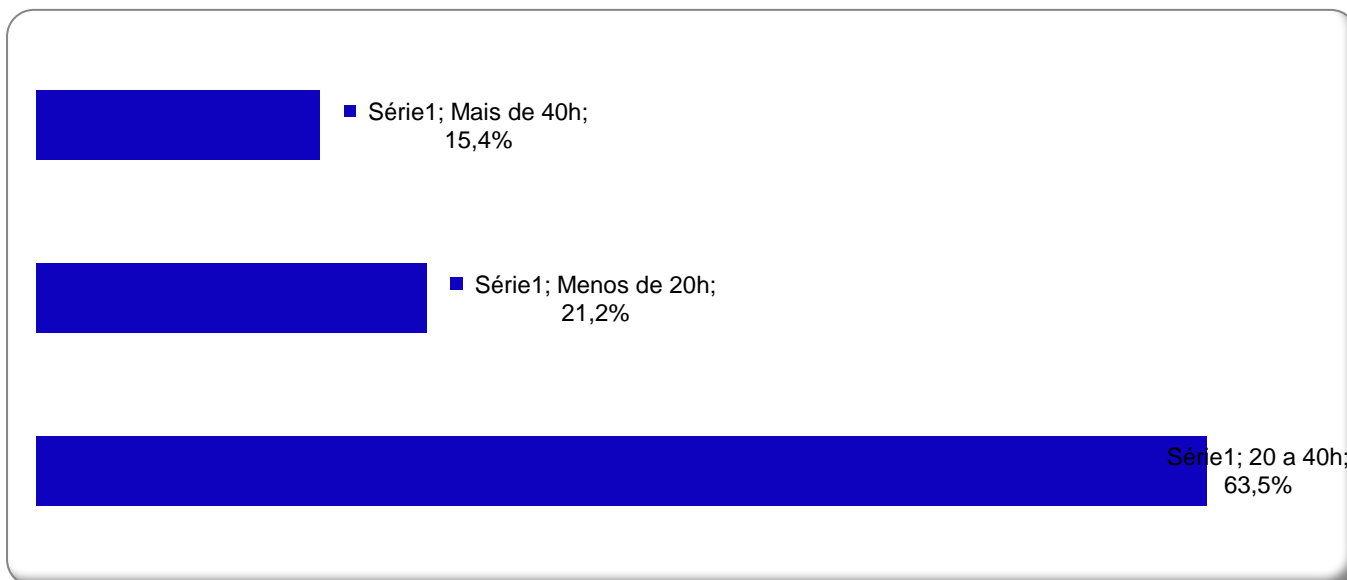


Quadro 3 – Tempo de exercício na docência

Fonte: Resultados da pesquisa.

Há de ressaltar que esta alta incidência de profissionais, neste estudo, a mais de 10 anos em exercício, justifica-se pelo fato de que estes professores ingressaram na docência sem possuir licenciatura plena, posteriormente é que concluíram o curso de licenciatura.

No que se refere à carga horária (Quadro 4), observa-se que a maioria dos respondentes (63,5%) trabalha entre 20 e 40 horas semanais, os que trabalham menos de 20 horas semanais (21,2%), já aqueles com mais de 40 horas semanais somam-se apenas 15,4% da amostra. Estes resultados se mostram, de certa forma, próximos dos dados nacionais em que 30,9% trabalha até 20 horas, 54,2% de 20 a 40 e 14,8% mais de 40 horas semanais.



Quadro 4 – Carga horária semanal

Fonte: Resultados da pesquisa.

Faixa salarial e número de escolas nas quais o professor trabalha

Quanto à faixa salarial, mais de 60% dos professores afirmaram receber entre um e três salários mínimos. Os que recebem entre quatro e seis somam 34,6% da amostra, o que é bastante significativo, já aqueles que recebem entre sete e nove salários mínimos somam apenas 3,8%. Vale pontuar que estes últimos além da docência, exercem outras funções, como cargo de direção e supervisão, daí redundar nesta remuneração.

No tocante ao número de escolas que os docentes trabalham, boa parte declarou que exerce a docência em apenas uma escola (46,2%), outros tantos afirmaram trabalhar em duas escolas (38,5%), isto quer dizer que, a grande maioria (84,7%), labora apenas em até duas escolas. Estudos sobre o perfil dos professores brasileiros apresentam que 58,5%, trabalham em apenas uma escola e 32,2% trabalham em duas escolas, totalizando 90,7% os profissionais que laboram em até duas escolas (UNESCO, 2004). Por outro lado, aqueles que trabalham em três ou mais escolas somam-se somente 15,4% da amostra pesquisada, sendo que a os professores brasileiros totalizam 9,2% nessas condições (UNESCO, 2004).

Professores que realizam outro trabalho remunerado

Quando perguntados se exercem outro trabalho remunerado, além da atividade docente, a maioria dos professores (75%) afirmou não fazê-lo, sendo que uma parte (25%) declarou exercer outro ofício além da docência. Não podemos menosprezar esta última parcela, pois $\frac{1}{4}$ da amostra exercem outra atividade além da docente, a partir disso podemos inferir que a questão dos baixos salários é fator contribuinte para que esta parcela dos educadores investigados exerça outro trabalho remunerado. Outro fator de destaque é que esse percentual de pessoas que realizam outro trabalho remunerado está acima do encontrado no estudo do perfil dos professores brasileiros que foi 12,7% (UNESCO, 2004).

Relação teoria e prática

Em relação à percepção do professor sobre a relação “teoria e prática na docência”, foram feitas perguntas (Tabela 1) que contemplassem esta temática, pediu-se que respondesse na escala, de 1 a 5, proporcionalmente ao grau de concordância com as frases elaboradas. O discurso acerca da dissociação entre teoria e prática, no campo da formação de professores, é ainda recorrente em inúmeras pesquisas e, portanto, faz-se necessário analisar como os professores julgam a contribuição do seu curso de formação inicial no desempenho do seu exercício profissional.

Tabela 1: Relação Teoria e Prática

Teoria e prática*	CP	C	I	D	DP	NR
Os fundamentos teóricos (sociologia, psicologia, história, antropologia) do curso de graduação me deram subsídios para o exercício da profissão.	19,2	50	11,5	9,6	7,7	1,9
Os conhecimentos de didática oferecidos pelo meu curso de graduação me ajudaram no desenvolvimento de habilidades para articular as matérias que leciono com os acontecimentos do dia-a-dia.	11,5	46,2	11,5	17,3	13,5	--
O curso de graduação me forneceu subsídios didáticos para lidar com as novas tecnologias disponíveis aplicadas ao ensino.	9,6	36,5	19,2	25	9,6	--
As didáticas específicas (metodologias e as práticas de ensino) me deram segurança para o exercício da docência.	11,5	42,3	17,3	19,2	7,7	1,9
A formação em didática me possibilitou estabelecer uma relação positiva com meu aluno.	15,4	32,7	34,6	9,6	7,7	--
O curso me deu competência para atuar em modalidades específicas de ensino, como EJA e educação especial (alunos com déficit de aprendizagem, superdotados, hiperativos, etc.)	5,8	23,1	11,5	15,4	42,3	1,9

O curso de graduação possibilitou desenvolver competência para ensinar em contextos sociais diversos.	9,6	40,4	17,3	19,2	13,5	--
As disciplinas estudadas no decorrer do meu curso me possibilitaram fazer uma mediação entre teoria e prática.	11,5	53,8	23,1	3,8	7,7	--
O curso de graduação me possibilitou trabalhar em sala de aula temas da sociedade contemporânea.	13,5	38,5	23,1	17,3	5,8	1,9
A proposta curricular da minha licenciatura propiciou o contato com a prática desde o início do curso.	7,7	26,9	11,5	21,2	32,7	--
Meu curso de graduação enfatizou a formação para pesquisa.	19,2	40,4	19,2	11,5	9,6	--
Meu curso me possibilitou vincular a pesquisa ao conhecimento prático da docência na escola básica.	3,8	36,5	32,7	17,3	7,7	1,9
No meu curso aprendi maneiras adequadas (instrumentos e técnicas) para avaliar a aprendizagem dos alunos.	7,7	50,0	15,4	23,1		3,8
O estágio curricular me ajudou a conhecer melhor como é a organização da escola e do sistema escolar.	17,3	55,8	11,5	11,5	3,8	--
O meu curso me possibilitou conhecer melhor a minha profissão (ensino, identidade docente, ética profissional e formação de professores).	5,8	69,2	7,7	13,5	3,8	--
O estágio me permitiu que eu me preparasse para a prática da sala de aula.	15,4	42,3	17,3	15,4	9,6	--
O meu curso me ofereceu subsídios para participar de forma ativa na elaboração do projeto político pedagógico da escola.	9,6	30,8	28,8	13,5	17,3	--
O curso de graduação me possibilitou atuar de forma autônoma na minha profissão.	9,6	51,9	21,2	11,5	5,8	--
Meu curso me ajudou a compreender as relações sociopolíticas com a educação escolar.	7,7	53,8	21,2	13,5	1,9	1,9
O meu curso me possibilitou vivenciar outras atividades complementares (atividades científicas, seminário cultural, palestras).	32,7	48,1	13,5	1,9	1,9	1,9

* CP: Concordo plenamente

C: Concordo

I: Indiferente

D: Discordo

DP: Discordo plenamente

NR: Não respondeu

No que se refere aos fundamentos teóricos do curso de graduação, em torno de 70% dos profissionais pesquisados afirmaram que estes fundamentos deram subsídios para o exercício da profissão. Isso parece demonstrar que os cursos de licenciatura da UFV, em geral, têm dado boa base teórica aos seus estudantes relativamente a este quesito.

Em relação aos conhecimentos de didática oferecidos pelo curso de graduação, a maioria (57,7%) concorda e concorda plenamente, que esta temática ajudou no desenvolvimento de habilidades para articular as matérias lecionadas com os acontecimentos do dia-a-dia. Contudo, há de se destacar que 30,8% discordam e discordam plenamente da contribuição dos conhecimentos de didática para a sua atuação profissional. Isto quer dizer que, há pontos de vistas divergentes acerca deste assunto, talvez explicado pelas diferentes licenciaturas abordadas, oportunizando um estudo mais aprofundado para entender estas nuances.

Quando questionados se o curso de graduação forneceu subsídios didáticos para lidar com as novas tecnologias disponíveis aplicadas ao ensino, (36,5%) apontaram que o curso contribuiu para o manuseio destas novas tecnologias, no entanto, há alta incidência dos que são indiferentes e discordam desta afirmativa (19,2% e 25,0%, respectivamente). Nesse sentido, demanda-se, por parte dos cursos de licenciatura da Universidade, maior ênfase em relação às novas tecnologias aplicadas ao ensino.

Indagados se as didáticas específicas deram segurança para o exercício da docência, 42,3% disseram que concordam, todavia, há alta porcentagem de profissionais que manifestaram indiferença (17,3%) e discordam (19,2%) desse quesito.

Sobre o questionamento se a formação em didática possibilitou estabelecer uma relação positiva com seu aluno, observa-se alta indiferença com relação a este aspecto (34,6%), o que sugere que as disciplinas que abordam a didática não atingiram o objetivo de auxiliar na mediação da relação professor/aluno. Dessa forma, para boa parte dos egressos, na prática docente, não houve nenhuma influência desse aspecto. Por outro lado, 32,7% concordam que a formação em didática propiciou boa relação com seus alunos.

Perguntados se o curso proporcionou competência para atuar em modalidades específicas de ensino, como EJA e educação especial, 42,3% discordam plenamente, o que demonstra limitações no que tange ao ensino dessas modalidades. Cabe destacar que pela alta demanda dessas novas modalidades atualmente, faz-se necessário maior investimento por parte dos professores formadores e dos cursos de licenciaturas da UFV.

Quando questionados se o curso de graduação possibilitou desenvolver competência para ensinar em contextos sociais diversos, 50,0% concordam e concordam plenamente com esta assertiva, no entanto, 32,7% discordam e discordam plenamente. Estes dados demonstram que *a priori* não se pode categorizar esta questão, cabendo a estudos posteriores investigar cada licenciatura, para que se percebam as nuances entre elas.

Grande parte dos profissionais (65,3%) afirmou que as disciplinas estudadas no decorrer do curso possibilitaram fazer uma mediação entre teoria e prática. Dada estatística parece demonstrar que a UFV, e, em especial, as suas licenciaturas têm contribuído para a diminuição da questão tão premente que hoje se coloca, a dissociação entre teoria e prática, ou seja, os cursos de licenciatura, em geral, parecem ter favorecido o desempenho do ofício docente.

Com relação se o curso de graduação possibilitou trabalhar em sala de aula temas da sociedade contemporânea, grande parte (52,0%), disse que concorda e concorda plenamente. Há de se considerar que 23,1%, manifestaram indiferença em relação a este aspecto.

Quando indagados se a proposta curricular da licenciatura propiciou o contato com a prática desde o início do curso, a maioria (53,9%) discorda plenamente e apenas 26,9% concordam. Cabe inferir que a proposta curricular, neste quesito, não tem atendido a demanda dos alunos.

No que se refere se o curso de graduação enfatizou a formação para pesquisa, 59,6% concordam e concordam plenamente, por outro lado, quando perguntados se o curso possibilitou vincular a pesquisa ao conhecimento prático da docência na escola básica, este percentual decresceu para 40,3% e 32,7% apresentaram-se indiferentes.

Questionados sobre o contributo do curso para avaliação adequada dos alunos 50,0% concordam que no curso aprenderam técnicas apropriadas de verificar a aprendizagem dos alunos, entretanto, 23,1% discordam e 15,4% mostraram-se indiferentes.

Em relação ao estágio curricular, 73,1% concordam e concordam plenamente que o mesmo ajudou a conhecer melhor como é a organização da escola e do sistema escolar. Observa-se, assim, que o estágio curricular parece ter contribuído de forma efetiva no conhecimento da escola e da maneira como ela se organiza. Outro ponto a se destacar em relação ao estágio é que 57,7% concordam e concordam plenamente que o mesmo permitiu uma boa preparação para a prática em sala de aula.

As informações coletadas acerca da questão se o curso possibilitou conhecer melhor a minha profissão (ensino, identidade docente, ética profissional e formação de professores), apontam para uma perspectiva positiva, haja vista que 75,0% concordam e concordam plenamente com esta assertiva. Neste mesmo sentido, o número de profissionais que afirmaram que o curso de graduação possibilitou atuar de forma autônoma na profissão somam-se 61,5%, a partir destas constatações é oportuno destacar o quão o curso demonstra ter contribuído para autonomia profissional dos docentes pesquisados.

Da mesma forma, nesta perspectiva positiva, para 61,5% dos professores, o curso ajudou a compreender as relações sociopolíticas com a educação escolar. Sobre a possibilidade de vivenciar outras atividades complementares, tais como, atividades científicas, seminário cultural e palestras, 80,8% dos professores concordam e concordam plenamente que o curso propicia estas oportunidades.

Questionados se o curso ofereceu subsídios para participar de forma ativa na elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola, 40,4% concordam e concordam plenamente, no entanto, é oportuno frisar que uma boa parte dos docentes 28,8% se mostrou indiferente a esta temática.

Considerações finais

A partir do presente estudo, que se delineou numa perspectiva exploratória e descritiva, traçamos o perfil socioeconômico do egresso dos cursos de Licenciaturas da UFV, analisamos também aspectos relativos aos saberes docentes e, em relação à identidade profissional, investigamos o quanto a Universidade tem contribuído para otimizar este processo, dentro de um ponto de vista no qual se entende que os saberes da docência potencializam a constituição das identidades dos profissionais.

Para o mapeamento dos saberes docentes utilizamos as categorias de análise elaboradas por Gatti e Nunes (2009), que correspondem grosso modo aos saberes da formação profissional conforme categorizados por Tardif (2002), (*fundamentos teóricos da educação, conhecimentos relativos aos sistemas educacionais, conhecimentos relativos à formação profissional específica, conhecimentos relativos às modalidades e níveis de ensino específico, outros saberes e atividades complementares*).

Em relação às categorias de análise supracitadas, uns aspectos nos chamaram mais atenção do que outros, pois alguns se mostraram mais positivos enquanto que outros não tiveram a mesma conotação. Neste sentido, cabe fazer uma maior abordagem sobre os temas aqui mais ilustrados.

No que se refere aos fundamentos teóricos, para grande maioria dos profissionais pesquisados estes fundamentos subsidiam o exercício da profissão. É latente, para os docentes, que o estágio curricular ajudou a conhecer melhor como é a organização da escola e do sistema escolar. Outro aspecto que se destaca positivamente é que para maior parte dos pesquisados o curso possibilitou conhecer melhor a profissão, no que se refere ao ensino, identidade docente, ética profissional e formação de professores. É notório também neste estudo que as licenciaturas da UFV propiciaram aos alunos vivenciar atividades complementares, tais como, as de caráter científico, seminários culturais e palestras.

Numa perspectiva menos positiva, alguns aspectos têm apontado para a fragilidade dos cursos de licenciatura da UFV. Em relação às novas tecnologias disponíveis aplicadas ao ensino, nota-se que os cursos, em geral, não têm contribuído para o manuseio destas novas tecnologias. Corroborando esta lógica de deficiência das licenciaturas, foi alta a taxa de profissionais que declararam que o curso não possibilita atuar em modalidades específicas de ensino, como EJA e educação especial, apresentando limitações no ensino dessas modalidades. Outro aspecto que vai ao encontro desta perspectiva deficitária dos cursos, é que um número considerável de professores destacou que a formação inicial não ofereceu subsídios para participar de forma ativa na elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola. Neste mesmo sentido, para muitos dos docentes a proposta curricular das licenciaturas não propiciou o contato com a prática desde o início do curso.

O discurso acerca da dissociação entre teoria e prática, no campo da formação de professores, é ainda constante em inúmeras pesquisas. No presente estudo procurou-se verificar em que medida este tencionamento é de fato existente, para tal, investigamos como os professores julgam a contribuição dos cursos de formação inicial no desempenho do seu exercício profissional.

O que se pode apontar é que parece que os cursos de licenciatura da UFV têm contribuído para diminuir a dissociação tão discutida entre teoria e prática, no entanto, existem elementos que precisam ser mais bem trabalhados na formação inicial para que esta tensão diminua ainda mais. Outra questão a se destacar, é a necessidade de realizar uma investigação mais aprofundada por licenciaturas ou áreas afins, com intuito de clarificar estas questões de acordo com as peculiaridades formativas de cada licenciatura.

Referências bibliográficas

COSTA e SILVA, A. M. (2003). Formação, Percursos e Identidades. Coimbra: Quarteto Editor.

DUBAR, C. (1997). A socialização: construção das identidades sociais e profissionais. Tradução de: Annette Pierrette R. Botelho e Estela Pinto Ribeiro Lamas. Porto- Portugal: Porto Editora.

- GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. (Orgs.). (2009). Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. Coleção Textos FCC, n.29.
- GATTI, B. A. (2005). Qualificação em pesquisa: questões. In: Revista de Educação Pública, do Instituto de Educação da UFMT, Mato Grosso, v.10, n. 18, p. 145-173, jul./dez.
- GIL, A. C.(2002). Como elaborar projetos de pesquisa. 4ª Edição. São Paulo: Ed. Atlas.
- GUIMARÃES, V. S. (2004). Formação de professores: saberes, identidade e profissão. Campinas, SP: Papyrus, p. 25-60.
- NÓVOA, A. (1995). Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (coord.) Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, p.13-33.
- PIMENTA, S. G.(2002). Formação de professores: identidade e saberes da docência. In:_____(Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez.
- TARDIF, M.(2002). Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes.
- UNESCO. (2004) O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam. Pesquisa Nacional UNESCO, São Paulo: Moderna.
- VERGARA, S. C. (2005). Métodos de Pesquisa em Administração. São Paulo: Ed. Atlas.

A concepção docente para a formação de leitores

Ana Arlinda de Oliveira²⁶⁵, Sílvia Cristina Fernandes Paiva²⁶⁶

Resumo

Esta comunicação visa compartilhar algumas reflexões resultantes da pesquisa de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, na Linha de Pesquisa Culturas Escolares e Linguagens, intitulada “Literatura Infantil: Formação do Leitor Literário em três escolas de Primavera do Leste – MT”, na qual foram analisadas as concepções de leitura que fundamentam a prática do professor em sala de aula na medida em que este se assume como formador de indivíduos leitores. Compreender como os professores concebem e desenvolvem a proposta de literatura infantil nas três escolas selecionadas do Ensino Fundamental do Municipal de Primavera do Leste, Estado de Mato Grosso, constitui a problemática central desse trabalho. A partir disso, levantamos outras questões para análise de pesquisa: A literatura infantil encontra-se vinculada ao uso pedagógico como pretexto para atividades gramaticais e/ou ensino da moral? Existe uma proposta de literatura infantil para o desenvolvimento do letramento literário? O objetivo principal do trabalho foi compreender como os professores concebem e desenvolvem a Literatura Infantil no espaço cotidiano da sala de aula. Para o êxito da pesquisa delineamos outros objetivos a serem alcançados, como: analisar a qualidade e a variedade dos textos usados nas práticas de leitura e o uso que se faz deles no interior das disciplinas; identificar a maneira pela qual o professor concebe a literatura infantil e opta por determinada metodologia em suas ações de ensino em sala de aula. Como sujeitos dessa pesquisa, foram selecionados professores que a priori privilegiassem a Literatura Infantil destinando no mínimo uma aula semanal para o desempenho das atividades. Em função de observar as práticas pedagógicas dos professores, consideramos o mesmo nível de escolarização dos alunos nas três escolas pesquisadas. Sendo assim, a pesquisa se realizou no quinto ano do Ensino Fundamental, considerando o esperado nível de letramento dos alunos ao final dessa etapa de ensino. Entendendo que “os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador” (LÜDKE; ANDRÉ, 2007, p.39), selecionamos documentos na intenção de desvelar aspectos da concepção de literatura infantil desenvolvida no ambiente escolar. Sendo estes, os projetos de leitura desenvolvidos nas escolas pesquisadas, os planos de aulas dos professores, os materiais literários utilizados em sala de aula e o PPP das escolas, buscando indícios da compreensão da utilização da literatura infantil na formação do aluno leitor. As análises documentais, juntamente com as análises das entrevistas e a observação em sala, buscam responder os questionamentos apresentados nesta pesquisa. O referencial teórico que norteou a investigação foi composto por autores como Edmir Perrotti, Graça Paulino, Rildo Cosson, Marisa Lajolo, Magda Soares, Roger Chatier, Ezequiel Theodoro da Silva, Paulo Freire, Jesualdo Sosa, Walter Benjamin, Leonardo Arroyo, Ana Arlinda de Oliveira, Aparecida Paiva, Norma Sandra de Almeida Ferreira, Regina Zilberman, entre outros que trabalharam especialmente com a temática da leitura literária, a formação de leitores e outros temas relacionados com a leitura.

Palavras-chave: Literatura Infantil; Concepções e Práticas; Letramento Literário; Formação do Leitor.

²⁶⁵ PPGE/UFMT

²⁶⁶ SEDUC – MT – Secretaria do Estado de Educação

Introdução

A leitura pode contribuir de forma significativa em uma sociedade letrada, no exercício da cidadania e no desenvolvimento intelectual. Portanto, é imprescindível que a escola, uma instituição de promoção de conhecimento e local que ocupa espaço privilegiado de acesso à leitura, crie possibilidades que oportunizem o desenvolvimento do gosto pela leitura por intermédio de textos significativos para os alunos. Para isso, o papel exigido da escola é a busca da definição de leitura e a reflexão do seu desempenho na formação da competência de leitor fluente, reflexivo e crítico de seus alunos.

Assim, cabe questionar como a escola se apropria da literatura infantil na formação e desenvolvimento do leitor. A escola utiliza um discurso funcional ou um discurso estético no desenvolvimento de um trabalho com a literatura infantil em sala de aula?

A literatura infantil é um terreno fértil para iniciação e desenvolvimento das experiências artísticas nos alunos. Nesse propósito, torna-se de grande importância rever a postura do educador que se preocupa em formar leitores, essa revisão implicará, sem dúvida, a construção e o uso de uma metodologia mais adequada para atingir o objetivo de tornar os alunos leitores proficientes.

O simples fato de saber ler não transforma o indivíduo em leitor proficiente, mas sim, na medida em que são desafiados por leituras progressivamente mais complexas tornam-se leitores literários. O leitor torna-se um leitor fecundo, quando envolvido numa relação de interação com a obra literária, encontra significado quando lê, procura compreender o texto e o relaciona com o mundo à sua volta, construindo e elaborando novos significados do que foi lido.

Levantamos outras questões para análise de pesquisa: A literatura infantil encontra-se vinculada ao uso pedagógico como pretexto para atividades gramaticais e/ou ensino da moral? Existe uma proposta de literatura infantil para o desenvolvimento do letramento literário? O objetivo principal deste trabalho foi compreender como os professores concebem e desenvolvem a Literatura Infantil no espaço cotidiano da sala de aula, e a partir disso, analisar a qualidade e a variedade dos textos usados nas práticas de leitura e o uso que se faz deles no interior das disciplinas; identificar a maneira pela qual o professor concebe a literatura infantil e opta por determinada metodologia em suas ações de ensino em sala de aula.

A pesquisa envolveu três escolas no município de Primavera do Leste, Estado de Mato Grosso. Foram selecionados professores que a priori privilegiassem a Literatura Infantil destinando no mínimo uma aula semanal para o desempenho das atividades. Em função de observar as práticas pedagógicas dos professores, consideramos o mesmo nível de escolarização dos alunos nas três escolas pesquisadas. Foram convidados, como sujeitos da pesquisa, um professor e duas professoras da rede municipal de ensino do município de Primavera do Leste.

Literatura infantil: caminho para letramento literário

Emprega-se a expressão literatura infantil ao conjunto de publicações que em seu conteúdo tenham formas recreativas ou didáticas, ou ambas, e que sejam destinados ao público infantil. No entanto, especialistas que se debruçam nessa área consideram essa conceituação um tanto restrita, haja vista que, muito antes da existência de livros e revistas infantis, a literatura infantil atuava na tradição oral, transmitindo a expressão da cultura de um povo de geração em geração (ARROYO, 1990).

Literatura infantil é arte, assim como mencionou Perrotti (1986, p. 71), “A literatura infantil, propriamente dita, será, pois, antes de tudo, expressão de arte, ou já não será literatura”. E como arte deve ser apreciada e corresponder plenamente à intimidade da criança. A criança tem um apetite voraz pelo belo e encontra na literatura infantil o alimento adequado para os anseios da psique infantil. Alimento que traduz os movimentos interiores e sacia os próprios interesses da criança. “A literatura não é, como tantos supõem, um passatempo. É uma nutrição” (MEIRELES, 1984, p. 32).

Perrotti alerta quanto à distinção entre o discurso utilitário e o discurso estético. Segundo o autor, o discurso utilitário está voltado para a doutrinação do leitor, enquanto o discurso estético, mesmo que dotado da possibilidade instrumental, firma compromisso com a arte e não se reduz somente ao utilitarismo e ao recurso didático. Ao contrário do discurso utilitário que se organiza para agir sobre o leitor, o discurso estético atua junto ao leitor, ou seja, “permite leituras em diversos níveis que deverão ser definidos pelo leitor, segundo seus próprios parâmetros” (PERROTTI, 1986, p.15). Ele ainda define a literatura como manifestação estética que extrapola a instrumentalidade do discurso.

A literatura infantil não nega a transmissão de valores embutidos no texto, já que arte sempre ensina alguma coisa, mas trata-se de não reduzir a literatura para crianças e jovens ao discurso puramente didático e instrumental. “O prazer deve envolver tudo o mais. Se não houver arte que produza o prazer, a obra não será literária e, sim, didática” (GÓES, 1991, p. 22).

Carvalho argumenta ainda que “uma formação sem arte, sem cultura, não prepara civilização nem homens, mas apenas cria e condiciona exércitos de cérebros mecanizados” (CARVALHO, 1989, p. 228).

A partir dessas considerações, é possível afirmar que a literatura infantil contribui para a formação do leitor literário quando a obra literária propõe indagações ao leitor, estimulando a curiosidade e instigando a produção de novos conhecimentos. Para isso, é preciso que o livro infantil seja agradável aos olhos e possua um texto encantador, estimulando o imaginário infantil.

É preciso rever a postura do educador que se preocupa em formar leitores sem analisar profundamente para que quer formar leitores. Essa revisão implicará, sem dúvida, na construção e uso de uma metodologia mais adequada para a formação do leitor literário, promovendo como práticas literárias na escola a leitura efetiva dos textos, rompendo com atividades estéreis de literatura, ou seja, que exigem o domínio das informações sobre a literatura ou em que impera a ideia que o importante é que o aluno leia, não importando o que, pois o que o importa é prazer de ler. “Ao contrário, é fundamental que seja organizada segundo os objetivos da formação do aluno, compreendendo que a literatura tem um papel a cumprir no âmbito escolar” (COSSON, 2007, p. 23). Papel que permita que a leitura literária não seja exercida somente com prazer, mas também com o compromisso da construção do conhecimento, já que, na escola, a literatura é um *lócus* de conhecimento e deve ser desenvolvida de maneira correta com o objetivo de formar o sujeito intelectual e eticamente mais humanizado.

O insucesso na formação do bom leitor ocorre o aluno quando a escola denota importância ao ato de ler não importando com o que lê, embasada na concepção de literatura como mera fruição. Magnani alerta sobre a liberdade de escolha da leitura dos alunos:

Se propomos ao aluno que ele deve ler apenas o que gosta, não podemos nos esquecer de que esse gosto não é tão natural assim. Pelo contrário, é profundamente marcado pelas condições sociais e culturais de acesso aos códigos de leitura e escrita (MAGNANI, 2001, p. 63).

Dessa forma, o simples fato de saber ler não transforma o indivíduo em leitor proficiente. Na medida em que são desafiados por leituras progressivamente mais complexas e em que compartilham suas visões de mundo, tornam-se leitores literários.

Cosson (2007, p. 27) define o bom leitor como “aquele que agencia com os textos os sentidos do mundo, compreendendo que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo. Por isso, o ato físico de ler pode até ser solitário, mas nunca deixa de ser solidário”.

Assim, torna-se imprescindível ressaltar que os educadores precisam ver o aluno como parte essencial desse processo, promovendo a interação texto-leitor, não podendo fazer do processo educativo uma corrente de mão única. Como afirma Cosson (2007, p. 27), “Ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço”.

Percebemos que a escola nem sempre está preparada e atenta para formar bons leitores, pois não proporciona possibilidades de encontro significativos da criança com a obra quando limita a criança ao contato apenas com textos didáticos. Fonseca e Geraldi alegam que a quantidade de obras lidas e a experiência de liberdade com que o aluno aborda os livros que lê resultam na leitura qualitativa no leitor. Segundo os autores, “a qualidade (profundidade) do mergulho de um leitor num texto depende de seus mergulhos anteriores. Mergulhos não só nas obras que leu, mas também na leitura que faz de sua vida” (FONSECA; GERALDI, 2006, p. 112).

O leitor, quando envolvido numa relação de interação com a obra literária, encontra significado no ato de ler, procura compreender o texto e relaciona-o com o mundo à sua volta, construindo e elaborando novos significados ao que foi lido. Só assim, a leitura pode contribuir de forma significativa em uma sociedade letrada, no exercício da cidadania e no desenvolvimento intelectual.

É incontestável afirmar que os livros de literatura, no espaço escolar, concedem à criança o acesso ao saber, pois a leitura proporciona a integração do aluno ao universo letrado. Por esse motivo, os educadores que desenvolvem atividades com a leitura literária em sala de aula precisam estar conscientes de sua responsabilidade na formação de leitores literários, pois a partir de como foi efetivada sua prática pedagógica, a aprendizagem do aluno como leitor literário pode ser bem ou malsucedida. Portanto, torna-se essencial que os educadores envolvidos com a prática da literatura infantil em sala de aula sejam bons leitores e saibam transmitir seu desejo de ler. Transmitimos o real valor da leitura literária, quando estamos convencidos de sua importância. “Nesse sentido, a personalidade do professor é um componente essencial de seu trabalho” (TARDIF, 2006, p.141).

O professor, antes do aluno, deve conhecer os livros, pois dele cabe a decisão do que é melhor e mais apropriado para que seus alunos sejam seduzidos pela leitura e assim, tornem-se leitores e consumidores literários assíduos. Não se pode pensar em formação de leitores literários se o educador, que é o mediador entre o livro e aluno, demonstra pouca familiaridade com a leitura.

A leitura literária possibilita a promoção do pensamento crítico no aluno, ampliação de visão de mundo e expectativas do leitor infantil e a redefinição do aluno enquanto sujeito sócio-histórico, quando o educador se reconhece como mediador do processo entre o livro e aluno, coletiviza as leituras, reelabora ideias e opiniões no grupo, amplia horizontes de expectativas do leitor. Todavia, se existe a falta de leitura conceitual diretamente relacionada à formação de leitores para os educadores envolvidos com prática da

literatura infantil e falta de conhecimento do acervo literário infantil, ocorrerá também ausência de objetividade na sua prática em sala de aula, dificultando, assim, o processo literário.

O educador precisa estar ciente de que a leitura da literatura infantil é um tipo específico de leitura e que precisa ser adequadamente ensinada, pois o leitor iniciante precisa de referência e estímulo para a leitura literária. Sendo assim, o educador precisa ser cauteloso no seu trabalho com a literatura infantil, evitando o papel de detentor da verdade frente ao texto literário, não contaminando as opiniões dos leitores, com suas posições pessoais.

Parece ser senso comum entre parte dos educadores pensar que leitura literária não possa ser ensinada, lançando, por isso um olhar insignificante para a literatura na escola, considerando-a um apêndice da Língua Portuguesa. Outros educadores, por não entenderem a especificidade da literatura infantil, defendem-na como atividade de prazer considerando a leitura literária mera fruição, podendo o aluno ler o que quiser e quando quiser para que adquira o gosto da leitura, tomando como critério de avaliação a quantidade de obras lidas. Há ainda educadores que defendem o uso de informações contidas no texto para alcançar conhecimento de um tema específico de outra disciplina ou, então, utilizam textos literários com fins pedagógicos, doutrinários ou somente em favor do reforço das habilidades linguísticas.

Como mencionamos anteriormente, para o desenvolvimento efetivo da literatura em sala de aula, não basta apenas ler texto. Defendemos a postura do educador que, como mediador entre a criança e a literatura, promova situações para ampliar o diálogo do leitor com a obra, e que desenvolva uma prática pedagógica que favoreça trocas de opiniões entre professor e aluno, aluno e aluno para o reconhecimento de variadas leituras, a partir dos saberes culturais vividos pela criança no seu cotidiano.

Sublinhamos a importância da boa fundamentação teórica e metodológica do educador no processo de formação do leitor literário, pois ele é o intermediário entre o livro e o aluno, ele quem seleciona o material oferecido pelos mercados editoriais e tem em suas mãos o aluno, que será um futuro consumidor desse mercado. O educador precisa ter clareza de suas escolhas para não correr o risco de substituir a qualidade do material literário pela quantidade de material oferecido ao aluno como critério de letramento literário. A escolha consciente do material a ser desenvolvido nas atividades de literatura é o princípio do trabalho do educador e é base do sucesso na formação do leitor. Incluímos, nessa questão, o acervo da biblioteca escolar.

Tanto o professor como o funcionário da biblioteca, apaixonados pela leitura, conhecedores de vários gêneros textuais, autores e obras estão aptos a promover atividades para dinamizar o acervo, orientar o aluno na escolha do livro a ser lido, sugerir leituras e conduzir pesquisas. Portanto, torna-se fundamental a participação desses profissionais em palestras e cursos com temáticas referentes à leitura e à organização da biblioteca.

As concepções e práticas dos professores de literatura infantil

Consideramos os primeiros contatos do professor com a leitura um dado importante para compreender o processo de formação leitora desse profissional que se torna relevante para o desempenho de sua prática pedagógica. O professor “aborda sua prática e a organiza a partir de sua vivência, de sua história de vida,

de sua afetividade e de seus valores. Seus saberes estão enraizados em sua história de vida e em sua experiência do seu ofício” (TARDIF, 2006, p. 232).

Portanto, ao questionar os professores a respeito de suas primeiras experiências com a Leitura, interessou-nos saber a significação dada por eles à literatura infantil nos períodos da sua primeira infância e o início da sua vida escolar.

Sobre o primeiro contato com os livros infantis na infância, Ficou claro nas respostas dos professores, a ausência de experiência com a literatura infantil no ambiente familiar, acarretando certa defasagem na sua própria construção de leitor. Esse fato constatado na fala dos entrevistados nos levou a refletir com os teóricos da área de literatura infantil sobre a importância do contato com os livros infantis na primeira infância para a construção do leitor literário. O contato da criança com os livros literários no cotidiano familiar pode desempenhar um papel significativo em relação ao sentido que esta vai dar à leitura no espaço escolar. A leitura e as histórias orais contadas pela família em momentos de afetividade podem contribuir posteriormente para a interação entre a criança e o livro literário no ambiente escolar.

Pela ausência significativa da família no desenvolvimento da leitura na formação do leitor, os entrevistados declararam terem sido influenciados pela leitura no meio escolar. Mas, ao perguntar se os professores recordavam de algum professor que consideravam leitor, a maioria afirmou não ter lembrança de uma referência do início de sua trajetória escolar. Somente uma professora mencionou um professor da graduação.

A fala dos professores evidencia mais uma vez a questão das “ausências”. Nesse caso específico, a ausência de uma lembrança do professor enquanto modelo de leitor proficiente durante os primeiros anos escolares. Esse silêncio da memória leva-nos a pensar que a escola também não se configurou, para esses professores, como um espaço significativo de acesso à leitura literária.

Consideramos que as primeiras experiências escolares com a leitura e as referências de modelo de professor leitor, tornam-se relevantes para a trajetória de formação profissional do professor do Ensino Fundamental. No entanto, acreditamos que a ausência desses referenciais na formação não seja determinante para o insucesso da prática docente em relação à literatura infantil. Outros fatores devem ser considerados no processo de formação profissional e na autonomia como leitores, sendo: a formação acadêmica, leituras sobre literatura infantil e a formação continuada que são construídas ao longo dos percursos formativos.

As leituras dos professores revelam a preferência pelos livros de fácil compreensão ditados pelo mercado cultural, os chamados best-sellers, que são comercializados em larga escala e difundidos na mídia. Essa preferência decorre de se apropriarem somente de uma leitura ingênua e que se distancia das condições possíveis para o leitor efetivo e crítico. É importante lembrar que a formação leitora desses professores é marcada por significativas ausências desde a sua primeira infância, o que pode ter contribuído com as opções de leitura que esses educadores hoje fazem. Evidencia-se, uma vez mais a necessidade de se pensar os processos de formação de professores que os oportunizem o encontro com diferentes leituras a fim de que se reconstruam como leitores literários efetivos.

Os professores entrevistados demonstraram em sua fala, pouca familiaridade com os textos acadêmicos para o desenvolvimento de sua formação profissional. Percebemos pelos depoimentos dos professores que as leituras voltadas para a sua formação profissional só são realizadas quando são “desafiados” ou

cobrados por uma atividade; utilizam a leitura como instrumento de informação mais do que de formação profissional.

Podemos, a partir do olhar atento às respostas dadas pelos professores a respeito de suas trajetórias de leitura, inferir que estas foram demarcadas por “ausências” significativas, o que ocasionou certas limitações da compreensão do que seja o verdadeiro leitor literário. Configura-se a imagem de um profissional que reconhece o valor da leitura, mas não se apropria da leitura no seu cotidiano como acesso aos bens da cultura letrada, e, dessa forma, distancia-se do modelo que o aluno necessita para a formação do sujeito leitor.

O nosso interesse sobre as concepções dos professores referentes à literatura infantil baseia-se no pressuposto de que nenhuma prática pedagógica é neutra. Portanto, o que o professor pensa a respeito da literatura infantil e formação do leitor torna-se substrato para sua prática pedagógica.

A respeito do que eles entendiam sobre a Literatura Infantil, os professores mostraram conceber que a literatura infantil está intrinsecamente ligada à fantasia. No entanto, ao serem questionados para que serve a literatura infantil para os alunos, mesmo considerando a importância da fantasia e imaginação dos livros infantis para o desenvolvimento dos alunos, os entrevistados remeteram o seu uso, no ambiente escolar, como forma de adquirir habilidade de leitura e escrita, enriquecimento do vocabulário e aquisição de conceitos.

Não se pode negar que a leitura dos livros infantis contribui para o desenvolvimento da habilidade de leitura e escrita. Por meio dela, o aluno tem condição de ampliar seu vocabulário, adquirir conceitos, escolher valores, bem como definir seu gosto de leitura. No entanto, o tratamento da literatura infantil em sala de aula visando somente à habilidade de leitura e escrita não contribui para a formação do leitor. Como diz Góes (1991, p. 22), “o ideal da literatura é deleitar, entreter, instruir e educar as crianças, e melhor ainda se as quatro coisas de uma vez”. Portanto, não deve primar o uso da literatura infantil em função de atividades pedagógicas e, sim, priorizar a leitura literária na função de humanizar pela sensibilidade, pois “a função primeira do livro infantil é a estético-formativa, a educação da sensibilidade, pois reúne a beleza da palavra e a beleza das imagens” (GÓES, 1991, p. 22).

Dois dos professores entrevistados definiram como o bom leitor aquele que busca conhecimento no ato de ler. Observamos que esse conceito representa um leitor ávido por informações sobre qualquer assunto. A informação contida no texto lido preenche as lacunas que o leitor necessita para se desenvolver como leitor proficiente. No entanto, esse leitor não é atraído por qualquer tipo de leitura, a necessidade do saber está relacionada com o seu próprio interesse de leitura. São os assuntos de interesse que definem a escolha de suas leituras.

A outra professora entrevistada concebe que o bom leitor é aquele que interpreta aquilo que leu. Entendemos que a interpretação do escrito possibilita o leitor situar-se com opiniões, indagações, constatações, apropriar-se de significados contidos no texto e, a partir do seu conhecimento prévio, dar sentido ao que foi lido.

Portanto, interpretar é sempre um ato pessoal que pode ou não aproximar-se daquilo que o autor propõe. [...] Interpretar seria a possibilidade de desvelar e apropriar-se dos significados possíveis do texto, ainda mais quando se trata do texto literário, pois ele é sempre aberto a uma amplitude maior de interpretações (OLIVEIRA, 2005, p. 152).

Nesse sentido, a interpretação que o leitor faz do texto escrito está intimamente ligado aos valores, conceitos e às experiências de leitura que carrega consigo. Portanto, “cada leitor, a partir de suas próprias referências, individuais ou sociais, históricas ou existenciais, dá um sentido mais ou menos singular ou partilhado aos textos de que se apropria” (CHARTIER, 2009, p. 20).

Ressaltamos, ainda, a autoridade expressa na fala desta professora, quando disse: “*Por isso eu ‘cobro’ aqui dos meus, que eles contem aquilo que leu...*”. Pode-se compreender que a “cobrança” desta professora pode ter por objetivo levar o leitor a uma conclusão já premeditada pelo autor ou pela sua própria interpretação na leitura, tornando-se uma atividade para exercitar a memória, sendo desnecessária a interação do leitor com texto.

Como já apresentado, diferente dos textos informativos que buscam uma resposta objetiva, o leitor quando interage com a obra literária se apropria do texto lido e atribui ao texto novos significados conforme suas experiências. As interpretações “da obra de arte nascem da relação pessoal do autor, da obra e do leitor com seu contexto específico, isto é, com sua história particular de leituras anteriores (jogo das intertextualidades) e das subjetividades que se cruzam na linguagem” (YUNES, 1988, p. 70). Cabe ao professor, neste processo, viabilizar a exposição da variedade de opiniões, promover a reflexão, conduzir a coerência interna do texto literário e o desenvolvimento do senso crítico. A escolha do livro literário exige do professor um determinado conhecimento para que a obra escolhida contribua de forma significativa na formação do leitor literário.

Percebemos pela fala dos professores, que não existe clareza na definição dos critérios a serem estabelecidos para a escolha do material desenvolvido na aula de literatura infantil. Podemos entender que essa falta de clareza no critério de escolha do material literário provém da falta do conhecimento teórico no assunto, o que dificulta o planejamento da aula e a mediação entre aluno e obras literárias no processo de formação e desenvolvimento do leitor.

O professor, na função de mediador, precisa conhecer o acervo literário que será trabalhado e promover o acesso a variados livros literários com diferentes níveis de compreensão. Permitir a liberdade de escolha dos livros literários pelos alunos garante a intimidade do leitor com diferentes tipos de textos, ocasionando o desenvolvimento da maturidade do leitor. Dessa forma, contrapõe a ideia da leitura obrigatória, que, acompanhada de fichas de leituras e avaliações para comprovar o que o aluno leu, dificulta o processo de formação do leitor literário.

Ressaltamos, neste momento, a importância da utilização da biblioteca escolar para a formação do leitor literário, e para isso, destacamos o papel do professor na relação aluno e biblioteca, pois a biblioteca escolar depende, em grande parte, da prática docente para promover o acesso do aluno a esse espaço. Com esse propósito, perguntamos aos entrevistados se havia integração entre professores e biblioteca, no sentido de trabalho conjunto de estímulo à leitura pela criança. Por meio das respostas dos professores entrevistados, podemos perceber que a utilização da biblioteca como espaço complementar à aula de literatura depende especificamente da função do bibliotecário.

Realmente, não se pode negar que as bibliotecas escolares estão ocupadas, muitas vezes, por um profissional que não tem a formação necessária para a função de bibliotecário e não entende o real funcionamento de uma biblioteca escolar. No entanto, a opção de usar ou não a biblioteca escolar tem raízes na formação do professor de sala de aula (SILVA, 1999, p. 37). A concepção de que a biblioteca é

um espaço dispensável para formação do leitor é equivocada. O professor não pode ser a única fonte de conhecimento para o aluno, mas, sim, deve incentivá-lo a buscar outras instâncias de conhecimentos e ser criador de oportunidades de novas leituras. Não basta colocar o aluno em contato com o livro para formar o leitor literário, é preciso estar atento ao livro que será indicado e estimular a liberdade e o prazer na leitura, tendo em vista que a substituição do prazer na leitura pelo dever de ler, por meio de cobrança com provas e fichas de leituras, desfavorece o desenvolvimento do leitor literário.

Acreditamos que a presença de um bibliotecário comprometido com o funcionamento da biblioteca para o desenvolvimento do letramento literário, a existência de um acervo variado e de qualidade e uma prática docente que promova o uso adequado deste acervo são fatores importantes para que haja a integração entre a sala de aula e biblioteca.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi constatado, pela fala dos professores entrevistados, que não houve, durante a primeira infância de suas vidas, intimidade com a literatura infantil no ambiente familiar devido à falta de acesso aos bens culturais e literários as famílias. Podemos concluir que a ausência de um modelo leitor na família e a falta de estímulos culturais ocorridos na infância destes professores podem ser condicionantes do comprometimento do percurso de letramento desses educadores. É sabido que o contato com os livros infantis no cotidiano familiar é importante porque desempenha um papel significativo em relação ao sentido que a criança vai dar às leituras futuras.

Apesar de a ausência da literatura infantil no ambiente familiar ser condicionante para o prejuízo na formação do leitor, não é determinante, já que o leitor pode ser formado em qualquer período de sua existência. Sendo assim, caberia à escola preencher o vazio deixado na primeira infância desses professores e permitir o acesso ao livro literário. Por sua vez, a ausência de referência de leitor se manteve também no início da escolaridade desses professores, pois revelaram não ter na memória referencial de professor modelo de leitor que marcou significativamente a presença da literatura infantil em sua vida escolar comprometendo, assim, o processo de formação leitora destes educadores. Ao analisar a trajetória de vida pessoal, acadêmica e profissional desses professores, podemos perceber também o quanto essas ausências limitaram o gosto e o nível de letramento dos mesmos. Sua preferência pelas leituras de fácil compreensão ditadas pelo mercado cultural revela a dificuldade de se apropriarem de uma leitura crítica e mais elaborada, considerando, ainda, a dificuldade na leitura de livros teóricos na sua própria área de formação.

Constatamos, por meio das entrevistas, que os professores consideram importante a leitura literária na escola. No entanto, foi observado que a prática pedagógica com literatura infantil não se efetiva no processo de formação de leitor literário. Esse distanciamento entre, por um lado, a consciência da importância e a boa vontade de trabalhar a Literatura Infantil e, por outro, a prática destes professores em sala de aula na formação do leitor ideal, acontece devido à ausência de elementos teóricos que levem esses profissionais a refletirem sobre uma prática de qualidade objetivando o desenvolvimento do leitor literário. Esse dado leva a refletir como estão sendo estruturadas as propostas de formação inicial desses professores – em nível de graduação – bem como as propostas de formação continuada, para que, então, tivessem as condições de pensar criticamente a sua prática.

Acreditamos que o distanciamento entre a intenção e a prática só será amenizado com políticas públicas que entendam a importância da literatura infantil na escola, e que, além de distribuírem livros para professores e alunos, atendam a formação dos professores, para que estes se apropriem de conhecimentos específicos e se construam como leitores efetivos, podendo, desta forma, estar preparados para refletir criticamente sua prática e a realidade que os cerca.

Entendemos que é possível a escola ensinar a ler literatura, contanto que a leitura ocorra num espaço de liberdade, respeitando o prazer e ou o desprazer do leitor pelo texto lido. É importante, também, que a literatura infantil seja tratada como arte e para isso é preciso que o professor entre em contato com textos de qualidade estética e desenvolva a sensibilidade do olhar em seus alunos, estimulando o desenvolvimento do letramento visual.

É necessário pensar em uma formação continuada que ofereça aos professores fundamentações teóricas que contraponham as ideias sedimentadas em seu discurso, para que possam desta forma, ser capazes de direcionar para uma nova prática que desenvolva o trabalho efetivo com a literatura infantil. A coerência entre o discurso e prática, fundamentados teoricamente, resultarão no trabalho expressivo com a literatura infantil nas escolas. Outro fato que ficou evidenciado neste trabalho é que não existe interação entre a sala de aula e a biblioteca dessas escolas no intuito de oferecer atividades lúdicas aos alunos e promover a formação do leitor literário.

Estas constatações apontam a necessidade de aprofundamento teórico acerca dos pressupostos da literatura infantil por parte dos professores, bibliotecários e equipe gestora das escolas, a fim de que se desenvolva um trabalho efetivo com a literatura infantil a partir da utilização das bibliotecas escolares. Salientamos, ainda, a partir dessas constatações, a necessidade do comprometimento das políticas públicas no sentido de equipar as bibliotecas, contratar profissionais capacitados para desempenhar a função de bibliotecários, aumentar o acervo com obras de qualidade literária e oferecer cursos na área específica de literatura infantil.

Para concluir este trabalho, insistimos que a participação ativa do professor para o desenvolvimento da leitura literária é um dos pontos mais importantes para a formação do leitor literário. O professor, ao proporcionar vários encontros entre o leitor e as obras literárias de qualidade e utilizando-se de uma metodologia adequada, contribui para que o leitor teça, a partir de cada leitura, o significado com as demais leituras com que se depara ao longo da vida.

Referências bibliográficas

ARROYO, Leonardo (1990). Literatura Infantil Brasileira. São Paulo: Melhoramentos.

CARVALHO, Bárbara Vasconcelos (1989). A literatura Infantil – Visão Histórica e Crítica – 6ª Ed. São Paulo: Global.

CHARTIER, Roger (2009). Práticas da leitura. Tradução de Cristiane Nascimento. 4º ed. São Paulo: Estação Liberdade.

COSSON, Rildo (2007). Letramento literário: teoria e prática. São Paulo: Contexto.

- FONSECA, Maria Nilma Goes e GERALDI, João Wanderley (2006). O circuito do Livro e a escola. In. GERALDI, João Wanderley (org.). O texto na sala de aula. (Página 104) São Paulo: Ática.
- GÓES, Lúcia Pimentel (1991). Introdução à Literatura Infantil e Juvenil. 2ª. ed. São Paulo: Pioneira.
- MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti (2001). Leitura, literatura e escola - Sobre a formação do gosto. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes.
- MEIRELES, Cecília (1984). Problemas da literatura infantil. 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- OLIVEIRA, Ana Arlinda de (2005). Leitura, literatura infantil e doutrinação da criança. Cuiabá, MT: Editora da Universidade Federal de Mato Grosso: Entrelinhas.
- PERROTTI, Edmir (1986). O texto sedutor na literatura infantil. São Paulo: Icone.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da (2009). Biblioteca escolar: da gênese à gestão. In. ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania M. K. (Orgs.). Escola e Leitura: velha crise, novas alternativas. (Página 187) São Paulo: Global.
- SILVA, Waldeck Carneiro da (1999). Miséria da biblioteca escolar. São Paulo: Cortez.
- TARDIF, Maurice (2006). Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes.
- YUNES, Eliana (1988). Leitura e Leituras da Literatura Infantil. São Paulo: FTD.

A formação dos formadores de leitores

Sílvia Cristina Fernandes Paiva²⁶⁷

Resumo

O presente trabalho pretende contribuir para as discussões de propostas para a formação continuada de professores baseada na experiência desenvolvida na cidade de Primavera do Leste, Estado de Mato Grosso, no ano de 2012. Acreditando que a formação de professores formadores de leitores requer um ensino de qualidade, que lhe confira competência na realização de atividades de leitura em sala de aula e a escolha do material literário, o CEFAPRO - Centro de Formação dos Profissionais da Educação do Estado de Mato Grosso, enquanto uma das instâncias formativas, se fez presente com a preocupação de promover discussões em relação à metodologia e ao material determinado e utilizado pelos educadores para iniciação do leitor e promoção da leitura. Sendo assim, o curso “Formação para formadores de Leitores no Primeiro Ciclo”, tem como objetivo principal oportunizar construção de conhecimentos que levem estes profissionais a refletirem sobre uma prática de qualidade objetivando o desenvolvimento do leitor literário. Outros objetivos foram traçados para o êxito do trabalho, como analisar a qualidade e a variedade dos textos usados nas práticas de leitura e o uso que se faz deles no interior das disciplinas. O curso foi destinado aos Professores, Professores Articuladores e Coordenadores Pedagógicos do Primeiro Ciclo da rede pública estadual e professores das séries iniciais do Ensino Fundamental do município de Primavera do Leste, Estado de Mato Grosso, com o propósito de oferecer subsídios teóricos sobre Literatura Infantil no intuito de demonstrar a sua importância e o amplo alcance educativo que ela representa, e assim, levar estes profissionais, mediadores de leitura, a refletirem sobre uma prática de qualidade objetivando o desenvolvimento do leitor literário. As experiências pessoais e profissionais foram consideradas no diversos momentos de formação. Pois, acredita-se que os primeiros contatos do professor com a leitura um dado importante para compreender o processo de formação leitora desse profissional que se torna relevante para o desempenho de sua prática pedagógica. O foco nas informações internas obtidas por meio de escritas autobiográficas e a participação dos professores nas discussões em grupo buscou desencadear estratégias de investigação reflexiva propiciando a construção coletiva de conhecimentos e novas práticas. Foram trabalhados os materiais disponibilizados em slides e leituras de textos (leitura e discussão de textos, seminários e produções escritas) e atividades individuais (produção escrita, discussão das atividades propostas pelos participantes nos seus respectivos espaços de trabalho). Os encontros presenciais ocorreram mensalmente com duração de quatro horas. Foram somadas às aulas presenciais, doze horas de atividades extraclasse (estudos/atividades em sala de aula), totalizando quarenta horas para certificação. O cursista foi avaliado durante todas as atividades propostas, sua participação e frequência foram de fundamental importância para a construção do processo ensino aprendizagem.

Palavras-chave: Literatura Infantil. Concepções e Práticas. Letramento Literário. Ensino Básico.

²⁶⁷ SEDUC-MT – Secretaria de Estado de Educação, Cefapro – Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso

Introdução

Se considerarmos que a escola tem como uma de suas funções primordiais a formação do indivíduo leitor, pois ela ocupa o espaço privilegiado de acesso a leitura, é imprescindível que a escola crie possibilidades que oportunizem o desenvolvimento do gosto pela leitura por intermédio de textos significativos para os alunos.

A literatura infantil aparece nesse contexto, como uma valiosa ferramenta que pode ser utilizada pela escola na construção do aluno leitor, afinal, como lembra poeticamente Bárbara Vasconcelos de Carvalho “as histórias são para a criança o que foram as parábolas de Cristo para os cristãos, para os homens: sementes para germinar e frutificar”. (CARVALHO, 1989, p.17). A grande questão que se apresenta a partir dessa ideia, é a de se saber como a escola se apropria da literatura infantil como instrumento de formação do aluno leitor. Pois pensar a leitura na escola implica refletir as concepções de leitura que fundamenta a prática do professor em sala de aula na medida em que se assume como formador de indivíduos leitores.

Para que o leitor possa ler o mundo, o professor como mediador entre a criança e o texto literário, utilizando de uma prática pedagógica voltada para a formação do leitor, deve promover a ampliação do horizonte da criança, a partir da valorização dos saberes culturais vividos em seu cotidiano. “Isso porque inseri-lo na cultura letrada não é, necessariamente, negar a sua, mas somar, para que ele possa viver em todos os estamentos da sociedade e não fique recluso à periferia” (AGUIAR, 2007, p. 22). Sendo assim, o leitor dialoga com a obra literária, amplia sua leitura de mundo e repensa sua condição sócio-histórica.

A partir dessas considerações, é possível afirmar que a literatura infantil contribui para a formação do leitor literário quando a obra literária propõe indagações ao leitor, estimulando a curiosidade e instigando a produção de novos conhecimentos. Para isso, é preciso que o livro infantil seja agradável aos olhos e possua um texto encantador, estimulando o imaginário infantil.

Partindo desta argumentação, o Cefapro (Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica) do polo de Primavera do Leste, Estado de Mato Grosso, promoveu a formação denominada “Formação para formadores de leitores”. O estado de Mato Grosso possui Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPROS), com o objetivo de oferecer e disponibilizar aos professores da rede estadual, e/ou parcerias com a rede municipal, cursos de atualização em diversas áreas, com vistas a proporcionar o conhecimento e o envolvimento destes profissionais em ações que priorizem a troca de experiências profissional entre professores de diferentes escolas, e desta forma, contribua para a reflexão crítica sobre a prática docente.

Literatura e escola: o leitor em formação literária

Percebe-se, atualmente, a crescente circulação dos textos infanto-juvenis nos ambientes escolares, ainda que a promoção desses textos literários tenha, quase sempre, a intencionalidade voltada ao exercício didático e transferência de informação. Se a escola é o espaço de encontro entre criança e livro, cabe então a ela a responsabilidade de inserir a criança no mundo da leitura e, principalmente, transformar os neoleitores em leitores permanentemente interessados e proficientes. Utilizo o termo neoleitor conforme a definição de Almeida (2008), na apresentação de sua obra “Práticas de Leituras para neoleitores” ao afirmar

que “o termo refere-se, grosso modo, aos leitores recém-formados, aqueles que acabam de sair de um processo de alfabetização, sejam eles crianças ou adultos.”

Comungo das opiniões de vários estudiosos que a escola precisa ensinar o aluno a explorar o texto e dominar a multiplicidade de gêneros textuais, pois o neoleitor não possui habilidade linguística como um leitor proficiente. Para isso, espera do educador, além da leitura prévia do material oferecido ao aluno, que este ofereça ao leitor, diferentes gêneros textuais para a degustação de leitura. Soares pronuncia, também, a esse respeito:

É função e obrigação da escola dar amplo e irrestrito acesso ao mundo da leitura, e isto inclui a leitura informativa, mas também a leitura literária; a leitura para fins pragmáticos, mas também a leitura de fruição; a leitura que situações da vida real exigem, mas também a leitura que nos permita escapar por alguns momentos da vida real (SOARES, 2008, p. 33).

É comum perceber, em relação ao material determinado e utilizado pelos educadores para iniciação do leitor e promoção da leitura, que talvez, por falta de formação específica, os educadores acabam na maioria das vezes, utilizando os livros de literatura Infantil meramente com finalidades pedagógicas ou utilitárias.

É incontestável afirmar que os livros de literatura infantil, no espaço escolar, concedem à criança o acesso ao saber, pois a leitura proporciona a integração do aluno ao universo letrado. Por esse motivo, os educadores que desenvolvem atividades com a leitura literária em sala de aula precisam estar conscientes de sua responsabilidade na formação de leitores literários, pois a partir de como foi efetivada sua prática pedagógica, a aprendizagem do aluno como leitor literário pode ser bem ou malsucedida.

Proporcionar o encontro das crianças com a literatura infantil, nas escolas, faz parte das condições do letramento. No entanto, não basta somente uma simples leitura durante as aulas ou oferecer livros aos alunos. É necessário que o professor, imbuído de uma concepção ampliada sobre o ler e o escrever, conduza uma prática dialógica que permita a discussão e reflexão da obra, e propicie também condições para que os alunos façam inferência, antecipem e façam conexões com vivências do seu cotidiano e reelaborem, assim, novos significados.

O letramento literário se configura em um processo de construção de sentidos e de leitura crítica da sociedade. No entanto, é preciso ter claro que o letramento literário não se inicia e nem se finda no ambiente escolar, “mas é uma aprendizagem que nos acompanha por toda a vida e que se renova a cada leitura de uma obra significativa” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67).

Portanto, o letramento literário, quando efetivado no ambiente escolar, amplia e consolida a relação do leitor com a literatura, formando a identidade do leitor que estabelece contato com os livros literários, mesmo fora da escola, com autonomia nas escolhas de leitura de acordo com seu interesse estético e cultural.

Nesse âmbito, o professor, como mediador do processo, contribui efetivamente para o desenvolvimento do letramento literário, termo utilizado para designar a apropriação efetiva do texto por meio da experiência estética.

A experiência aqui apresentada surgiu com a intenção de oferecer subsídios teóricos e práticos que contribuíssem, efetivamente, com o trabalho dos professores, Professores Articulares e coordenadores Pedagógicos do Primeiro Ciclo da rede pública estadual do município de Primavera do Leste, Estado de

Mato Grosso com o objetivo de oportunizar construção de conhecimentos que levassem estes profissionais a refletirem sobre uma prática de qualidade objetivando o desenvolvimento do leitor literário.

Durante o curso de formação, foram trabalhados diversos temas como: o conceito e finalidades da Literatura Infantil; os aspectos históricos da Literatura Infantil; A Literatura Infantil no Brasil; Leitura Infantil Contemporânea; Literatura e escola: o leitor em formação literária; A escolha do material escolar; A interação biblioteca escolar e sala de aula e oficinas de contação de histórias.

Os materiais disponibilizados em slides e leituras de textos (leitura e discussão de textos, seminários e produções escritas) e as atividades individuais (produção escrita, discussão das atividades propostas pelos participantes nos seus respectivos espaços de trabalho) possibilitaram que as professores alcançassem um nível de aprofundamentos sobre o que dizer sobre a leitura. Assim, os relatos das memórias de leitura, das vivências e experiências profissionais desses professores favoreceram para uma ressignificação do conceito de leitura e suas práticas.

A participação dos Professores, Professores Articuladores e Coordenadores Pedagógicos do Primeiro Ciclo da rede pública estadual de Primavera do Leste, possibilitou a reflexão sobre a necessidade de um espaço de destaque para a leitura Literária na escola e troca de experiências entre os participantes.

Tendo como princípio a reflexão coletiva, as experiências pessoais e profissionais foram consideradas nos diversos momentos da formação. Buscou-se, nesses momentos de formação, o resgate das trajetórias de leitura dos professores. O resgate de vozes e narrativas da trajetória de leitura desses profissionais possibilitou a reflexão sobre suas histórias e de se rever enquanto leitoras. Propiciou um trabalho de construção da memória e contribuiu para a construção e resgate da identidade profissional.

Ao questionar os professores a respeito de suas primeiras experiências com a Leitura, interessou-me saber a significação dada por eles à literatura infantil nos períodos da sua primeira infância e o início da sua vida escolar.

Pude perceber ao responderem questionários e durante falas espontâneas no decorrer do curso, que os professores cursistas demonstravam dificuldade em falar de leitura na sua época de infância, pois não consideravam outras formas de ler que não os livros. Quando propunha que esses profissionais discorressem sobre suas leituras na infância, estes se dirigiam em suas falas que a experiência com a leitura na infância estava atrelada com a ideia de possuir o livro infantil. Enfatizavam que não possuíam contato com a leitura na infância devido ao pouco contato que tinham aos livros infantis.

Essa postura mudou no decorrer da formação com a interação de alguns professores partilhando suas histórias de leitura, narrando a leitura bíblica realizada em casa e rememorando o pai, o avô, a mãe ou avó contando causos. A reflexão sobre o percurso de leitora possibilitou a alguns desses profissionais a valorização no que acontecia como leitura na rotina que vivenciaram na infância, proporcionando a reelaboração conceitual da prática de leitura.

Pude verificar, também por meio dos questionários respondidos pelos professores, o esforço empreendido da família destes profissionais para que estes se mantivessem no sistema de ensino, no intuito que os filhos atingissem um nível de estudo melhor que o dos pais.

Para Lahire (2004, p. 20), a construção do sucesso escolar da criança não se limita à ausência ou presença de livros em casa, mas está ligada às dinâmicas internas de cada família: a afetividade entre os membros

da família, a ordem doméstica, formas de autoridade familiar, as formas de investimento pedagógico, as formas familiares da cultura e da escrita. Portanto, é a transmissão desse capital cultural existente na família que influencia o sucesso escolar da criança ou não.

Se tomarmos a importância que o leitor torna-se um leitor proficiente, quando envolvido numa relação de interação com a obra literária, encontra significado quando lê, procura compreender o texto e relaciona com o mundo à sua volta, construindo e elaborando novos significados do que foi lido, temos que pensar como escola se apropria da literatura infantil para a formação e o desenvolvimento do aluno leitor. E, para pensar a leitura na escola, implica refletir sobre as concepções de leitura que fundamentam a prática do professor em sala de aula na medida em que este se assume como formadores de leitores.

Sendo assim, o interesse sobre as concepções dos professores referentes à literatura infantil baseia-se no pressuposto de que nenhuma prática pedagógica é neutra. Portanto, o que o professor pensa a respeito da literatura infantil e formação do leitor torna-se substrato para sua prática pedagógica.

Ao responder os questionários, a professora Vânia salienta a importância de o professor procurar tornar a leitura interessante aos olhos da criança como fonte de descobertas. Ao afirmar que: “O papel do professor para o desenvolvimento literário é mostrar para os alunos que ler é bom e gostoso”. A professora pode considerar que a literatura infantil tem a função de resgatar o interesse dos alunos pela leitura por meio do prazer. A emoção manterá o interesse da criança na leitura. O livro interessante para criança deve recorrer ao caráter imaginoso: traduzidos em mitos, aparições da antiguidade, monstros ou realidades dos tempos modernos; exposto numa forma expressiva qualquer: lenda, conto, fábula, quadrinhos etc; descrito com beleza poética e ilustrações que mais sugerem do que dizem (SOSA, 1978, p.37) As crianças deslumbram com o fabuloso, pois o gosto por mistério, fantasia, prazer e emoção são inerentes à criança. Essa característica de primar pela imaginação é que afirmará o máximo de interesse da criança.

Isso explica o fato dos contos de fadas serem fascinantes até os dias atuais, pois atingem diretamente o imaginário da criança. A criança possui, ainda, uma sensibilidade estética muitas vezes mais apurada que o adulto. “A criança mistura-se com as personagens de maneira muito mais íntima que o adulto (BENJAMIN, 2001, p. 105).

Segundo Oliveira (2005), o livro infantil só será considerado literatura infantil legítima mediante a aprovação natural da criança. Para isso, o livro precisa atender as necessidades da criança, que seriam: povoar a imaginação, estimular a curiosidade, divertir e, por último, sem imposições, educar e instruir.

Alguns escritores escrevem para criança e apresentam uma linguagem simplista, considerando-a como ser menor, oferecem textos de menor qualidade e que não acrescentam significação ao leitor, subestimam, dessa forma, a capacidade intelectual da criança. Ou, em outros casos, não raros, escritores tentam incutir o tom moralizador para marcar sua obra. Contrariam a pretensão de agradar o gosto e satisfazer o apetite intelectual infantil, causando o desprezo da criança pela obra.

De modo que, em suma “o livro infantil”, se bem que dirigido à criança, é de invenção e intenção do adulto. Transmite os pontos de vista que este considera mais úteis à formação de seus leitores. E transmite-os na linguagem e no estilo que adulto igualmente crê adequados à compreensão e ao gosto do seu público (MEIRELES, 1984 p. 29).

Entendo que à medida que a criança cresce, ela ultrapassa etapas sucessivas no desenvolvimento intelectual, vivendo-as uma a uma e transcendendo-as conforme os conhecimentos vão sendo absorvidos e ampliando, gradativamente, a produção cultural.

A imaginação é essencial para o desenvolvimento intelectual da criança. Pela imaginação, a criança associa ideias, inventa, amplia a linguagem e arrisca-se a explicar o mundo. Como afirma o poeta Manoel de Barros: “O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê. É preciso transver o mundo” (BARROS, 2006, p. 75). Assim, pela imaginação a criança recria um mundo mais humano.

É preciso rever a postura do educador que se preocupa em formar leitores sem analisar profundamente para que quer formar leitores. Essa revisão implicará, sem dúvida, na construção e uso de uma metodologia mais adequada para a formação do leitor literário, promovendo como práticas literárias na escola a leitura efetiva dos textos, rompendo com atividades estéreis de literatura, ou seja, que exigem o domínio das informações sobre a literatura ou em que impera a ideia que o importante é que o aluno leia, não importando o que, pois o que o importa é prazer de ler. “Ao contrário, é fundamental que seja organizada segundo os objetivos da formação do aluno, compreendendo que a literatura tem um papel a cumprir no âmbito escolar” (COSSON, 2007, p. 23).

Assim, torna-se imprescindível ressaltar que os educadores precisam ver o aluno como parte essencial desse processo, promovendo a interação texto-leitor, não podendo fazer do processo educativo uma corrente de mão única. Como afirma Cosson (2007, p. 27), “Ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço”.

Percebo que a escola nem sempre está preparada e atenta para formar bons leitores, pois não proporciona possibilidades de encontro significativos da criança com a obra quando limita a criança ao contato apenas com textos didáticos. Fonseca e Geraldi alegam que a quantidade de obras lidas e a experiência de liberdade com que o aluno aborda os livros que lê resultam na leitura qualitativa no leitor. Segundo os autores, “a qualidade (profundidade) do mergulho de um leitor num texto depende de seus mergulhos anteriores. Mergulhos não só nas obras que leu, mas também na leitura que faz de sua vida” (FONSECA; GERALDI, 2006, p. 112).

Torna-se muito importante oferecer formação que propicie o aprofundamento em teorias que sustentem o fazer pedagógico. Como mencionado anteriormente, o curso “Formação para formadores de Leitores no Primeiro Ciclo”, tem como objetivo principal oportunizar construção de conhecimentos que levem estes profissionais a refletirem sobre uma prática de qualidade objetivando o desenvolvimento do leitor literário. De acordo com a fala de Tatiana Budunov Oliveira – “No curso de formação de formadores de leitores eu conheci mais alguns autores que discutem literatura infantil e agora me parece mais fácil esta questão de trabalhar a literatura infantil”.

A fala da Professora Tatiana concorda com os demais professores cursistas. Constatei por meio das falas dos professores durante a formação que os professores consideram importante a leitura literária na escola. No entanto, muitas vezes a prática pedagógica não se efetiva no processo de formação de leitor literário. Esse distanciamento entre, por um lado, a consciência da importância e a boa vontade de trabalhar a Literatura Infantil e, por outro, a prática destes professores em sala de aula na formação do leitor ideal,

acontece devido à ausência de elementos teóricos que levem esses profissionais a refletirem sobre uma prática de qualidade objetivando o desenvolvimento do leitor literário.

Sendo assim, acredito que o distanciamento entre a intenção e a prática só será amenizado com políticas públicas que entendam a importância da literatura infantil na escola, e que, além de distribuírem livros para professores e alunos, atendam a formação dos professores, para que estes se apropriem de conhecimentos específicos e se construam como leitores efetivos, podendo, desta forma, estar preparados para refletir criticamente sua prática e a realidade que os cerca.

Kátia Silva Cardoso ao assegurar que “é preciso que a escola elabore bons projetos de leitura e invista mais na aquisição de bons livros”, observamos que a professora já despertou para a necessidade de proposta para trabalhar Literatura Infantil com qualidade. A ausência de embasamento teórico sobre literatura infantil desfavorece a escolha do material literário de qualidade nas escolas, pois para que haja uma escolha de qualidade literária, é exigido do professor um determinado conhecimento para que a obra escolhida contribua de forma significativa na formação do leitor literário.

Os relatos entusiasmados dos cursistas evidenciaram a importância do aporte teórico oferecido na formação para a melhoria da sua prática pedagógica no desenvolvimento do leitor literário e o desejo das mesmas para continuidade dessa formação nos próximos anos.

“Eu espero que continue nos orientando sobre a importância da Literatura na escola. Precisamos pensar em projetos para adquirir mais livros para as bibliotecas das escolas e o envolvimento dos pais nesse processo”. Acredito pela fala de Rosânia Carolina de Santana Souza, que uma nova visão do trabalho de Literatura Infantil foi despertada. É possível a escola ensinar a ler literatura, contando que a leitura ocorra num espaço de liberdade, respeitando o prazer e ou desprazer do leitor pelo texto lido. É importante, também, que a literatura infantil seja tratada como arte e para isso é preciso que o professor entre em contato com textos de qualidade estética e desenvolva a sensibilidade do olhar em seus alunos.

Percebo que todos os professores são leitores, no entanto, é notória a necessidade de maior conscientização em relação ao papel da leitura na sua formação e na constituição de suas identidades profissionais como parte do processo de formação de leitores.

Para concluir este trabalho, insisto que a participação ativa do professor para o desenvolvimento da leitura literária é um dos pontos mais importantes para a formação do leitor literário. O professor, ao proporcionar vários encontros entre o leitor e as obras literárias de qualidade e utilizando-se de uma metodologia adequada, contribui para que o leitor teça, a partir de cada leitura, o significado com as demais leituras com que se depara ao longo da vida.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

AGUIAR, Vera Teixeira de (2007). Literatura e Educação: Diálogos. In PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; CORRÊA, Hércules; VERSIANI, Zélia (Orgs.). Literatura Saberes em movimento. (pag.22) Belo Horizonte: Ceale, Autêntica.

ALMEIDA, Geraldo Peçanha de (2008). Práticas de leituras. Curitiba: Pró-Infantil.

- BARROS, Manoel de (. 2006). As lições de R.Q. In Livro sobre o nada. (pag. 75) 12ª ed. Rio de Janeiro: Record.
- BENJAMIN, Walter (2002). Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação. São Paulo: Duas Cidades, Ed.34.
- CARVALHO, Bárbara Vasconcelos (1989). A literatura Infantil – Visão Histórica e Crítica – 6ª Ed. São Paulo: Global.
- COSSON, Rildo (2007). Letramento literário: teoria e prática. São Paulo: Contexto.
- FONSECA, Maria Nilma Goes e GERALDI, João Wanderley (2006). O circuito do Livro e a escola. In. GERALDI, João Wanderley (org.). O texto na sala de aula. (pag.112) São Paulo: Ática.
- LAHIRE, Bernard (2004). Sucesso Escolar nos meios populares - As razões do improvável. São Paulo: Editora Ática.
- MEIRELES, Cecília. Problemas da literatura infantil. 3ª ed.Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- OLIVEIRA, Ana Arlinda de (2005). Leitura, literatura infantil e doutrinação da criança. Cuiabá, MT: Editora da Universidade Federal de Mato Grosso: Entrelinhas.
- PAULINO, Graça e COSSON, Rildo (2009). Letramento Literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In. Zilberman, Regina e Rösing, Tania M. K. (Orgs) Escola e leitura: velha crise, novas alternativas. (pag.67) São Paulo: Global.
- SOARES, Magda (2008). Introdução - Ler, verbo transitivo. In. .PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (Orgs.) Leituras Literárias: discursos transitivos. (página 33). Belo Horizonte: Ceale; Autentica.
- SOSA, Jesualdo (1978). A literatura infantil. Tradução de James Amado – São Paulo: Cultrix: Ed. da Universidade de São Paulo.

Formação de Pedagogos: dilemas e perspectivas

Lisley Silva Gomes, Maria Amélia Santoro Franco,

RESUMO:

Os cursos de Pedagogia no Brasil têm, após a Resolução CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006 (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia), a função prioritária de formação de professores. No entanto, estudos evidenciam que o curso, vindo de uma tradição de formar especialista, tem tido dificuldades na prática de formar professores. Ainda não se superou na maioria dos cursos a dicotomia teoria-prática. Os problemas de formação se agravam quando se percebe que 80% desses cursos ocorrem em instituições particulares e em cursos noturnos. Desta forma torna-se difícil a prática de uma metodologia de formação nos moldes de uma *pedagogia da alternância*. Assim, na presente investigação tomamos por problema de pesquisa a questão: quais vivências formativas podem ser desenvolvidas em cursos superiores de pedagogia de forma a dar mais consistência ao processo de formar professores? O pressuposto das vivências pedagógicas é a de que o sujeito precisa construir sentidos para aprender e, signifique por meio da escrita crítica (memoriais) seu processo de criação de sentido.

A presente investigação buscou compreender as vivências formativas desenvolvidas em um curso superior de formação de pedagogos. O objetivo principal foi o de buscar, na concepção dos formandos, as situações educativas que, em sua ótica, tiveram potencial para transformar seus olhares para uma melhor compreensão das circunstâncias que envolvem e condicionam a prática docente. Para a fundamentação de prática docente utilizamos os conceitos de docência e de práticas pedagógicas, utilizados por Sacristán e por Paulo Freire; para desenvolver o conceito de vivências formativas utilizou-se de Monteiro e Charlot. A presente investigação realizou-se pautada na perspectiva de pesquisa-formação, com 25 alunos formandos de uma faculdade na região litorânea sul do Brasil. Para coleta de dados foram utilizados os instrumentos de uma pesquisa de caráter participante: observação, registros de diários de bordo e entrevistas, além de memoriais formativos utilizados no processo didático-pedagógico. Os dados foram analisados de forma triangular e colaborativa, conforme estudos de Franco e Franco e Pimenta. Os dados da pesquisa informam que a pesquisa/formação pode funcionar como instrumento formativo, uma vez que permite ao sujeito envolvido no processo delinear sua própria formação de forma coletiva e integrada com a realidade. Para que isso ocorra os dados parecem indicar que a construção de práticas docentes dialógicas e participativas, acopladas ao memorial de formação, tem o potencial de melhor articulação da teoria com a prática, gerando no formando um novo olhar sobre a realidade ou uma nova necessidade. Os alunos são enfáticos em afirmar que o trabalho dialogal, coletivo, pedagogicamente construído, gera vivências que são fundamentais para a formação de futuros docentes.

Palavras-chave: formação de docentes; pedagogia; pesquisa-formação e vivências formativas

Introdução

Por intermédio da Educação, ampliamos nossos conhecimentos, conhecemos diversidades e aprendemos a conviver com elas. A Educação é produzida pelos homens e ao mesmo tempo produz condições para sua

transformação; assim, adquire, um caráter emancipatório. Desse modo, se constitui um eterno “processo” que perpassa toda a nossa vida e cessa apenas com a nossa morte.

Diante do fato de ser a Educação uma das influências que pode funcionar como formadora de conhecimentos, de práticas e de valores e , que socializam e integram os sujeitos na condição de humanos; há que se ter um “lócus” com a finalidade de sistematicamente incorporar nos sujeitos os conhecimentos produzidos pelas gerações passadas. A esse “lócus” deu-se historicamente o nome de Escola.

O sentido de escola tem variado muito no decorrer dos séculos. Surgida no bojo da modernidade a escola sempre trouxe o ranço de formar mão de obra para as classes mais favorecidas. Na década de 70 a escola passa a ser vista como reprodutora das desigualdades sociais. (ALTHUSSER

1971 ; BOWLES & GINTIS,1976; WILLIS, 1977). Foucault (1995) comparou escolas com hospitais, prisões e asilos, considerando-as como instituições de vigilância e controle, que disciplinavam alunos e normatizavam o conhecimento em forma de rotinas escolares.

Há muita discussão a respeito do papel da escola: deve ela ser a propagadora de conteúdos escolares previamente escolhidos por um grupo de especialistas? (Libâneo, 2005) ou deverá ela ser aquela que organiza e reforça os saberes populares, num processo mais voltado ao empoderamento do que ao de inculcar conhecimentos? (Freire, 1980)

Pretende-se, nessa instituição denominada escola, contribuir para a formação de seres autônomos, pensantes, críticos e opinativos e, para tanto, a Pedagogia como ciência da educação, pode reconduzir e dar sentido à tarefa da escola.

Realça-se que a Pedagogia é reconhecida em suas origens como a ciência da educação, ou seja, a ciência que tem por objeto de estudo a educação, ou seu objeto próprio, o ato educativo (FRANCO, 2001, p.24).

Nesta dimensão, a Pedagogia se constitui como ciência que investiga as finalidades da educação, tendo como objeto de estudo a própria prática educativa. É essa prática que gera subsídios para que a reflexão e a análise aconteçam, sendo entendida, portanto, como um processo focado no desenvolvimento de seres humanos “humanizados”; ou seja, a Pedagogia enquanto prática social humanizadora. Eis o fato essencial a ser considerado num curso que pretende formar pedagogos.

A Pedagogia enquanto ciência da educação tem em seu princípio norteador a práxis educativa, caracterizada pela intencionalidade presente na prática, análise e reflexão; proporcionando uma nova teoria sobre essa prática, e, ao mesmo tempo, transformando-a. É o estudo da prática, na prática e pela prática, com o objetivo de humanização da sociedade.

Quando acontece a cientificação dessa práxis, ou seja, a reflexão sobre essa prática educativa por meio dela e proporcionando a sua mudança, há o acontecimento da práxis pedagógica. Portanto, a práxis pedagógica está inserida dentro da práxis educativa, em um processo dialético da educação.

Torna-se importante, quando o assunto é a práxis educativa, uma consideração feita por Franco na qual a autora relata que a práxis integra dois aspectos: o laborativo e o existencial e “... quando se deixa de considerar o lado existencial, a práxis se perde como significado e permite ser utilizada como manipulação” (FRANCO, 2003, p.81).

Observa-se esse fato ocorrendo nas políticas públicas do Brasil, pois se apoderam apenas do laborativo, consolidando o fazer técnico e utilizam a Pedagogia apenas como organizadora do “fazer docente”. Desvinculam-na do exercício pedagógico perdendo, portanto, a função do pedagogo.

Considerando que todo conhecimento prático constitui-se de saberes resultantes do emprego de determinadas teorias e concepções pessoais numa determinada ação, a influência do processo de vida (experiências de cada indivíduo) é muito significativa, gerando um processo constante e dialético entre teoria e prática, de forma que o indivíduo altera sua prática e é alterado por ela. No entanto, isso não significa que esses saberes são pedagógicos.

Os saberes pedagógicos são construídos a partir das necessidades pedagógicas da realidade, um saber que emerge da prática. Esse saber vai além do simplesmente “dar um jeitinho”(jargão popular no Brasil, que significa fazer de qualquer jeito, normalmente de forma), é um saber que possui fundamentos, concepções, experiências e métodos; um saber que dá significado à prática e produz identidade profissional. Um saber diferente do fazer. Os saberes pedagógicos emergem da sobreposição e articulação de conceitos, ações e reflexões decorrentes dessa práxis. Ele não só *faz*, ele também *pensa*.

Cada curso de Pedagogia formatado no Brasil é convalidado de forma a atender a exigência da formação geral e específica, com diferentes parâmetros, pautando-se nos conteúdos pedagógicos pré-estabelecidos a serem trabalhados; atrelados à formação predestinada, à qual a legislação orienta. É uma forma cartorial e burocrática de formação.

Por meio de um breve passeio histórico pelos cursos de Pedagogia no Brasil, pode-se observar que os mesmos tiveram diferentes enfoques e identidades variadas, acompanhando as questões epistemológicas e atendendo as questões históricas, sociais e políticas de cada época.

Os cursos de Pedagogia no Brasil, ao longo dos tempos, tiveram enfoques diferentes. Por várias vezes foram reformulados, porém mantinham como perfil de conclusão a formação do Pedagogo, embora não houvesse consenso na identidade desse profissional. Conforme argumenta Silva (1999, p.26) “... a história do curso de Pedagogia no Brasil corresponde, essencialmente, à história da questão de sua identidade”. O cunho pedagógico ainda era presente nessa formação, visto que o foco era dado ao ato educativo, pois os cursos de Pedagogia eram voltados para a formação de especialistas em educação.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), o curso de Pedagogia no Brasil foi evidenciado novamente, como a Lei anuncia em seu artigo 64: “A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pósgraduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional” (BRASIL,1996). No entanto, somente com o PARECER/CP 3/2006 a redação definitiva que regulamenta os cursos de Licenciatura em Pedagogia entrou em vigor, originando assim, as Diretrizes Nacionais do Curso de Licenciatura em Pedagogia, o qual se mantém atualmente.

Dessa forma, o foco do curso de Pedagogia deixou de ser a formação do especialista em Educação, deslocando-se principalmente para a formação docente:

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade

Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Parágrafo único: As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino englobando: Planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; Planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; Produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (SAVIANI, 2008, p. 245).

No entanto, estudos evidenciam que o curso, vindo de uma tradição de formar especialista, tem tido dificuldades na prática de formar professores. Ainda não se superou na maioria dos cursos a dicotomia teoria-prática. Os problemas de formação se agravam quando se percebe que 80% desses cursos ocorrem em instituições particulares e em cursos noturnos. Desta forma torna-se difícil a prática de uma metodologia de formação nos moldes de uma *pedagogia da alternância* aquela que “surge primeiramente na prática para depois ser sistematizadas pela teoria” (GIMONET, 2007).

Porém é necessário pensar na Pedagogia de forma integral respeitando, contudo, suas especificidades epistemológicas, práticas e formativas, bem como na formação desse profissional.

Esse profissional deverá ser investigador educacional por excelência, pressupondo, para esse exercício, o caráter dialético e histórico dessas práticas. Assim, o pedagogo será aquele profissional capaz de mediar teoria pedagógica e práxis educativa (FRANCO, 2003, p. 110).

Diante disso, as práticas de ensino desenvolvidas nos cursos de Pedagogia devem atentar para essas habilidades e competências.

Neste trabalho tomamos por problema de pesquisa a questão: quais vivências formativas podem ser desenvolvidas em cursos superiores de Pedagogia de forma a dar mais consistência ao processo de formar professores? O pressuposto das vivências pedagógicas é a de que o sujeito precisa construir sentidos para aprender e, signifique por meio da escrita crítica (memoriais) seu processo de criação de sentido.

Para compreender as vivências formativas desenvolvidas em um curso superior de formação de pedagogos, realizamos uma pesquisa-formação, com 25 alunos formandos de uma faculdade na região litorânea sudeste do Brasil. Para coleta de dados foram utilizados os instrumentos de uma pesquisa de caráter participante: observação, registros de diários de bordo e entrevistas, além de memoriais formativos utilizados no processo didático-pedagógico. Os dados foram analisados de forma triangular e colaborativa, conforme estudos de Franco (2008) e Franco e Pimenta (2009)

O Contexto da pesquisa

Apostar na pedagogia como ciência significa pressupor a necessária interlocução entre a pesquisa e transformação, entre teoria e prática, entre consciência e intencionalidade (FRANCO, 2003, p.76).

A pesquisa foi desenvolvida num curso de Licenciatura em Pedagogia em uma Faculdade particular do litoral sudeste do Estado de São Paulo – Brasil, ao qual a pesquisadora ministrava aulas.

O referido curso, em seu Projeto Político Pedagógico (P.P.P.: documento que norteia toda a estrutura pedagógica e administrativa do curso), enfatiza o intuito de aliar a formação técnico-profissional à formação

humanística, vinculando-as às características e necessidades do mercado de trabalho local e regional. A missão do mesmo está pautada na consolidação de um curso focado na formação, disseminação, sistematização e produção de conhecimentos referentes à educação escolar; abrangendo a Educação Infantil, Séries iniciais do Ensino Fundamental, Formação de Professores em nível Médio e Gestão escolar.

O curso ainda visa integrar o ensino e a pesquisa por meio de serviços oferecidos à comunidade, proporcionando, desta forma, uma aplicabilidade do quesito teoria/prática/realidade, de modo que discentes e docentes participem ativamente de um processo de cooperação, desenvolvimento e transformação da sociedade.

Proporcionar uma formação acadêmica que possibilite ao aluno obter uma gama de conhecimentos gerais e específicos das atividades inerentes à sua formação através de um currículo moderno, flexível e atualizado; Desenvolver projetos de participação junto à comunidade interna e externa; Contribuir para o crescimento pessoal e profissional do aluno. Formar profissionais para atuação nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental; Oferecer fundamentação teórica para a prática docente no nível do ensino básico, especificamente na Educação Infantil e no Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries); Formar o profissional da educação com uma visão de gestão escolar ampla, abrangente e democrática, participativa e centrada na qualidade; Desenvolver metodologias que permitam ao futuro profissional atuar na formação de profissional da educação em nível médio, nos cursos de educação profissional ou de magistério. Desenvolver novas técnicas de ensino; Elaborar material didático – pedagógico para a atuação profissional nas áreas para as quais estão sendo formados (PPP Curso de Pedagogia – 2008).

Em seu perfil profissional de conclusão, o egresso será um profissional com formação intelectual e cultural generalista crítica, competente para atuação na Educação Básica, nas modalidades de Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Gestão Escolar, Formação de Professores e Profissionais da Educação; bem como, em projetos ou experiências de organizações educacionais escolares e não-escolares. Terá como parâmetro uma Educação voltada para a cidadania e desenvolvimento global dos estudantes, além de fomentar novos paradigmas profissionais para a área.

As práticas pedagógicas, previstas para esse curso de Licenciatura em Pedagogia, devem partir do princípio de que:

... o conhecimento é resultado de uma construção do saber pelo aluno, através de sua atividade na realidade social e com sua compreensão lógica das causas e conseqüências dos fatos. Assim o processo docente deve orientar-se no sentido de desenvolver determinadas estruturas operatórias do pensamento do educando. A característica principal desta concepção pedagógica é propiciar ao aluno uma capacitação que lhe possibilite realizar um conjunto de operações mentais, cujo resultado será a aprendizagem significativa. Tais operações mentais são fases diferentes do processo, sejam lógicas, teóricas ou profissionais, através das quais o aluno evolui pelos distintos níveis da assimilação, ou seja, familiariza-se, reproduz, produz e cria, num processo gradativo do qual resulta a solidez os conhecimentos e as habilidades que delineiam a essência do processo ensino-aprendizagem (PPP do Curso de Pedagogia, 2008).

Para garantir a empregabilidade dos quesitos propostos, os conhecimentos devem ser resultantes de aulas diferenciadas operatórias, de modo a proporcionar ao aluno uma busca significativa e contextualizada de respostas, interagindo-o não só com teorias pertinentes, mas com o próprio mundo real do trabalho. O docente nesse curso deverá atuar com uma postura mediadora e crítica, sendo um orientador e fomentando essas mesmas características no corpo discente. Fato esse propício para o desenvolvimento da pesquisa.

Instrumentos de coleta de dados como prática de ensino

O instrumento de coleta de dados utilizado foi um memorial formativo, observação participante e entrevistas. Entende-se por memoriais de formação uma narrativa/reflexiva da história de vida dos sujeitos, relacionada à questão profissional. Uma espécie de Autobiografia, que, segundo Severino (2001, p.175), "... deve dar conta dos fatos e acontecimentos que constituíram a trajetória acadêmico-profissional de seu autor, de tal modo que o leitor possa ter uma informação completa e precisa do itinerário percorrido".

Os memoriais foram construídos no decorrer das aulas ministradas pela pesquisadora, agregado aos conteúdos da disciplina Prática Pedagógica. Vale ressaltar que, durante encontros, os memoriais eram apresentados ao grupo e discutidos, gerando assim, uma reflexão sobre o que estava escrito e, até mesmo, a reescrita dos textos.

A pesquisa como instrumento de formação não existe deslocada de um contexto político, estando comprometida com fins e valores sociais. Nem a pesquisa e nem a formação são construídos arbitrariamente, pois suas propostas decorrem de uma concepção e educação e do trabalho que operacionalizam (CUNHA, 1999, in FRANCO, 2008, p.41).

Para fundamentar essa abordagem de pesquisa buscou-se nos estudos de Formosinho (2002). A autora trabalha com pesquisa/formação ou pesquisa em contexto, como a denomina.

O foco da abordagem está na questão da mediação do pesquisador, de forma que o mesmo atue desafiando e instigando o sujeito à construção de novos saberes a partir de sua própria ação, provocando, por sua vez, uma interação no processo de pesquisa.

A relação decorrente dessa ação permite a organização coletiva de um novo conhecimento, sendo, portanto, a pesquisa/formação desencadeadora de uma prática pedagógica que concomitantemente seja objeto de investigação, e visando à profissionalidade docente, e a cientificação dessa formação. Parece ser, segundo Formosinho, "o caminho para a construção de um novo perfil profissional que investiga a prática pedagógica" (FORMOSINHO, 2002, p. 164).

A pesquisa/formação permite ao sujeito envolvido no processo delinear sua própria formação de forma coletiva e integrada com a realidade, a partir da visualização de um problema ou de uma necessidade, gerando, muitas vezes, não a solução dos mesmos, mas inquietações para aprofundamentos dos estudos e de outras pesquisas.

Para Gomes a ênfase dessa abordagem é dada pelo envolvimento dos sujeitos da pesquisa enquanto protagonistas, além de atuarem na construção de "... um espaço de diálogo, da reflexão, da responsabilidade profissional e de pertencimento, necessários à construção da identidade profissional" (GOMES, 2006, p. 183).

O desencadear da práxis (o espaço social)

Observa-se, nos relatos dos memoriais, que a "faculdade" passou a ser um espaço ou "locus" privilegiado de socialização da cultura, de modos de agir tanto relacionado ao trabalho quanto à própria vida, quando os sujeitos dizem que "*aqui aprendi a ser, mãe, esposa, profissional*".

Nesse espaço, ocorrem interações sociais que permite ao sujeito compreender-se e compreender aos outros, considerando que cada um é possuidor de características individuais, historicamente constituídas e agregadas. É a construção do “eu” diante de um processo coletivo. É o início de uma reflexividade por meio de uma vivência real de cidadania. É um espaço onde a práxis pode ser desencadeada. A perspectiva da práxis é a de um fazer criador de realidades e de sentidos novos. (IMBERT, 2003, p.18).

Considera-se como práxis uma ação intencionalizada, pautada em determinada teoria e que, refletida na prática, pela prática e por meio da prática, resultará em uma nova ação de transformação. É inerente à práxis o processo dialético entre existência e realidade, de modo que o homem muda a natureza ao mesmo tempo em que a natureza muda o homem.

Em um processo de práxis, é necessário adentrar na dialética, compreender sentidos, desvendar intencionalidades e se libertar dos mitos, ou seja, ser “outro”, transformar-se. Uma práxis, portanto, só é possível quando ocorre um projetar coletivo, pois deve estar presentes a conscientização e a autonomia, além de possuir a reflexão como condição de existência.

Pode-se observar nos relatos que os pesquisados atribuem às práticas pedagógicas desenvolvidas durante esse trabalho o fato de terem absorvido uma nova visão dos conceitos anteriormente adquiridos, de terem se tornados sujeitos reflexivos e em constante formação.

Franco (2003) descreve uma citação de Kowarzik (1983, p.50) por meio da qual o autor afirma ser preciso auxiliar o educador “... a perceber as exigências de cada situação educacional concreta, de tal forma que ele se torne apto a levá-la a cabo autonomamente”.

Nota-se nos relatos dos sujeitos que os mesmos adquiriram novos saberes. Entende-se que trabalhar dentro das perspectivas da práxis significa, também, ter conhecimentos sobre as questões educativas; porém, não de forma “congelada” e isolada, e sim contextualizada e dinâmica, sempre permeada pelo processo reflexivo. Concretizando o pensamento, faço uso dos escritos de Ghedin e Franco (2008, p. 120) quando relatam que “... na práxis se encontra a concretização da teoria e a teorização da prática”.

Desta forma, entende-se que os saberes lhes fizeram sentido uma vez que foram respeitadas as individualidades, as histórias de vida e as convicções pessoais presentes nos seres humanos, complementando com a afirmação precisa de Houssaye:

A formação pedagógica inicial não pode, logo, violar à natureza da pedagogia, se quisermos realmente considerar que essa é a abrangência mútua da teoria e da prática pela mesma pessoa, sobre a mesma pessoa. (...) Um futuro Pedagogo só pode constituir seu saber-fazer a partir de seu próprio fazer; é somente sobre essa base que o saber, como elaboração teórica se constitui (HOUSSAYE 2004, p. 32).

E mais, a consciência o remete ao saber científico e este, por sua vez, é inerente à Pedagogia. A Pedagogia tem como essência de sua natureza uma complexidade constante; faz-se num movimento cíclico entre teoria/prática/teoria; possui e determina ações e limites, porém, não é estanque, engessada, enrijecida, ela parte da experiência, ela é o ponto inicial, é sobre ela que se cria consciência e se renova.

Nessa concepção de Pedagogo, ele é o profissional formado sob a convicção de uma Pedagogia vista como ciência da Educação, mediante a qual ele assume características peculiares, pois entende ser “ele” o ator e o autor dos fatos, ao mesmo tempo, que é gerado e formado pelos fatos, por meio dos fatos e para os fatos. É aquele que compreende o princípio da alteridade e o relaciona com a humanidade.

Entende-se, portanto, que a formação inicial do Pedagogo deve ser pautada sob esses princípios, de forma que as vivências pedagógicas contribuam no desenvolvimento das competências e convicções desse profissional que está se formando.

Considerações Finais

Entende-se que todo profissional que trabalha com a educação, seja ela nas modalidades formal, informal ou não formal, deve ter como foco a humanização da sociedade, o desenvolvimento de seres “pensantes” críticos, capazes de mobilizar saberes, articulá-los com a realidade social em que estão inseridos, para que possam transformar a sociedade em uma sociedade mais justa e humana.

Nesse trabalho evidencia-se que a prática de ensino desenvolvida e integrada a esta pesquisa, possibilitou a ocorrência de uma mediação, fator este considerado de relevância em todo processo de ensino-aprendizagem, bem como a contextualização e reflexão dos fatos in loco.

Quando se trata de formação de profissionais para atuação em Educação, há se pensar na necessidade de se formar seres críticos e conscientes da realidade educacional contemporânea. Fato este também presente nas práticas de ensino desenvolvidas sob os parâmetros de uma pesquisa/formação, bem como no pressuposto das vivências pedagógicas, pois promovam no sujeito interferências que o leva a construir sentidos para aprender e, signifique por meio da escrita crítica (memoriais) seu processo de criação desse sentido, permitindo ao sujeito envolvido no processo, delinear sua própria formação de forma coletiva e integrada com a realidade.

Considera-se, portanto, uma prática pertinente a ser acoplada nas técnicas didáticas aplicáveis a formação de profissionais das diferentes áreas educação.

Referências

FORMOSINHO, Julia; KISHIMOTO, Tizuko M.(Orgs). *Formação em contexto: uma estratégia de interação*. São Paulo: Thomson, 2002.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Pedagogia como Ciência da Educação*. Campinas, SP: Papirus, 2003.

_____. *O lugar do professor na Pesquisa Educacional*. Santos: Leopoldianum, 2005.

FRANCO, M. A . R. Santoro. Entre a logica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos aberes pedagógicos. *Educação e Pesquisa (USP)*. v. 34, p. 109-126, 2008.

FRANCO, M. A . R. Santoro; LIBÂNEO, José Carlos e PIMENTA, Selma Garrido. Dimensões constitutivas da Pedagogia como Ciência da Educação. *Revista Itinerários Filosóficos*. Universidade do Porto. 2009. Edições Afrontamento. ISSN: 1646-1959. Revista n. 07. 1º semestre 2009.

GIMONET, Jean Claude; *Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos*

CEFFAS. tradução de Thierry de Burghgrave. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

GUEDIN, Evandro; FRANCO Maria Amélia Santoro. *Questões de método na construção da pesquisa em educação*. São Paulo: Cortez, 2008a.

- GOMES, Marineide de Oliveira. Grupos de pesquisa/formação: potencializando o desenvolvimento profissional de educadoras de crianças pequenas. In: PIMENTA, Selma Garrido; FRANCO Maria Amélia Santoro; GUEDIN, Evandro. (Orgs). *Pesquisa em Educação: Alternativas investigativas com objetos complexos*. São Paulo: Loyola, 2006.
- HOUSSAYE, Jean. *Manifesto em favor dos pedagogos*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- IMBERT, Francis. *Para uma práxis pedagógica*. Brasília: Plano Editora, 2003.
- UNIESP. Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia. 2008.

O espaço da alfabetização na formação do professor

Paula da Silva Vidal Cid Lopes, Maria Leticia Cautela de Almeida Machado, Maíra de Oliveira Freitas²⁶⁸

Resumo

No Brasil, o conceito de alfabetização está diretamente associado aos anos iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, na prática, é percebido como um processo de responsabilidade do primeiro ano dessa escolaridade obrigatória. Nota-se, a partir da crescente produção acadêmica e científica sobre o letramento, que os estudos específicos do processo de apropriação da língua escrita foram silenciados a partir dos anos de 1980 sob a demanda de contextualização dos usos sociais da leitura e da escrita. As práticas em Alfabetização têm sua origem articulada às necessidades do mercado de trabalho, seguidas dos estudos da Psicologia que relacionam a alfabetização aos estudos do desenvolvimento humano, o que se refletiu em ações pedagógicas mais voltadas aos usos sociais da leitura e da escrita do que às especificidades da aquisição da língua escrita, numa perspectiva de aprendizagem. Situados no campo da Linguística Aplicada à Alfabetização e ao Letramento, os estudos que dão origem a esse trabalho têm sua fenomenologia na especificidade do processo de alfabetização considerando três aspectos, a saber: a) o contexto de letramento necessário às práticas inclusivas de alfabetização; b) o caráter interdisciplinar da formação do agente alfabetizador; c) a desconstrução dos paradigmas desenvolvimentistas que influenciam os conceitos subjacentes à aprendizagem da escrita alfabética. Como objetivo, tem-se a caracterização da especificidade do processo de apropriação da escrita em bases teóricas do campo da aprendizagem e a discussão da possibilidade de considerá-lo como um fenômeno em si ou como fenômeno interdisciplinar. Dessa forma, busca-se problematizar a alfabetização e a formação de seu agente através de um paradigma contemporâneo a partir de pesquisa científica de base teórico-conceitual desenvolvida pelas autoras em contexto do Grupo de Pesquisa “Linguagem, Cognição Humana e Educação Inclusiva”. Conclui-se que as práticas de alfabetização ora se vêm sob influência veemente de verdades e normalidades de base desenvolvimentista, ora numa postura que sobrepõe e confunde as práticas de outro processo igualmente importante, porém, que não se basta em si mesmo. Os processos de Alfabetização e Letramento, apesar de complementares, apresentam especificidades próprias. Embora se reconheça que a língua escrita, bem como a língua oral, se estrutura na interação, no uso e para o uso – sempre contextualizado -; entende-se que a apropriação da escrita envolve aprendizados muito específicos do sistema alfabético e de suas inter-relações com a língua oral. De natureza preponderantemente cultural, a escrita se consolida sob bases de pensamento as mais plurais e diversas, tantas quantos são os sujeitos. No entanto, como ferramenta de um sistema para a inclusão social, a escola se esforça para imprimir um caráter formador e significativo nas práticas de ensino da língua escrita, sendo essa a razão da marca do letramento nas práticas em processo inicial de alfabetização.

Palavras-chave: Formação de professores; Alfabetização; Letramento; Escrita; Aprendizagem.

A relação entre os conceitos de alfabetização e o que é esperado pelo mercado profissional costuma ser estreita. Em tempos contemporâneos, em que pesem os crescentes índices de estudantes que não

²⁶⁸ Universidade do Estado do Rio de Janeiro

coincidem seus níveis de escolaridade com os domínios esperados para a leitura e a escrita, são frequentes os seguintes debates: Que tipo de leitor e de escritor espera-se que a escola forme? Quais os limites entre a alfabetização e o letramento? Que práticas alfabetizadoras correspondem ao processo de inclusão social? O que forma o professor alfabetizador?

Como tecnologia, a escrita tem sua funcionalidade justificada tão somente pelos contextos sociais e insere-se, como objeto preponderantemente cultural, no rol das tecnologias mais exigidas para a coletividade. Tal relação, no entanto, não vem garantindo semelhantes formas de interação entre os sujeitos e a cultura escrita, assim como não promovem isomorfia nas práticas alfabetizadoras. Fato é, entretanto, que a alfabetização só cumpre o seu papel de inclusão social quando associada às formas organizadas e monitoradas de adequação das formas individuais de uso da leitura e da escrita às formas eleitas socialmente. Nesse contexto, o letramento, como conceito que “focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade” (TFOUNI, 2006, p. 20), é sinalizado como a ponte entre a alfabetização, como uma construção individual, e a vida real e prática, como o objetivo social.

A sociedade brasileira tem raízes na crença de que o papel da escola é preparar seus estudantes para o trabalho assim como para as ordens políticas, econômicas e sociais de cada contexto histórico. Essa constatação sugere que a análise dos modelos de alfabetização não se explica isolada de outros conceitos como os de aprendizagem, de ensino, de leitura e de escrita. As discussões acadêmicas de diversas áreas do conhecimento, portanto, fazem parte também da história da alfabetização e do letramento.

Ao inserir a alfabetização em contexto de práticas inclusivas, necessariamente, reconhece-se a indissociabilidade desses dois conceitos. No entanto, como prática de construção individual, a alfabetização é acompanhada de marcas específicas que garantem mais ou menos facilidade para sua aquisição. Tais marcas referem-se, entre outros, aos seguintes aspectos: usos da linguagem, níveis de formalidade empregados aos conhecimentos escolares, variantes fonético-fonológicas, atos grafo motores, identificação sócio afetiva com o objeto cultural da escrita, construção dos conceitos de leitura e de escrita, organização do próprio corpo no espaço e da escrita no papel. Tem-se, assim, um conceito que perpassa pela filologia, a fonologia, a linguística, a educação, a psicomotricidade, a sociologia e a psicologia.

Quando historicamente é identificada a necessidade tanto do poder público quanto da sociedade, de que a escola pública poderia preparar as massas populares, a psicologia passa a ter uma interferência substancial nos modos de concepção da alfabetização, sendo fundado pelos estudos de Skinner o ramo da psicologia escolar, conforme sinaliza Senna (2011).

Num tempo em que a produção de trabalho esteve associada a modelos organizacionais baseados no chamado modelo Ford, desenvolvido na indústria norte-americana de automóveis, a psicolinguística comportamentalista deu corpo e sustentação a práticas de alfabetização, antes de tudo, orientadas ao desenvolvimento do operariado destinado às linhas de produção fordistas. (SENNA, 2011, p. 198)

A concepção de escrita que se tinha para a preparação das massas operárias industriais se dava “em coerência com o tipo de enquadramento dado pela indústria ao seu operariado” (op. cit.). O domínio da leitura e da escrita não se relacionava, em tal contexto, aos desafios intelectuais de uso criativo de uma tecnologia cultural, mas sim à preparação das mãos, dos olhos e do corpo para a repetição e a concentração exigidas nas linhas de produção.

Tais teorias suscitam métodos silábicos que possam ser sustentados pela psicologia comportamentalista e pela linguística estruturalista – ambas norte-americanas –, compreendendo a escrita como grafia e a leitura como um processo homogêneo por meio do qual as vogais são apresentadas primeiramente; em seguida, as consoantes e, a partir disso, todas as palavras podem ser lidas ou grafadas, pois demandam apenas treino e repetição. Essa forma de entender a escrita e a leitura são vigentes expressivamente na primeira metade do século XX.

Os processos de leitura e de escrita não recebem, ainda, a nomenclatura de alfabetização e são tomados como habilidades específicas de codificação e de decodificação. Enquadram-se na premissa de que para cada som da fala há uma letra, sendo assim possível a transposição de códigos, ou seja, a associação da fala à grafia. As habilidades de criação e de compreensão do que é escrito ou lido não se tornam preocupação para o ensino das massas populares, por não serem características exigidas nos contextos de trabalho dispensados ao povo.

[...] um número significativo de pessoas submetidas à silabação desenvolve não mais do que um comportamento gráfico motor alfabético, caracterizado pela capacidade de reproduzir as formas gráficas das letras (por meio de cópia), sem que sejam associadas ao seu valor grafêmico, ou seja, são tomadas como um desenho peculiar, e não como uma forma empregada com a intenção comunicativa. (SENNA, 2011, p. 200)

É notável o caráter instrumental do ensino, que até os anos de 1970 poderia corresponder a uma fase anterior à escolarização. A eleição pelo melhor método se dava pelo menor tempo gasto para o domínio da leitura e da escrita. Os métodos silábicos podiam ser notados tanto em práticas “fônicas” nas quais predominavam os sistemas de descrição fonético-fonológicas do Estruturalismo Linguístico quanto em técnicas de palavração, consideradas mais intuitivas, nas quais se podia notar a psicologia gestaltista sobrepondo-se à comportamentalista.

Mudanças substantivas na prática alfabetizadora começam a ser observadas a partir da constatação de que a língua escrita não corresponde à língua oral. A relação não imediata entre estas duas modalidades da língua é incorporada na escola a partir dos estudos sobre as condições de uso da língua, o que caracteriza o modelo de alfabetização definido por Senna (1995) como paradigma linguístico.

Tal ruptura com a crença secular de que a língua escrita pudesse ser arrolada simplesmente como uma transcodificação da língua oral sustentou-se na observação de que as condições de uso de ambas as modalidades da língua são distintas e inconfundíveis entre si, incluindo-se aí, tanto as condições estritamente formais (relativas a regras gerais do sistema gramatical), quanto as condições de natureza pragmática (relações sociais, psicológicas e, até mesmo, históricas). (SENNA, 1995, p.226)

As concepções de leitura como decodificação e de escrita como codificação são substituídas pelas associações de *leitura para interpretação* e *escrita para socialização*. Há um entendimento de que é necessário o domínio de regras além da cultura do estudante, imputando às práticas pedagógicas o trabalho com o conhecimento eleito socialmente como o ideal. Isto se torna um ponto de crítica dessa forma de pensar a alfabetização e leva ao reforço da escrita como tecnologia a serviço das classes dominantes. Assim, a diferenciação entre a língua oral e a escrita por si só não garantem legitimação social, mas apenas uma motivação para que as classes populares substituam suas formas de uso da língua oral pelas formas eleitas pelas classes dominantes.

As rupturas se dão, entretanto, na inserção das práticas de alfabetização sempre em atitudes comunicativas, com objetivo de socialização, o que passa a ser um acréscimo metodológico, porém ainda sem ruptura com os métodos silábicos. Conhecidas como métodos naturais ou métodos linguísticos, as novas práticas são consideradas precursoras do processo letramento por serem “sempre motivadas e centradas na prática de escrita em alguma situação comunicativa concreta” (SENNA, 2011, p. 207). Esses métodos partem do princípio de que o sentido atribuído à escrita é diferente entre as pessoas, o que traz à tona uma dimensão ampliada da leitura como processo possível antes mesmo da alfabetização:

Há alguns que já são capazes de reconhecer o sentido da escrita ao chegarem à escola pela primeira vez, devido a sua experiência social de mundo. Há outros, entretanto, cuja experiência de mundo não inclui a escrita como um fato ordinário e necessário ao convívio social. Especialmente para estes últimos – entre os quais se encontrava a maioria dos sujeitos com dificuldades de construção da escrita -, a alfabetização precisava evoluir, no sentido de se tornar um processo de descoberta de um modelo social, de uma cultura, em que a escrita faz sentido. (SENNA, 2011, p.208)

Novas formas de organização curricular para a alfabetização são motivadas quando o campo da educação legitima as individualidades e regionalidades pelos sistemas simbólicos empregados pelas diferentes culturas, conferindo aos estudantes o direito de ser. A teoria variacionista de Labov merece destaque nesse contexto ao assinalar que as línguas podem se transformar no tempo e no espaço e que tais variações não refletem perda de qualidade expressiva.

Os fatos da heterogeneidade, até agora, não se harmonizaram bem com a abordagem estrutural da língua. [...] Pois quanto mais os linguistas têm ficado impressionados com a existência da estrutura da língua, e quanto mais eles têm apoiado essa observação com argumentos dedutivos sobre as vantagens funcionais da estrutura, mais misteriosa tem se tornado a transição de uma língua de um estado para outro. Afinal, se uma língua tem de ser estruturada, a fim de funcionar eficientemente, como é que as pessoas continuam a falar enquanto a língua muda, isto é, enquanto passa por períodos de menor sistematicidade? (Weinreich, Labov & Herzog, 1968, p.100-101 apud LABOV, 2008, p. 16)

Ao considerar os estados da fala como objeto diferente do sistema de representação da escrita, os estudos linguísticos trazem uma importante conceituação para a formação de professores alfabetizadores. Informa, assim, que fenômenos de naturezas distintas requerem análises e intervenções também distintas e contribui para as tentativas ainda contemporâneas de responder sobre formas específicas de interação com a escrita que não garantem a todos os alunos o *status* de alfabetizados, mesmo após vários anos de escolaridade obrigatória.

A legitimação dos modos diferentes de construção e usos das línguas naturais encontra terreno fértil no campo acadêmico, assim como ganham aceitabilidade as teorias contextuais de aprendizagem, como as de Vygotsky (2008) e de funcionamento da mente, como a de Bruner (1997), conforme assinala Senna (2011). Instaura, ainda, a aproximação dos estudos da linguística para a análise particular dos estados de fala

Influências como as de Lev Vygotsky e Jerome Bruner provocaram um profundo alargamento do conceito acadêmico de mente, permitindo a compreensão de que as bases universais da cognição humana proporcionam ao homem uma mente capaz de se desenvolver individualmente, sob bases as mais singulares e diversas daquelas então atribuídas ao sujeito cartesiano. (SENNA, 2011, P. 139)

O impacto decorrente destas discussões acadêmicas torna-se um alicerce para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e, sobretudo, que consideram a chegada de novas figuras sociais aos bancos escolares, tantas vezes reservados para modelos pré-estabelecidos de alunos. As novas concepções de mente humana saem do engessamento a ela designado de que há comportamentos e conceitos padronizados e, logo, esperados para cada idade. Tais padrões se dão em bases desenvolvimentistas, ou seja, pré-determinadas pela espécie biológica.

Trata-se de um impacto que influencia as áreas do Currículo e da Linguagem pela identificação de que os conhecimentos escolares são eleitos por convenções sociais e, portanto, culturais e artificiais. Tudo isso faz despontar a questão da mediação, amplamente trabalhada por Vygotsky (2008), e que por duas décadas esteve esquecida por um ilusório consenso de que se poderia aprender de forma espontânea mesmo os conceitos científicos – como a escrita, por exemplo. Mortatti (2000) sinaliza essa preocupação ao descrever o período a partir da década de 1980 como o momento de desmetodização do ensino da leitura em que as questões didáticas foram deixadas de lado, não apenas na academia, mas também nas salas de aula que deveriam alfabetizar seus alunos.

Ao refletir sobre o que foi produzido teoricamente pelo construtivismo piagetiano, a psicogênese da língua escrita de Ferreiro e Teberosky (1985) e as práticas pedagógicas em alfabetização, Mortatti (2000) observa que estas não acompanharam as teorias. Uma possibilidade de justificativa para tal é que a teoria produzida não auxiliava os professores em seu cotidiano, pois estes se dispuseram das cartilhas e métodos tradicionais e viram-se sem saber como dar conta do ensino e da leitura. Os professores refizeram, então, suas práticas a partir de suas vivências nas escolas:

Na busca de solução para esse impasse, as concretizações vão-se configurando como um entrecruzamento da internalização do discurso de época sobre o novo e da elaboração pessoal dos alfabetizadores, valendo-se de sua história profissional. Desse modo, as expectativas geradas pelos anúncios iniciais de ter-se descoberto a chave para a solução do problema do fracasso das crianças pobres em alfabetização, vão, ao longo deste quarto momento²⁶⁹, tornando-se frustradas, ao mesmo tempo em que propõem questionamentos e encaminham concretizações de caráter eclético. (MORTATTI, 2000, p. 280)

Trata-se de um momento em que estudos deterministas fundamentam teorias na área da linguagem e da aprendizagem, derivadas da importação de pesquisas da psicologia, da linguística e da biologia, mais comumente, e que acabam por impor condições para a aprendizagem ou a não-aprendizagem dos estudantes.

Lewis (1999) aborda em seus estudos o modelo contextual de desenvolvimento em oposição ao determinismo nas pesquisas educacionais. Com críticas ao modelo organicista de desenvolvimento humano, o autor apresenta o contextualismo partindo da premissa de que a compreensão dos significados de agora devem ser analisados com base nos eventos do agora. Nesta concepção, não há o que possa determinar nem o presente e nem o futuro. Para uma maneira contextual de explicação do desenvolvimento humano, James (apud Lewis, 1999) caracteriza:

1. Existe um self ativo, capaz de pensar, de planejar e de ter metas e desejos.

²⁶⁹ A autora refere-se ao que definiu como o momento “Alfabetização: construtivismo e desmetodização”, título do terceiro capítulo de sua obra “Os sentidos da Alfabetização” (2000).

2. Essas metas e desejos são melhor compreendidas dentro de um sistema significativo que existe agora; por isso a ênfase do contextualismo.
3. Os eventos iniciais não determinam necessariamente eventos posteriores; portanto, não é preciso conceber o desenvolvimento como um processo unidirecional com um determinado ponto de chegada.
4. Por último, não há necessidade de postular o progresso como uma característica essencial do processo de desenvolvimento. Em outras palavras, o processo de desenvolvimento não tem um ponto de chegada, não tem um estágio final a ser alcançado. (James apud LEWIS, 1999, p. 82)

Lewis afirma, ainda, que “os seres humanos têm a capacidade de alterar o passado à luz do presente” e Bruner infere que “construímos uma história não só para explicar nosso passado, mas também para explicar quem somos agora” (apud Lewis, op. cit., p. 84). O olhar para as formas presentes de interação com os conhecimentos escolares se torna mais importante do que o resultado final pretendido. A crítica de Lewis se dá aos modelos que elegem como o desenvolvimento deve acontecer, partindo de concepções idealizadas para os estudantes.

Nesta asserção, presenteia-se aos estudantes com um sentido de liberdade para construção de uma história própria de aprendizagem, que é única e incomparável. Senna (2007), ao questionar o determinismo de teorias pautadas em previsibilidade e ao analisar os pressupostos de Vygotsky sobre interação, afirma:

[...] os novos sistemas não são previsíveis a partir das verdades subjacentes a suas matrizes, obrigando-nos a operar não sobre pressupostos de verdade, e sim sobre parâmetros analíticos não sustentáveis pelos pressupostos até hoje empregados na construção de modelos mentais. A complexidade de tal problema decorre da confluência de dois ou mais sistemas teoricamente autônomos formando um contexto em que se superpõem não só suas categorias, como os princípios lógicos que lhes dão sustentação nos sistemas de origem. (SENNA, 2007, p. 232)

Algumas quebras de paradigmas são despontadas pelas teorias de Vygotsky (2008) ao garantir que a história de cada um faz diferença na construção dos conceitos e, ainda, que os conceitos possuem naturezas diferenciadas, dando sentido aos objetos e não o contrário, como frequentemente é observado em teorias desenvolvimentistas. Esse tipo de explicação desencadeia a pluralidade como o esperado para uma sociedade que abraça sujeitos sociais diversos. Nessa perspectiva, as verdades dos conceitos científicos estão no percurso de aprendizagem dos sujeitos, que é diferente para cada um.

O fato de trilhar percursos diferentes está diretamente relacionado ao processo de letramento e à busca de procedimentos mais heurísticos de intervenção pedagógica, o que permite a metaforização do termo *ideal*.

Uma procura incessante pelo “ideal de” aluno, de professor, de escola etc, pode fazer cair constantemente no esquecimento o fato de que talvez esteja buscando algo que nunca se viu. Realmente, um aluno que nunca se cansa, que está sempre estudando, sempre interessado e um professor que nunca erra, que passa os dias dedicados ao seu aprimoramento profissional sem se cansar, sem se entediar ou mesmo, sem deixar de se interessar pelo que faz, parecem não existir. (RIBEIRO, 2004, p. 90)

O que considera-se como *práticas alfabetizadoras para a inclusão* no presente estudo está relacionado ao ponto de equilíbrio entre o conhecimento escolar e o saber que cada estudante acumula em sua vida, como um “sistema metafórico”, conforme definido por Senna (2007). É neste sistema que se inclui o processo de

letramento, como uma maneira de transitar em diversos modelos de pensamento. A possibilidade de trânsito é o sonho de inclusão social ao reconhecer no processo de alfabetização uma chance de escolha entre uma ou outra forma de interação com o cotidiano: o formal, monitorado e científico, eleito pela escola ou o narrativo, espontâneo e cotidiano, eleito nas situações do dia-a-dia.

O processo de letramento escolar vincula-se, portanto, ao caráter histórico-social, conforme explica Senna (2001), pois uma das urgências dos tempos contemporâneos é tornar as práticas alfabetizadoras como caminhos para a socialização e não como mais uma entre tantas formas de exclusão já encontradas na sociedade.

[...] el punto de partida para desarrollo del letramento, consiste en la tomada de consciencia sobre la naturaleza social del sujeto y desde ella construir una identidad que mezcle – sin perdidas – dos perspectivas de operar lo pensamiento: la suya propia, oral y legítimamente reconocida como capaz de producir conocimientos, y la do outro, científica, capaz de le permitir comprender El mundo de forma más organizada y actuar de forma más planificada. (SENNA, 2001)

Pode-se concluir que, como parte de um projeto maior para a inclusão, a alfabetização pode partir de ferramentas tanto teóricas quanto metodológicas que sejam geradoras de integração e de diálogo intercultural e não de anulação de identidades. Assim, aponta-se para uma real apropriação da escrita e da leitura como tecnologias sociais e não como formas de oposição à cultura das massas populares.

Considerações Finais

Conforme abordado no decorrer do texto, a formação do professor alfabetizador requer saberes específicos e em diversidade de áreas do conhecimento. Observa-se, entretanto, que é comum que, na prática, a prioridade da atenção recaia sobre a escolha de um método, o que acaba por priorizar um sujeito idealizado, em detrimento do modo individual de aprendizagem dos processos de leitura e de escrita.

A perspectiva pressuposta é a de que uma visão disciplinar do processo de alfabetização pode promover lacunas na formação do professor alfabetizador e, por consequência, às formas de atuação pedagógica que irá utilizar em sala de aula. Isto posto, pode-se ressaltar que o movimento em torno da caracterização da formação do alfabetizador como agente interdisciplinar se dá na prerrogativa de que o olhar investigativo diante da interação de cada aluno com a escrita e a cultura escolar que a acompanha é um movimento de desmistificação de princípios preconceituosos que têm contagiado, tantas vezes, os olhos do professorado diante da realidade escolar.

Por outro lado, pode-se, com o apoio em teorias sobre o letramento, afirmar que é possível aprender sempre e que a superação cognitiva, afetiva e social, que envolvem a aprendizagem da leitura e da escrita, não são objetos fixos, estáveis e controláveis. Doravante, uma formação interdisciplinar corre o risco da superficialidade, podendo motivar posturas pedagógicas que pouco contribuem para a interação dos estudantes com os conhecimentos escolares.

Referências Bibliográficas

BRUNER, Jerome (1997). Actos de Significação. Porto Alegre: Artmed Editora.

- FERREIRO, Emilia, & TEBEROSKY, Ana (1985). *Psicogênese da língua escrita*. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artmed Editora.
- GODOY, Elena & SENNA, Luiz Antonio Gomes (2011). *Psicolinguística e Letramento*. Curitiba: Ibpex.
- LABOV, William (2008). *Padrões Sociolinguísticos*. Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial.
- LEWIS, Michael (1999). *Alterando o destino: por que o passado não prediz o futuro*. São Paulo: Moderna.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo (2000). *Os sentidos da alfabetização: (São Paulo/ 1876-1994)*. São Paulo: Editora UNESP.
- TFOUNI, Leda Verdiani (2006). *Letramento e Alfabetização*. 8 ed. São Paulo: Cortez.
- SENN, Luiz Antonio Gomes (1995). *Psicogênese da Língua Escrita, Universais Linguísticos e Teorias da alfabetização*. São Paulo: Revista Alfa 39 (221-241).
- SENN, Luiz Antonio Gomes (2001). *Letramento y desarrollo humano em contextos educativos interculturales – desafios a la educación intercultural*. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA EDUCATIVA, n.1, 2001, Espanha. Anais. Espanha: Univ. de las Islãs Baleares.
- SENN, Luiz Antonio Gomes (2007). *Letramento: princípios e processos*. Curitiba: Ibpex.
- RIBEIRO, Alexandre do Amaral (2004). *Desconstruindo a pergunta “É possível ensinar a ler?”: a partir da Psicopedagogia e da Linguística ou “Não adianta trocar o espelho se não for trocada a imagem”*. In: MELLO, Maria Cristina & RIBEIRO, Amélia Escotto do Amaral (orgs.). *Letramento: significados e tendências*. Rio de Janeiro: Wak, 2004.
- VYGOTSKY, Lev Semenovitch (2008). *Pensamento e Linguagem*. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes.

Docência na universidade: sentidos e significados atribuídos pelos professores sobre processos formativos, identidade e profissionalidade docente.

Áurea Maria Costa Rocha²⁷⁰, Maria da Conceição Carrilho de Aguiar²⁷¹

Resumo

Partindo do pressuposto que os professores universitários influenciam sobremaneira os professores em formação, no que tange à construção da noção de identidade e profissionalidade docente, ancorando-se em estudos sobre a docência universitária e tendo como objeto de análise a docência, enquanto espaço/tempo de formação, neste estudo buscamos *compreender processos formativos nos Cursos de Pedagogia e Licenciaturas Diversas a partir do que dizem os formadores sobre como se identificam com o ser e estar na profissão e como aprenderam a ensinar e se tornaram professor*. A docência na universidade tem se revestido de importância fundamental para o desenvolvimento do Ensino Superior. Diversos pesquisadores a exemplo de Cunha (1998; 2007); Anastasiou (2002); Aguiar (2006); Lucarelli (2007); Bazzo (2007); Cordeiro (2008); Melo (2008); Ramos (2010) entre outros, se debruçam sobre a temática e apontam alternativas para uma sistematização e investimento na formação do professor universitário. Nesta pesquisa utilizamos como procedimento teórico - metodológico, a entrevista semiestruturada. Tomamos como campo empírico o Curso de Pedagogia e Licenciaturas Diversas, por querermos estudar a profissionalidade no contexto da Universidade. Os sujeitos foram selecionados entre docentes que lecionam em cursos de diferentes áreas e formações na universidade. No âmbito da análise proposta à pesquisa em andamento desvela que os professores constroem aulas que promovem aprendizagens, mas os processos formativos são orientados por uma prática docente fundada na experiência. Revela que os professores aprendem a ensinar observando outros professores, experimentando, aplicando modelos de ex-professores, sendo aluno, e no próprio exercício da docência, portanto para eles o fazer docente do modelo do professor, que foi referência na sua formação, ainda é prevacente, o que parece indicar necessidades de rever sua prática ou mesmo ressignificá-la. Torna visíveis lacunas existentes em sua formação e o reconhecimento da necessidade de uma formação contínua que possibilite o distanciamento dos modelos reproduzidos dos seus professores e proporcione ressignificação de suas práticas, construção de identidade e de saberes da profissionalidade docente. Evidencia que tanto os professores recém-contratados, quanto àqueles em que em sua formação não foi enfatizado os saberes pedagógicos, reconhecem que existe um saber específico e necessário à docência e para, além disso, percebem que se tivessem, em sua formação, apreendidos tais saberes, possivelmente seriam melhores professores hoje.

Palavras-chave: docência na universidade, processos formativos, identidade e profissionalidade docente.

INTRODUÇÃO

A docência na universidade tem se revestido de importância fundamental para o desenvolvimento do Ensino Superior. Após atravessar séculos, sem ser questionada acerca dos fundamentos do ensino e dos processos de aprendizagem, a docência na universidade, no século XXI, segundo Ramos (2010, pp. 36)

²⁷⁰ UFPE, aurearocha@ymail.com

²⁷¹ UFPE, aguiarcarrilho@hotmail.com

exige, entre outros aspectos, a compreensão da necessidade de sua reconceitualização, inserida num processo de definição Identitária da Universidade no que tange à transição de um novo modo de produzir conhecimento, que enfatiza considerar a complexidade das questões pedagógico-didáticas.

Diversos são os conceitos sobre a docência, (Tardif e Lessard, 2005; Cunha 2007, Veiga 2010) entre outros, porém, parece existir um consenso de que a docência é uma atividade composta, plural, flexível e reflexiva, que se constrói e, vai se constituindo, na interação entre os pares, nos cursos de formação inicial e continuada, ao longo da trajetória profissional, nas instituições em que o professor trabalha e, principalmente, na relação com os estudantes em sala de aula – uma cultura constituída por muitos saberes que, o professor constrói ao longo da sua formação e que mobiliza na sua prática docente.

Temos conseguido muitos avanços no campo teórico sobre a formação didático- pedagógica para os professores do ensino superior no contexto da universidade, contudo, no que se refere à prática, ao saber-fazer docente, parece-nos que muito ainda se precisa caminhar.

As críticas sobre a Formação de Professores são tecidas, entre outros aspectos, na falta de conhecimento de alguns professores para lidar com as exigências que permeiam o espaço da sala de aula, sua imprevisibilidade, suas diferenças, suas singularidades e especificidades.

Nesse contexto, vale lembrar Veiga (2010, pp. 19) quando afirma que,

a docência é uma atividade que exige vários conhecimentos e aprendizagens ao longo da prática educativa, bem como o domínio dos conhecimentos específicos do campo científico no qual se situa a disciplina, dos conhecimentos pedagógicos e dos conhecimentos experienciais.

É na sala de aula, portanto, o lugar onde se legitima o trabalho docente e acontece a profissionalização do professor. É nela onde ocorre a síntese dos saberes docentes, e é nesse espaço que emergem os grandes desafios à docência na universidade. É ali, o local em que ocorre a mediação didática, um lugar privilegiado dos processos de ensino e aprendizagem indispensáveis à formação dos que dela fazem parte: professor e estudante.

Nesse sentido, Tardif e Lessard (2005, pp. 277) completam o pensamento ao dizer que:

[...] entrar numa sala de aula é mais que simplesmente penetrar num espaço neutro, é ser absorvido pelas estruturas práticas do trabalho universitário marcando a vida, a experiência e a identidade das gerações de professores; é fazer e refazer pessoalmente essa experiência [...] apropriar-se dela, prová-la e suportá-la, dando-lhe sentido para si e para os alunos.

De fato, na interação com os estudantes em sala de aula os professores utilizam saberes que eles mesmos produzem. Nas intervenções que eles realizam na sala de aula estão presentes saberes que fazem parte da cultura docente, que eles ajudam a construir, dando sentido à sua prática docente.

A partir do exposto pergunta-se: Como este professor aprendeu os saberes a serem ensinados? Como ele aprendeu a ensinar? Como organiza sua aula? Quais saberes docentes são apreendidos com o professor do ensino superior? Que situações são propostas para que os estudantes criem, construam novos saberes-fazeres? Que influência os professores exercem na constituição da profissionalidade dos professores em formação?

Partindo do pressuposto que os professores universitários influenciam sobremaneira os professores em formação, no que tange à construção da noção de identidade e profissionalidade docente, neste estudo buscamos compreender processos formativos nos Cursos de Pedagogia e Licenciaturas Diversas a partir do que dizem os formadores sobre como se identificam com o ser e estar na profissão e como aprenderam a ensinar e se tornaram professor.

PROCESSOS FORMATIVOS, IDENTIDADE E PROFISSIONALIDADE DOCENTE.

Assistimos nos últimos anos a uma notável emergência de estudos, pesquisas e discussões a respeito do professor. Diferentes olhares sobre aspectos diversos permearam a preocupação dos estudiosos nas quatro últimas décadas.

A partir de estudos realizados fundamentados em Nóvoa (2009), parece existir uma convergência em relação aos grandes princípios e às medidas necessárias para assegurar a aprendizagem e o desenvolvimento profissional dos professores. Ou seja, é importante considerar que tal desenvolvimento se dará a partir da articulação da formação inicial, indução e formação em serviço, com vista à construção de aprendizagem ao longo da vida; pela valorização do professor reflexivo e de uma formação de professores orientada para a investigação; pela atenção aos primeiros anos de exercício da profissão e à inserção dos professores recém-formados nas escolas; pela valorização das culturas colaborativas, do trabalho em equipe, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos professores.

A formação de professores é um processo contínuo, sistemático, organizado, que perpassa toda a carreira docente, a qual se consubstancia em quatro fases, conforme estabelecem os estudos de Sharon Feiman (1990), quais sejam; a fase de pré-treino, em que se vivenciam as experiências de ensino, enquanto estudantes; a fase de formação inicial, realizada numa instituição formal, na qual os futuros professores apreendem os conhecimentos pedagógicos além dos específicos das disciplinas acadêmicas e efetivam as práticas de ensino; a fase de iniciação, que corresponde aos primeiros anos do exercício profissional docente; e a fase de formação permanente, que proporciona ao docente realizar as atividades planejadas, oportunizando o desenvolvimento profissional e ao mesmo tempo a reelaboração do processo de ensino permitindo-lhe ressignificá-lo.

As diferentes fases representam exigências pessoais, profissionais, organizacionais, contextuais, psicológicas, específicas e diferenciadas, que, segundo García (1999), constituem o processo de formação do professor. Tais fases vão se estruturando durante a vida profissional de cada um, evidenciando saberes significativos que se vão amalgamando aos outros, num processo crescente e contínuo.

A formação de professores, para Sacristán (1990), deve propor situações que possibilitem a reflexão e a tomada de consciência das limitações sociais, culturais e ideológicas da própria profissão docente. Implica, ainda, assumirmos determinadas posições ideológicas, epistemológicas, culturais em relação ao ensino, ao professor e aos estudantes.

Nóvoa (1992) considera que a formação de professor tem um lugar central no debate sobre a Educação, uma vez que é percebida a urgência de refletirmos no sentido de criarmos possibilidades e novas formas de pensar a problemática dessa tarefa. Afirma esse autor, ainda, que a formação é um processo permanente, integrado ao dia a dia do professor e das escolas, e que hoje, se constitui um desafio na formação de

professor conceber a escola, como um ambiente educativo, em que formar e trabalhar não seja atividades distintas, pois a formação dos professores acontece no espaço de formação acadêmica, no espaço de exercício profissional e entre eles.

Schön (2000) chama a atenção para o fato de que a formação de professores não se dá em momentos distintos, mas no diálogo entre teoria e prática, reafirmando a ideia de que teoria e prática se constituem em dados indissociáveis, o que é ratificado por Veiga (1993).

Os estudos de Veiga (1991, 1993 e 2002, 2010) têm apontado à formação de professores situada numa concepção de educação como prática social, no âmbito de um processo lógico de emancipação, na qual o professor é o agente social. Conforme a autora, o professor formado nessa perspectiva passa a compreender a função social da escola e dos seus saberes, relaciona suas atividades profissionais com o contexto no qual se insere, proporcionando aprendizagens significativas, uma vez que compreende as necessidades educativas dos seus educandos. Suas atividades, então, são sistematizadas para atender o propósito de uma educação que promova a construção de uma cidadania participativa.

Conforme vimos observando os estudos passaram por diferentes olhares que traduzem suas singularidades, mas que apresentam um ponto que parece ser desafiador para todos os processos de formação de professores, como se aprende a ensinar e, como se aprende a aprender, eis o grande desafio para todo e qualquer modelo de formação.

Segundo Tardif (2002), ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente. Nesse sentido, Gage (1977, pp. 15) trata da questão de saberes pensando que o ensino;

[...] distingue-se das receitas, das fórmulas e dos algoritmos; ele requer improvisação, espontaneidade e o manejo de um vasto leque de considerações em termos de forma, de estilo, de rapidez, de ritmo, e da adequação, de modo tão complexo que nem computadores conseguiam realizar... (Tradução nossa).

Assim, podemos observar que o exercício da docência não é algo simples. Trata-se de um saber fazer complexo, que exige do docente uma formação para além do domínio do campo científico da sua área de atuação e formação. Compreendemos então que se torna necessária nas universidades a criação de espaços para a discussão e a reflexão a respeito da docência e dos desafios enfrentados no seu exercício.

Nesse sentido, é importante compreender os processos de formação, as experiências, as trajetórias de vida, o ser e estar na profissão, sua identidade e profissionalidade docente, uma vez que estas parecem esclarecer questões que focalizam desde a forma como o professor ensina até o modo como organiza os procedimentos, os conteúdos, e como tudo isso se inter-relaciona com os futuros professores.

CONSTITUINDO A PROFISSIONALIDADE DOCENTE aprendendo a aprender.

Ninguém pode ensinar se não sabe, mas, o processo de conhecer e de ensinar é tão peculiar, que ao ensinar se aprende, e ao educar se desenvolve e se transforma o conhecimento.

A complexidade do Aprender a Ensinar parece ser o desafio dos pesquisadores que se dedicam a este objeto, mas, como se aprende a aprender? Não temos definido uma única forma, um único modelo, para tal. Mas, percebemos que o diálogo, a troca, as relações entre espaços formativos e profissionais, a reflexão

sobre a sua própria ação e sobre a ação de outrem a investigação na sala de aula se constituem momentos de efetiva aprendizagem.

Compreender a noção de profissionalidade e da especificidade que a define torna-se uma preocupação das políticas de formação em todo mundo desenvolvido.

Segundo Sacristán (1990 pp.53) a profissionalidade docente “é a afirmação do que é específico na ação docente”. Paganini da Silva (2006, pp.26) diz ser “a profissão do professor na ação, ou seja, é o professor exercendo sua profissão, considerando um determinado contexto histórico”. Roldão, (2005, pp.108) afirma ser “o conjunto de atributos, socialmente construídos, que permitem distinguir uma profissão de outros tipos de atividades”. Já Contreras (2002, pp.74) afirma ser a “qualidade da prática profissional dos educadores em função daquilo que requer o ofício educativo”.

Nesse contexto, a profissionalidade exigida, quando do momento da reconceitualização da docência na universidade, necessita ser compreendida numa dinâmica de superação da visão de quem sabe, sabe ensinar; ou só quem pesquisa pode ensinar, ou ainda de quem dorme aluno e acorda professor.

A noção de profissionalidade demanda ser considerada na dinâmica da pessoa-profissional, no que se insere no processo de identificação, principalmente no contexto da concepção de Dubar (1987, p. 13), quando diz que a identidade humana não é dada de uma vez por todas no ato do nascimento; constrói-se na infância e deve reconstruir-se sempre ao longo da vida.

No que se refere à docência, Roldão (2005, pp. 118) afirma que a função de ensinar é específica do docente, e que outros profissionais, se possuírem saberes apenas conteudinais idênticos, não saberão fazer. Continua enfatizando que [...] a docência requer equilibrar o domínio dos conteúdos que ensina e o modo como o usa e mobiliza para construir sua apropriação pelos alunos [...]. É nessa mobilização que se joga a natureza propriamente profissional, porque específica, do seu saber.

Nessa direção o professor profissional é aquele que ensina não apenas porque sabe, mas porque sabe ensinar. E saber ensinar é ser especialista dessa complexa capacidade de mediar e transformar o saber conteudinal, curricular seja qual for a sua natureza ou nível, de modo que a alquimia da apropriação ocorra no aprendente, pois ainda segundo Roldão (2005, pp. 102),

[...] aprende-se e exerce-se na prática, mas, numa prática informada, alimentada por velho e novo conhecimento formal, investigado e discutido com os pares e com os supervisores ou desejavelmente, tudo isso numa prática coletiva mútua, com supervisão e construção de saber inter pares.

Saber produzir essa mediação é ser um profissional do ensino, para cuja atividade, a docência exige, além de um amplo conhecimento científico de sua área de atuação, o domínio dos saberes pedagógicos necessários à prática docente.

METODOLOGIA

A pesquisa de abordagem qualitativa Minayo (2000) ancora-se em estudos sobre a docência na universidade, tendo como foco processos formativos, a profissionalidade e identidade docente. Utilizamos como procedimentos teóricos metodológicos, a entrevista semiestruturada. Os sujeitos que participaram da entrevista foram quatro docentes (P.1; P.2; P.3 e P.4) que lecionam nos cursos de formação de professores

da Universidade de diferentes áreas e formações. Tomamos como campo empírico o Centro de Educação e neste os cursos de Pedagogia e Licenciaturas Diversas.

Na entrevista semiestruturada procuramos entender o professor a partir das suas necessidades tanto no que se refere aos processos formativos, quanto aos aspectos profissionais que interferem e dificultam o seu saber fazer docente.

O modelo analítico estrutura-se na Análise de Conteúdo de Bardin (2002). A seguir apresentamos o Quadro 1, algumas considerações em relação a formação, tempo de magistério e a experiência em ensino dos professores entrevistados.

Quadro 1: Caracterização dos professores

Prof.	Formação	Tempo Magistério	Experiência/Ensino
P. 1	Ciências Sociais. Mestre em Sociologia da Educação e Dr. em Ciências da Educação.	30 anos – iniciou a docência no Ensino Superior Privado – Faculdade.	Não ensinou na Ed. Básica. Apenas 1 ano em Faculdade. Os demais na Universidade.
P. 2	Licenciatura em Matemática Especialização em Matemática Mestre em Ensino das Ciências.	Educação Básica- 39 anos Ensino Superior - 35 anos Ensino Univers. - 29 anos	Educação Básica. Faculdades Universidades
P. 3	Magistério. Artes e Pedagogia. Espec. em Ensino de Teatro. Mestre e Dr. em Educação.	Mov. Sociais - 11 anos. Educ. Básica. - 5 anos Ens. Superior. - 9 anos Ens. Univers. - 6 anos	Educ. Infantil; / Ens. Fund. Mov. Sociais e Populares. Faculdades Universidade
P. 4	Magistério, Pedagogia. Especialização em Supervisão e Coord. Pedagógica, Mestre, Dr. em Educação.	Educ. Básica. - 8 anos Ens. Sup.: 11 anos Ens. Universitário: 6 anos	Educ. Infantil; / Ens. Fund; Normal Médio; Faculdades e Universidade.

DISCUSSÕES E RESULTADOS

As diferentes formas como enfrentamos as situações surgidas no dia a dia de professores depende, e muito, do conhecimento que temos sobre as mesmas. Por isso, acreditamos ser de extrema importância que, desde a formação inicial, os professores vivenciem os desafios que são postos diante dos processos de ensinar.

Os dados revelaram que alguns professores não fizeram opção pela docência, mas as circunstâncias da vida os trouxeram para essa profissão.

A inserção na docência desta forma nos alerta para os perigos que dela podem advir a exemplo da falta de incentivo à formação de futuros professores; a falta de identidade com a profissão docente, além dos aspectos que já desestimulam os profissionais conforme os depoimentos no que diz respeito à remuneração e às condições de trabalho.

No que se refere a como os professores aprendem a ensinar e se tornam professores na universidade, afirmam:

[P.1] Não tive nenhuma preparação. Aprendi as coisas no sentido das coisas em si. Aprendi fazendo. Eu ver fazer, para mim foi a maior diretriz.

[P.2] Alguns professores montaram um pouco o processo daquele fazer, que eu assumiria a posteriori.

[P.3] Vendo a prática de meus professores, claro que com todos os equívocos que eles tinham. De início, segui modelos. Fui testando, fazendo. No exercício da própria profissão fui aprendendo o que é ser professor.

No que tange às lacunas encontradas durante a formação, assim depõem:

[P.1] Senti falta da dimensão coletiva, da sistemática da aula, de processos organizativos, de apoio ao ingressar na universidade, de métodos para que você pudesse ensinar. (coletivo). Tudo o que aprendi foi só. Creio que poderia ter me dado melhor enquanto professor se tivesse desenvolvido a competência de usar bem o quadro, estruturar uma boa aula. Sempre tive uma “profunda” inveja de quem sabe fazer isto.

[P.2] Eu não tive uma estrutura de formação que me permitisse “fazer” sendo acompanhado, creio que isso daria certo diferencial a minha formação. Considero este um dado relevante.

A voz desses professores desvela como eles se sentem no seu fazer docente, o que tiveram que, reproduzir, construir, desconstruir, resgatar, ressignificar e conviver com a falta da formação universitária principalmente para lidar com a formação de futuros professores. Isso tudo parece apontar para uma necessidade sentida pelo próprio docente, de mudar, transformar e ressignificar seus saberes e fazeres diante dos desafios encontrados na sala de aula, da própria insegurança deixada pelas lacunas da formação que tem relação direta com a profissionalidade docente. E revela o caráter transitório em que o docente se encontra naquilo que faz, nas decisões que toma e, como as põe em prática. Esses dados apontam para a necessidade de uma formação continuada também na Universidade.

Um aspecto relevante no que se refere a aprender a ensinar é a prática de ações compartilhadas. Segundo Pimenta e Anastasiou (2002, pp. 347), na história da docência universitária o compartilhar é algo que nos desafia, uma vez que a maioria de nossas atividades é efetivada solitária e isoladamente, o que podemos constatar desde o aprender a ensinar de acordo com os depoimentos.

É comum ouvirmos que na universidade qualquer um pode dar aula, mas não é todo professor que sabe ensinar, às vezes ele sabe muito, para si, mas não consegue fazer com que os estudantes aprendam. Assim, podemos inferir que existe um saber específico que a tarefa de professor universitário exige e os professores reconhecem, sentem necessidade dessa formação pedagógica, e sabem que precisam

aprender a ser professor universitário, principalmente com as diversidades que permeiam as salas de aulas hoje.

Os professores nos revelam que sente falta, percebem e reconhecem que existe um saber que faz parte da docência, e que acreditam que se tivessem sido formados e desenvolvido competências sobre o saber-fazer docente, certamente seriam professores mais completos. Nesse sentido, Cunha (2007) afirma que

[...] não basta saber fazer como intuitivamente muitos professores universitários demonstram. A docência como atividade profissional exige a condição de saber justificar as ações desenvolvidas, recorrendo a uma base de conhecimentos fundamentados, a uma argumentação teoricamente sustentada. Nesse sentido, o exercício profissional da docência requer uma formação específica capaz de identificar a condição amadora da profissão, condição essa que tende a manter os processos culturalmente instalados e cotidianamente produzidos (pp. 22).

Diferente dos outros, o professor (P. 4) tem uma percepção distinta dos demais, pois, segundo seu depoimento:

[P.4] Eu não encontrei lacunas e sim desafios. Sou de família pobre sem histórico na universidade. Essa era minha vantagem, ter vindo dos espaços que minhas colegas voltavam de lá horrorizadas, eu já conhecia esse mundo essa realidade. E pensei, se eu cheguei aqui outros também poderão chegar.

Em relação à identidade docente, Nóvoa (1992) adverte que a identidade (ser e sentir-se professor) não é um dado, não é uma propriedade, não é um produto, mas a identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão.

A seguir procuramos elementos indicadores de profissionalidade docente no contexto do ensino na universidade através dos saberes necessários à prática docente, organização da aula, desafios encontrados na prática docente, e como procuram superá-los.

Ao serem perguntados sobre os saberes da profissionalidade que consideram necessários à prática docente na universidade, os professores apresentaram os seguintes depoimentos:

[P.2] Diz ser necessário, saber daquilo que ensina e sobre aquilo que ensina. Eu tenho que saber o conhecimento sobre o que a Matemática é. E sobre a filosofia que permeia esse conhecimento. Isso é fundamental! O conhecimento sobre quem você ensina associado a isso, o como fazer.

[P.3] O domínio do que ele vai ensinar; os saberes pedagógicos; e criar articulações.

Os professores destacam aspectos relacionados aos saberes de acordo com Shulman (1986), ou seja, o professor precisa combinar o conhecimento da matéria a ser ensinada com o modo de como ensinar. Nesse sentido, pode-se compreender que o conhecimento pedagógico é utilizado como uma forma de representar e/ou formular situações didáticas, de modo que matéria/conteúdo se torne compreensível para os estudantes. Enfatizando-se com isto a importância do conhecimento pedagógico no processo de ensinar/aprender.

Evidenciam também um aspecto interessante no contexto de aprender a aprender quando se referem a criar articulações, trazendo a possibilidade de uma prática docente numa perspectiva de interdisciplinaridade ou até numa perspectiva inovadora conforme Behrens (2007).

[P.1] destaca Ser acolhedor e dialogal com os alunos. Mas onde você aprende isso? [...] Os saberes estão relacionados com os setores do conhecimento, Filosofia, Sociologia e Política são saberes fundamentais para qualquer área.

Este professor destaca um aspecto que hoje cada vez mais se faz necessário: acolher e dialogar, e ao mesmo tempo questiona como os professores em sua formação aprendem esse saber, onde e em que momento isso ocorre. Percebemos mais uma vez implícita na fala do professor a busca por uma formação para ensinar na universidade. Destaca os saberes da Filosofia, Sociologia e Política como fundantes para qualquer área de conhecimentos.

Diferentes são as formas e maneiras de organizarmos a aula. É nela que os saberes da experiência são de fato saberes síntese, pois, na relação estabelecida na sala de aula, espaço de múltiplas relações e interações, eles se expressam, se evidenciam como se fossem retirados de um reservatório a partir das situações desafiadoras que os solicitam.

A atenção da investigação nesse momento é compreender como o professor organiza suas aulas, vejamos:

[P. 1] Início sempre recuperando o que foi trabalhado na aula anterior, daí um esquema básico inicial, em seguida abro a palavra com alguns questionamentos. Na segunda parte todas as questões são bem vindas porque o importante é desenvolver uma visão crítica, ou seja, aprender a pensar.

Notamos nesta forma de organizar a aula que o professor não se deteve a dizer como planeja a aula, mas como se dá o processo. Observa-se que ele tem a preocupação de iniciar outra aula retomando o que foi trabalhado na aula anterior. Apresenta um esquema, e estimula a participação da turma através de questionamentos. Para esse professor, é prioridade a participação do estudante, o diálogo, porque seu objetivo maior é possibilitar o desenvolvimento de uma visão crítica. Esta aula se estrutura na perspectiva freireana, pois privilegia a dúvida, o questionamento, a curiosidade, os estudantes aprendem perguntando, dialogando e não apenas respondendo.

[P.2] Talvez seja a minha principal deficiência de ensino, enfatiza esse professor - A ideia do conhecimento em ação. Eu não estou professor! Eu sou professor o tempo todo.

Este professor admite não planejar cada aula, mas vem elaborando as ideias sobre a aula constantemente, em se tratando de conteúdos de matemática, uma vez que a estrutura das suas aulas, em sua grande maioria, é direcionada para resolução de problemas o que possibilita um momento de parceria entre professor e estudantes, ou seja, a aula é construída com os estudantes e o professor. Ela não é dada, mas produzida no momento da ação didática.

Nesse sentido, Pimenta e Anastasiou (2002) consideram a aula como sendo “um momento privilegiado de encontro de ações [...] construída pela ação conjunta de professores e estudantes” (pp. 207).

CONSIDERAÇÕES

A pesquisa desvela que mesmo sem formação específica, para ensinar na universidade, os professores constroem aulas que promovem aprendizagens, mas os processos formativos são orientados por uma prática docente fundada na experiência e/ou modelo do professor que foi referência na sua formação e que

ainda é prevacente, o que talvez nos indique necessidades de rever sua prática ou mesmo ressignificá-la, pois, esta não deve ser a única fonte de elementos para a constituição da sua profissionalidade.

Revela ainda lacunas existentes em sua formação e o reconhecimento da necessidade de formação contínua que possibilitem e o distanciamento dos modelos produzidos por seus professores e proporcione ressignificação de suas práticas, construção de identidade e de saberes da profissionalidade docente.

A docência é uma atividade complexa, que exige dos professores ações imediatas diante de fatos imprevisíveis que ocorrem na sala de aula. Além da condição de saber justificar as ações realizadas, fundamentadas numa base de conhecimentos teoricamente sustentados Ela se constitui de elementos da própria história de vida, trajetória profissional, na reflexão da e sobre a prática, e na relação docente/discente.

Acreditamos que o novo formato dos cursos de formação de professores diante da proximidade com a Escola Básica ao favorecer análises dos espaços formativos, desenvolver observações sobre ações, procedimentos e atitudes docentes com vista à ressignificação de práticas vivenciadas na Escola Básica à luz da teoria estudada no espaço acadêmico possibilitará tanto aos professores quanto aos discentes novas oportunidades de Aprender a Ensinar.

REFERÊNCIAS

- Aguiar, Maria da Conceição Carrilho (2006). Formação Continuada: elementos para a construção da identidade docente: XIII ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife. Anais do XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. (pp. 1-12)
- Anastasiou, Léa das Graças Camargos (2002) A docência como profissão do ensino superior e os saberes pedagógicos e científicos. Revista Univille, v. 7, n.1, Joinville, SC: Univille, (pp. 7-16).
- BARDIN, Laurence (2002) Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70.
- BAZZO, Vera (2007) Constituição da profissionalidade docente na Educação Superior: desafios e possibilidades. Tese de doutorado, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.
- BEHRENS, Marilda Aparecida (2007) O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professor universitário. Educação, Porto Alegre, v. 30, (pp. 439-455).
- CONTRERAS, José. (2002) A autonomia dos professores. Tradução: Sandra Trabucco Velenzuela. São Paulo: Cortez.
- CORDEIRO, Telma Santa Clara; MELO Márcia M. Oliveira (orgs.) (2008) Formação Pedagógica e Docência do Professor Universitário: um debate em construção. Recife: Editora Universitária da UFPE, (pp. 105- 128).
- CUNHA, Maria Isabel (1998) O Professor Universitário na Transição dos Paradigmas. Araraquara, SP: Ed. JM.
- _____ (org.) (2007) Reflexões e Práticas em Pedagogia Universitária. Campinas, SP: Papyrus. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

- DUBAR, Claude. (1987) La qualification à travers les journées de Nantes. Sociologie du Travail. Paris, XXIX (1), (pp. 3-14).
- FEIMAN, Sharon (1990) Teacher Preparation: structural and conceptual alternatives. In: HOUSTOUN, R. (ed.). Handbook of Research on Teacher Education. New York: Macmillan (pp. 212- 233).
- GAGE, Nathaniel L. (1977) The Scientific Basis of the Art of Teaching. Nova York: Teachers College Press, Columbia University.
- GARCÍA, Carlos Marcelo (1999) Formação de professores: para uma mudança educativa. Porto- Portugal: Porto.
- LUCARELLI, Elisa (2007) Pedagogia universitária e inovação. In: CUNHA, Maria Isabel da. Reflexões e Práticas em Pedagogia Universitária. Campinas, SP: Papyrus. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- MELO, Márcia M. de Oliveira (2008) O conhecimento didático sobre a docência Universitária construído em Curso de Atualização Docente na UFPE: o que pensam os professores universitários? In: CORDEIRO, Telma Santa Clara; MELO, Márcia M. Oliveira (orgs.). Formação Pedagógica e Docência do Professor Universitário: um debate em construção. Recife: Editora Universitária da UFPE (pp. 65-104).
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. (2000) O desafio do conhecimento. 7ª. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco.
- NÓVOA, António (1992) Os Professores e sua Formação. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote.
- _____ (2009) Professores: imagens do futuro presente. Lisboa, Ed. Educa.
- PAGANINI DA SILVA, Eliane (2006) A Profissionalização Docente: identidade e crise. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara.
- PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L das G. C. (2002) Docência no Ensino Superior. São Paulo: Cortez, (Coleção Docência em Formação).
- ROLDÃO, Maria do Céu (2005) Profissionalidade docente em análise – especialidades dos ensinos, superior e não superior. Revista Nuances, São Paulo, 13 (pp. 108-126).
- RAMOS, Kátia Maria da Cruz. Reconfigurar a Profissionalidade Docente Universitária: um olhar sobre ações de atualização pedagógico-didática. Porto: U. Porto Editorial, 2010.
- SACRISTÁN, José Gimeno. Consciencia y acción sobre la practica como liberación profesional de los profesores. Anais da Jornada sobre Modelos y estratégias em la formación permanente Del profesorado em los países de la CEE. Barcelona: Universidade de Barcelona, 1990.
- SCHÖN, D. A. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. Educational Researcher. Washington, V.15, 1986.
- TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org.). Repensando a didática. 5ª. ed. Campinas, SP: Papirus, 1991.

_____. A construção da Didática numa perspectiva histórico-crítica da educação: Estudo Introdutório. In: OLIVEIRA, Mª Rita N. Sales (org.). Didática: Ruptura Compromisso e Pesquisa. Campinas, SP: Papirus, 1993.

_____. Professor: tecnólogo do ensino ou agente social? In: VEIGA, Ilma Passos de Alencastro; AMARAL, A. Lúcia (Orgs.). Formação de professores: políticas e debates. Campinas, SP: Papirus, 2002. (pp. 65-93).

_____. (org.). Profissão Docente: novos sentidos, novas perspectivas. 2ª Ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.

Menga Lüdke²⁷²

Resumo

O problema ocasionado pela distância entre as demandas oriundas do trabalho de professores, nos diferentes níveis e modalidades de ensino e a formação de docentes oferecida pela universidade no Brasil, levou-nos a propor uma linha de investigação dirigida a esse problema. Sobre essa linha se assenta a proposta para o curso de doutorado em educação, recentemente iniciado na Universidade Católica de Petrópolis. Em nossa comunicação faremos o relato dessa investigação, desenvolvida desde 2009, dirigida de modo especial para as dificuldades de articulação entre o aspecto teórico e o aspecto prático na formação de futuros professores. O estágio supervisionado, considerado como elemento de ligação entre esses dois aspectos, no currículo dos nossos cursos de licenciatura, tem se revelado um elo bastante frágil, como atestam estudos sobre o tema, inclusive nossa investigação, cujos resultados serão apresentados em nossa comunicação.

Traremos aqui uma breve indicação das constatações principais da investigação. Depoimentos de estudantes de Pós-graduação em Educação, sobre sua própria experiência de estágio, confirmam sua fragilidade já apontada por muitos estudos. O despreparo dos professores supervisores de estágios junto à universidade também ficou confirmado no trabalho de uma mestranda, membro do Grupo de Estudos sobre a Profissão Docente (GEProf). As noções de acompanhamento e mediação, no trabalho desses supervisores, foram apontadas como recursos a serem empregados para um trabalho mais efetivo nos estágios. Outra revelação se refere à desatenção com que são tratados os professores das escolas da rede pública, que recebem os estagiários. Eles são verdadeiros parceiros no processo de formação de futuros professores, mas não têm sido devidamente reconhecidos como tais. Também os estagiários são vítimas de grave desatenção, sendo considerados mais como objetos de um treinamento prescrito, do que principais sujeitos de sua formação, durante os estágios.

O estudo do estágio na formação de futuros profissionais em outras áreas nos permitiu extrair algumas preciosas lições. A atenção dada individualmente a cada estagiário, pelos especialistas formadores, na iniciação à prática da futura profissão, no caso dos odontólogos e no caso dos futuros enfermeiros o trabalho de supervisão feito em equipe. São situações que trouxeram muitas sugestões para estágios mais efetivos no campo da formação de futuros professores. Chegamos a considerar que nessas áreas a relação entre teoria e prática se encontra bem melhor atendida do que a procurada no esforço da formação de professores.

Uma constatação bastante reveladora se deveu a uma perspectiva inteiramente nova sobre o diálogo entre as duas instituições responsáveis pela formação de futuros professores, a universidade e a Secretaria Municipal de Educação. Uma cuidadosa verificação na literatura publicada a respeito nos mostrou a ausência total de estudos sobre o tema. O trabalho com nossa mestranda, membro do GEProf, conseguiu reunir informações junto a dirigentes das duas instituições e professores das escolas-campo de estágio, que

²⁷² UCP e PUC-Rio

indicaram completa ausência de diálogo entre ambas, no que concerne, justamente, ao esforço que deveria ser comum, pela formação de professores.

Palavras-chave: trabalho, formação de professores, estágio supervisionado

O estágio em foco

A série de estudos nosso programa de pesquisa nos encaminhou para um outro aspecto do complexo processo de formação de professores, que ainda não havia entrado em nossas propostas: o estágio supervisionado. Ele já havia sido objeto de estudo de algumas dissertações de mestrado, sob nossa orientação (CARDOZO, 2003; ALBUQUERQUE, 2007; RODRIGUES, 2009), mas não tinha sido focalizado especificamente em uma de nossas próprias investigações. Foi o que ocorreu com uma proposta apresentada ao CNPq, para uma pesquisa iniciada em 2009, e já concluída. Ela se inspirou em um pequeno estudo a partir de uma abertura oferecida pela FAPERJ em 2007, para um esforço de melhoria do ensino nas escolas públicas, mediante a colaboração da universidade²⁷³.

As revelações que pudemos obter, no curto período de experiência comum entre esses dois mundos, são suficientes para demonstrar a impossibilidade de alcançar plena visão sobre vários problemas centrais para a formação de professores, a não ser situando-se a pesquisa na combinação das perspectivas das duas instituições formadoras, a universidade e a escola básica. Sendo assim, parece-nos imprescindível engajar os professores dessa escola no esforço de pesquisa, para que se possa alcançar os objetivos há muito tempo perseguidos pelos estudiosos dos problemas da formação docente, dos quais o estágio representa um dos focos centrais. Várias outras revelações nos alertaram para aspectos importantes a serem considerados na nova proposta, como a preocupação com o preparo prévio do professor regente, que irá receber os estagiários em suas aulas.

Os debates atuais em torno da formação de professores têm apontado a necessidade de romper com o modelo tradicional de formação, estruturado primeiramente em uma sólida base de formação teórica de conteúdos e de disciplinas pedagógicas de fundamentação, vindo, ao final, as disciplinas de prática de ensino e estágio supervisionado, nas quais o licenciando deverá aplicar o que aprendeu na teoria. Esse modelo, ainda comum em muitas universidades e centros de formação, tem sido visto como um dos principais obstáculos à melhoria da preparação de professores.

A gravidade desse problema deu origem a um número significativo de pesquisas em torno da formação inicial e continuada de professores, especialmente nos últimos 30 anos, como se pode acompanhar pelos trabalhos de Carvalho (2001), Pimenta (2002), Pimenta e Ghedin (orgs., 2002), Pimenta & Lima (2004), entre outros. Baseados na idéia do profissional reflexivo defendida inicialmente por Schön (1983), os resultados de muitas dessas pesquisas convergem para a necessidade de interligar ensino e pesquisa nos cursos de formação de professores, seja inicial ou continuada, atribuindo ao professor o caráter de pesquisador de sua prática em um processo contínuo de reflexão-ação-reflexão. Nas licenciaturas, a idéia do profissional reflexivo tem levado muitos cursos de formação a reestruturarem seus currículos, no sentido de atribuir à disciplina estágio supervisionado um caráter mais prático, no qual os futuros professores refletem sobre o contexto real de sua atuação profissional, a escola, iniciando-se no processo de

²⁷³ FAPERJ, 2007: Programa "Apoio à melhoria do Ensino nas Escolas Públicas do Estado do Rio de Janeiro".

investigação. Na prática escolar, a tendência é estimular nos professores a reflexão seguida da investigação não só de suas práticas, mas também de suas condições de ensino, contribuindo para a melhoria da formação profissional desses educadores (ZEICHNER, 1998).

Nesse contexto, se encontram as dissertações de mestrado já mencionadas, que têm contribuído para a percepção dos problemas relativos ao estágio nos cursos de licenciatura. Uma delas (CARDOZO, 2003) centralizou os problemas do estágio na ótica dos estagiários; a outra (ALBUQUERQUE, 2007) focalizou a questão na percepção dos professores das escolas, e uma terceira (RODRIGUES, 2009), procurou abranger os três grupos centrais envolvidos no estágio, professores supervisores, professores das escolas e estagiários concentrando seu estudo em uma escola.

Dentro do quadro geral de questionamentos levantados pelas pesquisas realizadas com os mestrados e pela literatura consultada, a nova investigação se propôs aproximar-se da escola onde foi realizado o pequeno estudo, com vistas a aprofundar a análise dos pontos considerados mais vitais para um melhor aproveitamento do estágio.

Uma mudança na situação funcional da coordenadora da pesquisa determinou, entretanto, alterações fundamentais no desenvolvimento do estudo. Passando a trabalhar no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Católica de Petrópolis, ela teve de assumir várias novas funções e, sobretudo, de se integrar a uma nova realidade, tanto em relação à instituição universitária como à própria cidade. Ainda que prosseguindo com a realização do estudo, as novas condições exigiram adaptações e alterações necessárias ao seu próprio desenvolvimento. Um novo tipo de estudantes, com possibilidades muito mais restritas em termos de tempo disponível, influenciou fortemente a nova composição do grupo de pesquisa, o GEProf (Grupo de Estudos sobre a Profissão Docente).

Uma nova parceria, como a estabelecida com a escola na cidade do Rio de Janeiro, não poderia ser conseguida de imediato, o que determinou a orientação dos trabalhos para outras direções. Em lugar de um estudo em profundidade, sobre alguns componentes básicos do estágio, como havíamos proposto para o estudo centrado na escola, tivemos que trabalhar com a real composição do grupo, que apresentava, por sua vez, uma rica variedade, quanto à formação básica e experiência de trabalho dos mestrados. Ganhamos em diversidade, reunindo, para começar, um rico repertório de depoimentos dos participantes sobre os próprios estágios, realizados por eles enquanto estudantes em campos bastante diversos, como medicina, odontologia, enfermagem, direito, além de diferentes áreas de formação de professores, como história, letras, educação física e pedagogia.

O que aprendemos com a pesquisa a concluída e o que propomos para uma próxima

De modo geral, nossa pesquisa confirmou a série de fragilidades, já bastante conhecidas e lastimadas, sofridas pelo estágio supervisionado, como seus estudiosos vêm apontando. Entretanto, nossas discussões e análises desvelaram aspectos particularmente sensíveis a propostas que gostaríamos de ensaiar com o trabalho da próxima pesquisa. Vejamos:

O descompasso entre a formação teórica oferecida aos futuros professores pela universidade e a formação prática que teria que oferecer continua patente no julgamento dos 17 mestrados que participaram do grupo de pesquisa, o GEProf, no desenvolvimento do presente estudo. Os relatos que cada um elaborou, olhando

pelo espelho retrovisor sobre sua própria passagem pelo período de sua formação, em particular pelo do estágio, dão testemunho de como cada um sofreu as conseqüências desse descompasso e procurou, por sua conta, a partir do exercício da docência, encontrar meios para compensá-lo, pela ajuda de colegas mais experientes, de diretores compreensivos e com o prejuízo sobre os próprios alunos, que atuaram muitas vezes como cobaias em suas primeiras aventuras docentes. Exceções foram as participantes que tiveram oportunidade de cursar a Escola Normal, tendo assim, como afirmaram, a possibilidade concreta de receber uma introdução à discussão teórica no campo da educação, por certo não tão densa e aprofundada como a oferecida pela universidade, ao lado de uma atenção para as atividades básicas da prática docente. As que se beneficiaram dessa formação prévia declararam, enfaticamente, que devido a ela puderam fazer um curso de pedagogia bem mais proveitoso do que suas colegas que chegaram diretamente a esse curso. Consideramos que esta constatação merece atenção especial e possivelmente um estudo específico que poderá trazer lições muito interessantes.

O despreparo dos professores supervisores de estágio foi outra constatação que nos despertou grande interesse. Não há muita literatura dedicada especificamente a esta questão, que, felizmente, recebeu a atenção especial de uma das participantes do GEProf, que a ela dedicou sua dissertação, sob a orientação da coordenadora do grupo (PIRES, 2011). A partir de uma investigação junto aos supervisores de todos os cursos de licenciatura de uma universidade federal ela pode verificar, pela visão dos próprios professores orientadores, como eles preferem ser chamados, sua situação de trabalho, a concepção que têm sobre o estágio e o papel que cabe aos orientadores nessa fase crucial do processo de formação de futuros professores.

A noção de acompanhamento, trazida para discussão por vários autores franceses reunidos no n. 62 de *Recherche et Formation*, de 2009, nos chegou em momento oportuno para nos ajudar a ver mais de perto e possivelmente com mais proveito o trabalho de orientação do estagiário, no difícil momento de ensaiar um comportamento profissional, que talvez o inspire pelo resto de sua carreira. A discussão sobre a ideia de acompanhamento, no contexto de nosso estudo, pode ser resumida ao redor das três posições indicadas pelos autores: a primeira representada pelo guia, ou acompanhador, muito presente, muito estrito em relação ao seguimento preciso de suas prescrições pelo iniciante; uma segunda posição seria a daquele que olha apenas de longe, de quando em quando o desempenho de seu orientando, mais em uma atitude do tipo “laisser-faire”; uma terceira seria aquela que os autores consideram como a posição mais apropriada, do orientador que se interessa e procura estar perto do principiante, atento aos seus acertos e erros, mas sem “ocupar o seu lugar”, ou esperar uma identificação do “aluno com o mestre”. Tampouco colocando-se no exercício da função do novato, que precisa, ao contrário, assumir e desempenhar seu papel.

A noção de mediação, que nos chegou pelo trabalho de H. Vaz (2009), ao lado de outras noções bastante instigantes, também nos ampliou a visão sobre o trabalho do supervisor, na medida em que consegue agir como intermediário entre os domínios da teoria e da prática, na introdução do principiante, sendo que para isso é necessário que se sinta muito seguro em ambos os domínios, o que nem sempre ocorre com os professores designados para essa função. Os recursos, ainda que poucos, que estão à disposição dos orientadores, permanecem muitas vezes inaproveitados, como constatou a mestrandia em seu estudo (PIRES, 2011). É o caso, de modo especial, dos relatórios feitos pelos estagiários, meras formalidades preenchidas para atender exigências burocráticas, mas que poderiam se converter em preciosas fontes de

informações sobre o real andamento do estágio, as necessidades sentidas pelo estagiário, se fosse analisado em tempo de serem elas atendidas e não, como ocorre em geral, arquivadas sem análise ao final do estágio. A dissertação de Francisca Pires é muito bem-vinda em uma área que carece de estudos como o dela (PIRES, 2011).

A mesma desatenção com que são tratados os professores supervisores também vem sendo, infelizmente, registrada em relação aos professores das escolas que recebem os estagiários em suas salas de aula. É problema bem conhecido e analisado por pesquisadores da área, inclusive pelas três dissertações mencionadas (CARDOZO, 2003; ALBUQUERQUE, 2007; RODRIGUES, 2009), que trataram de aspectos específicos do problema do estágio. Rodrigues, de modo especial, prosseguiu a investigação iniciada por um pequeno estudo nosso já mencionado (LÜDKE coord., 2008) e explorou melhor, em seu trabalho de dissertação, a aproximação entre professores da universidade e da escola no esforço do estágio e seus problemas (RODRIGUES, 2009; RODRIGUES e LÜDKE, 2010). Ficou claro, mais uma vez, a distância entre os profissionais das duas instituições, universidade e escola de educação básica, e a falta de preparação específica para os profissionais de ambas. Do lado das escolas é patente a quase surpresa com que professores recebem a informação (óbvia, entretanto!) de que são também co-formadores do futuro professor, seu estagiário.

Mais um caso de desatenção foi amplamente confirmado em nossa pesquisa: o dos estagiários. Justamente o principal alvo do trabalho de formação é tratado mais como objeto, do que propriamente como sujeito do seu estágio. Quem nos esclareceu bem esse lado pouco discutido do processo de formação de futuros professores foi Henrique Vaz, em artigo que relata a evolução dos cursos de licenciatura em Portugal, em função da introdução das várias alterações determinadas pelo Processo de Bologna (VAZ, 2009).

Um dos aspectos mais reveladores do atual estudo, que só pôde se mostrar graças a sua transposição para outra instituição, foi a discussão sobre estágios em áreas distintas da educação. Como já comentado, os mestrandos da nova universidade são oriundos de diferentes profissões, nas quais tiveram sua formação em nível superior e vêm exercendo sua atividade profissional. O mestrado em educação é o único curso desse nível na região e como alguns já trabalham em instituições de ensino superior, ou pretendem fazê-lo, temos um conjunto bastante variado compondo o corpo discente do curso de mestrado. Vários desses profissionais participaram do GEProf, dando uma interessante contribuição ao nosso estudo ao comparar o estágio em suas respectivas áreas, com o que é feito na área de formação de professores. Tivemos, assim, depoimentos sobre os estágios em Medicina, Odontologia, Enfermagem e Direito.

Apresentamos aqui apenas uma parte das ricas informações fornecidas em detalhe no relatório final da pesquisa. De modo geral, pudemos aprender que nas quatro áreas relatadas a relação entre teoria e prática no período de estágio se encontra bem melhor atendida do que a procurada no campo da formação de professores.

Nossas discussões, a partir dos relatos das outras áreas, Odontologia, Enfermagem, Direito, nos levaram a atentar para aspectos que nos preocupam muito na formação de futuros professores. Como exemplo estão as afirmações do estagiário de Odontologia, ao responder a uma pergunta de nossa mestranda durante sua investigação sobre a prática direta com o paciente, individualmente: “claro professora, tenho que ver, tenho que “por a mão” diretamente na boca do paciente, para saber se o que aprendi em anatomia e fisiologia corresponde à realidade”. Quase o mesmo afirma nossa mestranda-enfermeira, professora do curso de

Enfermagem: “por certo há um cruzamento direto entre teoria e prática, quando a estudante demonstra sua habilidade ao aplicar uma injeção ou fazer um curativo”. O cruzamento entre teoria e prática constitui, como sabemos bem, um dos desafios candentes no processo de formação de professores. Estamos conscientes em relação às diferenças na comparação com o que ocorre em outras áreas, mas também estamos abertos às possíveis lições que delas venham. Como a que nos trouxe a mestrandadvogada, participante do GEProf, professora do curso de Direito, que descreveu seu trabalho, como o de todos os colegas do curso, dividido necessariamente entre um foco sobre a teoria e outro sobre a prática, ainda que em menor proporção. Todos os professores têm que dedicar atenção à aplicação prática das teorias que estão expondo aos estudantes, que têm também a sua disposição, um excelente núcleo de práticas jurídicas, no geral todos os professores têm que dar o seu plantão e os estudantes passam por todos os aspectos da prática jurídica. Uma pergunta, ao ouvir a exposição da mestrandadvogada, ficou engasgada na garganta do grupo: “e fazem tudo isso sem a preparação pedagógica que consideramos tão importante?” Essas e outras questões trouxeram férteis inquietações para o trabalho do nosso estudo e deverão continuar a inspirar nossas cogitações no próximo.

Uma de nossas constatações precisa ainda ser trazida para este rápido balanço. Trata-se de uma “pseudo revelação”, já que se refere a algo que sabemos há muito tempo, como o sabem os pesquisadores atentos às relações entre duas das instituições responsáveis pelo estágio: a universidade e as Secretarias de Educação. Vários problemas que emperram o desenvolvimento de um estágio mais eficiente são estimulados, se não provocados mesmo, por ações inapropriadas ou omissões por parte de ambas as instituições responsáveis. Com respeito à universidade, já estamos há muito tempo levantando críticas e propondo medidas com base no grande conjunto de estudos e pesquisas dedicadas ao seu papel e como ela o vem desempenhando (em geral considerado bem aquém do que esperamos). Com relação às Secretarias de Educação, entretanto, não se encontram estudos específicos que nos ajudem a entender melhor os fatores que travam um melhor trabalho por parte dessas instituições. Elas são as empregadoras dos futuros professores e dos atuais, co-responsáveis pela formação dos primeiros. Elas detêm poder sobre as carreiras e os salários desses profissionais, mas, de modo geral, estão bastante distantes dos aspectos pedagógicos que constituem a vida cotidiana das escolas e seus problemas principais. No que se refere à formação dos futuros docentes e o papel do estágio nela, parece que esses órgãos ainda não perceberam como poderiam exercer um papel determinante em termos de estímulo, amparo, reconhecimento, valorização, compensação do trabalho dos seus professores, nas suas escolas. Afinal, trata-se da preparação dos futuros profissionais, que trabalharão para a educação das crianças que estão sob a sua responsabilidade, cidadãos de sua jurisdição.

Há anos a cidade do Quebec, no Canadá, reconhecendo essa responsabilidade, assumiu, em parceria com a Universidade Laval, sua parte importante nessa missão. Todas as escolas da rede municipal são envolvidas no trabalho com o estágio, desempenhando, de acordo com suas possibilidades, interesses e também necessidades as funções mais cabíveis. Seus professores são convidados a entrar no esforço e para isso recebem dispensa de parte da carga horária regular, sendo a escola também beneficiada com alguma ajuda que julgue necessária, por parte da universidade com algum curso ou consultoria (BORGES, 2009). Isso depende, por certo, de uma boa relação entre as secretarias e a universidade, que possibilite uma comunicação intensa ao redor desse grande interesse comum a ambos, a formação de professores. São muitos os aspectos que podem ser beneficiados com essa relação, para ambas as instituições, mas

sobretudo para a formação de professores. São também muitos os problemas e obstáculos a serem vencidos para o estabelecimento dessa relação. Já temos uma mestranda, participante do GEProf, desenvolveu sua dissertação sobre esse tema ainda não abordado na literatura da área. Que esperamos explorar melhor numa próxima pesquisa (BAMBINO, 2012).

Apoio teórico em breve apresentação: velhos e novos parceiros

Como o estudo se segue a uma série de pesquisas dentro do seu tema central, há um conjunto de estudiosos da formação de professores, cujas idéias passaram a integrar a própria contribuição dessas pesquisas, como fica claro em seus relatórios e suas publicações (LÜDKE coord. 2000; 2003; 2006; 2009a; LÜDKE, 2001; 2009; LÜDKE e CRUZ, 2005; LÜDKE, BOING e CRUZ, 2009; RODRIGUES e LÜDKE, 2009). Foram particularmente próximos de nossos trabalhos os autores que se interessam, como nós, pelo componente pesquisa tanto na formação como no trabalho dos professores. Estão nesse grupo, entre outros, os pesquisadores americanos Cochran-Smith e Lytle (1999), Anderson e Herr (1999), K. Zeichner (1998; 2002; 2009; e NOKFE 2001), os ingleses J. Elliott (1989; 1998), M. Young (1990; 2007), Hammersley (1993; 2007), os canadenses M. Tardif (2000) e C. Lessard (2009), o suíço P. Perrenoud (1996; 1999), os franceses J. Beillerot (1991/2001) e J-L Martinand (2002), os portugueses A. Nóvoa (1992; 2007), R. Canário (2001; 2005) e M. C. Roldão (2006; 2007) e os colegas brasileiros M. André (1994; 1999; 2000; 2001), S. G. Pimenta e M. S. L. Lima (2004), D. Fiorentini (2004), O. A. Maldaner (1999; 2004) e J. E. D. Pereira (2002). Todos esses pesquisadores vêm, cada um a partir de sua perspectiva e análise da questão, avançando na compreensão do papel da pesquisa na formação e no trabalho dos professores. Nossas análises e reflexões têm caminhado por esses e outros pontos levantados por essa literatura pertinente, procurando avançar sobre aspectos específicos ainda não esclarecidos (LÜDKE coord. 2001/2011; 2009; LÜDKE, 2001).

Referências Bibliográficas

- ALBUQUERQUE, S. B. G.; LÜDKE, M. O professor regente da educação básica e os estágios supervisionados na formação inicial de professores. Rio de Janeiro: Departamento de Educação (dissertação de mestrado) - PUC-Rio, 2007. 121f.
- ANDERSON, G. L.; HERR, K. The new paradigm wars: Is there room for rigorous practitioner knowledge in schools and universities? *Educational Researcher*, v. 28, n. 5, p.12-21, 1999.
- BAMBINO, V. ; LÜDKE, M. (2012). O estágio supervisionado e as instituições responsáveis em diálogo. Tese de mestrado, Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, Brasil. (2012).
- BEILLEROT, J. La recherche: essai d'analyse. *Recherche et formation*, INRP, nº. 9, p. 17-31, 1991. (Tradução in ANDRÉ, M. (org.). O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores, Campinas: Papirus, 2001).
- BORGES, C. Os saberes docentes e a prática de ensino: a escola como locus central da formação inicial. In: ENS, R.; RAMOS, D.; VOSGERAU, M. (orgs.) Trabalho do professor e saberes docentes. Curitiba: Champagnat, 2009. (Coleção Educação: teorias e práticas).

- CANÁRIO, R. A prática profissional na formação de professores. In: PAIVA, B. (org.) *Formação profissional de professores no ensino superior*. Porto: Editora do Porto, 2001.
- CANÁRIO, R. *O que é a escola? Um olhar sociológico*. Porto: Porto Editora, 2005.
- CANDAU, V. (coord.) Novos rumos da licenciatura. Relatório de Pesquisa, Departamento de Educação – PUC-Rio, 1988. Publicado parcialmente pelo INEP, Brasília. 1987.
- CARDOZO, S. A; LÜDKE, M. Universidade e escola: uma via de mão dupla? Rio de Janeiro: Departamento de Educação (dissertação de mestrado) - PUC-Rio, 2003. 99f.
- CARVALHO, A. M. P. A influência das mudanças da legislação na formação dos professores: As 300 horas de estágio supervisionado. *Ciência & Educação*, v.7,n.1, p.113-122, 2001.
- COCHRAN-SMITH, M; LYTLE, S. L The teacher research movement: a decade later. *Educational Researcher*, v.28, n.7, p.15-25, 1999.
- ELLIOTT, J. Educational theory and the professional learning of teachers: an overview. *Cambridge Journal of Education*, v. 19, n.1, p. 81-100, 1989.
- ELLIOTT, J. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D. e PEREIRA, E. M. A. (org.) *Cartografias do trabalho docente: Professor(a) pesquisador(a)*. Campinas: Mercado das Letras/ ABL, 1998.
- FIORENTINI, D. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In: BORBA, M. C. e ARAÚJO, J. L. (orgs.). *Pesquisa qualitativa em educação matemática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- HAMMERSLEY, M. On the teacher as researcher. In: HAMMERSLEY, M. (org.) *Educational research: current issues*. Londres: The Open University, 1993. p.211-231.
- HAMMERSLEY, M. *Educational Research and Evidence-based Practice*. London: SAGE, The Open University, 2007.
- LESSARD, Claude. O trabalho docente, a análise da actividade e o papel dos sujeitos. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, n.9, p.119-127, 2009.
- LÜDKE, M. Avaliação Institucional: Formação de Docentes para o Ensino Fundamental e Médio (as Licenciaturas). *Estudos e Debates*, Brasília, n. 19, p. 137-196, 1997.
- LÜDKE, M. (coord.) *A Pesquisa e o professor da escola básica*. Relatório de pesquisa, Departamento de Educação – PUC-Rio, 2000. Apoio CNPq.
- LÜDKE, M. A Complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: ANDRÉ, M. (org.) *O Papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas: Papirus, 2001. p. 27-54.
- LÜDKE, M. (coord.) *A pesquisa e o professor da escola básica na visão de professores da universidade*. Relatório de pesquisa, Departamento de Educação – PUC-Rio, 2003. Apoio CNPq.
- LÜDKE, M. Investigando sobre o professor e a pesquisa. In: ROMANOWSKI, J. et al (orgs.) *Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente*. Curitiba: Champagnat, 2004.

- LÜDKE, M. (coord.) O que conta como pesquisa? Relatório de pesquisa, Departamento de Educação – PUC-Rio, 2006. Apoio CNPq e FAPERJ.
- LÜDKE, M. El trabajo y el saber del docente: nuevos y viejos desafíos. In: TENTI-FANFANI, E. *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión em el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2006.
- LÜDKE, M. O desafio de tentar combinar o “paradigma da aprendizagem” com o “paradigma do ensino explícito”. In: IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares, 2, 3 e 4 de setembro de 2008 – Universidade Federal de Santa Catarina – Florianópolis-SC, 2008.
- LÜDKE, M. (coord.). O Estágio nos Cursos de Formação de Professores como uma Via de Mão Dupla entre Universidade e Escola. Relatório de pesquisa, Departamento de Educação - Rio de Janeiro: PUC-Rio/FAPERJ, 2008.
- LÜDKE, M. Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, v.1, n.1, p.95-108, ago./dez. 2009.
- LÜDKE, M. (coord.) Aproximando Universidade e Educação Básica pela Pesquisa no Mestrado. Relatório de pesquisa, Departamento de Educação – PUC-Rio, 2009a. Apoio CNPq e FAPERJ.
- LÜDKE, M. (coord.) *O que conta como pesquisa?* 1ª. ed. São Paulo: Cortez, 2009b.
- LÜDKE, M. (coord.) O estágio na formação docente: ponto de convergência ou de estrangulamento? Projeto de pesquisa, Departamento de Educação – PUC-Rio, 2009. Apoio CNPq.
- LÜDKE, M. Convergências e tensões reveladas por um programa de pesquisas sobre formação docente. In: XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - ENDIPE, 2010, Belo Horizonte. *Anais Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010a. p. 1-10.
- LÜDKE, M. O curso de mestrado, seu currículo e a formação de professores para a pesquisa. In: IX Colóquio sobre Questões Curriculares e V Colóquio Luso-Brasileiro: Debater o Currículo e seus Campos – Políticas, Fundamentos e Práticas. Universidade do Porto. 21, 22 e 23 de junho de 2010b.
- LÜDKE, M. (coord.) *O professor e a pesquisa*. Campinas: Papyrus, 2001. (7ª edição 2011).
- LÜDKE, M. O estágio na formação docente, entre a universidade e a escola básica, como campo de cruzamento de saberes. In: 10 Encontro de Pesquisa em Educação da região Sudeste, 2011, Rio de Janeiro. *Anais do 10 Encontro de Pesquisa em Educação da região Sudeste*, 2011. p. 1-11.
- LÜDKE, M.; CRUZ, G. B. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. *Cadernos de pesquisa*. v. 35, n. 125, p. 81-109, 2005.
- LÜDKE, M.; CRUZ, G. B. e BOING, L. A. A pesquisa do professor da educação básica em questão. *Revista Brasileira de Educação*, v.14, n.42, p.456-468, 2009.
- LÜDKE, M.; MACHADO, J. C.; PEREIRA, N. S. O desafio do estágio supervisionado na formação inicial de professores: reflexões, inquietações e experiências. In: I Congresso Luso-Brasileiro sobre Formação

Docente e VI Encontro Brasileiro da Rede Estrado: políticas educacionais e mudanças no contexto escolar. Maceió, 2, 3, 4 e 5 de novembro de 2011. (no prelo)

MALDANER, O. A. O professor-pesquisador: uma nova compreensão de trabalho docente. Espaço da escola, Universidade de Ijuí, ano 4, n.31, p.5-14, 1999.

MALDANER, O. A. Ciências naturais na escola: aprendizagem e desenvolvimento. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. (orgs) Conhecimento local e conhecimento universal: a aula e os campos do conhecimento. Curitiba: Champagnat, v.3, p.133-146, 2004.

MARTINAND, Jean-Louis. Entretien d'Evelyne Burguière. *Recherche et Formation*, n.40, p.87-94, 2002.

NÓVOA, A. (org.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. O regresso dos professores. In: Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia – Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida. Lisboa, Parque das Nações – Pavilhão Atlântico – Sala Nónio, 27 e 28 de Setembro de 2007.

PEREIRA, J. E. D. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In: PEREIRA, J. E. D. e ZEICHNER, K. M. (org.) *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PERRENOUD, P. *Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude; savoirs et compétences dans um métier complexe*. Paris: ESF, 1996.

PERRENOUD, P. Formar professores em contextos sociais em mudança: Prática reflexiva e participação crítica. *Revista Brasileira de Educação*, n.12, p.5-21, 1999.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2004.

PIRES, F. C. O.; LÜDKE, M. O papel do professor orientador na efetiva-ção do estágio: múltiplas visões. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2011. 120f.

RODRIGUES, P. A. M.; LÜDKE, M. Anatomia e fisiologia de um estágio. Rio de Janeiro: Departamento de Educação. Dissertação de mestrado - PUC-Rio, 2009. 140 p.

RODRIGUES, P. A. M.; LÜDKE, M. O estágio como porta de entrada para o trabalho docente In: *Trabalho Docente: formação, práticas e pesquisa*. Joinville: Univille, 2010, p. 29-46.

ROLDÃO, M. C. Profissionalismo docente em análise – especificidades dos ensinos superior e não superior. *Revista Nuances*, São Paulo, ano XI, n.13, p.108-126, 2006.

ROLDÃO, M. C. Formar para a excelência profissional: pressupostos e rupturas nos níveis iniciais da docência. *Educação e Linguagem*, ano 10, v.1, n.15, p.18-42, 2007.

- SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.
- SCHÖN, D. *The reflective practitioner*. Nova York: Basic Books, 1983.
- TARDIF, M. Saberes profissionais de professores e conhecimentos universitários. *Revista Brasileira de Educação*, n.13, p.5-24, 2000.
- TARDIF, M.; LEVASSEUR, L. La division du travail éducatif : une perspective nord-américaine. Paris : Presses Universitaires de France, 2010.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. (orgs) O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Vozes, 2008.
- TENTI-FANFANI, E. La condición docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Peru y Uruguay. Buenos Aires: Siglo XXI editores Argentina, 2005.
- VAZ, Henrique. A mediação em contextos de formação como reinvenção de novos ofícios: O caso dos estágios e da Licenciatura em Ciências da Educação na Universidade do Porto. *Educação, Sociedade & Culturas*, (29), 2009, p. 53-72.
- YOUNG, M. F. D. Bridging the theory practice divide: Na old problem in a new context. *Educational and Child Psychology*, v. 7, n.3, 1990.
- YOUNG, M. F. Para que servem as escolas? *Educação & Sociedade*, v. 68, n. 101, p. 1287-1302, 2007.
- ZEICHNER, K. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D. e PEREIRA, E. M. A. (orgs.). *Cartografias do trabalho docente: Professor(a) pesquisador(a)*. Campinas: Mercado das Letras/ALB, 1998.
- ZEICHNER, K.; NOFKE, S. Practitioner research. In: RICHARDSON, V. (org.). *Handbook of Research on Teaching*. 4. ed. Washington D.C.: AERA, 2001.
- ZEICHNER, K. M. A pesquisa-ação e a formação docente voltada para a justiça social: Um estudo de caso nos Estados da Unidos. In: PEREIRA, J. E. D. e ZEICHNER, K. M. (org.) *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- ZEICHNER, K. M. Uma agenda de pesquisa para a formação docente. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*. v, 1, n,1, p.13-40, ago./dez. 2009.

A música na formação do professor de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental: vivências e ausências

Solange Dourado da Silva Souza²⁷⁴, Leda de Albuquerque Maffioletti²⁷⁵

Resumo

A Educação Musical no Brasil tem procurado atender aos interesses sociais, filosóficos e políticos de cada época, sendo influenciada pelos movimentos educacionais e estéticos, passando por momentos de “encantamentos e desencantamentos”, motivados ora pela presença, ora pela ausência da música nas escolas. A situação modificou-se consideravelmente ao longo do tempo, principalmente a partir da Lei nº 11.769/2008, que torna obrigatório em todo o País o conteúdo de música no currículo a Educação Básica. Sendo a música compreendida como um componente essencial ao desenvolvimento humano, o estudo teve por objetivo observar como se dá o movimento e os processos de constituição de identidade docente de futuros professores e a aquisição dos conhecimentos necessários à docência em Educação Musical na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A grande questão foi buscar nas escritas e nas vozes das licenciandas, como a música manifestou-se em suas vidas, como analisam as ações de Educação Musical propostas em sua formação, bem como seus reflexos nas práticas junto aos educandos. A pesquisa foi desenvolvida durante dois anos (2011 - 2012), com quatro licenciandas do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Rondonópolis (UFMT/CUR), sem experiência em docência. Semestralmente os sujeitos registraram suas experiências, vivências e percepções sobre seu processo de formação profissional para a docência por meio de escritas narrativas - memoriais de formação, totalizando oito ao final do curso. Com o auxílio de uma entrevista no final da licenciatura, os sujeitos expressaram também suas análises e percepções sobre a formação inicial para a docência, sendo que para fins de análise dos dados, foram organizados três eixos temáticos que são: Lembranças e memórias no que diz respeito à presença da música nas diferentes etapas de suas vidas, na família, na trajetória escolar e na formação inicial; A importância da música no trabalho docente com crianças diante da necessidade da preparação do professor; Avaliação das licenciandas ante a ausência da Educação Musical no currículo do curso de Pedagogia, considerando a fase do desenvolvimento dos estágios. Foi adotada na presente pesquisa uma orientação metodológica que segue os princípios da pesquisa autobiográfica. Os resultados evidenciaram que a música sempre esteve presente na vida das licenciandas envolvendo suas relações interpessoais, épocas, lugares e práticas diversificadas. A música é valorizada como componente curricular na educação escolar e é considerada imprescindível na formação docente. Para as licenciandas, a música sensibiliza, encanta, produz movimento e amplia as sensações dos educandos, além de preparar o professor para sua atuação no estágio. Em diferentes momentos da prática docente a música mostrou-se essencial no atendimento às necessidades dos educandos. Em vista disso, a ausência das atividades musicais na Educação Infantil e Anos Iniciais foi sentida como uma lacuna a ser preenchida urgentemente.

Palavras-chave: Formação do Professor. Educação Musical. Memoriais de Formação. Música e desenvolvimento humano.

²⁷⁴ Universidade Federal de Mato Grosso

²⁷⁵ Universidade Federal do Rio Grande do Sul

INTRODUÇÃO

Por longas décadas a Educação Musical no Brasil consistiu em forte aliada no processo de ensino e de aprendizagem. Porém, por mais que os profissionais buscassem seu espaço na educação, a música não conseguiu se efetivar, passando por momentos de encantos e desencantos. Essa busca tem se tornado um tanto desalentadora para aqueles que sempre defenderam a permanência da música na educação sistematizada, pois, a forma frágil com que os dispositivos legais foram adotados no decorrer da história, fez com que a Educação Musical fracassasse vindo a desaparecer por completo dos sistemas educacionais. Entretanto, a partir da sanção da Lei nº 11.769/2008, que altera a Lei nº 9.394/96, a música passou a ser um conteúdo obrigatório. Tal fato traz preocupações, especialmente, aos profissionais que atuam na Educação Básica, por desejarem que a Educação Musical seja significativa no desenvolvimento das práticas na escola.

No entanto, como garantir o acesso da música na Educação Básica, diante da precariedade da formação do professor, sendo que, em muitos casos, o Curso de Pedagogia não tem este componente em sua matriz curricular? A música, na escola, ao ser tratada ora com certo encanto e ora relegada pelas políticas educacionais, indica a desvalorização com que é tratada e isso causa desencanto, gerando apreensão nos educadores e pesquisadores da área de Educação Musical, como também os instiga a pesquisar mais intensamente sobre o tema. Situando-nos entre os estudiosos e apreciadores da música, sentimo-nos motivadas a investigar sobre a música na formação do professor da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente, para saber como ocorre a Educação Musical na formação docente.

Foi delineada, como questão central, a busca, nas escritas e nas vozes das licenciandas, de como a música se manifestou em suas vidas, de que forma perceberam sua formação para a docência em Educação Musical mesmo sem a oferta da música no curso e como analisam as ações propostas em sua formação, bem como os reflexos nas práticas com as crianças.

Os instrumentos adotados na pesquisa foram a entrevista narrativa e os memoriais de formação, sendo estes últimos desenvolvidos semestralmente.

Os sujeitos desta pesquisa são quatro licenciandas de uma turma de quarenta e seis alunas que ingressaram, em 2009, no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso/*Campus* Universitário de Rondonópolis (UFMT/CUR), as quais se disponibilizaram a participar da pesquisa, narrando, nos memoriais de formação, seus sentimentos e sensações em relação à música, percebidos durante a trajetória do Curso.

A música na formação do professor da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental: quais caminhos?

Penna (2001) ao considerar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, em se tratando especificamente do ensino de artes, orienta ser ele um componente curricular obrigatório, porém não indica quais áreas deveriam ser incluídas, tampouco que tipo de profissional seria o responsável pelo ensino dessas linguagens. Por mais que a LDB/96 tenha considerado a Arte como área de conhecimento, Penna (2001, p.133) ressalta que será preciso que “a formação inicial esteja firmemente conectada com a

prática educacional concreta, ou seja, esteja articulada à escola e suas dinâmicas constituintes”. Diante desse contexto, os desafios que se colocam em relação às políticas de formação, no tocante à capacitação do professor para as práticas musicais, apresentam novas exigências ao trabalho docente.

Focando a formação do professor para o trabalho sistemático com a música na educação, os estudos realizados por Santos (2003) demonstraram que a área da Educação Musical vem se consolidando, em termos de pesquisa científica, num momento em que surgem fortes transformações. Do seu ponto de vista, a pesquisa em Educação Musical deveria responder às indagações que a contemporaneidade nos impõe, dentre elas, as novas configurações institucionais e os novos campos de atuação profissional, que exigem perfis e competências sociais específicas e formação permanente.

Del Ben (2003), ao se referir à Educação Musical como área de conhecimento na formação do professor de música traz a orientação de que, para tal compreensão, seria necessário entender seu objeto de estudo. Nesse entendimento, afirma:

A pedagogia da música [ou a Educação Musical] ocupa-se com as relações entre as pessoas e as músicas sob os aspectos de apropriação e de transmissão. Ao seu campo de trabalho pertence toda a prática músico-educacional que é realizada em aulas escolares e não escolares, assim como toda cultura musical em processo de formação. (KRAEMER, 2000, p. 51 apud DEL BEN, 2003, p. 30).

Assim, compreendemos que à Educação Musical é conferida toda prática que relaciona música e educação, quer nas aulas escolares ou em outros ambientes e situações. Referindo-se especificamente às práticas escolares, Bellochio e Figueiredo (2009) destacam que a música na escola deve ser tratada como área de conhecimento. Deve-se observar a diversidade que constitui uma sala de aula, ao desenvolver atividades práticas e reflexivas de maneira significativa, ao lado das demais áreas, no conjunto dos saberes que formam o aluno. Estes autores ainda ressaltam que “ensinar música envolve fazer música, produzir sonoramente e estar atento a essa produção sonora. Estar atento implica apreciar e entender o que se está fazendo, buscar alternativas para fazer melhor” (BELLOCHIO; FIGUEIREDO, 2009, p. 40).

Maffioletti (2008, p. 8) considera que “se a música facilita a consecução dos objetivos educacionais, ainda que seja apenas como auxiliar de outras disciplinas é porque a dimensão lúdica cria e sustenta o prazer de aprender”. Ao se considerar a música como um recurso eficiente, nada mais justo que dedicarmos a ela um espaço para garantir a aprendizagem dos seus fundamentos.

Ao conceber o enfoque da literatura de que a música deve ser tratada como área de conhecimento e, assim sendo, deve ter professor habilitado para trabalhar este componente no currículo, como um profissional sem a formação específica em Educação Musical desenvolve a prática nessa disciplina? Nesse sentido, Bellochio e Figueiredo (2009) apontam questões acerca de quem deve trabalhar ou quem pode trabalhar com a música na escola. Observação que leva a concluir que “a presença da música na escola é um tema e uma prática que tem gerado muitos debates, nos mais variados contextos que mobilizam discussões educacionais” (BELLOCHIO; FIGUEIREDO, 2009, p. 37).

Desse modo, para que a música ofereça novas perspectivas, é importante que se desenvolva “um processo de organização curricular no âmbito da elaboração de significados sobre a produção social do conhecimento musical” (RIBEIRO, 2003, p. 40). Ao refletir sobre o conhecimento musical inserido do currículo escolar, a autora chama a atenção para o entendimento do currículo como um campo socialmente

constituído, no qual o significado dos conhecimentos, inclusive do conhecimento musical, é “inserido no conjunto político, histórico e ideológico da realidade”.

No entanto, para que a música seja melhor compreendida e adotada nas escolas, a formação do professor para tal atividade é fundamental, pois é a partir de suas concepções de Educação Musical na Educação Infantil e no desenvolvimento da criança que as discussões sobre a inclusão da música no currículo tomam força. Sem formação que dê suporte às práticas dos professores, a música no currículo poderá ser apenas mais um componente obrigatório, sem a merecida atenção ao seu conteúdo específico. Porém, “se realizado com objetivos e propostas consistentes, um trabalho inter-relacionado à diversidade musical poderá ser rico de descobertas estéticas, técnicas, perceptivas e culturais, no âmbito da música e, portanto, da sociedade” (QUEIROZ, 2011, p. 22).

Assim sendo, seria oportuno questionar sobre como a música está sendo desenvolvida no currículo da Educação Básica, focadamente na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Tratando desse aspecto, Brito (2003) argumenta:

O trabalho realizado na área de música reflete problemas que somam à ausência de profissionais especializados, a pouca (ou nenhuma) formação musical dos educadores responsáveis pela educação infantil, consequências de um sistema educacional que se descuidou quase por completo da educação estética de muitas gerações. (BRITO, 2003, p.52).

Por mais que haja mudanças, no que tange aos conteúdos curriculares a serem contemplados no ensino das artes, a dificuldade esbarra no profissional para atender a tais conteúdos. Principalmente, os que exigem conhecimentos específicos, como a música.

Na atual conjuntura, como o ensino de música já se tornou obrigatório (desde 2011), é imprescindível fazer-se estudo mais aprofundado sobre as medidas que devem ser tomadas para a música, com seu potencial educativo, ser contemplada de forma satisfatória. Esta seria uma oportunidade para que todos os profissionais envolvidos se mobilizassem, e não somente os que têm a música como objeto de estudo. Contudo, cabe ao professor “assumir uma postura de disponibilidade em relação a essa linguagem” (RECNEI, 1998, p. 67).

Caminhos traçados para a pesquisa

Após estudos teóricos sobre o tema pesquisado, foi feita uma análise detalhada de documentos, legislações e diretrizes no que tange às leis que tratam da Educação Musical e propostas curriculares para o curso de Pedagogia.

Para a presente pesquisa optamos pela investigação de natureza qualitativa por ser caracterizada, dentre outros elementos, pela compreensão dos fatos humanos e por manter considerável interação entre o pesquisador e o colaborador. Para Bogdan e Biklen (1994), toda investigação tem como base uma orientação teórica; sendo assim, com relação à abordagem metodológica, foram adotados, para esta pesquisa, o método (auto)biográfico e as histórias de vida no gênero das narrativas como prática reflexiva sobre as experiências de formação, contadas em memoriais e entrevistas narrativas.

O método (auto)biográfico

Contextualizando o método (auto)biográfico e as histórias de vida, Josso (1999, p. 13) salienta que as histórias de vida se tornaram um material muito em voga nas Ciências Humanas, pois, “não há simpósio, colóquio ou encontro científico no qual estejam ausentes”. E ressalta: “no campo da educação, além dos trabalhos de pesquisa-formação, observa-se o desenvolvimento, nos currículos e inclusive na formação de professores (as) da rede escolar, de uma sensibilidade para a história do aprendiz e de sua relação com o conhecimento”. O despertar dos pesquisadores para esta abordagem metodológica faz sentido uma vez que a história de vida “é outra maneira de considerar a educação. A história de vida passa pela família. É marcada pela escola. Orienta-se para uma formação profissional, e em consequência beneficia-se de tempos formação de contínua”. E acrescenta: “a educação é assim feita de momentos que só adquirem o seu sentido na história de uma vida” (DOMINICÈ, 2010, p.201).

Atualmente é possível observar que as narrativas (auto)biográficas, além de serem um tema emergente no campo da educação, é uma outra maneira de abordagem metodológica que vem se consolidando, de forma profícua nesse campo, por permitir ao sujeito narrar sua história individual, familiar, formativa e profissional, de modo a desenvolver sua formação identitária, objetivando ampliar os conhecimentos advindos das reflexões de suas escritas narrativas.

De acordo com Passeggi (2008, p. 40) “estudar os memoriais significa, portanto, interpretar o mundo sagrado de homens e mulheres, diante de si mesmos e dos outros, no exame de sua relação com o saber e de seu saber sobre a vida”. Se estudar os memoriais é interpretar o mundo dos sujeitos, buscamos, nessa valiosa fonte de registro, dados que nos permitam responder aos objetivos desta pesquisa.

Escrita dos memoriais

A cada semestre foi redigido um memorial por discente da turma que ingressou no Curso de Pedagogia da UFMT/CUR em 2009. Os quatro sujeitos selecionados para a coleta dos dados seguiram os seguintes critérios: a disponibilidade em participar da pesquisa; a escrita pontual de todos os memoriais; afinidade com vivências musicais, além da não experiência da docência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Iniciamos o primeiro período da coleta dos dados no segundo semestre de 2011 quando os estudantes ingressaram no Estágio Curricular Supervisionado de Educação Infantil na escola-campo de estágio, na qual realizaram observações e trocas de experiências com os professores da rede pública de ensino, de cujo período tiveram a oportunidade de expor suas experiências nos memoriais.

Além das narrativas expressas nos memoriais, no intuito de coletar informações quanto à percepção dos sujeitos ante as questões da pesquisa, optamos pela entrevista narrativa. Esta, segundo Bauer e Jovchelovitch (2003), tem como ideia básica reconstruir acontecimentos sociais a partir da perspectiva dos informantes, da forma mais direta possível. Os autores salientam que as narrativas são infinitas em sua variedade e podemos encontrá-las em todo lugar. “Através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma seqüência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social” (BAUER; JOVCHELOVITCH, 2003, p. 91). Ancorados em Habermas (1991), esses autores fundamentam que a entrevista narrativa é uma

nova forma de entrevistar, pois esta se apresenta nos moldes de uma entrevista semiestruturada, enriquecida por narrativas.

O segundo período da coleta ocorreu no primeiro e segundo semestres de 2012. Nessa ocasião, as licenciandas participaram do Estágio Curricular Supervisionado, realizando atividades de observação e regência na escola-campo, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, período em que registraram as impressões das vivências e experiências de formação profissional da docência em “narrativas de si”.

Para a produção da escrita dos memoriais, foram elaborados roteiros que serviram como eixos norteadores das narrativas, no intuito de aflorar as lembranças, incentivar as reflexões que motivassem a escrita dos registros.

Com a finalidade de compreender como ocorreu o processo de formação dessas licenciandas adotamos os seguintes eixos: Narrativas das licenciandas sobre as lembranças e memórias no que diz respeito à presença da música nas diferentes etapas de suas vidas; Análise sobre a importância da música no trabalho docente com crianças, diante da necessidade da preparação do professor, tendo em vista as análises que fazem sobre suas primeiras vivências no estágio da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino fundamental; Avaliação das licenciandas ante a ausência da Educação Musical no currículo do Curso de Pedagogia da UFMT/CUR.

Uma vez que as análises e as conclusões foram desenvolvidas em narrativas, trazemos as contribuições de Rocha (2011, p. 3) por afirmar que, “quando uma pessoa relata fatos vividos, por si mesma, ela se percebe e se reconstrói na trajetória percorrida, ressignificando-a. Nesse processo o sujeito cria e recria imagens nas narrativas, sendo elas uma ressignificação dos episódios vividos”. A reconstrução e ressignificação das imagens criadas e recriadas pelos sujeitos em suas narrativas são os objetos que a presente pesquisa analisou.

As análises a partir das vozes das licenciandas: A música nas fases da minha vida

As análises foram desenvolvidas por intermédio de eixos e, em cada um deles, traremos os sujeitos, ora com seus memoriais (M), ora com as entrevistas narrativas (E.N.), lembrando que após acordo preliminar os nomes dos sujeitos, são fictícios: Rosa, Day, Zazá e Maria.

Para narrar suas histórias de vida acerca da presença da música na sua trajetória de vida e nas práticas docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tomamos como ponto de partida o foco de análise do primeiro eixo, considerando o que narram as licenciandas sobre a presença ou ausência da música no convívio familiar, na escola e na sua formação.

Torres (2003), ao se referir à diversidade e à diferença em torno das identidades culturais destaca que as identidades são construídas em diferentes contextos históricos e sociais. O mesmo acontece com as identidades musicais que, segundo a autora, também devem ser política e culturalmente construídas em distintos contextos e debates culturais. Dessa forma, as narrativas dos sujeitos expressam esse entendimento, uma vez que suas histórias e identidades musicais foram edificadas em diferentes contextos e culturas.

ROSA

Pais nordestinos... Forró pé de serra

Sou de uma família que sempre gostou muito de música e dança. Meus pais são nordestinos e, desde muito pequena, sempre ouvi música caipira, denominada “forró pé de serra”. Nunca vou me esquecer de quando minha mãe levantava de madrugada, ligava o rádio e ouvíamos a música, do Tonico e Tinoco, O Inhambu-xintã e o Xororó. Posso sentir até o cheiro do café sendo passado por ela, que saudade! [...] Parece que foi ontem que todas essas coisas aconteceram (M8).

DAY

Presente em muitos momentos...

Posso afirmar que a música marcou diferentes fases de minha vida. Ela esteve presente em muitos momentos alegres, tristes, relaxantes e de aprendizagem. Quando criança lembro-me que escutávamos muita música em casa. Eu e minha irmã tínhamos nossos discos preferidos e, todas as manhãs, cantávamos e dançávamos ao som de Xuxa, Balão Mágico, Angélica e Mara Maravilha. O engraçado é que sabíamos quase todas as coreografias. (M8).

ZAZÁ

Contato direto com a música...

Desde pequena fui criada na igreja. Minha mãe era regente do coral e minha irmã mais velha regia o coral das crianças. Sendo assim, não pude deixar de estar em contato direto com a música [...] Fui crescendo e a cada dia me interessava mais. A música passou a fazer parte da minha vida, cantava por gosto, pelo prazer. Cada melodia que eu ouvia soava em meus ouvidos como uma paz para a minha alma. (M8).

MARIA

Minha professora não cantava canções conosco...

Na minha infância a presença da música aconteceu de forma superficial. Recordo-me, apenas, de ouvir, no velho rádio de meu pai, músicas [sertaneja] raiz. Ao iniciar o período de escolarização, com sete anos, minha professora não cantava canções conosco, ela gostava mais de contar histórias infantis. (M8).

Após conhecer a história musical das licenciandas e suas relações interpessoais a partir das contribuições de Ilari (2006), há de se considerar a influência da música sobre as emoções, pois:

Não é difícil percebermos que a música está por todas as partes, e faz parte da vida de diversos povos, religiões e formas de lazer. Das mães que cantam para os seus bebês aos adolescentes que ensaiam uma

banda de rock na garagem; da debutante que valsa com seu pai aos noivos que trocam alianças na igreja ao som de “Ave Maria”; dos filhos de imigrantes japoneses que cantam num karaokê aos carnavalescos que dançam incessantemente celebrando, apesar dos pesares, a alegria de viver; todos estes e demais usos da música integram e dão algum sentido à vida cotidiana. (ILARI, 2006, p. 197).

Ao traçar um paralelo da citação acima com a história musical das licenciandas pesquisadas, observa-se que todas têm uma ligação com a música, ainda que essas vivências tenham ocorrido em épocas e lugares diferenciados, não importando se com as raízes nordestinas, com as influências da mídia ou no convívio religioso. É a história da vida privada, vivida no coletivo. O importante é que, embora distintas, as vivências são a sua própria história, única, singular.

A música nas práticas docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental

O processo formativo das licenciandas, considerando a percepção sobre a importância da música na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino fundamental, como coadjuvante no processo de cuidar e educar remete ao questionamento: É possível desenvolver o trabalho docente, com crianças, sem a música? Para situar as respostas para este eixo de análise, apresentamos os excertos das narrativas e entrevistas narrativas (E.N.) das licenciandas, considerando a primeira experiência do Estágio na Educação Infantil, seguida dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

ROSA

Por que não usá-la para educar?

A música não está dissociada de nossas vidas, de nossas aprendizagens, então, por que não usá-la para educar? [...] A música realmente tem um impacto positivo em nossas vidas, não tem como deixar de usar esse maravilhoso e completo instrumento em nossa formação. (M7).

DAY

Facilita muito trabalhar os conteúdos...

Com certeza, não! Tudo está englobado, pois a música estimula a criança. Como eu trabalhei no grupo itinerante de música, senti o quanto eles [os alunos] gostam de música. A partir da música, tu podes abordar vários temas. Ela facilita muito trabalhar os conteúdos. (EN - 21/12/2011).

MARIA

Torna a aula prazerosa...

A música, como subsídio metodológico, é muito importante para ser utilizada tanto na Educação Infantil como nos Anos Iniciais. Ela propicia o ensino dos conteúdos do currículo de forma lúdica, o que torna a aula prazerosa para os alunos. (M6).

ZAZÁ

É estimulante...

Trabalhar usando a música como ferramenta é estimulante, principalmente, por ela dar condições de observar a percepção musical das crianças e a melhoria na sensibilidade, no raciocínio e em sua expressão corporal. (M7).

Sobre a importância da música para a Educação Infantil, como coadjuvante nas atividades de cuidar e educar, os fragmentos revelaram a importância que as licenciandas deram aos saberes sobre a Educação Musical nessa fase das experiências docentes com crianças pequenas.

Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil apontam, de forma global, a importância da linguagem musical para a formação dos pequenos, reconhecendo ser um “excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima e autoconhecimento, além de poderoso instrumento de integração social” (BRASIL, 1998, p. 49).

Mediante o que as licenciandas desta pesquisa relataram nos memoriais e entrevistas narrativas, foi possível constatar sua conscientização diante da importância da música no desenvolvimento das atividades docentes.

Para complementar as observações até aqui apontadas, vejamos a voz das licenciandas nas experiências do Estágio nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

ROSA

O grande interesse das crianças pela música...

Uma vez que no PCN orienta o trabalho com a música e [a considerar] o benefício que a música traz à formação dos nossos alunos, acredito ser uma falha da Universidade, pois um curso direcionado aos anos iniciais teria que contemplar essa disciplina em nossa formação, levando em conta o grande interesse das crianças pela música. (M8).

DAY

As crianças apreciam a música...

Vi o quanto as crianças apreciam a música, os instrumentos musicais, o bem-estar que esta transmite em qualquer ambiente. No Ensino Fundamental, digo que a aula em que foram confeccionados os instrumentos musicais pelos alunos, foi a atividade em que todos mais se envolveram. (M8).

MARIA

Fiquei paralisada frente às crianças...

Recordo-me que houve um momento, durante o estágio, em que a professora, regente da sala, solicitou que eu cantasse uma cantiga [...] sobre respeito ao próximo devido ter ocorrido um desentendimento entre duas crianças em sala. Embora eu não conseguisse me recordar de nenhuma naquele momento, fiquei paralisada frente às crianças, até que uma começou a cantar uma canção e eu a parabeneizei pela iniciativa e por ter me ajudado a lembrar. Mesmo não conhecendo a canção, tentei acompanhar fazendo o possível para que as crianças não percebessem o que estava acontecendo. (M7).

ZAZÁ

Dificuldades que a formação não deu conta...

Compreendendo que a música também é uma forma de linguagem sonora e artística imprescindível para a formação humana dos alunos, como esses alunos podem ter essas oportunidades se o professor, na maioria das vezes, não é preparado para isso? Para tanto, fica apenas uma lição: buscar formação para que possa superar todas as dificuldades que a formação não deu conta. (M8).

Sobre suas experiências nas práticas docentes no estágio dos anos iniciais do Ensino Fundamental, pudemos perceber, tanto na verbalização quanto em seus escritos, a mesma apreensão e ansiedade ocorridas no estágio de Educação Infantil. Uma das causas da frustração das licenciandas foi a ausência da Educação Musical no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, como uma das notas não afinadas na formação.

De acordo com as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais, “é desejável que o aluno, ao longo da escolaridade, tenha oportunidade de vivenciar o maior número de formas de arte; entretanto, isso precisa ocorrer de modo que cada modalidade artística possa ser desenvolvida e aprofundada” (BRASIL, 2001, p. 41). No entanto, como desenvolver e aprofundar tais modalidades, se não há formação que possibilite esses saberes ao futuro professor? Segundo Figueiredo (2005, p. 25), “enquanto não existe uma compreensão sobre a importância da música na escola, é muito difícil vislumbrar qualquer mudança significativa para a Educação Musical escolar”. O autor adverte que “professores dos anos iniciais têm um papel fundamental na educação, pois estabelecem bases para várias construções que são elaboradas ao longo da vida escolar” (FIGUEIREDO, 2005, p. 27).

Diante da realidade de que o professor pedagogo é o responsável pelas diversas áreas do conhecimento, constata-se a necessidade de proporcionar subsídios em Educação Musical para que as licenciandas sejam preparadas a ofertar essa modalidade aos seus alunos.

A formação musical das futuras professoras: a música na matriz curricular em análise - a ausência que marcou

Com relação ao terceiro eixo de análise, outro dado relevante a considerar é o que as licenciandas argumentaram diante da não oferta da música como componente curricular durante a formação. Como num grito de socorro, fizeram seus relatos.

ZAZÁ

A Universidade tem falhado nisso...

A Universidade tem falhado nisso. [...] Acho que deixou a desejar. A Universidade vai ter que se adequar, porque, a Educação Infantil vem se adequando [...] se a Universidade está formando professores aptos para lidar com isso, vão ter que mudar, e rápido, porque já deixou a desejar e muito. (E.N. - 21/12/2011).

ROSA

Teria que contemplar essa disciplina em nossa formação...

[...] Acredito ser uma falha da Universidade, pois um curso direcionado à Educação Infantil e Anos Iniciais teria que contemplar essa disciplina em nossa formação, levando em conta o grande interesse das crianças pela música. (M8).

DAY

Ainda faltam muitos outros conhecimentos...

Tivemos matérias mais direcionadas para as práticas de estágio, como: alfabetização, matemática, linguagem, literatura infantil, brincar, entre outras. Mas, sinto que ainda faltam muitos outros conhecimentos, principalmente, no que diz respeito às artes. (M3).

MARIA

Sentiríamos mais preparados e seguros...

Penso que a Música deveria compor o quadro das disciplinas do currículo na Universidade e, se possível, no primeiro ano do curso, para aprendermos tanto a parte teórica como a prática, com isso, [...] nos sentiríamos mais preparados e seguros, uma vez que sua inclusão no currículo escolar das escolas se tornou obrigatória. (M6).

Ao enfatizar a ausência da música como disciplina da matriz curricular do Curso de Pedagogia da UFMT/CUR pode-se constatar a urgente necessidade de proporcionar formação musical de qualidade, para que possam desenvolver um programa de Educação Musical junto às crianças.

Diante deste quadro, consideramos interessante que ações sejam adotadas por parte do corpo docente, visando ampliar a “quantidade e a qualidade da argumentação sobre a importância da música na formação dos indivíduos” (FIGUEIREDO, 2005, p. 26). De acordo com este autor, é necessário que haja trabalho

integrado, ressaltando que a Educação Musical “não é uma questão para ser tratada apenas pelos educadores musicais porque essa é uma área que pertence a um universo maior e que precisa ser também compreendida por todos os interlocutores participantes do processo educacional como um todo” (Ibid.).

Ficou evidente, nas narrativas, a necessidade de proporcionar às licenciandas oportunidades de formação musical, uma vez que sua profissionalidade será marcada pelo trabalho desenvolvido com as crianças nas fases primeiras da vida escolar.

A percepção da falta dessa disciplina, naquele momento e para sua futura atuação, ainda ficou evidenciada as angústias relatadas nas narrativas de **Zazá**, ao se expressar: “Onde já se viu um curso onde prepara profissionais para trabalhar com músicas se não oferece esta disciplina? Para mim isso faz falta agora, imagine quando estiver atuando. A legislação mudou, mas cadê a formação?????????”. As universidades brasileiras, nos cursos de licenciatura, em sua quase totalidade, têm falhado nesse aspecto. As licenciandas avaliaram o contexto de uma prática sem a oferta da Educação Musical, bem como a influência que tem o desenvolvimento das atividades da Educação Infantil quando são associadas à música.

Bellochio (2003, p.20) entende que “é preciso possibilitar formação em Educação Musical, ao professor unidocente, por meio de atividades práticas e teóricas, acreditando na sua possibilidade de trabalhar da melhor forma possível junto a seus alunos”. Não havendo profissionais em número suficiente para atender à exigência contida nos dispositivos legais, percebemos o imperativo de se preparar o professor pedagogo para atender a essa nova demanda, uma vez que é ele o responsável pelos anos iniciais de escolarização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa objetivou investigar como as licenciandas percebem a música na sua trajetória de vida pessoal, durante a formação e atuação profissional. Uma vez que a Educação Musical vem se solidificando em termos de pesquisa científica, nesse momento de fortes transformações, a capacitação do professor para as práticas musicais apresenta novas exigências ao trabalho docente na atualidade.

O Curso de Pedagogia em questão, como muitos outros no cenário da educação brasileira, não contempla a disciplina de Educação Musical em sua Matriz Curricular. Diante disso, inquietou-nos saber como as licenciandas do Curso de Pedagogia da UFMT/CUR estão sendo preparadas para o trabalho com a música, na futura atuação como docentes nas instituições de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Trabalhar com as histórias de vida narradas nos memoriais de formação e entrevistas narrativas foi um desafio gratificante, pois a riqueza de detalhes que emergiu de cada história de vida relatada transformava-se numa valiosa fonte de dados.

Outro dado que merece registro e que tocou e moveu as licenciandas em suas narrativas foi a frustração por não haver, na matriz curricular do Curso de Pedagogia, a oferta de Educação Musical. Essa lacuna causou angústia e insegurança, diante da necessidade de trabalhar com a música, principalmente na Educação Infantil.

Os resultados permitiram compreender que a música sempre fez parte da vida das pesquisadas nas suas relações interpessoais, mesmo que essas vivências tenham acontecido em épocas e maneiras diferenciadas. Ao relatarem suas lembranças referentes à música, revelaram suas sensações e sentimentos, ora de saudade, alegria, ora de tristeza e melancolia.

Outro ponto investigado foi como as licenciandas perceberam a música como constitutiva do trabalho e aprendizagens da docência, mediante a proposta do Curso de Pedagogia da UFMT/CUR. De acordo com as narrativas analisadas, as licenciandas valorizam a música como um componente curricular importante e imprescindível em sua formação, visto que seus efeitos sensibilizam, encantam, produzem movimentos, ampliam sensações e percepções, além de criar um espaço privilegiado de aprendizagem dos conteúdos específicos. Porém, as discentes relataram, também, as angústias e ansiedades enfrentadas diante da responsabilidade de trabalhar a música durante a docência no Estágio Curricular Supervisionado, uma vez que, no decorrer do Curso, não tiveram uma disciplina voltada para as práticas em Educação Musical.

É notória a necessidade de investimento em pesquisas voltadas para a formação do professor na área da Educação Musical e isso vem ganhando corpo no cenário das pesquisas em educação; todavia, necessita ser mais acentuada, principalmente no que se refere às políticas públicas voltadas à Educação Básica. Com esse incentivo, talvez, tenhamos a Educação Musical como componente relevante na formação de professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, atendendo, inclusive, ao dispositivo legal de obrigatoriedade da música como componente curricular.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bauer, Martin, W; Jovchelovitch, Sandra. Entrevista Narrativa (2003). In: Bauer, Martin; Gaskell, George (editores). Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: Um Manual Prático. – Petrópolis RJ: Vozes, 2. ed.
- Bellochio, Cláudia Ribeiro (2003). A formação profissional do educador musical: algumas apostas. Revista da ABEM, Porto Alegre, 8, 17-24.
- BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; FIGUEIREDO, Sérgio Luís Ferreira De. (2009) *Cai, cai balão... Entre a formação e as práticas musicais em sala de aula: discutindo algumas questões com professoras não especialistas em música. Música na educação básica, Porto Alegre, 1 (1), 36-45.*
- Bogdan, Robert; Biklen, Sari. (1994) *Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora.*
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental (2001) Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte. 3 ed. – Brasília: A Secretaria.
- Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental (1988). *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Volumes I, II e III. Brasília: MEC/ SEF.*
- Brito, Teca Alencar de. (2003) *Música na Educação Infantil: proposta para a formação integral da criança. São Paulo: Petrópolis.*
- Del Ben, Luciana Marta (2003). Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: ideias para pensarmos a formação de professores de música. Revista da ABEM. Porto Alegre, 8, 29-32.
- Dominicè, Pierre. O que a Vida Ihes Ensinou (2010). In: Nóvoa, Antônio; Finger, Mathias (Orgs.). O método (auto) biográfico e a formação (pp.191-226.). Lisboa: Ministério da Saúde, Departamento de Recursos Humanos da Saúde/ Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional.

- Figueiredo, Sérgio Luiz Ferreira de (2005) Educação Musical nos anos iniciais da escola: Identidade e políticas educacionais. Revista da ABEM, Porto Alegre, 12, 21-29.
- Ilari, Beatriz Senoi. (2006) Música, comportamento social e relações interpessoais. Psicologia em Estudos. Maringá, 11 (1), 191-198.
- Josso, Marie-Christine. História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as “histórias de vida” a serviço de projetos (1999). Educação e Pesquisa, São Paulo, 25 (2), 11-23.
- Maffioletti, Leda de Albuquerque (2008, abril). A dimensão lúdica da música na infância. In: XIV Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE). Porto Alegre RS, Trajetórias e processos de ensinar e aprender: Sujeitos, currículo e cultura. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS. 1-9.
- Passeggi, Maria da Conceição. Memórias auto-biográficas: A arte profissional de tecer uma figura pública de si (2008). In: PASSEGGI, Maria da Conceição; Barbosa, Tatyana Mabel Nobre (Orgs.) Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente. (pp. 27- 42). Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus.
- Queiroz, Luis Ricardo Silva. Diversidade Musical e Ensino de Música. *Educação Musical e Legislação Educacional. Educação Musical Escolar* (2011). Salto para o Futuro, Boletim, 21 (8), 17-23.
- Ribeiro, Sônia Tereza da Silva (2003). Considerações sobre diretrizes, currículos e a construção do projeto pedagógico para a área de música. Revista da ABEM, Porto Alegre, 8, 39-45.
- Rocha, Simone Albuquerque da (2011, novembro) Há sim uma professora crescendo dentro de mim. Anais I Encontro Luso-Brasileiro sobre Trabalho Docente e VI Encontro Brasileiro da RedeEstrado. Maceió-AL: Universidade Federal de Alagoas – UFAL, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto – UP e a Rede Latino-Americana de Estudos sobre Trabalho Docente – REDE ESTRADO. 1 CD ROM. ISSN 2236-6857.

Lembranças do Lugar: Narrativas do meio vivido - sentido na formação docente

Rita de Cássia Magalhães de Oliveira²⁷⁶

Resumo

Este texto tem sua escrita inspirada na experiência desenvolvida num processo de formação docente realizado com professores(as) que atuam na Educação Rural em escolas do Município de Feira de Santana-Bahia. Pensar na educação na contemporaneidade é pensar que suas bases foram estabelecidas dentro das propostas da modernidade. É na modernidade que o modo de vida dos espaços rurais foi invisibilizado e inferiorizado nos seus mais variados aspectos, assim, a escola rural enquanto instituição social incorporou no seu fazer pedagógico o discurso da ordem moderna, importando o modelo do urbano. No fazer pedagógico, os sujeitos/lugares/espaços rurais (saberes, práticas, culturas, identidades) são ignorados, criando um distanciamento entre o conhecimento (urbano) estabelecido e o conhecimento do cotidiano da realidade rural. Nessa perspectiva a formação foi/é entendida como a possibilidade de refletir sobre os diversos aspectos que constituem os sujeitos, seus trajetos históricos, suas relações coletivas e as estabelecidas com as práticas pedagógicas no exercício do trabalho docente, enfim a experiência do vivido para a reflexão da/na prática que é caracterizada pelas tarefas de ensinar, aprender, educar, avaliar e pesquisar. Ao colocar o lugar rural como lócus da pesquisa, tivemos como objetivo a reflexão acerca da importância do espaço na construção dos processos histórico-sociais. Os lugares/espaços/tempo, habitados/vivenciados pelos sujeitos marcam a subjetivação e a formação de cada um (e também da coletividade). Desta maneira, a formação intencionou a (res)significação do lugar rural trazendo as lembranças/memória de professores(as) que tinham vivenciado na infância, experiências em espaços rurais. O desenvolvimento metodológico foi ancorado na história oral, onde as histórias de vida e narrativas se constituíram como instrumentos significativos para apreenderem as lembranças e subjetividades dos sujeitos envolvidos, além das diversas nuances de cada lugar descrito. A experiência de formação docente nos mostrou a importância dos sujeitos valorizarem os espaços/lugares do eu-outro, conhecendo suas diversidades e diferenças e aplicando esta experiência nas suas práticas cotidianas em sala de aula. Nesta vertente, vamos aprendendo que nossas práticas cotidianas influenciam nos aspectos que formam nossas identidades, por isso, é imprescindível trabalhar o lugar e seu cotidiano na formação inicial e continuada de professores(as) para atuarem na docência/ensino e, em particular, nas escolas rurais que historicamente tiveram um papel secundário nas discussões e produções sobre educação, embora nas últimas décadas, isto venha sofrendo significativas mudanças. O trabalho aponta para a necessidade de incluir na formação docente a temática da escola rural (saberes, práticas, culturas, identidades), principalmente na construção de novos paradigmas do espaço rural, seus sujeitos e modos de vida. Neste sentido, o trabalho contribui com a formação inicial e continuada dos/as professores/as das escolas rurais e com as discussões acerca da formação docente para as diversas ruralidades brasileira.

Palavras-chave: Educação-Formação-Docente; Lugares; Escola rural; Narrativas.

“Se recordo quem fui, outrem me vejo,

²⁷⁶ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia-UNEB - linha II. Orientanda do Professor Doutor Elizeu Clementino de Souza. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa (Auto)Biografia, Formação e História Oral (GRAFHO). E-mail: rcmagal@yahoo.com.br

e o passado é o presente na lembrança”. [...].

Ricardo Reis (heterônimo de Fernando Pessoa).

Como escreve o poeta: “Se recordo quem fui, outrem me vejo, e o passado é o presente na lembrança”, assim, ao pensar nos lugares que vivemos as mais diferentes experiências nas/das nossas vidas, trazemos as memórias que recordam um “outro sujeito” que fomos, mas que não se separa do que somos (aqui pensado como resultado dos diversos tempos e lugares). Quando recordamos o que fomos e trazemos essas memórias através das diversas narrativas, possibilitamos a escuta desse passado por nós, e por outros tantos sujeitos.

Quando ouvimos as tessituras que compõem as histórias de vida dos sujeitos sociais, nos deparamos com os mais variados sons que revelam e compõem trajetórias pessoais e profissionais. Os sons que emergem dessas narrativas, trazem a memória (res)guardada de cada experiência vivenciada em tempos e espaços distintos, em alguns momentos, podem emergir como reflexões que impulsionam o pensar sobre a formação e a prática docente de quem narra e de quem ouve essa narrativa.

As reflexões que emergem nesta escrita, têm inspiração nos diálogos que foram narrados durante um processo de formação docente em que as lembranças dos lugares vividos no passado, se fizeram presentes na circularidade das recordações de cada professora e formadora. As narrativas das experiências formativas com professoras que atuam em salas de aula do ensino fundamental em escolas do território rural do Município de Feira de Santana – Bahia – Brasil, durante o ano de 2009 nos possibilitaram refletir sobre as experiências de aprender e ensinar neste tempo de modernidade tardia, pois cada narrativa mostrava a singularidade de cada sujeito, e ao mesmo tempo, proporcionava reflexões que nos remeteram a pensar a educação nos seus aspectos plurais.

Essa formação docente teve como objetivo central estabelecer reflexões acerca dos livros didáticos utilizados no ensino fundamental e os saberes e práticas concernentes aos espaços dos territórios rurais em que as escolas estavam (estão) situadas. Assim, a formação apresentava a preocupação de pensar o lugar habitado pelos sujeitos (o território rural), como espaço de produção de saberes e práticas que se diferencia dos espaços urbanos comumente hegemônicos nos conteúdos dos livros didáticos, além de ser o lugar de moradia da maioria dos docentes.

Era/É preciso lembrar que na modernidade, principalmente a partir do século XVIII com o advento da Revolução Industrial, o rural e o urbano²⁷⁷ são apresentados numa perspectiva dicotômica: separados e com características antagônicas. Essa apresentação de rural e urbano permanece no imaginário e discurso coletivo, muitas vezes (principalmente no ocidente) é oficializada pelas instituições. Na perspectiva imposta pelas ideias da modernidade, a cidade passa a representar o ambiente de produção de saberes e práticas avalizadas como verdadeiras, enquanto o espaço rural é pensado como lugar atrasado no pensar, no saber e no fazer, são espaços fragmentados. Como nos mostra Bauman (1999, p. 20): “A modernidade orgulha-se da *fragmentação* do mundo como sua maior realização. A fragmentação é a fonte primária de sua força. [...]”. Sendo assim, a separação hierárquica do urbano e do rural também pode ser pensada como um processo de fragmentação do modelo estabelecido pela modernidade.

²⁷⁷ Área Rural: Área de um município externa ao perímetro urbano.

Área Urbana: Área interna ao perímetro urbano de uma cidade ou vila, definida por lei municipal. (IBGE, 1996).

O urbano e seus sujeitos simbolizam o desenvolvimento universalizado do moderno, na vertente contrária, o rural significa o lugar obsoleto, não desenvolvido. Assim, lugares urbanos e lugares rurais viveram (vivem) sob o signo da hegemonia do urbano em detrimento do rural. Tais questões interferem tanto nas culturas como nas identidades desses sujeitos, Trindade e Werle (2012, p. 33) nos aponta que: “[...]. As ideias urbanistas que invadem a zona rural, por todos os meios possíveis, tendem sempre a solapar as raras tentativas de afirmação de cultura e identidade do homem rural”. Essas ideias que solapam as afirmações desse homem/mulher moradores dos territórios rurais contribuem significativamente para o enfraquecimento de muitas comunidades rurais e geram além de sentimento de inferioridade, os processos migratórios com inúmeras consequências para os espaços e sujeitos das cidades, como para os espaços e sujeitos dos territórios rurais.

Aqui no Brasil, a escola enquanto instituição social também contribuiu/contribui para afiançar a hegemonia do urbano sobre o rural, e aquelas que estão localizadas nos espaços dos territórios rurais, não estavam/estão (por inúmeros fatores) alheias a esse modelo. Nesta questão, Macedo (2010, p. 30) nos aponta que:

No caso da educação e do currículo especificamente, o outro na e da educação ainda é um anúncio, porque as pedagogias, em geral, viraram as costas à diferença, por privilegiarem o que emerge como norma e homogeneização. Pensamos, portanto que a construção do outro na educação e na pesquisa sobre educação vem desalojar a confortável posição autocentrada das pedagogias do eu e das tecnologias do eu, sempre despreparadas e de má vontade para pensar e interagir intercriticamente com as alteridades.

Ao nos aproximarmos do diálogo com Macedo (2010), vamos percebendo que as pedagogias que viraram às costas à diferença, também se fizeram/fazem presentes nas políticas e práticas da educação que se efetivaram/efetivam nas escolas dos territórios rurais. Portanto, era/é preciso que os processos de formação dos(as) docentes para atuarem nas escolas de território rural tivessem/tenham como objetivo pensar os territórios rurais como espaços de saberes e fazeres diferentes dos espaços urbanos (ainda que nos movimentos da globalização, várias questões estejam hibridizadas), pensando e interagindo intercriticamente com as alteridades presentes nestes lugares.

Desta forma, refletir acerca deste processo de formação nos impulsionavam/impulsiona a trazer um outro olhar para o lugar rural. Este “novo” olhar precisou e precisa ser balizado por concepções em que o território rural seja pensado numa dialética que atribua sentido a diversidade e a diferença. Assim, Wanderley (2001, p.25) nos diz: “A definição do rural é uma dialética: grupos e instituições o definem atribuindo sentido a estas diferenças e sua ação notadamente política afeta estas diferenças, cria e revela outras, às quais são atribuídos novos sentidos”.

O rural apresentado nessa perspectiva tem uma relação dialética, onde os sujeitos e grupos sociais vivem a/na diversidade e diferença, sem isolamento de outros lugares e culturas. Trabalhar o rural na perspectiva do dialógico é pensar que o diálogo genuíno só se dá em clima de plena reciprocidade, quando o indivíduo experiencia a relação “do lado do outro” (Buber, 1982) sem abdicar das suas especificidades.

Narrando as experiências da/na formação

Neste momento, passamos a (des)escrever a experiência das práticas realizadas na formação no ano de 2009. As professoras estavam no exercício da docência, portanto pensamos que a formação em exercício precisa acontecer não necessariamente para responder as possíveis lacunas da formação inicial (pensando aqui que a formação inicial não responde a todas as questões da educação), mas porque a constante reflexão do fazer pedagógico é extremamente necessária, já que a educação escolar (e de outras instâncias sociais) como processo dinâmico, se depara e produz novas demandas cotidianamente.

Os docentes que atuam na educação básica, muitas vezes, por falta de espaços de discussão e pela demanda imposta no exercício da profissão, enfrentam uma ausência desse processo reflexivo tão necessário para a sua prática profissional. Essa ausência de reflexão impacta diretamente na prática do fazer pedagógico: ensinar, aprender, avaliar, refletir, etc. e em outras dimensões do currículo escolar. No caso específico do livro didático, a falta de reflexão sobre a ação e a ação sobre a reflexão, acaba por influenciar diretamente no uso desse material didático, muitas vezes esse livro, é visto/usado como um “guia/receituário” em sala de aula e sem reflexão sobre os conteúdos apresentados no mesmo. Sendo assim, as escolas situadas em territórios rurais (como também das periferias das grandes cidades, ou em cidades do interior) reproduzem o modo de vida dos grandes centros urbanos contemplado nos livros didáticos, como padrão universal de identidade territorial dos sujeitos sociais.

Ao pensarmos nesta dimensão do currículo, precisamos entender que a identidade territorial dos sujeitos é uma identidade social, portanto não podemos ignorá-la.

Sobre a identidade territorial, Haesbaert (1999, p. 178) nos afirma que:

Toda identidade territorial é uma identidade social definida fundamentalmente através do território [...] uma identidade em que um dos aspectos básicos para sua estruturação está na alusão ou referência a um território, tanto no sentido simbólico quanto mais concreto. Assim, a identidade social é também uma identidade territorial quando o referente simbólico central da construção dessa identidade parte de ou transpassa o território.

A temática da formação continuada estava centralizada no Estudo do Meio: O Território Rural e suas diversas características, que na maioria das vezes, não se faz presente nos conteúdos apresentados nos livros didáticos, e quando presentes são estereotipadas ou irrelevantes. Era/é preciso pensar que existe uma relação entre território e a identidade social para adentrarmos nessa temática como processo de formação do eu-outro. A metodologia escolhida se aproximava da proposta da história oral, que de acordo com Thompson (1992), a fonte oral permite-nos desafiar a subjetividade.

Desta maneira, precisamos fazer alguns questionamentos que nos permitiriam/permitem buscar caminhos que possibilitassem/possibilitem uma outra visão do rural nas proposições pedagógicas dos(as) professores(as) que atuam nas escolas de território rural. Se a temática da formação passava pelo olhar que lançamos sobre os lugares e espaços vividos, deveríamos/devemos pensar que significativa parcela das professoras (mais de 90%) vive/habita os espaços urbanos. Sendo assim, perguntamos: Como pensar nas especificidades do urbano e do rural? Como imbricar esses lugares pensando nas suas diferenças? Quais os olhares a serem lançados sobre os mesmos? Estes (e outros) questionamentos eram os desafios que se materializavam com o desenvolvimento de uma formação que foi desenvolvida nestas andanças entre a cidade e o rural.

O trabalho de formação foi desenvolvido com um grupo de 10 professoras. Utilizamos o desenho, feito por cada participante (como um dos instrumentos de coleta de informações) para retratar os lugares e paisagens que marcaram sua infância, era um recorte da história de vida do sujeito, vivenciada num espaço. De acordo com Certeau (2012, p. 177), “[...]. Praticar o espaço é portanto repetir a experiência jubilatória e silenciosa da infância. É, no lugar, ser outro e passar ao outro”. Nesta perspectiva, trazer a experiência de cada uma, significaria possibilitar “ser o outro e passar ao outro”, para assim refletir sobre a prática docente desenvolvida em escolas situadas geograficamente em territórios rurais.

Para iniciar a produção do desenho trabalhamos com o texto que tinha como tema a infância, depois cada professora iria contar o significado do lugar exposto no desenho, o objetivo era trazer as descobertas que as lembranças pudessem revelar naquele momento. De acordo com Bertaux (2010, p. 47), “[...]. o verbo “contar” (fazer relato de) é aqui essencial: significa que a produção do sujeito tomou a forma de narrativa”.

No processo seguinte do trabalho de formação, foi realizada com um roteiro semiestruturado a entrevista narrativa em grupo, este processo era a escuta de si e a escuta do outro. Sobre a entrevista em grupo e seus significados, Ornellas (2011) assim coloca:

Entrevista em grupo (grupos focais): Nesse modelo de entrevista em grupo, cada sujeito fala individualmente, sem interação, posto que cada um deseje emitir sua opinião sobre o tema que está sendo debatido, gestando, em certa medida, inicialmente, uma fala egocêntrica e, na medida em que o nível de interlocução aprofunda o tema, observa-se que a fala já passa por uma escuta sobre o dizer do outro. Nessa entrevista em grupo, o sujeito é levado a esse exercício de escuta da sua própria fala e da fala do outro (ORNELLAS, 2011, p. 65).

A escuta do eu-outro possibilitou o conhecimento de si, dos lugares por onde foram construídas as andanças pessoais/formação/profissionais, mas o meio vivido por cada professora, trazia riqueza de detalhes de cores, dos cheiros, dos sabores, das brincadeiras, cada detalhe revelava as características climáticas, da vegetação, dos rios e lagoas, era o espaço físico se manifestando através da memória do sujeito, a aventura do ontem se transbordava nas palavras narradas, era: “o passado é o presente na lembrança”. Aquelas narrativas transformavam a nossa convivência, como nos aponta Bosi (2003):

Narrador e ouvinte irão participar de uma aventura comum e provarão, no final, um sentimento de gratidão pelo que ocorreu: o ouvinte pelo que aprendeu, o narrador, pelo justo orgulho de ter passado tão digno de lembrar quanto o das pessoas ditas importantes. Ambos sairão transformados pela convivência, dotada de uma qualidade única de atenção. Ambos sofrem o peso de estereótipos, de uma consciência possível de classe e precisam saber lidar com esses fatores no curso da entrevista (BOSI, 2003. p. 61).

A “aventura” vivenciada através da narrativa mostrava a importância de cada lugar, das relações locais, do aprender nos saberes e práticas dos cotidianos. O lugar é o local mais próximo à existência do homem, onde o cotidiano se institui, onde cada sujeito e grupo social criam as suas histórias. Contrapõe-se ao global, mas é influenciada e influencia o global na medida em que a dinâmica externa força um maior dinamismo interno. (bairro, rua, povoado, vila, comunidade, trabalho), de acordo com Coriolano (1998): Cada lugar é a sua maneira, o mundo. E essa maneira de construir o mundo significa a realização dos sujeitos e grupos sociais em tempos/espaços diferenciados.

Deslocando o roteiro

Inicialmente acreditávamos que as narrativas orais, seriam suficientes para desenvolver o estudo sobre o meio vivido, por solicitação das docentes mudamos o roteiro da formação e as narrativas passaram (também) a serem escritas por elas. A riqueza do escrito nos permitiu um mergulho no interior do sujeito, nas imagens das muitas andanças, algumas docentes traziam a infância na roça, era a possibilidade que aquela narrativa ocasionava para que o eu/docente, nascido no lugar do território rural encontra-se com o outro/discente estudante e morador do lugar em território rural, aquela experiência foi o “mote da formação”. As narrativas escritas possibilitaram as recordações dos percursos de vida do sujeito, na perspectiva apontada por Souza (2008):

Trabalhar com narrativa escrita como perspectiva de formação possibilita ao sujeito aprender pela experiência, através de recordações-referências circunscritas no percurso da vida e permite entrar em contato com sentimentos, lembranças e subjetividades. [...] (SOUZA, 2008, p. 93).

Escrever as lembranças dos espaços vividos na infância permitiu um olhar para cada lugar que estava inscrito (e se inscrevia) naquelas narrativas, as experiências passavam a ter sentido na formação docente, pois os lugares têm significados diferentes para cada sujeito, neste momento a alteridade pode se manifestar nas ações das práticas pedagógicas.

Ao trabalhar com as lembranças que se fizeram presentes nos desenhos, nas narrativas orais e escritas, as professoras perceberam que como elas, os(as) alunos(as) são sujeitos das práticas de vida cotidiana (Certeau, 2012). Desta forma, é possível perceber a importância do lugar na vida dos sujeitos ordinários, neste sentido, podemos dialogar com Haesbaert quando faz referência a Casey (1993) e escreve: [...] onde nós estamos – o lugar que nós ocupamos [...] – tem tudo a ver com o que e quem nós somos (e, finalmente, aquilo que nós somos). “Estar no mundo, estar situado, é estar em um lugar”.

Desta maneira, a dimensão do currículo que estava representada no conteúdo do livro didático, precisaria ser (re)pensado levando-se em consideração as especificidades próprias de cada lugar, sem centralizar o urbano e seus sujeitos em detrimento do território rural. Conhecer os lugares, os sujeitos e as culturas onde as escolas estão localizadas abre canais de reflexão para uma prática pedagógica mais dialógica entre o conhecimento, a escola e as realidades de alunos e alunas, abandonando a *razão metonímica* que homogeneiza a educação escolar.

Ao pensar sobre a *razão metonímica* presente no processo educativo escolar, Oliveira (2008, p. 167) coloca:

Recuperar a experiência desperdiçada, ampliando o mundo pela ampliação do presente, requer, portanto, a crítica da razão metonímica porque só através de um novo espaço-tempo, que pressupõe outra racionalidade, será possível identificar e valorizar a riqueza inesgotável do mundo, ou seja, identificar e valorizar a riqueza inesgotável do mundo – para além daquilo que a razão metonímica, com suas dicotomias e necessidade de ordem, percebe e aceita como existente – são atitudes fundamentais.

Entender o espaço e tempo da sua história de vida (de cada professora) vivenciada num determinado lugar, é uma possibilidade de recuperar a “experiência desperdiçada”, mas ao mesmo momento, permite pensar nas experiências de alunos e alunas que vivem seus cotidianos nos lugares (distritos, vilas, povoados,

sítios, fazendas, etc.). Sendo assim, a riqueza do mundo presente nos territórios rurais, precisaria/precisa ser pensada e articulada nas práticas pedagógicas.

No caso das escolas localizadas em território rural, essa é uma questão muito urgente, principalmente pela dívida histórica que governos, instituições e sociedade têm com os sujeitos que vivem seus cotidianos em territórios rurais. Ainda hoje é possível denunciar que as escolas que estão localizadas em território rural, têm as mais baixas condições de trabalho para professores e professoras, além da falta ou péssimas instalações físicas que apresentam problemas nos aspectos sanitários, nas salas de aula, equipamentos, materiais didáticos e outras tantas questões.

Contudo, é preciso atentar que resgatar a dívida que o país tem com as escolas e os sujeitos dos espaços rurais, não significa o isolamento do conhecimento, nem tão pouco pensar as práticas pedagógicas na vertente endógena. Faz-se necessário articular práxis pedagógicas dialógicas desprovidas de hierarquia entre o urbano e o rural (mas pensando na diversidade e diferença destes espaços), numa convicção de que a mudança é possível. Na perspectiva dessa relação Farias e Antunes nos apontam:

Promover uma separação entre os saberes rurais e urbanos, no atual estágio de desenvolvimento científico e tecnológico em que se encontra o meio rural, no século XXI, principalmente no que se refere à educação e ao ensino, tende a criar lacunas na formação de alunos e alunas em vida escolar ativa. Professores e professoras que atuam no meio rural apontam que a interdisciplinaridade se torna um dos maiores desafios do processo de ensinar no campo, materializada pela falta de vivência/convivência com o meio em que estão inseridas (Farias e Antunes, 2012, p. 112).

No diálogo com Farias e Antunes (2012) verificamos que a separação entre os saberes, apenas reforçam a hierarquia histórica da supremacia do urbano sobre o rural, além é claro, de outro desafio, que é a formação de docentes para atuação nas escolas de territórios rurais. Se os desafios estão postos (há bastante tempo), é preciso que sejam enfrentados por governos, instituições educativas (nos mais diferentes níveis de ensino) e pela sociedade civil. É preciso que as discussões se efetivem num plano macro da melhoria da educação e em particular da educação escolar nos espaços rurais.

Lembranças que finalizam esta formação

Ao participarmos de um processo de formação docente, vamos entendendo que a formação é uma via de mão dupla, pois ensinamos e aprendemos enquanto formadoras, como nos diz Josso (2010), a ação de formar, não se diferencia da ação de formar-se, tudo se imbrica, as experiências contadas em determinados momentos, são singulares, mas permitem reflexões plurais.

Neste momento, aprendemos além de tantas outras coisas, que o espaço rural do semiárido baiano tem um sentido territorial de pertencimento para alunos e alunas que moram e estudam neste lugar. Assim, este processo de formação continuada, desenvolvido nos distritos rurais de Maria Quitéria e Matinha, apresentou possibilidades que foram além do objetivo geral da proposta.

Entre as possibilidades que extrapolaram o objetivo inicial da formação estão:

- As histórias de vida entraram como um instrumento de coleta de dados, mas revelaram a subjetividade das diversas trajetórias dos sujeitos em formação, trazendo no conjunto as diversas paisagens das trajetórias de cada pessoa;

- As narrativas escritas foram uma sugestão das professoras, não estavam no roteiro inicial, entraram como “desvio” de roteiro, ocasionou para as participantes, a possibilidade de pensar que as práticas pedagógicas podem ser modificadas e suas modificações trazem outras leituras;

O diálogo estabelecido através das histórias de vida, narrativas e memória é fecundo para os processos de formação de professores e professoras. Essas histórias reveladas trouxeram as lembranças do lugar vivido como possibilidade de criar analogias com o lugar vivenciado pelo outro. Desta forma, faz-se necessário pensar nas ruralidades brasileira, como componente nas formações iniciais e continuadas de professores e professoras.

Educação de qualidade para todos e todas perpassa por inúmeros fatores, mas não podemos deixar de anunciar que a formação docente assume um papel de relevância nesse processo. Esta experiência mostra que cada lugar tem suas características próprias que fazem com que os sujeitos sociais criem suas identidades e seu pertencimento, portanto, cabe aos professores e professoras comprometidos com a melhoria na qualidade da educação brasileira, desenvolverem práticas pedagógicas que envolvam os conhecimentos que são articulados nestes espaços. Conhecer que os sujeitos e grupos humanos, habitam lugares diferentes nas feições da natureza e nas dimensões culturais (além de outros aspectos) é uma das possibilidades de percebermos que existem diversos lugares, sujeitos e grupos sociais, com saberes e práticas diferenciadas.

Referências

- Bauman, Zygmunt (1999). *Modernidade e ambivalência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar
- Bertaux, Daniel (2010). *Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos*. São Paulo: EDUFERN.
- Bosi, Ecléa (2003). *O tempo vivo da memória: Ensaio de psicologia social*. São Paulo: Ateliê.
- Brasil - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (1996) *Censo Demográfico – Brasil - Rio de Janeiro*: IBGE.
- Buber, Martin (1982). *Do diálogo ao dialógico*. São Paulo: Perspectiva.
- Certeau, Michel de (2012). *A invenção do cotidiano: Artes de Fazer*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- Coriolano, Luzia Neide M. T. (1998). *Do local ao global: O turismo litorâneo cearense*. Campinas: Papirus.
- Farias, Graziela Franceschet, & Antunes, Helenise Sangoi (2012). *Educação rural e formação de professores no interior do Rio Grande do Sul: ruralidades e história de vida*. In SOUZA, Elizeu Clementino de. (Org.). *Educação e ruralidades: Memórias e narrativas (auto)biográficas* (pp. 111-136). Salvador: EDUFBA.
- Haesbaert, Rogério (2011). *O espaço importa: dilemas da construção identitário-territorial na contemporaneidade*. In Bastos, Lilian Cabral & Lopes, Luiz Paulo da Moita (Orgs.), *Estudos de identidade: Entre saberes e práticas* (pp. 45-76). Rio de Janeiro: Garamond.
- Josso, Marie-Christine. *Da formação do sujeito... ao sujeito da formação*. In Nóvoa, António; Finger, Matthias (Orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação* (pp.59-79). São Paulo: Paulus.
- Macedo, Roberto Sidnei (2010). *Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação*. Brasília: Líber Livro.

- Oliveira, Inês Barbosa de. Estudos do cotidiano e pesquisa em educação: Interfaces com as narrativas autobiográficas na compreensão do potencial emancipatório das práticas educativas cotidianas (2008). In Souza, Elizeu Clementino de & Passeggi, Maria da Conceição (Orgs.). Pesquisa (auto)biográfica: cotidiano, imaginário e memória. (pp.163-182). São Paulo. EDUFRRN – Paulus.
- Ornellas, Maria de Lourdes S (2011). [Entre]vista: A escuta revela. Salvador: EDUFBA.
- Souza, Elizeu Clementino de. Histórias de vida, escritas de si e abordagem experiencial (2008). In Souza, Elizeu Clementino de & Mignot; Ana Chrystina Venâncio (Orgs.). História de vida e formação de professores (pp. 89-98). Rio de Janeiro: Quarteto.
- Thompson, Paul (1992). A voz do passado: História oral. São Paulo: Paz e Terra.
- Trindade, Lenir Marina & Werle, Flávia Obino Corrêa (2012). O ensino no meio rural: uma prática em extinção. In Souza, Elizeu Clementino de (Org.). Educação e ruralidades: Memórias e narrativas (auto)biográficas (pp. 31-50).Salvador: EDUFBA.
- Wanderley, Maria de Nazareth Baudel (2001). A emergência de uma nova ruralidade nas sociedades modernas avançadas - o “rural” como espaço singular e ator coletivo. Buenos Aires: Asdi.

A relação teoria e prática nos currículos de formação de professores de história no Brasil

Angela Ribeiro Ferreira²⁷⁸

Palavras-chave: prática de ensino, formação de professores, curso de história, teoria e prática.

No Brasil sempre tivemos uma distinção muito clara entre trabalho intelectual e trabalho manual, este tido como algo que deprecia, a escravidão é o melhor exemplo disso. Outro exemplo pode ser o início da produção didática no país, ainda no século XIX, quando muitos autores de livros didáticos omitiam sua autoria porque tal produção era considerada inferior por ser algo prático e destinado ao trabalho escolar e não à ilustração da elite como as obras de literatura ou os compêndios de história (BITENCOURT, 2004).

No que se refere a formação profissional, Acácia Kuenzer (2004, p. 1-2) trata de um modelo de formação em que a prática era primordial, o taylorismo e o fordismo, modelo no qual bastava observar, repetir e memorizar uma determinada parte do trabalho, mesmo não conhecendo o todo. Ao transportar isso para a formação de professores sem muita reflexão, temos um problema grave, como afirma a autora, “a primazia do saber tácito sobre o conhecimento científico, da prática sobre a teoria, da parte sobre a totalidade, do descaso com a formação do profissional da educação, que também não mais fazia do que apresentar a sua prática para ser imitada”. Estes são apenas exemplos de como, ao longo do tempo, construímos a dicotomia teoria e prática, de como construímos a cultura que entende o pensar como superior e dissociado do fazer.

Neste texto o objetivo é identificar e analisar os encaminhamentos dados pelos cursos de licenciatura em História no Brasil, em seus Projetos Pedagógicos de Curso, para realizar a articulação entre teoria e prática na formação dos professores. Além disso, vamos refletir sobre o problema da dicotomia teoria e prática na formação de professores, a partir de Carmem Alvarez (2011), Elisa Lucarelli (2009), Gabriela Diker e Flavia Terigi (2008), António Nóvoa (1999), Acácia Kuenzer (2004), Adolfo Sanchez Vazquez (1977), entre outros.

O problema da relação teoria-prática na formação do professor

Existe atualmente um discurso corrente entre os professores da educação básica que sustenta que há uma completa dissociação entre a realidade da escola e o que se discute nos cursos de formação inicial de professores. Se este discurso existe é porque temos um espinhoso problema na formação, afinal não é isso que propõem os PPC - Projetos Pedagógicos de Cursos de licenciatura aqui analisados (DIKER E TERIGI, 2008). Esse discurso dos professores e também de alguns alunos de graduação pode ser interpretado como a existência de um currículo prescrito muito diferente do currículo em ação, o que realmente pode acontecer porque a ação do projeto não depende de uma pessoa, uma comissão ou mesmo uma instituição, mas depende de um conjunto de fatores: Estado, instituição, estrutura física, corpo docente e discente. Gonzalo de Amézola (2008), na obra “Esquizohistória: la Historia que se enseña em la escuela, la que preocupa a los historiadores y una renovación posible de la historia escola”, faz uma reflexão sobre este

²⁷⁸ Universidade Estadual de Ponta Grossa-PR, angelarf@uepg.br

problema que ele chama de fraturas entre academia e escola, no caso argentino. O livro é o primeiro volume da coleção “Formação Docente – História”, coordenada pelo autor.

O enfrentamento do problema também é apresentado nos projetos de cursos, como no caso do PPC da UFRN (p. 107), quando trata da necessidade, tanto de docentes como discentes do curso, de assumir o currículo, “é preciso aceitar nossa prática pedagógica como algo que diz respeito ao conjunto do curso. (...) Os princípios desse projeto político-pedagógico são incompatíveis com uma prática docente exercida a portas fechadas”.

No caso da licenciatura em história a principal ideia expressa nos Projetos dos cursos é da formação integral do historiador, que é a formação do profissional capaz de produzir conhecimento histórico e ensinar, além da formação do professor com o máximo de relação com a escola, que é o seu campo de atuação. Segundo as Diretrizes Curriculares dos Cursos de História²⁷⁹ (2001, p.7), com uma formação integral “o graduado deverá estar capacitado ao exercício do trabalho de Historiador, em todas as suas dimensões, o que supõe pleno domínio da natureza do conhecimento histórico e das práticas essenciais de sua produção e difusão”.

A criação da obrigatoriedade de 400 horas de prática de ensino e 400 horas de estágio pela Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, indicam esta preocupação por parte dos órgãos responsáveis por organizar a legislação e por pensar a formação docente no país. Além disso, temos recentemente no Brasil o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, que tem como objetivo justamente incentivar os alunos a se aproximarem e se dedicarem à educação básica, como revela um dos objetivos do programa, “contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura”²⁸⁰.

Mas se temos previsto nos documentos nacionais e nos documentos institucionais essa estreita relação entre teoria e prática, porque o discurso da dicotomia é tão frequente? Em sentido amplo, é consenso entre os especialistas da área de educação que ensino e pesquisa, teoria e prática são dois elementos de uma mesma esfera, são indissociáveis. Mas como isso deve se dar no processo de formação profissional? Como seria uma formação inicial que contemplasse a compreensão dessa relação? Que atividades e/ou estudos podem ser feitos para garantir ao futuro professor, se é que é possível garantir, a compreensão da relação teoria e prática? A Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002 aponta algumas possibilidades de organização do currículo para cumprir esta tarefa, nos parágrafos Artigos 12 e 13:

- 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.
- 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.
- 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática.

²⁷⁹ Diretrizes Curriculares dos Cursos de História. CNE/CES 492/2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf> - Acesso em 10/07/2013.

²⁸⁰ Objetivo presente no texto de apresentação sobre o PIBID na página da CAPES, <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>. Apenas no ano de 2012, foram 40.092 alunos bolsistas no programa.

Art. 13. Em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar.

- 1º A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema.
- 2º A presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos.

Carmem A. Alvarez (2011, p.5) explica porque os professores têm que ser capazes de estabelecer pilares de mediação entre teoria e prática.

Porque es necesario para ser verdaderos profesionales de la educación, para evitar la alienación profesional, para entender los fenómenos educativos en su complejidad, para tomar decisiones con criterio, para no dejarse avasallar con lo que “los expertos” tratan de imponer, para ... ser verdaderos conocedores de la educación, es decir, de su teoría e de su practica.

Os alunos dos cursos de licenciatura, professores em formação, precisam compreender desde o início que a universidade não oferece um curso técnico, que não dará receitas de boas aulas a serem seguidas, que a carga horária de teoria e conteúdos é parte fundamental e que a mediação teoria e prática depende do bom entendimento do aluno de seu campo de trabalho. Significa que se o aluno conhece o processo de construção do conhecimento e a teoria da história ele sabe como produzir conhecimento na escola com as crianças e jovens, ele percebe que sem domínio da teoria e sem conhecer como se produz conhecimento histórico ele será um mero reproduzidor do conhecimento produzido por outros. E, principalmente, sabe que a graduação é apenas a formação inicial e que apenas a experiência aliada a novos cursos, leituras e discussão farão dele um bom profissional.

Nas avaliações do ensino superior realizadas no Brasil temos muitos cursos com notas excelentes, mas isso não significa que teremos algum formato ou modelo de curso em que os alunos e professores formados não reclamem de grau algum de dicotomia. Isso porque, a universidade não é a escola, ela pode estar o mais próximo possível da educação básica, mas há uma transposição que só quem pode fazer é o sujeito. Uma parte das críticas da dicotomia nos cursos de formação de professores também pode ser resultado, em grande parte, da expectativa de que a universidade deveria dar tudo pronto para o professor chegar à escola e simplesmente “dar aulas”. Portanto, não podemos absolutizar a dicotomia, ela é uma percepção e uma representação, não só uma dicotomia efetiva.

O que entendemos por teoria e por prática quando defendemos a indissociação entre ambas na formação e ação docente? Teoria não se reduz às disciplinas de conteúdo, teoria e metodologia da história presentes no currículo de formação, mas também se refere ao debate sobre a prática, as ideias sobre como devem ser a prática, como é a realidade escolar, proposições de resoluções aos problemas educacionais, conhecimento produzido sobre a aprendizagem e as relações na educação. E prática não se restringe ao Estágio na escola ou a atividades desenvolvidas diretamente com crianças, também podemos dizer que a

produção didática, os estudos e debates sobre as experiências na escola, os laboratórios de ensino de História, os projetos de iniciação científica, as atividades em museus, entre tantas outras, são exemplos de prática, de articulação teoria e prática, se a referência for o conceito de práxis. A práxis considerada como a reflexão para a transformação da prática (VAZQUEZ, 1977; FREIRE, 1996). Defendemos uma proposta de formação inicial que tenha como eixo central a reflexão na e sobre a prática, assim a formação se dará de forma articulada à fundamentação científica, pedagógica e política (FONSECA, 2007, p.152).

Afinal, o que está nesse hiato entre o que pretendemos fazer, expresso nos PPC, e o que fazemos? Porque a formação que propomos nos PPC não atingem os alunos e eles continuam reproduzindo o discurso da dicotomia, como se os formadores de professores fossem extraterrestres que falam de coisas distintas do que é a escola real.

Quando propomos uma formação integral significa que consideramos que teoria e prática são concomitantes, não pode ser primeiro a teoria e depois a prática como acontecia na formação de professores até recentemente. O PPC da Universidade Federal do Rio Grande do Sul exemplifica esta preocupação ao resumir os critérios da organização da grade.

Em resumo, esse repertório aponta para a capacitação em produzir, criticar e transmitir conhecimentos, o que significa uma filosofia de formação de um historiador com competências referentes ao gerenciamento do seu próprio desenvolvimento profissional e onde as práticas da pesquisa, ensino e outras modalidades de atuação sejam entendidos como unidade indissolúvel e dialogal. (PPC-UFRGS, p.8)

Significa considerar que mesmo as disciplinas de conteúdo, teoria e metodologia tem sua dimensão prática. A prática não é apenas ir para a escola e desenvolver atividades de docência, mas quando se discute sobre a mediação dos conteúdos, quando se pensa sobre o currículo e elabora programas de curso, quando se produz material didático, etc., também é uma dimensão prática da formação de professores.

Se os PPC são uma parte do problema, já que dizem uma coisa e promovem um resultado prático que é distinto de seu discurso, é importante definirmos projeto pedagógico. O PPC é um documento necessário para a implantação e reformulação dos cursos, é onde estão expressas as intenções sobre o tipo de formação que se pretende oferecer em cada instituição, onde se define o currículo de cada curso, com as especificidades regionais. É também um formulário burocrático preenchido às vezes por uma única pessoa em seu gabinete, que pode ser a figura do coordenador de curso. Em alguns exemplos temos pequenos grupos isolados, comissões organizadas para realizar a tarefa de conseguir expressar no documento os consensos mínimos a partir do embate de grupos quase inconciliáveis. Para além do aspecto burocrático, o PPC é o resultado de um debate com muitos sujeitos (professores, associações de classe/área, legislação, regras institucionais, interesses de pessoas e grupos, etc.) sobre o formato que deve ter um curso de formação de professores e a média de muitos pensamentos sobre os princípios que orientam o curso, tais como concepções de história, de educação, de ciência, de relação teoria e prática. Todos os debates sobre a elaboração dos PPC não se dão no vazio, existe uma norma mínima para ser seguida, conforme apontam os itens definidos no Art. 2º e 3º da Resolução CNE/CES 13/2002:

- a) o perfil dos formandos nas modalidades bacharelado e licenciatura;
- b) as competências e habilidades – gerais e específicas a serem desenvolvidas;
- c) as competências e habilidades específicas a serem desenvolvidas na licenciatura

- d) a estrutura do curso, bem como os critérios para o estabelecimento de disciplinas obrigatórias e optativas do bacharelado e da licenciatura;
- e) os conteúdos curriculares básicos e conteúdos complementares;
- f) o formato dos estágios;
- g) as características das atividades complementares;
- h) as formas de avaliação

Além da resolução citada, temos o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação, documento que define uma série de itens a serem avaliados nos PPC no momento da autorização ou reconhecimento dos cursos.

*É o documento orientador de um curso que traduz as políticas acadêmicas institucionais. Entre outros elementos, é composto pelos conhecimentos e saberes necessários à formação das competências estabelecidas a partir do perfil do egresso; estrutura e conteúdo curricular; ementário; bibliografia básica e complementar; estratégias de ensino; docentes; recursos materiais; laboratórios e infraestrutura de apoio ao pleno funcionamento do curso.*²⁸¹

A relação entre teoria e prática é um problema recorrente no debate sobre formação de professores. É consenso entre os especialistas da área de educação, que ensino e pesquisa, teoria e prática são dois elementos de um mesmo problema, que são elementos indissociáveis. Mas o formato que isso deve ter no processo de formação de professores não é muito claro.

Para saber como os cursos de licenciatura em história estão tentando resolver o problema da dicotomia teoria e prática, iniciou-se a pesquisa que ora se apresenta, a opção foi fazer um recorte nacional para que pudessemos ter uma visão panorâmica sobre a questão. Temos no Brasil, segundo dados do INEP²⁸² de 2009, aproximadamente 657 cursos de História, em instituições públicas e privadas, na modalidade presencial e a distância. Do total de curso, 558 são de licenciatura, 88 são licenciatura e bacharelado no mesmo curso e apenas 11 cursos são de bacharelado em História. (Censo Ensino Superior, 2009).

Para este trabalho foram selecionados apenas os 124 cursos de licenciatura ofertados pelas Universidades Federais e Estaduais brasileiras. A definição desta amostra obedeceu aos seguintes critérios: Projetos Pedagógicos de Curso reformulados entre 2002 a 2013; dependência administrativa dos cursos pública federal ou estadual; representação de todas as regiões do país. O período selecionado se refere ao intervalo entre a publicação das Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e o momento em que encerramos a coleta de dados. A dependência administrativa foi um critério estabelecido porque as universidades públicas são as instituições que tem maior autonomia no momento de elaborar o seu currículo, tem maior liberdade na interpretação da legislação, enquanto que as instituições privadas, pelas suas condições materiais e financeiras, tendem a cumprir o mínimo exigido pela lei, com poucas exceções. Além disso, os cursos de pós-graduação, em Educação ou História, espaço onde ocorre o debate sobre formação de professores de história, currículo, ensino de história, estão na maioria das

²⁸¹ Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação (Bacharelado e Licenciatura), Brasília, 2010. p. 20. Disponível em:

http://download.inep.gov.br/download/superior/condicoesdeensino/2010/instrumento_reconhecimento_bacharelado_licenciatura3.pdf
Acesso: 19/06/13.

²⁸² INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Entre as pesquisas realizadas pelo Instituto está o Censo da Educação Superior no Brasil. O número de cursos varia anualmente por conta da autorização de novos cursos ou descredenciamento. Página do Instituto: <http://www.inep.gov.br/>

vezes na Universidade Pública, o que multiplica as chances de que esses debates de ponta estejam expressos nos PPC. Por fim, tivemos por objetivo garantir que, representando todas as regiões do país pudéssemos dar conta das diferentes experiências de cursos sobre as quais interferem fatores como tempo de existência do curso, consolidação ou não da pesquisa e da pós-graduação, qualificação do corpo docente, pertencimento a diferentes esferas de influência de instituições que lideram a produção do conhecimento e principalmente manter uma abertura do olhar para centros que mesmo periféricos tem um importante papel na quantidade de profissionais formados.

Dos 124 cursos pré-selecionados conseguimos cópia de 72 PPC, alguns foram acessados nos sites das universidades e a maioria foi fornecida pelos colegiados e coordenações dos cursos. Os 72 Projetos correspondem a 95 cursos em todas as regiões do país. Para este texto sobre a abordagem da problemática da relação teoria e prática nos currículos de formação de professores de história nos interessam especialmente 60²⁸³ projetos coletados.

Os encaminhamentos para a relação teoria-prática nos currículos de formação

Os Projetos Pedagógicos dos cursos normamente são organizados com histórico da instituição, histórico do curso, perfil do egresso, concepções que fundamentam o projeto, objetivos, ementas, grade curricular, mas não necessariamente em itens separados, muitas vezes é um texto único que contem todos esses elementos. Para esta proposta de análise interessam, em especial, os textos que tratam do perfil dos egressos e das concepções que embasam a proposta de curso. É nesses trechos que os Projetos apresentam os argumentos e encaminhamentos para romper com a dicotomia teoria e prática.

Para iniciar a análise fizemos uma busca por algumas palavras-chave nos textos dos Projetos, tais como teoria e prática, prática, prática de ensino, escola, educação básica, ensino fundamental e médio. Entre os 60 PPC estudados, a palavra-chave principal, teoria-prática, sequer aparece em 16 Projetos; em 30 Projetos a expressão aparece sem destaque, apenas nos objetivos ou habilidades necessárias ao professor e, em outros 14 Projetos todas as palavras aparecem e a teoria-prática é discutida, em alguns casos com itens específicos para tratar dessa articulação na formação do professor de história. As palavras prática e prática de ensino seguem quase as mesmas sequências da anterior, apenas alguns cursos não tratam da relação teoria e prática, mas discutem a prática separadamente, o que em certa medida compensa a falta da anterior, visto que no debate sobre prática de ensino é recorrente a preocupação com o que denominamos “indissociabilidade entre ensino e pesquisa”. As palavras escola, educação básica e ensino fundamental e médio, que têm uma relação direta com as anteriores, aparecem em quase todos os PPC, embora nem todos discutam tais espaços educativos como diretamente ligados à formação docente.

Esta busca inicial serviu para recortar os PPC e podermos trabalhar de forma mais detalhada, apenas com aqueles que efetivamente se propõem a discutir a problemática deste texto. Portanto, interessam-nos em especial os 14 Projetos²⁸⁴ em que a preocupação com a articulação entre teoria e prática se faça presente.

Entre esses 14 Projetos, podemos dizer que existe pelo menos quatro formas de encarar a relação teoria e prática na formação do professor de história, embora essas formas não sejam excludentes²⁸⁵: articulação

²⁸³ Entre os 72 Projetos Pedagógicos de Cursos coletados, alguns são iguais porque são da mesma instituição, mas de campus diferentes. Portanto temos 60 Projetos com textos diferentes.

²⁸⁴ UFFS, UFSC, UEPG, UFG, UEG, UFGD, UEMS, UFU, UFTM, UNEB, UESC, UERN, UNIR, UFT.

teoria e prática como sinônimo de articulação entre ensino e pesquisa, articulação teoria e prática como maior aproximação da educação básica, articulação teoria e prática como aprender com as experiências práticas realizadas na graduação, articulação teoria e prática como mediação didática.

A primeira forma de encarar a relação teoria e prática é também a mais comum, entende que a melhor forma de romper com a proclamada dicotomia é formar o professor nas atividades de pesquisa, pois somente conhecendo a fundo os processos de produção da história serão capazes de se tornar bons profissionais. Vejamos alguns exemplos desse formato:

*A articulação do **ensino com a pesquisa** e da teoria com a prática constitui o mecanismo fundamental de superação da dicotomia entre essas dimensões, que tem se configurado como um dos principais fatores responsáveis pela formação deficiente dos professores de História. (PPC-UEG, p.53)*

*Todo professor é um pesquisador, uma vez que se ocupa da busca de materiais para os seus programas e conteúdos. Porém, é preciso refletir um pouco mais sobre o que significa essa relação intrínseca entre ensino e pesquisa no campo das ciências humanas, em especial no campo da História. Conforme Marcos Silva, é preciso entender **ensino e pesquisa** de história como faces de uma mesma atividade. (PPC-UESC, p.34)*

O profissional de História que desejamos formar neste Curso, integra as dimensões da prática do pesquisador que pensa as várias dimensões do ensino, pois não se imagina um bom professor de História sem a pesquisa histórica. (PPC-UFT, p.13)

Todo processo de formação docente deve integrar a articulação teoria-prática. As experiências de pesquisas históricas vivenciadas ao longo da formação possibilitam ao estudante perceber que a prática atualiza e interroga a teoria. (PPC-UFG, p.6)

A segunda forma de pensar a articulação teoria e prática é aquela que entende que a dicotomia será superada na medida em que os professores em formação se aproximem ao máximo da educação básica, da escola, para adquirir experiência profissional.

*Importante referência para o curso de história da UFFS é a integração com a educação básica, tanto na formação inicial quanto na formação continuada. Compreende-se que para os professores em formação é **imprescindível um contato permanente com a educação básica** e o papel que os professores em atuação na educação básica podem cumprir como co-formadores. (PPC-UFFS, p.10)*

A terceira forma de articulação teoria e prática é a que diz que o aluno aprende a ser professor realizando experiências práticas na graduação, embora aprenda a ser professor sendo aluno.

A necessidade de o futuro professor vivenciar durante o curso, no interior das áreas ou das disciplinas, atitudes, modelos didáticos, capacidades e modos de organização referenciados na educação escolar possibilitando, conforme Manrique e Perentelli (op.cit) que “[...] o futuro professor use os conhecimentos que aprender e se aproprie de experiências em diferentes tempos e espaços curriculares. (PPC-UEMS, p. 9)

A última forma apresentada é articulação teoria e prática como mediação didática, ou seja, articulação no sentido de mediar o conhecimento acadêmico para o conhecimento e aprendizagem escolar, considerando

²⁸⁵ Essas formas de pensar a prática não são excludentes, não significa que os projetos tem apenas essa visão, em vários casos são concomitantes outras definições.

que a não dissociação entre ensino e pesquisa faz com que o professor passe de um conhecimento aprendido de forma mais mecânica para uma aprendizagem mais complexa que envolve fazer, pensar, agir.

Acreditamos, ainda, que dar equilíbrio a estas questões teórico-práticas é importante no sentido de possibilitar a passagem de um nível de aprendizado mecanicamente treinado para um nível de aprendizagem que se incorpora ao fazer, ao pensar, ao agir, ao intervir, enfim, à essência humana”. (PPC-UFTM, p.42)

Os projetos consideram ainda, que a Prática como Componente Curricular, ou a Prática de Ensino é o espaço privilegiado do currículo para realizar a articulação. “A prática como componente curricular, dessa forma, torna concreta a possibilidade de diálogo entre a docência, a pesquisa e a vivência do estudante e futuro professor de História nas dimensões teórico-práticas, dos conhecimentos históricos propriamente ditos e de dimensão pedagógica”. (PPC-UDESC, p.35) Embora reconheçam que todos os componentes do currículo (disciplinas e professores) devem participar do processo de formação, como nos casos da UFSC e da UEPG,

uma fórmula saudável de articular teoria e prática será a integração dos Laboratórios do Curso de História (são 09 Laboratórios) às atividades de formação da prática profissional do Historiador: professor, pesquisador e difusor. Salvo raras exceções todos os professores estão vinculados a Laboratórios. (PPC-UFSC, p. 42)

A articulação entre as disciplinas do curso diante da ideia da prática como componente curricular da Licenciatura, ocorrerá em duas frentes: através das Oficinas de História e das Práticas²⁸⁶, entendidas como disciplinas articuladoras por excelência, mas também através da interlocução entre todos os professores da série por ação do colegiado, de modo a zelar para que todas as disciplinas, além da vocação específica de seu eixo (...) trabalhem também os demais eixos do curso, ou seja, também realizem a reflexão didática. (PPC-UEPG, p. 64)

No debate sobre o rompimento da dicotomia teoria e prática na formação dos professores de história, aparecem alguns slogans como, “professor reflexivo” (ALARCÃO, 2010), “professor como intelectual” (GIROUX, 1997), “professor pesquisador” (ZEICHNER, 2001; LÜDKE, 2010), sempre na intenção de exemplificar a concepção do curso, que entende a proposta de formação integral do historiador, através da indissociabilidade entre ensino e pesquisa.

Formar um professor/pesquisador capaz de inovar e buscar novos caminhos a serem seguidos em sua área de trabalho, respeitando, para isso, os princípios éticos e legais que regem a sua profissão. (PPC/UFMG, p. 20)

Deseja-se produzir uma orientação que possa favorecer a formação de um professor-pesquisador crítico e reflexivo, portador de sólidos conhecimentos e habilidades capazes de promover uma prática didático-pedagógica e emancipadora. (PPC-UESPI, p. 7)

*Curso de História - Licenciatura deve preconizar o conhecimento enquanto elemento relevante para a vida social e pública, oportunizando a formação de **professores críticos e intelectualmente autônomos**. (PPC-UNIPAMPA, p. 111)*

²⁸⁶ No curso de Licenciatura em História da UEPG, as 400 horas de prática como componente curricular estão alocadas em seis disciplinas, sendo 3 Oficinas de História e 3 Práticas em História (Antiga, Medieval, Moderna, Contemporânea e Brasil).

*Elege-se, neste contexto de formação, como objeto de reflexão a figura do **professor-pesquisador-intelectual** como aquela que define o papel do professor de História no mundo contemporâneo. (PPC-UNEMAT, p. 29)*

Outro elemento que surge no debate sobre teoria e prática é a mediação entre saber acadêmico e saber escolar, como uma das habilidades necessárias ao professor em formação. Para realizar a mediação e estabelecer a articulação teoria e prática na sua atividade docente, precisa conhecer o campo da produção do conhecimento, a teoria da história e também o campo da Didática da História (BERGMANN, 1990 ; RÜSEN, 2001).

Está presente na defesa da não dicotomia teoria e prática, em vários projetos, como nos exemplos abaixo, um discurso da formação de um professor de engajado, preocupado com as possibilidades de transformação social via educação e ensino de história, um professor preocupado com o respeito à diversidade, o combate aos preconceitos, professores com formação ética e política.

O egresso do curso de História deverá apresentar comprometimento com a sustentabilidade e solidariedade, tanto no âmbito local como no universal, além de demonstrar sensibilidade para com os valores universais como o belo, o bom e o justo, com a arte, a ciência e a justiça. (PPC-UFFS, p. 13)

O compromisso social, ético e político (indissociável do rigor teórico-metodológico no trato dos conhecimentos) do profissional de História frente à

sociedade se traduz na formação de um profissional historicamente situado, que deverá estar preparado para compreender e agir na sociedade em que atua. (PPC-UFU, p. 16)

Formar um profissional com uma visão de mundo moderna, numa perspectiva crítica e comprometida com a realidade social. Com um perfil de educador detentor de um conhecimento profundo e reflexivo de sua área de formação, para intervir no contexto social no qual está inserido. (PPC-UERN, p.35)

Considera-se que uma proposta de formação crítica deve ter como objetivo dois propósitos básicos: promover o respeito pela diversidade e; preparar os alunos e as alunas para o trabalho coletivo em prol de justiça social. (PPC-UNIR, p. 18)

E nem todos concordam com as recentes legislações que ampliam a necessidade de uma reflexão da e sobre a prática nos cursos de formação e fazem questão de explicitar isso no PPC, como exemplifica o trecho do Projeto da UFES:

Apesar de seguir as orientações contidas em resoluções e pareceres do Conselho Nacional de Educação, decorrentes da Lei 9.394/96, de Diretrizes e Base da Educação Nacional, e demais determinações institucionais, esta nova proposta de Currículo de Bacharelado e Licenciatura de História, construída com a participação de estudantes e professores do Departamento de História e do Colegiado de Curso, contém certo sentimento de perda de carga horária dedicada à área específica perante o processo de pedagogização do conhecimento, sentimento que outros chamariam de conteudista. (PPC UFES, p. 4)

Considerações finais

Entender que um curso de formação de professores dará conta da prática à medida que conseguir aproximar o aluno ao máximo da realidade escolar e ensiná-lo a mediar o conhecimento, produzir materiais didáticos, desenvolver aulas simuladas, é reduzir a prática apenas à dimensão didática e esquecer seu aspecto epistemológico e pedagógico. Ou seja, não é a repetição de atividades didáticas que o professor precisa para sua formação integral, mas conhecer a prática docente em todas as suas dimensões na relação com a teoria. O professor precisa ser agente na gestão do conhecimento, para isso não basta ser especialista em história, tem que ter também uma compreensão profunda dos assuntos educativos. Caso contrário, o trabalho docente pode ficar comprometido e o professor se torna apenas mais uma peça na engrenagem do sistema educacional. (ALVAREZ, 2011)

Referências

- ALARCÃO, I. (2010). Professores reflexivos em uma escola reflexiva. São Paulo: Cortez.
- ALVAREZ, C. A. (2011) La relación teoría-práctica em la enseñanza y el desarrollo profesional docente. Um estudio de caso em Primaria. Tese Doutorado. Universidad de Oviedo, Oviedo, Espanha.
- AMÉZOLA, G. de. (2008) Esquizohistoria. La Historia que se enseña en la escuela, la que preocupa a los historiadores y una renovación posible de la historia escolar. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- BERGMANN, Klaus. (1990) A história na reflexão didática. Revista Brasileira de História. São Paulo: v. 9, n. 19, pp. 29-42, set. 89/fev.
- BITENCOURT, Circe. (2004) Autores e editores de compêndios e livros didáticos de leitura (1810-1910). Educação e Pesquisa. São Paulo, v.30, n. 3, pp. 475-491.
- FERNANDES, S. C. de L. (2002). Por entre teorias e práticas, um caminho para a prática reflexiva. Ponto de Vista, Florianópolis, n. 3/4, pp. 59-71.
- GIROUX, H. (1997). Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed.
- KUENZER, A. Z. (2004). A relação entre a teoria e a prática em face das mudanças ocorridas no mundo do trabalho. Texto do V Seminário Prograd, PUC-MG. Disponível em: http://www.pucminas.br/seminarioprograd/v_seminario/pdfs/relacao_teorica_pratica.pdf
- LUCARELLI, E. (2009). Teoría y práctica em la universidad: la innovación em las aulas. Buenos Aires: Mino y Dávila.
- LUDKE, M. (2010). A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: ANDRÉ, M. (Org.). O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. 10ª.ed. Campinas, SP: Papirus. pp. 27-54.
- CLEMENTE LINUESA, M. (2007). La complejidad de las relaciones teoría-práctica em educación. Teor. educ. 19, pp. 25-46, Ediciones Universidad de Salamanca.
- NÓVOA, A. (1999). Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 25, n. 1, pp. 11-20.
- RÜSEN, Jörn. (2001) Razão histórica. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: UnB.

SOUZA, N. A. de (2001). A relação teoria-prática na formação do educador. Semina: Ciências Sociais e Humanas: Londrina, v. 22, pp. 5-12.

VÁZQUEZ, A. S. (1977). La filosofía de la praxis como nueva práctica de la filosofía. Cuadernos Políticos, n. 12, editorial Era, México.

ZEICHNER, K. M. (2001) Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D. et al (Orgs.). Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado Aberto, pp. 207-235.

Reflexões sobre os processos de aprendizagem do adulto professor e a construção de sua identidade profissional

Rafael Conde Barbosa, Rinalda Bezerra Carlos, Vera M.N. de S. Placco²⁸⁷

Resumo

Este estudo foi desenvolvido ao longo da disciplina Aprendizagem do Adulto Professor e sua Formação Profissional II, ministrada no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, no segundo semestre de 2010. A preocupação em saber como o adulto professor aprende e como se constitui profissional, nos levou a reunir uma série de elementos que podem contribuir para pensar uma proposta de formação inicial e continuada que considere as experiências formativas e profissionais dos sujeitos formandos. Assim, temos como objetivo levantar pistas acerca das possíveis articulações entre a aprendizagem sobre a docência adquirida ao longo da trajetória de formação e da experiência profissional do professor com os processos mediante os quais o docente constrói sua identidade profissional. O presente trabalho trata-se de uma pesquisa bibliográfica, guiada pelos estudos de Placco e Souza (2006), Dubar (2006), Nóvoa (1999) e Momberger (2008) que discutem, respectivamente sobre aprendizagem do adulto professor, o processo de constituição identitária profissional e a potencialidade da pesquisa autobiográfica para a formação de professores. Portanto, as aproximações com os autores nos levam a defender a ideia de que na construção de uma proposta de formação quer inicial, quer continuada, esta deve valorizar a trajetória de formação, tomando-a como referencial na produção de conhecimentos sobre o fazer (aprendizagem) e ser (identidade) do professor. É neste sentido que vislumbramos a abordagem autobiográfica como um recurso teórico-metodológico fecundo, porque concorre na aprendizagem da docência uma intrincada relação/associação entre o eu pessoal e o eu profissional e que, portanto, ao falar da aprendizagem do professor também estamos falando dos processos por ele mobilizados na construção de sua identidade profissional. Nesta direção, os relatos de histórias de vida, aliado ao processo de constituição identitária são uma abordagem favorável para se estudar a aprendizagem do adulto, uma vez que privilegia o indivíduo, visualiza o sujeito como ator da sua formação, pois este, ao escrever seu relato de história de vida é convidado a revelar os conhecimentos elaborados ao longo de suas vivências. Este narrar-se não se constitui como algo espontâneo. Ele é, antes de tudo, uma ferramenta carregada de intencionalidade por parte do formador, e que possibilita a este auxiliar aquele que está em formação, a se reconhecer como sujeito ativo dentro do processo ensino-aprendizagem ao qual ele está exposto, seja na sala de aula como aluno ou como professor.

Palavras-chave: Formação de professores, relato autobiográfico, identidade docente

Introdução

Este texto apresenta um ensaio investigativo²⁸⁸ que objetiva levantar pistas acerca das possíveis articulações entre a aprendizagem sobre a docência adquirida ao longo da trajetória de formação e da

²⁸⁷ Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP

²⁸⁸ Este estudo foi desenvolvido ao longo da disciplina Aprendizagem do Adulto Professor e sua Formação Profissional II, ministrada

experiência profissional do professor com os processos mediante os quais o docente constrói sua identidade profissional.

Partimos do pressuposto de que ao longo da vida, as ações e comportamentos dos professores transformam-se, refletindo os diversos contextos e grupos por onde passaram, de modo que os docentes constituem identificações e elaboram aprendizagens ao se apropriarem dos conhecimentos construídos socialmente.

Hernández (1998), diz que os sujeitos aprendem quando podem articular e/ou transferir o aprendido - nos programas formais de formação – às diferentes situações que comumente enfrentam no dia-a-dia e ainda quando conseguem transferir para a prática os conhecimentos resultantes das trocas com os colegas, em situações não-formais e em experiências da vida diária.

Consideramos as preocupações sobre a maneira como os docentes aprendem como um tema que deve ser central nos processos de formação (inicial e continuada) e na formação de formadores, principalmente quando se observa como sinaliza Hernandez (1998), o investimento público que representa a formação continuada e o aumento do número de professores preocupados com o seu aperfeiçoamento didático, com a inovação de suas práticas mediante a participação frequente em discussões, seminários, congressos e grupos de aperfeiçoamento.

Entretanto, os professores mostram-se queixosos por perceberem, muitas vezes, que os conteúdos dos programas e cursos de formação de que participam parecem distanciar-se das concepções que cultivam sobre a sua tarefa (O que os professores pensam que é específico da sua profissão?), tanto aquelas concepções aprendidas na experiência profissional, como as que foram assimiladas ainda nas suas experiências como aprendizes de professores.

Os conhecimentos daí advindos, com frequência servem de guia para a ação docente, mas parece não se modificarem pela formação, seja ela inicial - considerando que o candidato a professor muitas vezes já experimentou como assinala Gatti (1996), a profissão - ou continuada.

Nessa direção, lembramos que, quando os saberes formulados ao longo da trajetória de vida escolar/acadêmica e profissional dos sujeitos não são refletidos e contextualizados (mediantes os processos formativos), às situações e crenças vividas pelos sujeitos professores no processo de trabalho, corre-se o risco de os docentes desenvolverem a sua prática de hoje, com base (única) na prática dos seus mestres do passado, que a nosso ver são referências de peso nas crenças dos docentes sobre o fazer profissional.

É inegável a contribuição que os conhecimentos e crenças elaboradas, pelo aluno futuro professor, a partir da prática podem oferecer para a constituição/ação do docente. No entanto, alertamos que essa prática rememorada e hoje repetida, deveria ser tomada como ponto de partida para análise, discussão e reconstrução do exercício profissional, tanto nos cursos de formação inicial, como nos processos de formação continuada dos professores.

Em seu estudo sobre o desvelamento da heterogeneidade da identidade dos professores Gatti (1996), enfatiza que as pesquisas sobre a formação docente não têm buscado investigar as articulações entre a prática vivida pelos professores e os saberes construídos pelos aprendizes de professores; tanto a “prática”

pela Professora Dr^a Vera M. N. S. Placco, docente do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, no segundo semestre de 2010. A apresentação dos resultados desse ensaio, mediante um seminário, se constituiu em pré-requisito para aprovação na disciplina.

decorrente das experiências escolares ao longo da própria formação, como a prática docente propriamente dita, muitas vezes iniciada antes mesmo da graduação.

Logo, defendemos a ideia de que para desenvolver um processo de formação inicial eficaz, a formação deveria partir de tal experiência, tomando-a como referencial na produção de conhecimentos sobre o fazer (aprendizagem) e ser (identidade) do professor. Nesse sentido, vislumbramos a abordagem autobiográfica como um recurso teórico-metodológico fecundo e que pode nos ajudar a colocar em prática nosso estudo.

Ao desenvolver estudos sobre a aprendizagem do adulto professor Placco e Souza (2006), defendem a ideia de que a identidade, juntamente com a memória, subjetividade, metacognição e consciência, ocupam uma posição de destaque na compreensão de como o sujeito adulto aprende. Pautamo-nos ainda nos trabalhos de Schulze²⁸⁹ (1985) sobre os modelos de aprendizagem do adulto.

Em relação às questões ligadas à identidade, nos guiamos pelos estudos de Dubar (2006), sobre as identidades profissionais, especialmente quando o autor afirma que ao falar/escrever sobre si, o sujeito (nesse caso o professor) traz da memória muito da sua história e nesse processo de resgate, o sujeito pode atribuir novos entendimentos aos fatos marcantes que viveu, ou seja, construir novas identificações.

Aprendizagem e identidade do professor

Ao abordar o processo de aprendizagem do professor, defendemos a ideia de que as experiências construídas pelo docente ao longo de sua trajetória de formação e durante o exercício profissional são sempre carregadas de sentimentos, interesses, crenças e necessidades. No dia-a-dia da atividade, o professor movimenta/expresa continuamente os significados que ele atribui a suas diferentes vivências cotidianas.

Por meio da resignificação da experiência, seja em formação ou no exercício profissional, o docente já formado e o aprendiz de professor elaboram compreensões sempre singulares sobre as relações que estabelecem ou estabeleceram com outro (s) (professores, alunos, etc.).

A tomada de decisão no e sobre o agir em sala de aula convida o professor a rever as estratégias que utiliza para proporcionar momentos de aprendizagem ao aluno. Nesse processo de mobilizar saberes para possibilitar ao outro aprender, o professor soma novas alternativas para o exercício profissional, constrói novas aprendizagens.

Nesse sentido, as situações pedagógicas são marcadas pela singularidade dos envolvidos no processo (professor/aluno; formador/formando) não sendo aconselhável aos formadores defenderem uma ou outra estratégia de ação. Compete sim, nesse processo formativo, orientar o olhar também para aquelas pessoas que de alguma forma exerceram importantes papéis nos percursos de vida daqueles envolvidos na ação de ensinar/aprender. (PASSEGGI, 2008)

No trabalho tanto o docente como o aluno adotam estratégias de ação. O professor elabora táticas para ensinar e o aluno para aprender. No entanto, esse mobilizar meios para ensinar/aprender é sempre um movimento dialético, pois quando ensina, o professor aprende e quando aprende o aluno ensina. Esses dois indivíduos influenciam-se continuamente.

²⁸⁹ Em função de não haver no Brasil traduções dos escritos do autor, acessamos alguns dos resultados de suas pesquisas pela leitura dos trabalhos de Momberger (2008).

Momberger (2008), indica que os aprendizes da docência constroem conhecimentos que não se limitam aos conteúdos formalizados. São, antes de tudo, importantes elementos de ligação, ou “*ligas de saberes*”, conforme denomina Dominicé (1999, in CHAMLIAN, 2010, p. 145), que suturam a experiência, os comportamentos e as formas de pensamento e de raciocínio do indivíduo às demais aquisições permitidas pelo processo formativo inicial e que se relacionam às experiências relacionais, afetivas e sociais das quais a(s) escola(s) por onde passou/passaram os futuros professores foram um campo marcante na relação deles com o aprendizado e o saber.

Consideramos que o professor em exercício profissional se depara com uma série de desafios, que podem ou não ser por ele resolvidos. Nesse sentido, a formação continuada pode se firmar como reveladora dos caminhos eficazes empreendidos pelos professores para resolver situações profissionais consideradas, por eles, difíceis, tanto para problemas que os professores dizem ter resolvido como para aqueles problemas que os docentes consideram jamais terem encontrado solução.

Nessa perspectiva, a formação deverá propiciar aos professores a socialização das estratégias por eles consideradas eficazes para resolver as dificuldades da profissão e ainda fomentar o diálogo coletivo sobre as dificuldades que os professores consideram ainda não terem sido superadas.

Segundo Passeggi (2008), no coletivo, pode-se partilhar medos comuns, desfazer certezas absolutas, fazer/desfazer aprendizagens e versões de si construídas pelas representações anteriores e postas em discussões pelo recordar, no presente, fatos do passado. A aprendizagem da docência encerra várias vertentes e o professor apenas reconhece ter aprendido algo ao perceber que ele, de alguma forma, mudou sua maneira de considerar e agir em determinadas situações.

Portanto, recordar neste caso, se constitui num elaborar/reelaborar, com imagens ou ideias do presente, aquilo que foi experimentado no passado. Trata-se de um trabalho da memória. Por mais que tenhamos a lembrança nítida de um fato passado, esse fato recordado não pode ser considerado igual ao fato experimentado de fato na infância, pois o sujeito transforma sua percepção ao longo do tempo e, junto com ela, as suas ideias e juízos, de tal forma que um fato passado, hoje lembrado, veste-se de novos e fecundos contornos. (BOSI, 1979)

Logo, pode-se dizer que as experiências vividas pelos indivíduos ainda como alunos aprendizes de professores e também experimentadas ao longo das experiências profissionais e hoje lembradas, carregam em si os modelos nos quais os sujeitos se referenciaram para aprender a profissão. Todavia são modos novos, uma vez que estão revestidos pelas experiências do presente.

Considerando o movimento que o sujeito opera, quando busca em suas experiências ferramentas, para agir no presente, Schulze (1985, In MOMBERGER, 2008, p. 20), distingue os seguintes modelos de aprendizado mobilizados pelos sujeitos adultos (nesse caso o professor): o aprendizado **auto-organizado**, que diz respeito às experiências individuais alcançadas pelo sujeito, carrega-se de forte caráter experiencial-pessoal; o aprendizado **ecológico** que está relacionado à aprendizagem que se obtém por meio das relações que o sujeito vai construindo com o mundo circundante; o aprendizado **opositivo** que resulta dos conflitos, das incoerências de muitas situações de ruptura, das crises vividas pelo sujeito; o aprendizado **simbólico** que constrói-se através de episódios iniciais de palavras que ecoam, refletem significativamente na vida do sujeito; o aprendizado **afetivo** que remete aos anseios, afetos e sentimentos dos sujeitos, possui

fortes referências emotivas; e o aprendizado **reflexivo**, adquirido mediante as devolutivas das experiências biográficas pelas quais passa o sujeito.

Vale ressaltar que esses modelos de aprendizagem que o autor estabelece não são tipos fixos, mas sim modelos dotados de mobilidade, sendo um indicativo didático das crenças mobilizadas pelo docente para aprender o ofício. O sujeito professor, na medida em que pratica a sua atividade, pode transitar entre os vários tipos sugeridos e ainda revelar outras modalidades.

Nóvoa (1995), assinala que a maneira como significamos fatos e experiências vividos é influenciada pelo local de onde falamos, pelo modo como observamos, pensamos, refletimos, entendemos e percebemos o impacto que tiveram determinadas situações em nossas vidas. Esse movimento proporciona que seja revelado o modo como cada pessoa mobiliza seus conhecimentos, os seus valores, as suas ideias e crenças.

Do que foi dito podemos supor que concorre na aprendizagem da docência uma intrincada relação/associação entre o eu pessoal e o eu profissional e que, portanto, ao falar da aprendizagem do professor também estamos falando dos processos por ele mobilizados na construção de suas identidades profissionais.

Segundo Abrahão (2008), a identidade profissional de professores é uma construção que perpassa as múltiplas fases que antecedem a vida profissional dos sujeitos indo desde a vida anterior à escola até a trajetória profissional atual.

É sabido que o processo de identificação é contingencial, está imbricado, como lembra Nóvoa (1999), com as histórias de vida dos sujeitos, com a forma como os indivíduos significam seu ser e seu fazer (identidade para si). Logo, as experiências de formação, ou seja, a dimensão biográfica dos sujeitos (DUBAR, 2006), pode revelar muitas das fontes geradoras de identificações.

Aliada a esta ideia, Placco (2006), indica que a identidade é formada a partir das experiências elaboradas em diferentes espaços e tempos e essa reelaboração sustenta o agir docente e permite que por meio da explicitação dos mundos vividos os sujeitos (nesse caso os professores) revelem a si próprios.

Assim, o processo de construção das identificações do sujeito desenvolve-se sob influência do(s) adulto(s), e a criança, jovem e adulto ao mesmo tempo em que entra em contato com valores, ideias, tarefas e aprende a relacionar-se recebe informações sobre normas e virtudes próprias da sua organização.

Ao relacionar-se com o(s) adulto(s), a criança, segundo Ciampa (1986), adquire novas predicções e por meio delas vai se inserindo no mundo em um grupo social. O sujeito pode, ao longo de sua vida, corresponder a essas expectativas re-atualizando, através de rituais sociais (mantidos entre os membros de um grupo), uma identidade pressuposta que é resposta a algo já dado.

Os adultos serão uma constante e conflituosa referência exterior para a criança, todavia, distinta de si própria. A criança ao olhar-se no espelho e ver sua imagem refletida faz um recorte - isolando sua imagem - diferenciando-a da imagem do adulto que a sustenta no colo. Esse que ela não reconhece como parte de si mesmo é o outro. Ao mesmo tempo em que o outro é o não eu, será a constante referência para aquilo que o "eu" é.

Conforme Costa (2010), é no olhar do outro que encontramos a nós mesmos e podemos ver refletida nossa ação. É no outro que a ação repercute, tornando-a visível e consciente a nós mesmos. O outro é a

testemunha do nosso eu, nele a criança encontra resposta para suas ações, a aprovação e a reprovação ao seu comportamento.

Nessa dialética contínua entre o eu e o outro reside à natureza ambivalente da identidade. Ao buscar corresponder com as adjetivações que recebe, o sujeito demonstra o desejo de se igualar aos outros. Por outro lado, ao desenvolver a consciência de que ele pode escolher entre manter ou negar determinadas predicções ele percebe-se diferente dos outros, fato que possibilita a ele não se perder no anonimato através de uma excessiva identificação com os outros. (CIAMPA, 1986).

A relação com o outro é uma relação que segundo o autor encerra conflitos, oposições, alianças, aproximações e afastamentos, pois assim como o outro é o espelho no qual nos miramos e a referência para nossas ações, nós também somos para ele a testemunha de seu próprio desenvolvimento pessoal. Nesse espelho de face dupla que é a relação eu/outro, valores, expectativas, diversidades e interesses estão em jogo. Este é um dos desafios da vida social – estabelecer negociações válidas para a nossa existência e a dos outros.

Tal provocação, aliada às discussões sobre os processos de aprendizagem do professor convida o pesquisador a elaborar estratégias para apreender os processos de construção identitária e de aprendizagem. Ações que não cessam jamais e que nunca se constituem num todo acabado, mas sim num constante e permanente movimento de construção/desconstrução para o qual cooperam as forças internas do indivíduo e as da sociedade que agem sobre ele e a partir dele.

Da identidade profissional docente

Atualmente, um pesquisador que tem se dedicado ao estudo da identidade é Claude Dubar (2006), investigador social que defende a ideia de que “o trabalho está no centro do processo de construção, destruição e reconstrução das formas identitárias...” (p.48).

Segundo o autor, as mudanças ocorridas no campo do trabalho, que se relacionam ao processo de modernização mundial, atinge as dimensões do social, do econômico e do político, avançando em todas as organizações, inclusive nas escolas e universidades, convidando os profissionais a desenvolverem novas competências, empreenderem inovações frente às tarefas que executam, buscar maior qualificação profissional, desenvolver habilidades de relacionamento interpessoal e procurar maior domínio intelectual do trabalho. Segundo Dubar (2006), tais exigências põem em jogo o processo de negociação entre os indivíduos, acirram a negociação entre os colegas e entre estes e os patrões.

Podemos elucidar essas situações da seguinte maneira: o indivíduo traz para o trabalho suas expectativas, desejos, projeções de futuro e busca ser reconhecido financeira e afetivamente pela instituição tendo em vista o trabalho realizado. A instituição tem sua história, tradição, expectativas e projeções de futuro construídas em diferentes contextos histórico-sociais e exige do trabalhador coerência com essas expectativas.

Logo, se as exigências institucionais vão de encontro às expectativas dos sujeitos, as projeções de futuro que o sujeito elabora para si ocasionam dissonâncias entre as formas como os sujeitos se identificam e as formas como a empresa deseja que os indivíduos sejam. Já quando as exigências institucionais se aproximam das expectativas do sujeito, podem conduzi-lo a perpetuar a identificação do si por si elaborada.

De qualquer forma Dubar (2006) ressalta que a interação entre indivíduo/ empresa coloca em diálogo diferentes expectativas e, no embate entre aquilo que o sujeito quer e projeta (identidade para si) com aquilo que a empresa necessita e reivindica (identidade para o outro), os indivíduos encontram terreno fértil para elaborarem diferentes modos de identificação, que são postos em movimentos tanto no campo social como no campo individual.

No campo da organização escolar, esse postulado do autor nos convida a pensar que o professor, em situação de trabalho, vive uma série de relações que na maioria das vezes escondem um conjunto de forças situadas no nível das expectativas (atribuições, identidade para o outro) que lhe são atribuídas pela escola e demais agentes (diretor, coordenador, alunos, pais, colegas...), e no das identificações (pertença do professor, identidade para si).

São essas forças postas em movimento, no corpo-a-corpo diário do trabalho, que influenciam, segundo Dubar (2006), num movimento contínuo e duradouro, a construção de novas identidades e a desconstrução das identidades já elaboradas nas e pelas identificações e não identificações dos sujeitos (nesse caso, os professores).

Sendo assim, o processo de configuração da identidade profissional do indivíduo se dará, segundo o autor, guiado por dois processos: 1) mediante a sutura daquilo que se diz que o sujeito é E àquilo que o sujeito diz ser, 2) mediante a cisão entre o que se diz que o sujeito é com aquilo que o sujeito diz ser.

Com frequência, os resultados da interação entre os atos de atribuição, identidade virtual conferida e os mecanismos de pertença, identidade social real, podem diferir e ocorrer à cisão entre as duas identidades sociais referenciadas. Desta discórdia surgem táticas, estratégias identitárias elaboradas pelos sujeitos em interação para restringir os desacordos e minimizar as distâncias entre o que eu digo que sou e o que o outro diz que eu sou.

Essas táticas, conforme afirma Dubar (2006) se desenvolvem por meio de duas transações, as objetivas ou externas - que ocorre pelo diálogo entre o sujeito e os outros com quem interage e que com frequência, o adjetiva, nomeia, "etiqueta", "decalca" e, nessa interação, o sujeito etiquetado busca ajustar a identidade para si à identidade para o outro - e as transações subjetivas ou internas - que estão situadas internamente no sujeito, trata-se do processo de reflexão do sujeito sobre a possível coerência ou não das atribuições que lhe foram dadas pelo outro. Nesse processo, ele poderá ou não interiorizar as imputações que lhe foram dadas. Segundo o autor, a dialética entre essas duas transações se constitui no cerne do processo de construção das identidades sociais.

A construção da identidade se faz, assim, na articulação entre dois sistemas de ação que propõem (atribuem) identidades virtuais - **mecanismo relacional** - e as trajetórias vividas (pertencas) - **mecanismo biográfico** - no interior das quais se forjam as identidades reais, a que aderem os indivíduos. A construção das identificações pode ser analisada em termos tanto de continuidade entre identidade herdada e identidade visada como de ruptura, implicando conversões subjetivas. Pode ser traduzida tanto por acordos quanto por desacordos entre identidade virtual, proposta ou imposta (atribuída) por outrem, e identidade real, interiorizada ou projetada pelo indivíduo (DUBAR, 2006).

Essa abordagem supõe ao mesmo tempo a independência das transações (objetivas e subjetivas) e o diálogo entre as mesmas: as configurações identitárias são então, alternativas, duráveis, sempre evolutivas, de acordo entre o produto das duas transações diversamente articuladas.

O método autobiográfico na pesquisa sobre a aprendizagem e a identidade docente.

Nossas preocupações residiram nos processos de aprendizagem do professor nos cursos de formação inicial ou continuada. Tal inquietação nos levou a questionar sobre quais metodologias podem ser empregadas para se investigar tais processos, bem como para compreender quais alternativas formativas pesam no processo de construção da sua identidade profissional. Nessa direção, visualizamos a abordagem autobiográfica como uma metodologia de pesquisa que permite ao investigador alcançar esse fim.

Os relatos autobiográficos são, segundo Mombberger (2008), narrativas em que o sujeito expõe seus aprendizados e permitem ao sujeito estruturar a apreensão e a construção dos conhecimentos formalizados ou não. Além disso, as narrativas permitem (ao sujeito que a narra) estabelecer uma relação direta com a sua formação.

A escrita de um relato autobiográfico possibilita ao indivíduo fazer a articulação entre as múltiplas experiências vividas ao longo da trajetória escolar/profissional. Pesquisadores como Nóvoa (1988, 1992), Bueno (1996), Catani (2000), Josso, (2006), Dominicé (1988), Passeggi (2006), entre outros, defendem a ideia de que a experiência é o aspecto fundante dos processos mediante os quais o adulto aprende a profissão. Nesta direção, Chamlian (2010) ressalta que o método (auto)biográfico “faz da experiência um conceito central na compreensão do processo de formação e da competência de aprender do adulto” (p.143).

Conforme aponta Chamlian (2010), os relatos de histórias de vida são uma abordagem fecunda para se estudar a aprendizagem do adulto, uma vez que privilegia o indivíduo, visualiza o sujeito como ator da sua formação, pois este, ao escrever seu relato de história de vida é convidado a revelar os conhecimentos individuais e mais íntimos por ele elaborado ao longo de suas vivências.

A autora acrescenta que a escrita dos relatos de história de vida também desencadeia, no sujeito, uma reflexão teórica sobre os processos que envolvem a aprendizagem da sua profissão e que esse saber se constitui em forte referencial para o pesquisador da aprendizagem do adulto.

Às argumentações acima, acrescentamos as reflexões de Dubar (2006), para quem a trajetória biográfica do sujeito é reveladora dos processos de pertença dos indivíduos, portanto, das suas identidades reais construídas ao longo da vida, mediante o embate com as diversas atribuições que o sujeito é convidado a enfrentar no jogo das identificações. A construção da identidade profissional é entendida por Dubar (2006), como um processo que está diretamente relacionado aos mundos vividos pelo sujeito.

Dubar (2006) define “mundos vividos” do ponto de vista sociológico e portanto, para eles, estes seriam formas de designar as realidades correntes do trabalho (os superiores, os colegas, o grupo de trabalho, a organização, os tempos livres). Sendo assim, podemos supor que é nos mundos vividos pelos sujeitos que se articulam atos de atribuição (do outro para si, identidade virtual) e de pertença (de si para o outro, identidade real).

A compreensão das possíveis articulações/desarticulações entre essas duas categorias (atribuição e pertença) nos orientou na busca de aproximações entre a construção da identidade profissional do professor, em contextos de formação e trabalho (passado e presente) com os processos mobilizados por ele, ao longo de sua trajetória, para aprender o ofício.

No entanto, compreendemos que a investigação do já vivido não é provocada de forma aleatória. Na verdade, ela é carregada de uma intencionalidade, de um projeto que situa, no centro da formação, o sujeito da investigação. Segundo Vincent de Gaulejac (2004/2005, p.63)

Não basta falar de si para mudar o passado, transformar o mundo ou escapar da ação das determinações sociais, econômicas e culturais. Entretanto, a partir de um trabalho sobre si, o indivíduo pode mudar a maneira como esse passado nele atua. Nesse sentido, o indivíduo é produto de uma história na qual ele procura se tornar sujeito. (In PASSEGGI e BARBOSA, 2008, p. 156)

Assim a subjetividade é legitimada pela práxis humana, significada pelos determinantes sociais, reatualizada e ressignificada pelo próprio sujeito ator e autor da sua identificação e da sua formação. Ao se narrar, o sujeito pode compreender o que se passa/passou com ele.

Desta forma, podemos supor que na vivência escolar passada e presente, o sujeito como aluno, no passado, e em situação de trabalho, como professor, portanto no presente, viveu/vive uma série de relações que na maioria das vezes escondem um conjunto de forças situadas no nível das atribuições conferidas ao aluno futuro professor pela escola e demais agentes, e no nível das identificações e/ou pertença e que, postas em movimento no corpo-a-corpo diário do trabalho, influenciam na construção das identificações.

Referências

- Abrahão, M. H. M. B. (2008). O sujeito singular-plural – narrativas de trajetórias de vida, identidade profissional e saberes docentes. In Elizeu Clementino De Souza, Maria Da Conceição Passeggi. Pesquisa (Auto) Biográfica E Prática De Formação.– Natal RN: São Paulo.
- Bosi, E. (1979). Lembranças De Velhos. São Paulo: Ta Queiroz.
- Bueno, B. et al. (2006). Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil 1985-2003). Revista Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 32, n. 2, 385-410.
- Catani, D.B; Bueno, B.A.O; Sousa, C.P. (2000). O amor dos começos: por uma história das relações com a escola. Cadernos De Pesquisa Da Fundação Carlos Chagas. São Paulo, nº 111, 151-171.
- CIAMPA, Antonio da Costa. (1986). Identidade. Psicologia Social: O Homem Em Movimento. 4ª edição. São Paulo: Editora Brasiliense.
- Chamlian, H. C. (2010) Pesquisa (auto)biográfica na formação de Professores para o Ensino Superior. In Pinazza, M. A.; Barbosa, R. L. L. (Orgs.) Modos De Narrar A Vida: Cinema, Fotografia, Literatura E Educação. São Paulo: Cultura Acadêmica.
- Costa, Cristina. (2010). Sociologia: Questões Da Atualidade – São Paulo: moderna 2010.
- Dominicé, P. (1988). A biografia educativa: instrumentos de investigação para a educação de adultos. In Nóvoa, A.; Finger, M. O Método (Auto)Biográfico e a Formação. Lisboa: MS/DRHS/CFAP.
- Dubar, Claude. (2006). A Socialização: Construção Das Identidades Sociais E Profissionais – São Paulo: Martins fontes.
- Ferrarotti, F. (2010). Sobre a autonomia do método biográfico. In Nóvoa, A.; Finger, M. O Método (Auto)Biográfico E A Formação. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus.

- Franco, L. P. B. (2008). *Análise Do Conteúdo*. 3 ed. Brasília: Líber Livro Editora.
- Gatti, A. B. (1996). Os professores e suas identidades: o desvelamento da Heterogeneidade. *Caderno de Pesquisa*, n. 98, 85-90.
- Hernandez, Fernando. (1998). A importância de saber como os docentes aprendem. *Pátio Revista Pedagógica*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Josso, Marie-Christine. (2006). Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: Josso, Marie-Christine – *As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras*. Educação E Pesquisa, São Paulo, v. 32, n.2, 373-383.
- Momberger, C. D. (2008). Pesquisa biográfica em Educação: orientações e territórios. In SOUZA, E. C. De; PASSEGGI, M. C.; ABRAHÃO, M. H. M.B. (Orgs). *Pesquisa (Auto)biográfica e práticas de formação*. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus. (Coleção Pesquisa (auto)biográfica –Educação)
- Nóvoa, A. (1998). A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projeto Prosalus. In: Nóvoa, A., Finger, M. *O Método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde Departamento de Recursos Humanos da Saúde. Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 17-34.
- _____. (1992). Os professores e as histórias da sua vida. In. ____ (Org.). *Vida De Professores*. 2.ed. Porto: Porto Ed., 11-30.
- _____. (1995). Os professores e as histórias de sua vida. In: Nóvoa, A. (Org.) *Vida De Professores*. Porto: Porto.
- _____. (1999). *As Organizações Escolares Em Análise*. 3.ed. Lisboa: Dom Quixote.
- Passeggi, M. Da C.; Barbosa, T. M. N. (2008). A (re)invenção de si na formação docente. In SOUZA, E. C. De; MIGNOTI, A. C. V. (Orgs.) Pacheco, D. C... (et al). *Histórias De Vida E Formação De Professores*. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ.
- Passeggi, M. Da C. (2006 b) A formação do formador na abordagem autobiográfica. A experiência dos memoriais de formação. In Souza, E. C.; Abrahão, M. H. M. B. (Orgs.) *Tempos, Narrativas E Ficções: A Invenção De Si*. Porto Alegre: EDIPUCRS, Salvador: EDUNEB, 203 – 218.
- PASSEGGI, M. da C. (2008). *A (Re) Invenção De Si Na Formação Docente*. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ.
- Placco, M. N. De S. (2006). Perspectivas e dimensões da formação e do trabalho do professor. In: SILVA, A. M. M.; MACHADO, L. B.; MELO, M. M. De O.; AGUIAR, M. Da C. C. De. *Educação Formal E Não-Formal, Processos Formativos, Saberes Pedagógicos: Desafios Para A Inclusão Social*. Recife: Bagaço.
- Placco, M. N. De S.; Souza, V. L. T. De (Orgs.). (2006). *Aprendizagem Do Adulto Professor*. São Paulo: Edições Loyola.
- SCHULZE, Theodore. (1985). *Padagogogische Biographie Forshung, Orientierung, Probleme, Biespiele*. Wienhein/Basel.

Movimentos identitários do professor iniciante

Rafael Conde Barbosa, Eliana C. Z. Cipriano, Vera M. N. S. Placco, Selma Oliveira Alfonsi, Gabriel Veiga Catellani²⁹⁰

Resumo

A presente pesquisa faz parte de um projeto que teve como objetivo investigar como os professores iniciantes percebem as suas condições de trabalho e quais as concepções e intenções que possuem em relação à docência. Utilizamos como instrumento para coleta de dados uma técnica denominada Grupo de Discussão. Optamos por esta técnica para que pudessemos conhecer as opiniões dos docentes sobre alguns temas relacionados à sua prática profissional e também para verificar como a interação destes profissionais entre si, permite que se conheça o contexto onde estas falas são produzidas, neste caso a escola pública. De acordo com Weller (2011) esta técnica permite a compreensão de situações e contextos a partir da interação das falas dos participantes da pesquisa, sendo que estas não podem ser analisadas individualmente. A fala dos sujeitos apresenta uma realidade que pode ser problematizada e esta ação possibilita que se tire da rotina situações que, quando olhadas cotidianamente, não são foco de análise pelo sujeito que as pratica pelo fato de serem vistas, muitas vezes, como parte de um processo natural que está além da sua compreensão. Apesar de a docência ser uma prática que ocorre em interação com outros docentes, percebe-se que não é comum que os professores discutam os problemas que enfrentam dentro de suas salas de aula com seus companheiros de profissão. As autoras Placco e Souza (2006) indicam que as situações podem ser vividas em um mesmo momento, porém serão significadas a partir das experiências de cada sujeito, sendo então necessário conhecer como o grupo interpretou determinada situação para que se alcancem alguns pontos em comum e assim possibilitem ao docente ressignificar a sua prática. Essa significação e também ressignificação pode ser potencializada pela linguagem. Para conhecer como este professor em início de carreira se posiciona frente às suas expectativas e como se relaciona com a realidade que encontra na sua ação profissional, os grupos de discussão foram realizados em cinco escolas da rede pública de ensino. Ao todo participaram 17 professores e os critérios de seleção foram: a) conclusão da graduação em alguma licenciatura após o ano de 2006; e, b) atuação na rede pública de ensino. Adotamos como referencial teórico os estudos sobre identidade do sociólogo francês Claude Dubar, cujos estudos centram-se nos processos de constituição identitária dos profissionais ingressantes no mercado de trabalho; como estes lidam com as atribuições que lhes são feitas pelos outros e como negociam os seus desejos e interesses com seus pares e as instituições pelas quais passam. Na análise das falas dos grupos centramos nosso foco nas questões de atribuição e pertença. Entre os resultados da pesquisa destaca-se que o futuro docente necessita de uma formação inicial na qual a instituição de ensino superior e a escola pública estejam articuladas visando a aprendizagem tanto teórica quanto prática do futuro docente.

Palavras-chave: Formação de professores, Professor iniciante, Constituição identitária

INTRODUÇÃO

²⁹⁰ Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP

A pesquisa que se apresenta neste trabalho é um recorte de um projeto maior vinculado ao Fundo de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) e ao Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade - Educação (CIERS-ed) que propõe investigar como os docentes percebem suas condições de trabalho e quais as concepções e intenções que eles possuem em relação à docência, ao desempenho docente e à sua formação, articulando-os ao contexto social e à subjetividade do professor que exerce essa docência. Para executar esta pesquisa, formou-se um grupo com mestrandos, doutorandos, mestres e doutores na disciplina “Movimentos Identitários de Professores”, coordenado pela Profa. Dra. Vera Placco.

Este grupo foi estruturado de modo a ampliar as discussões referentes ao tema eleito: “Ser professor hoje” e aprofundar diferentes aspectos relacionados à docência para a educação básica: processos de constituição da profissionalidade docente; movimentos identitários de professores; conhecimento, práticas de formação; alteridade - o outro na constituição da subjetividade docente.

Este estudo teve como objetivo identificar e analisar os elementos constituintes da identidade de docentes em início de carreira, utilizando a técnica conhecida como Grupo de Discussão. Buscamos compreender o trabalho do professor, considerando seu processo de desenvolvimento como sujeito, a construção social de si mesmo e de sua profissão.

Para coletar os dados que nos auxiliariam a compreender a ação desse sujeito, foram realizados cinco grupos de discussão com docentes da cidade de São Paulo (quatro grupos) e de Jundiaí (um grupo), totalizando 17 professores. Os critérios estabelecidos para a seleção desses docentes foram: a) ter menos de cinco anos de profissão, no momento da realização dos grupos (isso significava que eles deveriam ter se formado depois do ano de 2006); b) atuar na rede pública de ensino; c) lecionar na educação básica para o fundamental I ou II.

Após coletar os dados, as falas dos grupos foram transcritas, para que se procedesse à análise e, conseqüentemente, se levantassem os temas recorrentes e se chegasse às categorias e subcategorias de análise. As análises dos grupos deram origem a cinco categorias, que são: Ser Professor, Atribuição e Pertença, Intenções, Condições e Contexto.

Para o presente trabalho, os pesquisadores optaram por perpassar as categorias, articulando as falas dos sujeitos à teoria, sem, no entanto, um maior aprofundamento em cada categoria, pelo fato de esta pesquisa ainda não estar concluída.

REFERENCIAL TEÓRICO

A profissão docente, assim como qualquer outra, tem especificidades e características próprias. Na intenção de compreender como se constitui o professor, procuramos identificar como estes percebem suas condições de trabalho e quais concepções e intenções revelam em relação à docência. Pensando nas questões que envolvem o ingresso na docência, encontramos nos estudos de Marcelo (2010), Placco (2008), Placco e Souza (2006) subsídios para embasar este estudo.

Como o foco desta pesquisa centra-se na questão dos movimentos identitários do professor iniciante, buscamos também nos estudos de Dubar (2005, 2009), teórico da sociologia, compreender como o sujeito

negocia suas expectativas, necessidades e desejos com aquilo que lhe é atribuído e/ou imposto pelo contexto de trabalho.

O professor em início de carreira possui experiência como aluno, à qual muitas vezes ele atribui pouca importância. Como afirma Marcelo (2010), o professor aprende sua profissão mesmo antes de exercê-la, pois passa pela experiência da observação do que é ser professor ainda enquanto aluno, desde a educação básica.

A identidade docente vai, assim, se configurando de forma paulatina e pouco reflexiva por meio do que poderíamos denominar aprendizagem informal, mediante a qual os futuros docentes vão recebendo modelos com os quais vão se identificando pouco a pouco, e em cuja construção influem mais os aspectos emocionais do que os racionais. (MARCELO, 2010, p.13)

O docente é o profissional que possui um tempo maior imerso na profissão e os cursos de formação inicial nem sempre favorecem a formação na e para a prática, sendo, dessa forma, necessário identificar quais são os aspectos que influenciam a constituição identitária do professor antes de se graduar, ao sair de uma licenciatura e ao iniciar a sua atuação profissional em uma instituição escolar.

Os conhecimentos adquiridos durante a graduação muitas vezes são dispensados quando o professor “entra em cena” com seus alunos. Ao conhecer a rotina da sala de aula e as reações de seus alunos, ele opta por incorporar certos conhecimentos que fundamentam o trabalho prático, descartando a teoria estudada em seus anos de graduação.

Considerando que os estudos teóricos possibilitam orientar a prática, encontramos em Tardif elementos sobre a relação entre os saberes profissionais e a constituição da identidade docente. Este autor reforça a posição de Marcelo, ao relatar que os alunos de Pedagogia ou Licenciatura não modificam suas crenças sobre o ensino durante o curso universitário e que a relação que os professores têm com “[...] os saberes não é de busca de coerência, mas de utilização integrada no trabalho, em função de vários objetivos que procuram atingir simultaneamente.” (TARDIF, 2000, p. 13-14).

A sincronia entre teoria e prática é confusa desde a sua concepção. Constituir-se docente é um processo mais complexo do que simplesmente obter um título de curso superior. Os saberes da prática precisam ser reinterpretados à luz de uma teoria, e é no processo de leitura, releitura e reflexão que o sujeito negociará com suas crenças, seus valores e aspectos subjetivos, formados por meio de várias experiências e na interação com as crenças, valores e aspectos da instituição onde está inserido. A este processo, Dubar (2005) nomeia transação subjetiva (indivíduo) e transação objetiva (outros)²⁹¹.

Mesmo reconhecendo que Dubar (2005) não estuda a inserção profissional docente, muitos pontos pertinentes de sua teoria para o ofício do professor foram passíveis de transposição. Deste modo, entendemos que é no exercício da atividade profissional e na interação com seus pares que o professor se identifica, ou não, com os diversos papéis que vivencia. Estas diferentes situações permitem que ele aceite ou não a imagem, as funções, as intenções sobre o que é ser professor, existente no ambiente ao qual pertence e em que está integrado.

²⁹¹ Para Dubar, estas transações “podem assumir duas formas: ou de transações “externas” entre o indivíduo e os outros significativos, visando a tentar acomodar a identidade para si à identidade para o outro (transação denominada objetiva), ou a de transações “internas” ao indivíduo entre a necessidade de salvaguardar uma parte de suas identificações anteriores (identidades herdadas) e o desejo de construir para si novas identidades no futuro (identidades visadas), com vistas a tentar assimilar a identidade-para-o-outro à identidade-para-si. Essa transação, denominada subjetiva, constitui um processo de socialização concebido como produtor de identidades sociais.” (2005, p.140)

Negociar interna e externamente essas crenças, concepções, valores, imagens e desejos do “ser professor” implicam num movimento que sofre influências não só da instituição à qual esse sujeito pertence, mas também de toda sociedade que, por vezes, não contribui para que o professor legitime sua profissionalidade.

Para as autoras Placco e Souza, a deliberação envolvida no processo de constituição docente envolve a consciência, “no sentido de estar consciente do que se busca e dos movimentos que se está empreendendo na direção desses objetivos” (2006, p. 19).

Ter consciência dos movimentos ocorridos em seu processo de constituição identitária auxiliará o professor na legitimação de sua profissão e de sua valorização profissional. Para se atingir essa consciência, o professor necessita mobilizar recursos internos (subjetivos) e externos (objetivos) que se desenvolvem continuamente ao longo de sua trajetória profissional e pessoal. Partimos, assim, da valorização do princípio de dar voz ao professor, para que ele ressignifique suas experiências no momento em que se narra, se ouve e promove a articulação entre transação objetiva e subjetiva, representando “a projeção do espaço-tempo identitário de uma geração confrontada com as outras.” (Dubar, 2005, p.156).

CAMINHOS DA PESQUISA

Considerando que o objetivo desta pesquisa é identificar e analisar os elementos constituintes da identidade de docentes em início de carreira, buscamos compreender o trabalho do professor, considerando seu processo de desenvolvimento como sujeito, a construção social de si mesmo e de sua profissão. Importante que não se perca de vista que, tanto o processo de aprendizagem deste adulto professor, como os caminhos que o levam a constituir a sua identidade não são imutáveis nem estáticos.

Tanto a ação como a identidade docente constituem-se nas diversas situações do cotidiano e nas negociações que este docente tem que fazer com seus alunos, com a equipe gestora da escola onde leciona e com seus pares, que, em tese, deveriam ser parceiros na elaboração, construção e ressignificação de (novos) conhecimentos que possibilitassem o desenvolvimento dos seus alunos e que permitissem ao docente tornar-se mais consciente dos instrumentos e mecanismos que ele mobiliza para fazer o outro, bem como ele mesmo, aprender.

Buscando compreender como esse docente se relaciona com seus pares e qual o contexto em que ele atua, utilizou-se a técnica Grupo de Discussão. Esta escolha foi motivada pela possibilidade de viabilizar a livre elaboração e o desenvolvimento de uma discussão sobre um determinado tema. O objetivo da análise é selecionar falas que expressem o que pensam e sentem os professores a respeito de si e da profissão, sendo que estas falas emergem no grupo.

Se pensarmos que os processos de constituição identitária não são dados a priori e que a identidade permeia o modo dos sujeitos serem e estarem no mundo (GATTI, 1996; MARCELO, 2010), é fundamental que sejam conhecidos os contextos em que esses professores constituem suas identidades, como eles negociam as atribuições que lhes são conferidas por pais, alunos, mídia, gestores e seus pares com aquilo que eles acreditam serem de fato sua responsabilidade.

Nesta pesquisa, foram realizados cinco grupos de discussão, tendo participado 17 professores. Os grupos foram coordenados por um moderador e outro pesquisador que anotava as reações e impressões grupo. A

discussão com os docentes durou em torno de 55 minutos e foi dividida em três partes: questões para aquecimento (mais ou menos 10 minutos), questões centrais (mais ou menos 30 minutos) e questão de encerramento (mais ou menos 15 minutos).

As falas foram gravadas e posteriormente transcritas. Após a transcrição das gravações, o grupo de pesquisa fez leituras detalhadas da transcrição das falas dos grupos de discussão, procurando elencar os temas recorrentes, para posteriormente elaborar categorias de análise.

Para subsidiar nossa ação na condução dos grupos de discussão adotamos como referencial teórico os estudos de Wivian Weller (2011). Segundo esta pesquisadora, nesta técnica de entrevista, o pesquisador atua como um moderador no grupo, intervindo o mínimo possível. Deve ser um facilitador da discussão e interferirá na fala do grupo quando for chamado para tal tarefa ou quando precisar reconduzir os participantes à discussão do tema de interesse proposto pelo pesquisador. Deste modo, será o grupo quem conduzirá a discussão.

Considerando-se a intencionalidade do pesquisador em fazer com que o grupo discuta determinado assunto de seu interesse, este estará atento ao modo como as falas dos diferentes participantes interferem ou exercem influência umas nas outras. Nestes grupos, é comum que os participantes tenham uma certa vivência sobre o assunto em pauta. No caso desta pesquisa, um dos critérios de seleção era que os docentes tivessem concluído a graduação a partir do ano de 2006. Portanto, o que se esperava era que eles fossem novos na carreira, independentemente de sua idade, e que compartilhassem da mesma experiência, que era o ingresso na carreira docente.

Mesmo considerando que o pesquisador não interferirá nas falas e nem fará perguntas que possam induzir a algum tipo de resposta, este deve possuir clareza do que espera que apareça nas falas. De acordo com Weller (2011), o que se busca conhecer não são os porquês, mas sim o como esse professor age. Sua fala é orientada no sentido de que este descreva, narre sua ação, suas experiências. Este processo narrativo tem como intenção fazer com que os participantes do grupo reflitam sobre o que estão dizendo e, dessa forma, possam ressignificar sua ação ou mudar interpretações pré-conceitos que possam ter sobre determinado assunto.

Essa narrativa é importante para o pesquisador, pois será a partir dela que ele, com a ajuda de seu referencial teórico, interpretará as falas e conhecerá o contexto em que elas são produzidas. Importante lembrar que este discurso é fruto da sua experiência e da interação com o grupo e que os participantes têm em comum o fato de conviverem e compartilharem experiências semelhantes.

Pode-se questionar o fato de que o pesquisador trabalhará as falas dos sujeitos individualmente, porém, como explica Weller (2011), nos grupos de discussão, a opinião do grupo não é a soma das opiniões dos participantes, mas sim o produto das interações desses sujeitos. Portanto, não se deve perder de vista que o pesquisador, ao analisar as falas, considerará a influência que existe entre as falas dos entrevistados. O que se busca é conhecer como são construídas as visões de mundo do grupo e não dos sujeitos individualmente.

O moderador deve possuir um roteiro no qual ele possa conferir se os critérios ou assuntos que ele deseja conhecer estão aparecendo nas interações entre os participantes. Um cuidado que o pesquisador deve ter é não dirigir as perguntas, que eventualmente venha a fazer, diretamente a nenhum dos sujeitos, bem como,

faz-se necessário deixar claro aos participantes que espera-se que todos falem, não havendo certo ou errado. Os possíveis questionamentos devem ser sempre dirigidos para o grupo.

Como forma de criar um ambiente mais descontraído, visando tirar a tensão que normalmente pesa sobre a sua figura de pesquisador e sobre o gravador que ele utilizará, o moderador iniciará o grupo com uma pergunta de aquecimento. Utiliza-se uma pergunta, porém esta precisa ser ampla e aberta, permitindo que a discussão tenha início. O que ele deseja é conhecer a opinião, representações coletivas deles sobre determinado assunto.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

As falas dos professores, nos grupos de discussão, expressaram sentimentos e reflexões acerca de suas experiências docentes, dos seus valores, de suas crenças a respeito de seu trabalho e de seus alunos. Das considerações relatadas foi possível organizar os dados e, a partir das temáticas comuns, reorganizá-las em cinco categorias apresentadas na tabela 1.

Tabela 1 - Tabela de categorias elaborada a partir das falas dos grupos de discussão.

Categorias				
Ser Professor	Atribuição e Pertença	Intenções	Condições	Contexto

Fonte: organizado pelos pesquisadores.

Considerando as limitações impostas a um trabalho como este, bem como o fato de a pesquisa ainda encontrar-se inconclusa, nos deteremos na discussão e apresentação de temas que são recorrentes nos grupos, que perpassam todas as categorias, buscando, com isso, demonstrar a importância:

- a) de se conhecer, um pouco mais, o professor em interação com seus pares;
- b) do entendimento sobre o que pensam e o que dizem os docentes nos primeiros anos do exercício da docência; e
- c) de se possibilitar ao outro, em grupo, contar as suas experiências e ressignificá-las, no movimento de interação, identificando, assim, na fala do outro, o que é ser professor hoje.

Adotando como ponto de partida que o professor, como outros profissionais, está em constante interação com pessoas e que este movimento implica tomar consciência de si para poder discernir como agir em situações que não são certas, nós defendemos uma formação que seja pensada para um ser humano que possui, mais do que a simples necessidade de adquirir conhecimento do conteúdo, sem querer simplificar este processo. Este sujeito precisa conhecer como pode conduzir o outro no processo de ensino e aprendizagem. Como nos lembra Gatti (1996) o professor está situado em um determinado tempo e contexto e precisa ter uma formação que o habilite a atuar de modo a poder ter consciência do seu papel para continuar sendo capaz de aprender e visualizar as mudanças que vão ocorrendo ao seu redor.

Aprendemos durante toda a vida e é na escola, espaço privilegiado de troca de um saber construído e sistematizado socialmente, que encontramos, ou deveríamos encontrar, o lugar propício para troca de

informações que auxiliarão, tanto quem ensina como aquele que aprende, a reinterpretar e dar significado às diferentes informações que chegam a todo instante, seja por meio de um jornal ou livro, ou por meio de um celular com acesso a internet, afinal não podemos menosprezar o papel das novas tecnologias no processo ensino e aprendizagem.

Como falamos de um sujeito em formação e mais especificamente da sua constituição identitária, concordamos com Dubar (2012) quando diz que o aprendizado não se restringe a um mero acumular de informações. Este processo se amplia quando consideramos que os sujeitos fazem escolhas e estas os levam a fazer projeções de si para o futuro. O que o autor pontua é que estas escolhas e projeções estão atreladas e são compartilhadas por uma determinada cultura/sociedade e que os nossos atos são, de certa forma, respostas as expectativas que criamos e que os outros nos atribuem.

Considerando o espaço escolar como o local onde professor e aluno trocam experiências, devemos ressaltar que é atribuído ao docente a função de fazer aprender algo a alguém, ou seja, espera-se que ele ensine e a tecnologia o auxilie, mas não o substitua. O papel do professor, como outro mais experiente, é o de alguém que pode interpretar as diferentes respostas que seus alunos dão a sua ação e isto não pode ser realizado por uma máquina. (ROLDÃO, 1998). A função docente está atravessando um momento em que os próprios professores se questionam sobre o que devem fazer. É recorrente nas falas das participantes dos grupos de discussão a dúvida sobre o que elas pensam que se espera delas.

Essas professoras sentem-se cobradas pelas famílias dos alunos, a quem atribuem que deveriam participar no processo educacional de seus filhos. Indicam que o Estado, com as atuais políticas adotadas, não favorecem a continuidade dos estudos visando uma melhoria da educação na sala de aula. Mas em meio a tanto abandono elas indicam como é importante encontrar no início da carreira colegas mais experientes que deem dicas de como agir na condução da sala de aula.

O Grupo de Jundiá indica o desgaste que a indefinição do que se espera delas pode gerar e dizem:

Eu acho assim: cai muito nas nossas costas. Que é assim: “-A educação está do jeito que está por culpa do professor.” E a gente sabe que não é isso. Que é, assim, tem tudo envolvido: a família, até a política está envolvida nisso. [...] Então, eu acho assim, que é muito fácil para quem está de fora falar que a culpa é nossa. Mas, assim, a gente é tudo aqui dentro. A gente é psicóloga, a gente é mãe, pai, médico, porque a mãe manda a criança para a escola doente e a gente tem que dar conta. Então, eu fico assim, às vezes, a gente fica chateada de ver isso. [...] Às vezes, a direção ou coordenação vem conversar e aponta uma forma melhor de resolver o problema. E eu tenho aprendido muito desde que eu cheguei aqui. Porque eu não tenho muita experiência, então eu estou adquirindo aos poucos (Escola Jundiá)

Lembremos que estas falas são de professoras em início de carreira, com menos de cinco anos de docência. Antes de serem professoras, estavam na posição de alunas e tiveram experiências que serviram para moldar o olhar que possuem sobre a especificidade da função docente (MARCELO, VAILLANT 2011). Para Roldão (1998, p.4) “ensinar significa fazer aprender. Trata-se de uma ação transitiva, que não existe se não se exercer sobre alguém alguma coisa. Ou seja, não só ensinar significa aprender, como fazer aprender alguma coisa a alguém.”

Damos voz a alguém que tem desejos em relação a sua função e que vive a angústia e expectativa de tentar corresponder ao que pensa que se espera dele. Ao mesmo tempo em que reconhecem como função específica fazer ensinar algo a alguém, elas se atribuem funções que julgam serem atribuídas a elas.

Semelhantemente aos demais grupos, destacamos a fala dos participantes da Escola da Cidade Ademar, quando as docentes dizem:

Eu acho que o grande problema é a mudança na nossa sociedade. Se você pensar há uns anos atrás, a função do professor era ensinar. Hoje, a função do professor é suprir carências afetivas, emocionais. [...] Você não tem como fechar os olhos diante de um aluno que está chorando de fome, diante de um aluno que, sei lá, os pais 'brigaram em casa, os pais se separaram. Então não é uma realidade muito boa. Você tentar ensinar, ali, uma coisa só pedagógica e tentar esquecer esse outro lado. Então, para mim, ser professora é lidar com as questões pedagógicas e também, agora, com as questões econômicas, sociais, de tudo um pouco. É uma tarefa muito difícil.

Um ponto que, aparentemente, mostra-se esquecido pelos cursos de formação é que eles formam humanos para atuarem com humanos. Pensando que ninguém é só razão ou só emoção e que devemos, enquanto educadores, nos colocar na posição de profissionais conscientes de nosso papel de mediadores de um saber acumulado ao longo de séculos, nos questionamos como os cursos de formação inicial ou continuada tem pensado a constituição desse profissional para além da sala de aula e quais os instrumentos oferecidos para que ele consiga, reflexivamente, atuar com diferentes demandas, que podem ser reais ou não.

Pensando que o ato de narrar-se não deve ser algo vago, o formador deve ter clareza dos objetivos que pautam sua ação. Pedir para que o sujeito conte as suas vivências possibilita a criação de um espaço onde ao falar o sujeito terá a oportunidade de contar de si para os outros e para si mesmo e assim poderá compartilhar sentidos, da ordem do subjetivo, com outros sentidos construídos pelos seus pares e assim, juntos, eles poderão, ou não, construir estratégias que auxiliarão a todos no processo de aprendizagem, seu e de seus alunos. Compartilhar experiências possibilita a construção de significados novos para velhos problemas ou dilemas enfrentados no dia a dia.

Quando as pessoas nos grupos de discussão narram as suas vivências e o que pensam sobre a docência, elas já o fazem ressignificando-as, pois as mesmas são reinterpretadas a luz de outras experiências, sejam as próprias ou a de seus pares (DUBAR, 2005). As docentes dos grupos indicam mais elementos do que a mera transmissão de conteúdos, fator sobre o qual se pautam os cursos de formação inicial ou continuada, e se atribuem tarefas que demandam flexibilidade e inteligência emocional para planejar e conduzir a aula. Para elas a docência

é um conjunto [...] uma série de fatores. Docência é você ensinar [...] os conteúdos, é você educar, é você saber ouvir, ser sensível. Tem que ser muito sensível. [...] É um conjunto de uma série de coisas que não podem faltar em sala: a sensibilidade, esse observar o aluno, educar, não perder de vista os seus objetivos. E até ser psicóloga, ouvir os pais. Até fazer terapia com o pai. Uma série de coisas. Mas não perder a sua essência. Realmente ter lá os seus objetivos e lutar para chegar à reta final e ter alcançado, se não for tudo, a maior parte. (Escola Cidade Ademar)

A tarefa docente, como indicam os grupos, está cada vez mais complexa, e Placco (2008) nos chama a atenção para o fato de que no processo educativo-formativo, mais do que a simples incorporação de um repertório de saberes, o formador deve considerar outras dimensões para promover uma efetiva aprendizagem. Estão imbricadas nos sujeitos, sejam alunos ou professores, as dimensões: "técnica ou técnica-científica, humano interacional, política, da formação continuada, do trabalho coletivo, dos saberes para ensinar, crítico-reflexiva, avaliativa, estética, cultural e ética" (p.189).

Retomando a fala do grupo da Escola da Cidade Ademar, podemos inferir que as professoras em início de carreira têm consciência da necessidade de se ter um olhar ampliado para conseguir acessar o aluno e desse modo tentar tornar significativo o conteúdo que se deseja ensinar. Afinal, só aprendemos se conseguimos perceber a pertinência de despendermos nosso tempo em adquirir um conhecimento que servirá para resolver um problema ou alargar a compreensão sobre determinado assunto. (ROLDÃO, 1998)

Para querer aprender as pessoas precisam ser estimuladas, dessa forma questionamos: será que os cursos de formação têm estimulado seus professores iniciantes a questionarem sua própria prática e avaliarem se os conhecimentos que possuem são suficientes para ampliação do seu próprio repertório?

A nossa posição é de que, se esses movimentos existem, ainda se apresentam de forma muito tímida. Assim como Placco (2008), defendemos que a formação deve objetivar formar profissionais flexíveis, não a ponto de cederem a mediocridade de opiniões vazias de conteúdo, e interessados em buscar a ampliação do conhecimento que possuem sobre o aluno com o qual interagem, bem como dos processos que estes utilizam para aprender.

Quando o professor é convidado a falar sobre a sua atuação identificamos que ele percebe a necessidade de ampliar seu olhar sobre si mesmo e o sujeito com o qual atua, buscando estabelecer, para este último, objetivos factíveis de serem alcançados. Não podemos conceber uma sala tratada homogeneamente, afinal o docente lida com seres individuais que vivem em sociedade.

O docente reclama da falta de liberdade para estabelecer critérios de avaliação, pois indicam a cobrança que pesa sobre seus ombros quando afirmam que devem preparar os alunos para as avaliações aplicadas pelo Estado ou prefeitura. Parece haver um esvaziamento do conteúdo em detrimento de números que deem visibilidade positiva para o governo.

Como indicam as professoras da Escola da Cidade Ademar,

É muita cobrança em cima de um profissional que não tem apoio. É muito pouco. Porque a própria direção apoia em partes. Mas também vem uma cobrança acima: supervisão. E, aí, a Secretaria da Educação só quer ver número. O que eu vejo muito é só número. É um tal de falar assim: “-Olha, 100%, todo mundo sabe ler.” Sabe? Mentir. Colocar lá, [...] para eles que fiquem satisfeitos. Só número que importa. Eles não sabem que cada número são pessoas e pessoas são complexas.

Tomando esta complexidade como algo presente nas relações humanas e nos processos de formação, individuais ou coletivos, não podemos perder de vista que “a vida de trabalho é feita ao mesmo tempo, de relações com parceiros [...] inseridas em situações de trabalho marcadas por uma divisão do trabalho, e de percursos de vida, marcados por imprevistos, continuidades e rupturas, êxitos e fracassos.” (DUBAR, 2012, p. 358). Estas relações no mundo do trabalho marcadas de êxitos e fracassos são importantes e necessárias, considerando-se que servem para que o docente possa refletir sobre sua ação, e deste modo se questionar sobre o que ele mesmo espera dele, da sua formação, das relações que estabelece com seus colegas e com a sociedade.

Ao refletirem sobre as mudanças que a docência sofreu e sobre o que elas acreditam que se espera que realizem, estas professoras assumem seu papel que é o de ensinar e vão além quando superam o discurso de que ensinar é um dom, que não exige preparação, e reconhecem o papel da formação para lidar com as

dificuldades que experimentam no seu cotidiano. As falas de dois grupos ilustram essa ideia quando expressam que,

“você não aprende a ser professora na faculdade. Você estuda sobre educação na faculdade. E você é professor, diariamente, quando você está em uma sala de aula. E você se depara com a realidade de cada aluno com sua especificidade. E você tem que lidar com isso. Não é a questão simplesmente pedagógica. Eu tenho que ensinar. Qual a minha função, enquanto professora, aqui? Ensinar, conduzir, facilitar o conhecimento. Essa é a função do professor. (Escola Cidade Ademar)”

“E tem outra coisa que eu penso em relação a dom; eu penso o seguinte, o pessoal tem o costume de falar assim: “-Ai, porque eu gosto de criança, então eu tinha que ser professor.” E a coisa é muito além de gostar de criança. Eu acho que tem toda uma preparação e todo um estudo. Todo um conhecimento científico que precisa ser bem estabelecido, que é além do cuidar de criança. Porque eu tinha um professor que falava: “-Quer cuidar de criança? Vai ser babá.” E é diferente. Então, essa questão do dom, eu acho que vai além do dom por conta disso: você precisa se aprofundar. (Escola José Amâncio)”

Faz-se necessário que os cursos de formação e os sujeitos que aí atuam ouçam seus alunos e conheçam os diferentes locais onde estes atuarão. Como nos lembra Placco e Souza (2006, p. 19) “a aprendizagem decorre da consciência da necessidade de mobilizar recursos pessoais e sociais, internos e externos, para atingir determinados objetivos claramente definidos.”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Múltiplas são as formas que os sujeitos mobilizam para aprender e narrar os caminhos que escolheram para seu desenvolvimento pessoal e profissional. Nos propusemos a apresentar sucintamente como professores com até cinco anos de docência interpretam a sua condição profissional e de que modo lidam com as atribuições que lhes são feitas pelos pais, Estado e por eles mesmos. Acreditamos que os cursos de formação inicial ou continuada precisam ampliar seu olhar para tentar compreender melhor quem é o sujeito que está se tornando professor e cabe ao formador agir de forma intencional na condução das atividades que propõem e buscar na fala dos sujeitos pistas para guiá-los no seu processo individual de formação.

Aquele que ensina precisa estar ciente de que a aprendizagem só ocorrerá nele e no outro se for significativa (ROLDÃO, 1998) e como nos lembra Placco, “a formação deve ser olhada em sua multiplicidade e precisa desencadear o desenvolvimento profissional do professor em múltiplas dimensões, sincronicamente entrelaçadas no próprio indivíduo” (2008, p. 185). Muitas são as atribuições feitas a estes profissionais e poucas são as pesquisas que procuram conhecer o que pensam os docentes sobre si mesmos e como, em grupo, se formam e constituem novas concepções sobre o que significa ser professor hoje.

Para finalizar retomamos um questionamento feito na análise que foi sobre a ação dos cursos de formação no sentido de promoverem nos seus futuros professores a ampliação do olhar sobre seu aluno e sobre a especificidade da sua ação. Podemos dizer, com base nas falas dos grupos, que sim, mesmo que seja involuntário, as falas indicaram docentes preocupadas com a boa execução da sua tarefa que é ensinar, compartilhar um conteúdo socialmente construído e a ampliação da compreensão de outros aspectos, (políticos, sociais, éticos, afetivos, etc.) envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- DUBAR, C. (2005). *A Socialização: Construção Das Identidades Sociais E Profissionais*. São Paulo: Martins Fontes.
- DUBAR, Claude. (2012) *A Construção De Si Pela Atividade De Trabalho: A Socialização Profissional*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v.42 n.146, p.351-367.
- GATTI, B. (1996) *Os Professores E Suas Identidades: O Desvelamento Da Heterogeneidade*. In. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 98, p. 85-90.
- MARCELO, Carlos. (2010). *O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência*. Revista Formação Docente, Belo Horizonte, v. 03, n. 03, p. 11-49.
- MARCELO, Carlos; VAILLANT, Denise. (2011). *Desarrollo Profesional Docente: Cómo Se Aprende A Enseñar?*. Madrid, Ed. Narcea.
- PLACCO, V. M. N. S., SOUZA, V. L. T. (Orgs). (2006). *Aprendizagem Do Adulto Professor*. São Paulo: Edições Loyola.
- PLACCO, V.M.N.S. (2008). *Processos multidimensionais na formação de professores*. In. ARAÚJO, M.I.O., OLIVEIRA, L.E. (orgs.). *Desafios Da Formação De Professores Para O Século XXI: O Que Deve Ser Ensinado? O Que Deve Ser Aprendido?* (pp. 185-198) – Universidade Federal de Sergipe, CESAD.
- ROLDÃO, Maria do Céu. (1998). *Que É Ser Professor Hoje? A Profissionalidade Revisitada*. In. Revista da ESES. (pp.79.87)Lisboa, n. 9, Nova Série.
- TARDIF, M. Saberes. (2000). *Profissionais Dos Professores E Conhecimentos Universitários*. Revista Brasileira de Educação. N.13.
- WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. (2011). *Metodologias De Pesquisa Da Pesquisa Qualitativa Em Educação: Teoria E Prática*. 2a ed., Petrópolis, RJ: Vozes.

Aprendiz de professora: constituição da identidade docente dos licenciandos de matemática em narrativas

Rosana Maria Martins, Simone Albuquerque da Rocha²⁹²

Resumo

Esta investigação desenvolveu-se em pesquisa vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT, Campus de Rondonópolis. Constituiu-se em um estudo centrado nas investigações sobre as escritas de si – em memoriais de formação –, como instrumentos que estimulam processos reflexivos sobre a constituição da identidade docente. Inserida na abordagem qualitativa, a pesquisa trabalhou com as narrativas autobiográficas, somando-se às pesquisas que vêm sendo desenvolvidas nos últimos anos no Brasil, em especial no campo da Educação Matemática. Como mais uma investigação nesta área, esta pesquisa foca a constituição da identidade docente em construção, dos alunos do Curso de Licenciatura em Matemática, turma de 2009, da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), Campus de Rondonópolis (CUR) e integra um projeto maior aprovado no Observatório da Educação, entre a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e a UFMT. A identidade docente é compreendida, nesta pesquisa, como movimento de tensão permanente da interação entre o sujeito e suas experiências individuais e profissionais, mas, dentro de um *continuum*, já que a construção da identidade profissional é movimento, é atemporal e constante. Vale informar que este estudo se destaca por investigar sujeitos sem experiências na docência e que expressam, nos memoriais, as percepções de sua trajetória de formação docente. O objetivo desta investigação consiste em analisar a formação no Curso de Matemática da UFMT/CUR. Adotou-se, como questões de investigação: Há indícios de constituição da identidade docente nas narrativas (auto)biográficas dos licenciandos em Matemática? De que forma se apresenta a trajetória pessoal e de escolaridade desses futuros professores? O que os licenciandos apontam como aspectos fundantes para a sua formação docente, a partir das experiências de formação proporcionadas pelo Curso de Matemática do CUR/UFMT? Quais experiências e práticas são mobilizadoras de maiores reflexões acerca da futura profissão? Os dados, coletados no período de 2009 a 2012, evidenciaram que os sujeitos se descrevem formando uma identidade profissional docente em espaços formais e não formais, sendo influenciados pelos modelos que marcaram sua escolaridade. Explicam, ainda, que querem ser professores, ressaltando a importância de participarem de projetos orientados, valorizam as disciplinas que envolvem a racionalidade prática, pois creem que as mesmas permitem a ressignificação da prática pedagógica. A pesquisa revela, também, na análise longitudinal do memorial de uma licencianda, durante os quatro anos de formação, que o processo de tornar-se professora de Matemática se dá em movimentos alternados, por modelos de antigos professores e por outras formas de identificação, incluindo familiares e amigos, por reflexões sobre as práticas vivenciadas no PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) e, principalmente, no Estágio.

²⁹² Universidade Federal de Mato Grosso

1 Introdução

Nos últimos anos, os estudos sobre a formação de professores, especialmente quando o objeto é a licenciatura, têm se destacado no cenário nacional e internacional, a partir das constantes e vertiginosas mudanças por que a sociedade vem passando e exigindo, desses cursos, que propiciem, a esses profissionais, formarem-se para a mudança, pois o contexto em que trabalham se mostra, continuamente, mais complexo e diversificado.

Segundo Nóvoa (2009), próximo ao final do século XX, relevantes estudos internacionais alertavam sobre o problema das aprendizagens. De acordo com esse autor, “[...] quando se fala de aprendizagens, fala-se, inevitavelmente, de professores” (2009, p. 11). Nesse cenário, é possível evidenciar o relatório da OCDE (2005), que registra as demandas relacionadas à profissão docente como uma das grandes prioridades das políticas no âmbito internacional e retrata duas outras realidades que se impõem como temas obrigatórios de reflexão e de intervenção, sendo elas: a diversidade, nas suas múltiplas facetas e a construção de novas pedagogias e métodos de trabalho.

Acerca disso, Nóvoa (2009, p. 12) afirma que

Os professores reaparecem, neste início do século XXI, como elementos insubstituíveis não só na promoção das aprendizagens, mas também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da diversidade e no desenvolvimento de métodos apropriados [...].

Ao voltarmos o olhar para as normas vigentes no Brasil, os espaços definidos nas licenciaturas são destinados ao encaminhamento concreto das práticas docentes a fim de aliar experiência e teoria. Mas, infelizmente, essa formação, necessária para fazer o entrelaçamento entre conhecimento acadêmico e conhecimento que surge com o exercício da profissão, muitas vezes, não é assumida nas instituições formadoras, pois, conforme Gatti, Baretto e André (2011, p.90), “encontramos, sobre esse aspecto, uma dissonância entre o proposto legalmente e o realizado”.

Essas pesquisadoras destacam os aspectos problemáticos na execução cotidiana das propostas curriculares dos cursos de graduação e asseguram que, “caracterizar o papel essencial da formação inicial dos docentes para o desempenho de seu trabalho implica pensar seu impacto na constituição de sua profissionalidade e de sua profissionalização em forma socialmente reconhecida” (p. 93).

Diante de tais questões conflitantes neste campo de estudo, buscamos conhecer e compreender, ao longo da pesquisa longitudinal, fruto de projeto interinstitucional entre duas instituições brasileiras, sendo uma pública (UFMT/CUR) em uma cidade do interior do Brasil e em uma confessional (PUC/SP), situada numa grande metrópole, como se dá o processo de tornar-se professor, acompanhando a trajetória do acadêmico no Curso de Licenciatura de Matemática da UFMT/CUR, cuja turma iniciou em 2009 e concluiu em 2012, buscando, então, evidenciar o movimento constitutivo de sua identidade profissional. Para tanto, a presente pesquisa apropriou-se de narrativas (auto)biográficas – memoriais de formação – então cunhadas pelos próprios sujeitos em uma escrita “narrativa de si”, para acompanhar e compreender melhor os processos pelos quais passam os futuros professores, sem experiência na docência, em sua formação, constituindo-se, assim, um enfoque recente nas pesquisas sobre formação e identidade docentes.

Nossa compreensão é centrada no entendimento de que o desenvolvimento profissional dos professores e a constituição da identidade se evidenciam, como enfatiza Marcelo (2009a, p. 7), “na forma como definem a

si mesmos e aos outros, configurando-se em um complexo emaranhado de histórias, conhecimentos, processos e rituais”.

Neste sentido, o grande desafio desta nova era e dessa complexidade que envolve o processo de tornar-se professor é como ele constrói sua identidade. Por isso, essa construção deve ser vista, conforme aponta Souza (2006, p. 9), “[...] no percurso da vida, frente as quais se constroem e se transformam as identidades e subjetividades, do ponto de vista do sujeito aprendente”.

Ao instituir as narrativas na investigação, respaldamo-nos em Josso (2004, p.205), ao considerar que estas possibilitam, aos licenciados, “construir-se formando-se, formar-se construindo, produzir conhecimento para criar sentido, produzir sentido para criar sentido, produzir sentido para criar conhecimento”.

No intuito de as narrativas serem a expressão de sentidos, apontamos o objetivo desta pesquisa que consiste em analisar os indícios de constituição da identidade docente de licenciandos em formação, no Curso de Matemática da UFMT/CUR, buscando compreender o que revelam esses jovens, aprendizes de professores, nos memoriais de formação, escritas assinaladas e cunhadas pelos sentimentos e sensações, imagens e compreensões de quem vivencia, cotidianamente, esse processo.

Para tal finalidade, apresentamos os seguintes objetivos específicos: buscar, nas narrativas (auto)biográficas presentes - os memoriais de formação - , as marcas de trajetórias de formação e indícios de constituição de identidade ao longo do curso; identificar os aspectos que esses alunos acreditam serem fundantes para a sua formação docente, a partir das experiências de formação proporcionadas pela proposta curricular do Curso e, ainda, compreender, diacronicamente, o processo de formação do futuro professor de Matemática, a partir da análise de uma licencianda.

Os objetivos são conquistados passo a passo com o auxílio das questões da pesquisa, quais sejam: Há indícios de constituição da identidade docente nas narrativas (auto)biográficas dos licenciandos em Matemática? De que forma se apresenta a trajetória pessoal e de escolaridade desses futuros professores? O que os licenciandos apontam como aspectos fundantes para a sua formação docente, a partir das experiências de formação proporcionadas pelo Curso de Matemática do CUR/UFMT? Quais experiências e práticas são mobilizadoras de maiores reflexões acerca da futura profissão?

Entendemos que os modelos de docência, então vivenciados no decorrer da vida de estudante, subsidiam, auxiliam e alicerçam a constituição da identidade docente, agindo, tanto pela rejeição e marcas deixadas pelas práticas docentes, então captadas pelos sujeitos enquanto estudantes e, daí, a busca por sua superação, bem como na admiração pelos bons professores e, então, a procura em imitá-los. Assim, nesse processo de análises, reconstrução e reflexões, os licenciandos vão construindo-se docentes e, nesse movimento, a identidade vai se refazendo a cada passo que os aprendizes de professor avançam na vida e nos estudos da formação docente.

A partir destes fatores, os memoriais de formação foram assumidos por constituírem-se em instrumentos de grande relevância, ao serem inseridos desde o primeiro ano de formação profissional, oportunizando melhor entendimento do ingresso do licenciando ao curso. Para Carrilho (2007, p.19), no memorial, “os alunos escrevem suas histórias de vida enfocando sua formação estudantil e profissional, refletindo sobre ela”.

Para este estudo, foram adotadas as narrativas (auto)biográficas de três licenciandos do Curso de Matemática, sob a forma de memoriais de formação, trazendo para o foco das análises as percepções

sobre o aprender para ensinar, a partir das reconfigurações das imagens da docência, de forma a dar novos sentidos à constituição de identidade docente.

2 Os memoriais de formação como narrativas (auto)biográficas sobre os indícios de constituição da identidade docente

Ao discutirem sobre as problemáticas que envolvem a formação e atuação do professor, Gatti, Barreto e André (2011) tomam o artigo de Imbernón (2006), ao estabelecerem uma análise mais diretamente para as políticas docentes do contexto europeu e destacarem as políticas comuns desses países, enfatizando que todos os países defendem a ideia de que se deve dar prioridade à qualidade na formação dos professores e não à quantidade, embora todos eles concordem que isso seja difícil de ser alcançado, pois a docência é um trabalho com muita demanda.

Imbernón (2006), em sua pesquisa, refere-se à necessidade de construir um novo perfil profissional para enfrentar os desafios de ensino e de aprendizagem no momento atual e no futuro. Isso requer que os docentes adquiram maior competência pedagógica, capacidade de trabalhar com os colegas e que seja dada, às escolas, mais responsabilidade com maior descentralização da gestão de seu pessoal.

Gatti, Barreto e André (2011) destacam, ainda, o trabalho de Denise Vaillant (2006), no qual a pesquisadora colabora para uma visão das políticas sobre a profissão docente no contexto da América Latina, apresentando a Radiografia de uma Profissão, em que analisa informes de diferentes países e identifica alguns pontos comuns entre eles. De acordo com as pesquisadoras, Vaillant (2006) seleciona quatro grupos de fatores-chave para que se possam delinear as políticas docentes, com o propósito de atrair e manter bons professores, sendo eles:

- Valorização social.
- Entorno profissional facilitador, com condições adequadas de trabalho e estrutura apropriada de remuneração e de incentivos na carreira.
- Formação inicial e continuada de qualidade.
- Avaliação que retroalimente a tarefa de ensinar. Os marcos referenciais para a docência e a sua avaliação deveriam constituir a base para os programas de formação inicial e para a construção das etapas e dos requisitos da carreira docente (VAILLANT, 2006 apud GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011, p. 19).

De acordo com as autoras, as análises sobre as condições de formação e de trabalho docente na Europa e na América Latina apontam pontos de convergência com a situação da docência no Brasil, em especial, “[...] o delineamento de medidas – e preferencialmente de políticas – de apoio e acompanhamento aos professores no início da carreira” (GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011, p. 212).

Entendemos que a docência é uma atividade profissional complexa, que envolve saberes e práticas diversificadas. A respeito disso, Veiga (2010, p. 20) acentua que: “isso significa reconhecer que os saberes que dão sustentação à docência exigem uma formação profissional numa perspectiva teórica e prática”.

Nesse sentido, o futuro docente precisa construir uma identidade profissional com os saberes pedagógicos próprios da profissão, atendendo às exigências da população envolvida e às demandas que se apresentam

na escola. Porém acreditamos que o desenvolvimento pessoal e profissional acontece no processo de formar-se, num movimento *continuum*.

Neste íterim, entendemos, como Placco e Souza (2010), p. 93-94), que o processo de formação pessoal e de suas identidades profissionais são processos que envolvem “movimento de tensão permanente, contínuo, fluido, com momentos de identificação que possuem dadas formas identitárias, sempre provisórias, mas constituidoras de sua maneira de agir e pensar sobre o que fazem e vivem” Portanto, não é fácil conceituar identidade.

Faria e Souza (2011) recorrem a Ciampa (2001), a Dubar (2005) e a Stuart Hall (2006) a fim de dar sentido à identidade:

Ciampa (1987) ocupa-se da identidade enquanto conjunto das personagens que atuam em um processo de tensão permanente com os papéis sociais pré-estabelecidos e se transformam, ainda que algumas vezes, a aparência seja de não mudança. Dubar (1997) focaliza a identidade no trabalho, enfatizando o eixo relacional pelo estudo do papel das instituições em sua constituição, localizando as forças que atuam em sua produção também de uma perspectiva dialética em que a identidade equivale a um processo de tensão permanente entre o individual e o social. Já [...] Hall (2006) situa a identidade na pós-modernidade [...] [conceituando-a de identidades culturais e alega que] não é possível oferecer afirmações conclusivas sobre o que é identidade, visto tratar-se de aspecto complexo, que envolve múltiplos fatores. (FARIA; SOUZA, 2011, p. 41-42).

Segundo esses autores, provavelmente, o interesse crescente pelo tema identidade possa ser explicado a partir da afirmação de Hall (2006) de que o sujeito pós-moderno é caracterizado por manter sua identidade aberta, devido à mudança, à diferença e à inconstância, abrindo, assim, a possibilidade de desenvolvimento de novos sujeitos. Compreendemos que o significado da identidade é complexo e paradoxal, já que a identidade humana não é dada no nascimento, ela é construída na infância e, a partir desse período, vai sendo reconstruída no decorrer da vida. Uma pessoa não se constrói solitariamente, ela depende dos juízos dos outros, de suas próprias orientações e autodefinições (DUBAR, 2005).

Obviamente, a descrição identitária depende das histórias que contamos, uma vez que nossa vida está constituída pelo que nos atravessa e por nossas experiências e, passar pelas experiências, é sair transformado delas. Assim, o uso das narrativas se justifica, pois colaboram para o entendimento do processo constitutivo do desenvolvimento profissional, ou seja, os sentimentos, as representações, as percepções, os avanços, os recuos, as crenças que emergem no processo de formação e autoformação (SOUZA, 2006).

Nesse processo, histórias de vida e de formação se entrelaçam. Como bem descreve Souza (2006, p. 9), as vivências ocupam um lugar “[...] no percurso da vida, frente às quais se constroem e se transformam as identidades e subjetividades, do ponto de vista do sujeito aprendente”.

De acordo com Galvão (2005), uma narrativa é a apresentação simbólica da sequência de acontecimentos que estão ligados entre si por determinado assunto; além do mais, esses acontecimentos estão relacionados pelo tempo. Para ela, sem relação temporal, há apenas uma lista e, se não houver continuidade de assunto, existirá outro tipo de lista. Afirma a autora que todo conjunto de acontecimentos sequenciados pode ser narrado, “mas uma história é uma narrativa com uma forma sintática muito específica. É composta por começo-meio-fim ou situação-transformação situação e com um assunto, conteúdo, que permite ou encoraja a projeção de valores humanos a partir dela” (p. 330).

Neste sentido, apropriamo-nos de Larrosa (2004, p. 17), estudioso da linguagem, quando enfatiza “o que acontece enquanto experiência só pode ser interpretado narrativamente. É a história de nossas vidas que os acontecimentos ganham uma ordem e um sentido”. A narrativa, então, permite o mergulho em si mesmo, estabelecendo sua relação com o mundo.

Essas reflexões nos ajudam a pensar o quão complexo são o ensinar e o formar. O quanto os comportamentos são marcados por paradoxos, contradições... Isso consiste em tratar também a questão do contraexemplo e o modelo emancipatório. Entendo que o contraexemplo de docente, muitas vezes, seja mais fácil de ser selecionado, por conta das relações vividas e pelas marcas negativas deixadas, pelas violências, provocando o desejo de não se repetirem tais atitudes (PASSOS et al., 2008). Já o modelo emancipatório de formação, é compreendido como ato político-pedagógico que proporciona mudanças, avanços, transformações, aprendizagens, iniciativas, enfim, autonomia e disposição para (re)pensar nas práticas cristalizadas (VASCONCELLOS, 1998).

Fica, no entanto, a inquietação: como quebrar imagens e construir outras, especificamente, quando pensamos em constituição da identidade docente?

Assim, como organizadora das memórias narradas, a pesquisa aponta, como principal instrumento, os memoriais de formação já que, no processo da escrita das narrativas, a memória aparece como fator preponderante, expondo os fatos vivenciados pelo sujeito e dando vida a eles. Segundo Passeggi (2003), o memorial é um ato de linguagem que se materializa sob a forma de narrativa (auto)biográfica.

Diante do exposto, nossa expectativa com relação à presente pesquisa é que ela disponibilize dados relativos aos modos pelos quais os licenciandos projetam suas percepções de como vão constituindo sua identidade profissional docente e, ao mesmo tempo, reflitam sobre suas trajetórias e práticas.

3 Caminhos delineados na pesquisa

Esta pesquisa pautou-se na abordagem qualitativa, apropriando-se de investigação de cunho interpretativo. Justificamos nosso posicionamento metodológico, recorrendo a Bolívar (2012), quando afirma que a investigação narrativo-biográfica é um ramo da investigação interpretativa, assumindo alguns princípios gerais da investigação qualitativa, pois “se pode entender que, no fundo, toda investigação qualitativa é de fato uma investigação narrativa” (BOLÍVAR, 2012, p. 79).

Buscamos, nesta pesquisa, compreender e interpretar, sob o ponto de vista de sujeitos concretos, os futuros professores de Matemática, ao narrarem, em seus memoriais de formação, as percepções de sua trajetória de formação docente, constituindo-se, assim, em enfoque recente nos estudos sobre formação e identidade docentes. Neste sentido, com ênfase na pesquisa (auto)biográfica, a partir desses memoriais, buscaremos, conforme descreve Souza (2008, p. 43), “sistematizar e apreender aspectos concernentes à construção da identidade [docente] [...], ao evidenciar marcas e dispositivos experienciados nas trajetórias e percursos de vida-formação”.

Diante da importância da adoção das (auto)biografias, desenvolvemos uma pesquisa com memoriais de formação adotados nos anos de 2009 a 2012. Nessa investigação, já concluída, adicionamos os memoriais, como instrumentos, a cada semestre letivo e trazemos, neste texto, fragmentos de tais narrativas pessoais, escritas a partir de roteiros sugestão, elaborados com a contribuição dos licenciandos. Os alunos

determinaram o que não poderia faltar no texto e, assim, em acordo coletivo - pesquisadores e licenciandos -, os memoriais foram sendo escritos na perspectiva de narrativas de si, nos quais relatam tudo que acreditavam ser importante expor, acerca de sua formação e (auto)formação docente.

Os roteiros foram estruturados em eixos, sendo eles: trajetória de vida e de escolaridade e as expectativas da construção profissional e identidade docente; a dimensão social da profissão; os aspectos fundantes para a sua formação docente, a partir da proposta curricular vigente no Curso.

Foram oito memoriais escritos pelos licenciandos, nos horários das aulas de Estágio Supervisionado e em outras aulas cedidas por professores; permitiu-se, também, que os licenciandos os concluíssem em suas residências. Vale salientar que, antes da redação dos memoriais, foi assegurada, pelas pesquisadoras, a preservação do anonimato dos sujeitos e solicitado, aos mesmos, que sugerissem o nome com o qual gostariam de ser tratados nesses registros. Assim, os sujeitos desta pesquisa se autodenominaram: Inquietude, Esperança e Esforço-Força de Vontade, com os quais passamos a denominá-los.

Os dados que se analisam a seguir foram agrupados nos eixos: dos contramodelos e modelos aos indícios da constituição da imagem docente; das imagens da docência e, por fim, das práticas vivenciadas na licenciatura. Esses eixos foram constituídos a partir da questão que norteou esta investigação: O que evidenciam os licenciandos em suas narrativas acerca do processo de constituição da identidade docente?

4 As narrativas (auto)biográficas: as vozes dos sujeitos da pesquisa

Já com os dados analisados e organizados em eixos, apresentamos o primeiro eixo de análise: dos contramodelos e modelos aos indícios da constituição da imagem docente.

Em seu memorial, Esforço-Força de Vontade evidencia as violências sofridas em sua escolaridade frente aos antimodelos de docência.

Lembro que a professora da primeira série era muito brava com os alunos, se os alunos fizessem bagunça ela jogava giz e o apagador contra os alunos e também dava reguada. Mas apesar disso eu era muito estudiosa e comportada, tirava sempre notas boas, nunca reprovei de ano. (Esforço-Força de Vontade, Primeiro Memorial /2009).

Mais adiante, Esforço-Força de Vontade, nesse mesmo memorial, relata que não sofreu agressão física, mas que “muitas vezes ficou de castigo atrás da porta, por ter feito perguntas à professora”. E completa: “Por muito tempo na minha escolarização fiquei sem fazer perguntas aos professores”. Essa denúncia, em forma de “desabafo”, convida-nos à reflexão de como os professores não têm consciência do que podem provocar em seus alunos. O sujeito chega a enfatizar que era estudiosa e não reprovava. Esse tipo de relato, também, já foi identificado em outros estudos, em que os protagonistas descrevem uma situação ou questão emocional mal resolvida em sua escolarização e que vai deixando marcas em sua vida (PASSOS et al., 2008).

No seu processo (auto)biográfico, Inquietude parece tomar consciência de suas responsabilidades na ação de mediar o processo de sua formação, através da retrospectiva que faz do percurso vivenciado, ao levantar os modelos (maus e bons) que contemplam e ampliam a representação de si.

O último semestre em relação ao meu curso foi frustrante. De cinco disciplinas que cursei obtive êxito em uma. Um resultado péssimo já que tinha condições de passar de outras, exceto uma disciplina que além de ser algo novo era ministrada por um professor que faz o que quer no departamento [...]. As reprovações foram os piores impactos, no entanto, renderam muitas reflexões. As aulas de história da matemática com o professor M. eram diferenciadas, ele pela primeira vez colocara em prática um estilo de aula que teve contato com um de seus professores durante sua graduação e mestrado em Matemática. Nós sentávamos num formato de circunferência e conversávamos e questionávamos sobre os assuntos temas de cada aula. As aulas eram bem fundamentadas e tinham um bom rendimento [...] A minha concepção sobre o ser professor continua a mesma. O que tenho perseguido é a construção da minha maneira de ver a Matemática e a tentativa de defini-la. (Inquietude, Terceiro Memorial/2010)

Vemos, em sua narrativa, uma identificação com o modo de vir a ser professor, quando ressalta que “o professor colocara em prática um estilo de aula diferente” e enfatiza “[...] Nós sentávamos num formato de circunferência e conversávamos e questionávamos sobre os assuntos temas de cada aula”. Identificamos, mais uma vez, o movimento de pertença de Dubar (2005), numa dinâmica em que dois processos marcam a constituição das formas identitárias: o relacional e o biográfico. Sendo o primeiro relativo à identidade para o outro, conforme expõem Faria e Souza (2011, p.35), “em que as transações assumem um caráter mais objetivo e genérico; enquanto o biográfico corresponde à identidade para si, cujas transações são mais subjetivas, e compreende as identidades herdadas e identidades visadas”.

A seguir, exibiremos o segundo eixo: das imagens da docência. É importante observar que Esperança aponta vestígios de constituição da identidade docente já no início do Curso.

[...] No segundo semestre também entrei em um projeto orientado pelo professor Y e estou apreciando muito fazer esse trabalho, pois além de eu estar adquirindo conhecimento, eu estou aprendendo a ter mais responsabilidade. [...] A disciplina cursada que eu mais me identifiquei foi Fundamentos que é o que um professor realmente precisa para ministrar aula, estou adorando estudar cálculo, mas tenho algumas dificuldades. [...] Eu quero, e já me vejo sendo professora. (Esperança, Terceiro Memorial/ 2010).

Enfatizamos que Esperança percebe a construção dessa identidade num processo que evolui, pois acredita que, ao participar de projeto orientado por um professor, além da disciplina Fundamentos, pôde olhar para si e afirmar estar se preparando, estar em processo de formação e já se vendo professora. Vemos, nesse movimento, o ato de pertença descrito por Dubar (2005), pois se identifica com as atribuições recebidas pelo professor para o desenvolvimento do projeto e adere a essas identidades.

As narrativas acerca das disciplinas do Projeto Pedagógico do Curso de Matemática, cursadas pelos alunos, dão pistas sobre a trajetória dos alunos nesse Curso e assim se apresentam:

No semestre passado (março a julho) foi um dos semestres que mais aprendi que melhorou muito o meu nível de conhecimentos, tive algumas dificuldades, mas consegui me recuperar e me sinto muito orgulhosa, pois eu fui a única aluna da sala que conseguiu passar de Cálculo I, mas sei que ainda tenho muito que aprender. [...] Sinto que há uma professora crescendo dentro de mim, estou fazendo estágio e estou gostando muito desse contato que estou tendo com os alunos, gosto de ensinar e é muito gratificante para mim quando consigo fazer com que os alunos entendam e aprendam. Vou modelando essa professora dentro de mim, vou me aperfeiçoando cada vez mais. (Esforço-Força de Vontade, Segundo Memorial/2009, grifo nosso.)

Há, nessa registro, evidências de construção de identidade docente quando os licenciandos apontam procedimentos sobre o que percebem ser constitutivos da docência, tais como: o que é ser professor, o

modelo de docência que querem adotar, as experiências gratificantes da docência, as expectativas de novas aprendizagens do ser professor, os desafios do querer ensinar, as projeções que fazem sobre o “professor que querem ser”. Tudo isso é característico da identidade profissional que começa a manifestar-se neles e é perceptível aos olhos da pesquisadora pela via dos memoriais. Essas falas encaminham à constatação de Marcelo (2009a), ao afirmar que o desenvolvimento profissional dos (futuros) professores e a construção da identidade se evidenciam na maneira como definem a si mesmos e aos outros, configurando-se em um processo imbricado de histórias, conhecimentos, processos e rituais.

Seguindo com as análises, neste momento, ostentaremos os dados do terceiro eixo das análises: as práticas vivenciadas na licenciatura.

Esforço-Força de Vontade foi impulsionada aos avanços que vê em si para o exercício futuro da docência quando conseguiu dar sentido a sua prática pedagógica ao ajudar o outro a aprender, isto é, ao colaborar para que o outro avançasse em seus conhecimentos. Nesse movimento, percebemos a construção dessa identidade dentro de um *continuum*. Tais colocações também são ratificadas por Placco e Souza (2010), ao observarem que a construção da identidade profissional é movimento, é atemporal e constante. Nesse sentido, veja o que ela narra no sexto memorial:

O Estágio é feito junto ao projeto PIBID, e com isso tenho a oportunidade de estar mais tempo na escola, vivenciando o dia-a-dia com os alunos, vendo as dificuldades deles e procurando uma forma de ajudá-los, através de monitorias, mini-cursos, aulas práticas e aos alunos do 2º e 3º ano preparando-os para o ENEM, aplicando simulados e depois resolvendo algumas questões da prova. E o melhor é que, ao preparar essas aulas, acabo lembrando de conteúdos que já fazia muito tempo que eu não estudava, e sempre busco uma forma de mais fácil compreensão aos alunos e mostrando alguns exemplos práticos. (Esforço-Força de Vontade, Quinto Memorial/2011).

No percurso de tornar-se professora, Esforço-Força de Vontade já consegue vivenciar, na prática, o que vem aprendendo. Há, nessa narrativa (auto)biográfica, indícios de como Esforço-Força de Vontade vai constituindo sua identidade docente. Os movimentos desse percurso não são fixos, eles são provisórios e essa provisoriedade a impele a agir e a pensar o modo de ser e de encarar a futura profissão. Como afirma Nóvoa (2009, p. 40), “o registo escrito, tanto das vivências pessoais como das práticas profissionais, é essencial para que cada um adquira uma maior consciência do seu trabalho e da sua identidade como professor”.

Nesse relato, evidenciamos o quanto o PIBID é fonte de aprendizado, de experiências, que são fontes mobilizadoras de reflexões acerca da futura profissão, ajudando-a a aprender, a crescer e, especialmente, a tornar-se professora. Há, nesse fragmento, uma busca de pertença, na imagem institucionalizada do ser professor, em que identidade equivale a um processo de tensão permanente entre o individual e o social. De acordo com Marcelo (2009b, p.118), “o conteúdo que se ensina constrói identidade”.

Neste sentido, as narrativas (auto)biográficas colaboram para o entendimento de como os protagonistas desta pesquisa vão dando pistas de como constroem sua identidade docente, ou seja, os sentimentos, as representações e percepções que emergem no processo de formação e autoformação profissional.

5 As narrativas (auto)biográficas: algumas considerações

A presente pesquisa pretendeu analisar os indícios de constituição da identidade docente de licenciandos em formação no Curso de Matemática da UFMT/CUR, buscando compreender o que revelam esses jovens, aprendizes de professores, nos memoriais de formação, escritas assinaladas e cunhadas pelos sentimentos e sensações, imagens e compreensões de quem vivencia, cotidianamente, esse processo. Os dados evidenciaram as marcas de trajetórias de formação e indícios de constituição de identidade ao longo de sua formação.

Desse modo, essas narrativas, impregnadas de vivências, de trajetórias de vida e de formação, revelam a maneira como esses sujeitos vão descrevendo seu percurso formativo que agrega histórias, conhecimentos, processos e rituais. Ao analisar os dados que apontam os indícios de constituição da identidade docente, constatamos as ocorrências de movimentos identitários, os excertos de alguns sujeitos que expõem múltiplas identidades e percebemos, também, os que indicam uma identidade aberta. Verificamos, nas narrativas, como se apresenta a identificação com as atribuições recebidas pelos professores, aderindo a essas identidades.

Quando o assunto são os contraexemplos de professores, foi possível observar as percepções das imagens que não se coadunam aos processos de aprender e de ensinar dos sujeitos desta pesquisa e colaboraram com a (re)significação do ato pedagógico, auxiliando-os na aprendizagem de serem docentes, especialmente, na busca da constituição da profissionalidade docente, relacionando emancipação e autonomia.

As experiências e as práticas mobilizadoras de maiores reflexões acerca da futura profissão estão presentes no Estágio e no PIBID e entendem serem valiosas para o exercício futuro da docência. Nesse sentido, os licenciandos que passaram por esse processo alegam que essas atividades os mobilizam para reconstruir a representação de si, agindo no mundo, de modo mais consciente do seu fazer e do seu querer. Nesse movimento, percebemos a construção da identidade dentro de um *continuum*.

Nesses excertos, especialmente, um dos sujeitos destaca a importância das vivências e das experiências que empreendeu no PIBID, momentos em que pôde, além de exercer a prática docente e dar sentido à mesma, permitir-lhe a constatação de qual modelo projeta para o professor que deseja ser. Nas narrativas desse participante na pesquisa, foi possível constatar que, no PIBID, as experiências da estagiária assumiram papel significativo na construção identitária, por se constituir *locus* privilegiado da articulação teoria-prática e prática reflexiva já que, em muitos momentos, a aluna precisava retomar a teoria para confirmar, corrigir, compensar, substituir, melhorar, antecipar, enriquecer, atribuindo sentido ao que foi elaborado e realizado. Assim, a partir de suas vivências e estudos na/da formação, vão constituindo, nesse processo, de forma gradativa e contínua, a identidade profissional docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bolívar, Antonio (2012), Melodología de la investigación biográfico-narrativa: recogida y análisis de datos. In Maria da Conceição Passegi & Maria Helena Barreto Abrahão. (Orgs). Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto) biográfica. Tomo II. (pp.79-109) Natal: EDUFRRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB.

- Brasil (2010), Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília: Casa Civil da Presidência da República. Retirado em Novembro 13, 2012 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7219.htm.
- Bueno, Belmira O. (2002), O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 28, n.1, jan./jun, 11-30.
- Carrilho, Maria de Fátima Pinheiro (2007), Tornar-se professor formador pela experiência formadora: vivências e escrita de si. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, Brasil.
- Dubar, Claude (2005), A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais. Trad. Andréa Stabel M. da Silva. São Paulo: Fontes Martins.
- Faria, Ederson de & Souza, Vera Lúcia Trevisan de (2011), Sobre o conceito de identidade: apropriações em estudos sobre formação de professores. Psicol. Esc. Educ. (Impr.), Maringá, v. 15, n. 1, Retirado em Setembro 30, 2012 de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572011000100004 &lng = en &nrm =iso>.
- Freitas, Maria Teresa M. & Fiorentini (2008), Dário. Desafios e potencialidades da escrita na formação docente em Matemática. Revista Brasileira de Educação, v. 13 n. 37 jan./abr. Retirado em Junho 28, 2011 de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/12.pdf>.
- Galvão, Cecília. Narrativas em educação. Ciência & Educação. v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-132005000200013&script=sci_arttext>. Acesso em: 15 mar 2013.
- Gatti, Bernadete A. & Barreto, Elba Siqueira de Sá & André, Marli Eliza Dalmazo de. Afonso (2011), Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte. Brasília: UNESCO.
- Josso, Marie-Christine (2004), Experiências de Vida e Formação. Tradução José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo Cortez.
- Larossa, Jorge (2002), Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. Revista Brasileira de Educação, n. 19, Jan/Fev/Mar/Abr. Retirado em Julho 20, 2011 de http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde19/rbde19_04_jorge_larossa_bondia.pdf.
- Larossa, Jorge (2004), Notas sobre narrativa e identidade (a modo de presentación). In Maria Helena Menna Barreto Abrahão (Org.). A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria (pp. 11-27). Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Marcelo, Carlos Garcia (2009a), Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. Sísifo Revista de Ciências da Educação, n. 08, jan/abr, pp. 7-22. Disponível em:<<http://sisifo.fpce.ul.pt.>>. Acessado em 20 de abr. 2011.
- Marcelo, Carlos Garcia (2009b), A identidade docente: constantes e desafios. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente. Belo Horizonte, v.01, n. 01, pp.109-131, ago./dez.

- Nóvoa, António (1992), Formação de professores e profissão professor. In António Nóvoa. (Coord.). Os Professores e a sua Formação. Tradução de Graça Cunha; Cândida Hespanha; Conceição Afonso e José António Souza Tavares (pp. 15-34). Portugal: Publicações Dom Quixote,
- Nóvoa, António (1999), O passado e o presente. In António Nóvoa. (Org.). Profissão Professor. 2. ed. Portugal: Porto.
- Passos, Marinez M. et al. (2008), Memórias: Uma metodologia de coleta de dados: dois exemplos de aplicação. Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, Vol. 8 N. 1, s/p.
- Passeggi, Maria da Conceição (2003), Narrativa autobiográfica: uma prática reflexiva na formação docente. Anais do II Colóquio Nacional da AFIRSE – UNB. Retirado Março 18, 2011 de <http://www.ccsa.ufrn.br/ccsa/docente/conceicao/artpub1.pdf>.
- Placco, Vera M. N. Souza; Souza, Vera L. Trevisan (2010), Identidade de professores: considerações críticas sobre perspectivas teóricas e suas possibilidades na pesquisa (pp. 79-99). In Aliciene Fusca M Cordeiro &, Márcia de Souza Hobold &, Maria Aparecida L. de. AGUIAR (Orgs). Trabalho Docente: formação, práticas e pesquisa. 2. ed. Joinville-SC: Editora Univalle.
- Souza, Elizeu C. (2006), A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. In: Revista Educação em Questão. V. 25, n. 11, 2006, jan./avrr., pp. 22/39, Natal, RN: EDUFRRN. Disponível em: <<http://www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br/pdfs/v25n11.pdf>>. Acesso em: 06 maio 2013.
- Souza, Elizeu C. (2008), (Auto)biografia identidades e alteridade: modos de narração, escritas de si e práticas de formação na pós-graduação. Revista Fórum Identidades, Ano 2, v. 4, p. 37-50, jul-dez de. Retirado em Junho 12, 2011 de http://200.17.141.110/periodicos/revista_forum_identidades/revistas/ARQ_FORUM_IND_4/DOSSIE_FORUM_Pg_37_50.pdf.
- Vasconcellos, Celso dos S (1998), Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança. São Paulo, Libertad, 1998.
- Veiga, Ilma Passos A. (2010), Docência como atividade profissional. In Ilma Passos A, Veiga & Cristina D'ávila, (Orgs.). Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas. 2. ed. Campinas: Papirus.

Trabalho docente e formação de professores no instituto federal de educação da Bahia

Márcia Maria Gonçalves de Oliveira²⁹³

RESUMO

A intenção deste trabalho será o de apresentar um estudo de caso sobre o currículo e a formação dos professores por meio dos projetos pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Computação e Matemática do Instituto Federal de Educação Técnica e Tecnológica da Bahia – IFBA, Campus Valença. Este estudo resulta de reflexões realizadas ao longo das reuniões de colegiado dos referidos cursos. Os debates acontecem em torno dos desafios enfrentados pelos discentes e docentes responsáveis pela formação dos futuros profissionais em implementar tais projetos e, principalmente, os entraves encontrados em torno da implementação do currículo como se apresenta em consonância com as diretrizes e orientações sugeridas pela legislação em vigor (CNE, PNE, LDBEN, etc.). Para tanto, recorreremos à análise de conteúdo do documento em questão.

Palavras-Chaves: Formação de Professores; Currículo e Política Educacional

INTRODUÇÃO

A expansão da oferta de ensino superior no Brasil a partir dos anos 90, principalmente a partir da segunda metade dessa década, por meio das instituições de ensino superior (sejam elas públicas, privadas e mantenedoras), não foi suficiente para atender demanda histórica existente de acesso a tal modalidade, apesar de um crescimento do número de vagas ao longo das últimas duas décadas. Segundo análises de Vieira (2003),

embora o número de vagas tenha crescido substancialmente ao longo da década de 90, o quadro de desigualdade não melhorou, chegando mesmo a se agravar: em 1992 os 50% mais pobres ocupavam 8,5% das vagas enquanto os 10% mais ricos ficavam com 45,6% do total; em 1999 os dados eram os seguintes: 6,9% das vagas para os 50% mais pobres e 47,8% para os 10% mais ricos.

Como podemos observar em tais constatações, há ainda em nosso país uma demanda significativa de jovens e adultos que lutam para ter acesso ao ensino superior. As necessidades são as mais diversas possíveis; desde a necessidade de melhoria salarial, até a conquista do sonho de “ser universitário” diante de, muitas vezes, uma história familiar de analfabetismo ou falta de oportunidades dignas de melhores condições de vida.

É com base em tal quadro que tem sido cada vez mais recorrente a expansão do ensino superior no país, por meio de políticas de bolsa ou por meio da expansão das instituições de ensino, tanto na rede estadual, quanto federal. Contudo, infelizmente, tal expansão não atende aos critérios, nem de qualidade, muito menos aos critérios estabelecidos na legislação produzida pelo Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação. Sobre esse panorama histórico e social, alguns estudiosos demonstraram em suas

²⁹³ IFBA, Campus Valença, Bahia, Brasil, marcia.goncalves@ifba.edu.br

pesquisas o crescimento e financiamento do ensino superior privado pelo Estado brasileiro entre a década de 1990 e o ano 2000. Somado a isso, constata também que,

o Brasil ainda é um dos países com menor taxa de atendimento no ensino superior à população de 18 a 24 anos de idade: apenas 8% dessa faixa estão matriculados em IES e apenas 12% do total da população brasileira possuem curso superior completo (Vieira, 2003, p. 85).

Ainda nessa direção, os estudos de Maria Helena Guimaraes de Castro (Id), comprovaram que o país apresenta situação desfavorável em relação aos demais países da América Latina. Para a referida autora, o Brasil apresenta *uma taxa bruta de 13%, três vezes inferior à da Argentina (39%) e duas vezes inferior à do Chile (27%)*. Para resolver, ou melhor, minimizar essa situação o governo brasileiro tem investido, de forma progressiva, recursos nos setores privados, seja através de bolsas, seja por meio do FIES (Financiamento Estudantil), programa lançado no final da década de 1990, especificamente no ano de 1999. Por outro lado, o surgimento da chamada classe C, conseqüentemente, demanda de pessoas que conseguiram nesses últimos dez anos concluir o ensino médio, têm acirrado a necessidade de expansão de ensino IES públicas. Nesse cenário, os Institutos Federais vêm sendo alvo dos últimos gestores para minimizar tais efeitos.

É importante ressaltar a história recente da instituição em análise. Esta, no seu nascedouro, se propôs ofertar ensino técnico para atender uma demanda política e econômica do país à época, 1996, inicialmente, como Escola de Pesca. É importante enfatizar ainda que esta, ao longo desses 17 anos tenta cumprir seu objetivo: formar mão de obra para atender as demandas econômicas em nível técnico e tecnológico.

Posteriormente, especialmente a partir do final dos anos 90, dos primeiros anos do ano 2000, com o processo crescente de uma política nacional de expansão de acesso ao ensino superior, os antigos Centros de Formação Técnica e Tecnológica (CEFETs) da Rede Federal, assumiram a identidade de Institutos Federais com a meta de ofertar ensino superior a partir do ano de 2008. Acreditávamos assim que tal instituição assumiria nova postura administrativa e acadêmica. Contudo, isso não foi percebido na prática. Professores, funcionários e os estudantes (especialmente do Ensino Superior), estão, diariamente, sentindo os efeitos de tal política ao se deparar cotidianamente com problemas de ordem estrutural, de falta de condições dignas para o pleno exercício de suas atividades.

A seguir, ao longo dos temas desenvolvidos, destacarei tais evidências.

SOBRE O PROJETO DOS CURSOS

Os Cursos de Licenciatura Plena em Matemática e Computação, da IFBA/ Campus Valença foram concebidos por uma comissão de professores dos referidos cursos, em 2010.2. Desde sua implantação, os cursos acontecem no período noturno, com a oferta de quarenta (40) vagas, para cada curso, regime de funcionamento semestral e tempo de integralização de quatro anos e máximo de oito anos. Neste ano, 2013, conta com aproximadamente 179 alunos matriculados e 12 turmas. É importante frisar que em boa parte das turmas, não iniciam com o seu número total. Chegam em média de 30 a 35 alunos no 1º semestre. Lembrando ainda que neste semestre, 2013. 1- não houve entrada de novas turmas. Essa decisão foi tomada de formada colegiada pelos professores que atuam nos dois cursos devido a falta de docentes no Campus.

Não sabemos se, por mera coincidência, os dois projetos apresentam redação semelhante, modificando apenas as questões específicas das duas áreas. Contudo, sabemos que, no que se refere aos dados educacionais, sócio-políticos e econômicos da Região da Costa do Dendê e da cidade de Valença, estes não poderiam ser diferentes, pois são os mesmos. Entretanto, há que se questionar sobre a elaboração do projeto, especialmente sobre a proposta curricular. No mais, outras questões serão melhores detalhadas em itens posteriores.

ADEQUAÇÃO À LEGISLAÇÃO VIGENTE SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

É possível verificar que os dois projetos em apreço observam a legislação educacional vigente e isso pode ser verificado ao longo dos referidos documentos. Especificamente no projeto de Matemática, logo na sua apresentação (p. 08), são evidenciados os problemas existentes no país, especialmente sobre a formação inadequada dos professores que atuam na educação básica. Para tanto, este mesmo documento ratifica a necessidade de adequar ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, bem como de atualização permanente dos conhecimentos, conseqüentemente, dos cursos de formação. Em seguida, na página 09, o mesmo documento ratifica, mais uma vez, a necessidade de uma formação eficiente, adequada às exigências da sociedade e que minimizem os problemas (na área do ensino da matemática): desmistificação da matemática como “bicho papão”. Nesse sentido, evidencia:

- Conhecer e refletir sobre as diversas linhas de pensamento matemático contemporâneo;

No item 1.2.1, sobre a contextualização da cidade e a justificativa para a implantação dos cursos, estes apresentam a seguinte argumentação:

- A localização estratégica do município para oferta das licenciaturas- os dois documentos apontam a cidade de Valença como local estratégico para sediar uma IES que ofereça formação em nível de Licenciatura nas duas áreas em questão;
- Dados educacionais sobre o perfil do quadro docente na Região – constata-se deficiência/carência de professores com formação específica que atuam nas áreas de matemática e computação a partir do número de habitantes, indicadores educacionais da educação básica.

Constata-se também (projeto de computação) a inexistência de Instituição de Ensino Superior que ofereça formação na área específica. Outro dado interessante a ser destacado é que, ironicamente, o projeto do curso de computação já evidencia um grave problema nos cursos de formação: EVASÃO. Portanto, aponta também as possíveis causas dos problemas: CONDIÇÕES SÓCIO-ECONÔMICAS DOS DICENTES; A ESTRUTURA CURRICULAR E DIDÁTICA, especificamente o modelo de execução do curso na modalidade três mais um (3 + 1), onde há uma oferta de uma formação geral (geralmente bacharelado) e 01 ano de formação na área específica. Daí, conclui-se que os cursos de formação em nível de Licenciatura em Computação oferece uma “FORMAÇÃO BACHARELESCA”, que, segundo o projeto, descontextualizado com o dia a dia da educação básica. Somado a isso, aponta ainda outros problemas já constatados, tais como: POUCA ATRAÇÃO PARA O EXERCÍCIO DA CARREIRA DOCENTE, DEVIDO A BAIXA REMUNERAÇÃO. Dessa forma, este mesmo documento se propõe a encarar tais problemas através da implementação de uma metodologia diferenciada em que o licenciando possa estar em contato, desde o início do curso com o seu Lócus de atuação – a escola, bem como no exercício de práticas pedagógicas

inovadoras. Dessa forma, acredita-se que fará com que o licenciando possa permanecer no curso até o final, além de, ao findar sua formação, possa estar apto a atuar de forma competente na profissão.

Já no projeto de matemática, além deste evidenciar os indicadores educacionais relativos à distorção oferta/demanda, bem como a insuficiência de profissionais qualificados para atuar na carreira docente na Região, se incumbe de resolver tal situação ofertando formação na área. Além disso, coincidentemente, aponta os mesmos problemas já citados no projeto do curso de computação e os mesmos esforços para a solução destes. Assim, podemos perceber que a equipe de elaboração dos projetos dos cursos estavam cientes dos problemas e das causas porque passam os licenciandos dos referidos cursos. Todavia, é comum em reuniões pontuarmos os problemas já destacados, especialmente por parte dos docentes das áreas humanísticas (Pedagogia, Sociologia, Psicologia, Filosofia).

CONCEPÇÃO DO CURSO – PERFIL DO EGRESSO

Os respectivos projetos apontam como foi destacado anteriormente, as causas dos problemas existentes nos cursos de formação, no item sobre o perfil dos egressos e, a partir disso, se propõem formar um PROFESSOR REFLEXIVO OU UM PROFESSOR PESQUISADOR. Isso pode ser verificado nas páginas 12, 13, 14 e 15 (Projeto Matemática e Computação), especificamente quando se trata dos objetivos dos cursos. Para tanto, busca respaldo na legislação educacional vigente, do CNE e das Diretrizes Curriculares para os currículos dos cursos de formação de professores. Nessa direção, os respectivos projetos se propõem oferecer uma formação baseada numa prática pedagógica reflexiva, onde os discentes buscarão na pesquisa-ação, embasamento para tal formação.

Contrariamente, podemos perceber na estrutura curricular dos dois cursos que estes não alcançarão tal objetivo. Isso se deve a ausência, desde os primeiros semestres de Componentes Curriculares que promovam formação nesse sentido. No atual modelo, é a partir do quarto (4º) semestre que os estudantes têm contato com o Componente Metodologia do Ensino com carga horária de trinta (30) horas e no quinto (5º) semestre, Metodologia da Pesquisa do Ensino de Matemática, também com carga horária de trinta (30) horas. Dentre as optativas, há a possibilidade de mais uma disciplina com mesma carga horária, sobre Pesquisa em Educação. Assim, podemos perceber que tais discussões, os momentos de reflexão, no mínimo, sobre essa temática, deveriam ser frequentes, ou seja, ao longo de toda a formação, mantendo uma estrutura nessa direção.

Ao refletir sobre o papel da pesquisa na formação e na prática dos professores, Marli André (et al, 2001), evidencia o posicionamento dos defensores da pesquisa como elemento essencial no trabalho docente, bem como da importância de um currículo que preparem os professores para o exercício dessa atividade. Dentre outros, destaque para as contribuições de Stenhouse (1975), Donald Schön (1983, 1987). Esses autores destacam que

o professor deve trabalhar como um pesquisador, identificando problemas de ensino, construindo propostas de solução com base na literatura e em sua experiência, colocando em ação as alternativas planejadas, observando e analisando os resultados obtidos, corrigindo percursos que se mostram pouco satisfatórios (Santos, 2001, p. 16).

Essas questões são recorrentes em nossas reuniões no que se refere às condições de trabalho docente, conseqüentemente, de formação a que são submetidos professores e estudantes no IFBA/Campus Valença. Entre outras, merecem destaque:

- *Precarização do trabalho docente* - Como evidenciei anteriormente, a instituição passou por uma reformulação, saiu da condição de Centro Federal de Formação Técnica e Tecnológica (antigos CEFETs), para a condição de Instituto Federal de Educação com a incumbência de ofertar ensino em nível superior. Nessa situação, os professores que foram concursados para tal instituição inicial, passaram a integrar o magistério superior sem perfil para tal e, principalmente, sem as mínimas condições de trabalho. No nosso caso específico, a grande maioria dos docentes que atuam nas duas licenciaturas, atuam também no ensino técnico com até oito ou nove componentes curriculares diferentes. Diante de tal realidade, alguns questionamentos e problemas nesse sentido são sempre destacados pelo corpo docente e discente em momentos diversos: como pode o professor desenvolver pesquisa e extensão ante esse quadro, incluindo discentes, comunidade e demais profissionais; como melhorar nossa prática docente a partir dessas condições reais (professores das áreas específicas da matemática e da computação, por exemplo, atuam nas diversas disciplinas ao longo desses seis semestres. Isso também vale para os profissionais da área de educação. Estes são obrigados a ministrar todas as disciplinas do eixo básico e de formação humana sem levar em consideração a formação e especificidades de cada área). Assim, não há preocupação, nem com formação, nem com as habilidades inerentes a cada um dos componentes e suas demandas no processo formativo.
- *Formação inadequada* - Como foi destacado acima, por conta do perfil inicial da instituição, muitos profissionais possuem formação em nível de bacharelado sem formação para atuar no magistério (educação básica ou superior). No entanto, os cursos ofertados em nível superior no nosso Campus são de formação de professores. Diante dessa realidade, esses profissionais passaram a atuar nesses cursos sem formação e, em muitos casos, sem a devida experiência com essa modalidade de ensino. Daí, os problemas enfrentados pelos discentes nesse sentido.
- *Professores multi uso* – É prática comum na instituição o corpo docente atuar com disciplinas que não são de sua área específica de formação ou de habilitação. Como podemos acompanhar ao longo desses anos, profissionais da área da educação foram “obrigados” a atuar com disciplinas das Ciências Humanas (Psicologia, Sociologia, Filosofia, etc.), incluindo aquelas do núcleo de formação específica: exemplo disso é o caso de professor com formação em pedagogia atuar com disciplina de Metodologia do Ensino em Computação, sem conhecimento na área. O problema do professor multi uso refere-se ao fato de os profissionais das áreas de formação (Matemática, Educação e Computação, entre outras), atuarem com as mais diversas Disciplinas ou Componentes Curriculares de sua área. É válido salientar que essa situação, além de se configurar perda de qualidade do trabalho docente, influencia diretamente na formação dos licenciandos, pois não há condição mínima do professor investir em uma área específica, seja por meio de aquisição de material (compra de livros, revistas da área), seja pela participação e produção de trabalhos em eventos acadêmicos. No entanto, ante a tais constatações, sabemos que é nesse espaço e nessas condições que se produz a profissão docente. Nóvoa, (1991, p. 3), ao tratar da formação dos professores e da profissão docente em Portugal, enfatiza que, mais do que um lugar de aquisição

de técnicas e de conhecimentos, a formação de professores é o momento-chave da socialização e da configuração profissional. Nessa direção, há que se repensar: qual o perfil e que formação estamos promovendo? As respostas a esses questionamentos, seguramente serão apresentadas em outro momento desse trabalho que estamos iniciando.

DIRETRIZES CURRICULARES E O CURRÍCULO DOS CURSOS ²⁹⁴

Os respectivos documentos destacam também a necessidade de formação para o convívio com as diferenças (étnico-raciais, religiosas, etc.). Nessa direção, apresentam preocupação de adequação do currículo formativo com as diretrizes curriculares, para formação e prática pedagógica, conforme legislação em vigor para as relações étnico-raciais (Lei de Inclusão do ensino da História e da Cultura africana, afro-brasileira e indígena nos currículos escolares – Lei 11.645/2008). Contraditoriamente, percebemos que na sua proposta curricular, tais Temáticas/ Disciplinas/ Componentes Curriculares não estão contemplados na sua plenitude. Isso pode ser verificado na Matriz Curricular. Consta no quadro de Disciplinas/Componentes Curriculares: Relações Raciais e Educação com carga horária teórica de 45/horas/aula. No entanto, a ementa não condiz com tal proposta. Consta ementário de Disciplina da área de Psicologia. Dessa forma, percebemos que tais projetos se apresentam como documentos contraditórios e passíveis de indagações relativos à política educacional da Instituição, do Campus para a expansão do Ensino Superior, assim como para a implementação de políticas de igualdade racial.

As disciplinas optativas apresentam carga horária de 45/horas/aula. Isso pode ser verificado abaixo. As demais, optativas, não constam indicação de temáticas. Assim, subentende-se que está aberto para inclusão de temas sem critérios pré-definidos.

Durante as assembleias colegiadas dos cursos, alguns docentes apontaram equívocos relacionados ao ementário de boa parte dos Componentes Curriculares: muitos conteúdos estão concentrados em uma só Disciplina/Componente Curricular. O que percebemos é que estes deveriam ser fragmentados ao longo de outros Componentes ao longo do curso. O Componente Metodologia de Pesquisa, ofertada no 5º semestre, proporcionaria melhor **formação para a prática reflexiva**, conforme proposto no projeto, se fosse ofertada ao longo dos primeiros quatro semestres com nomenclatura também alterada, como por exemplo, Pesquisa e Prática Pedagógica (I, II, III, e IV). Em tais componentes, os estudantes estariam sendo instrumentalizados, não somente para uma **prática reflexiva**, mas, sobretudo, para a prática da pesquisa. Somado a isso, o Componente Estágio Supervisionado (Matemática/Computação), deveria ser alterado para Pesquisa e Estágio (I, II, III e IV) ou Fundamentos Teóricos da Prática Pedagógica, dando ênfase para a formação do **professor pesquisador**, portanto, do **professor reflexivo crítico**, considerando-se a necessidade de atualização permanente das ementas (já apontada no PP), deveria haver uma reformulação por parte dos respectivos Colegiados para que aquelas que estejam com o conteúdo conforme previsto no referido documento, sejam revistas. Entende-se que a análise deva ser anual/semestral. Como a matriz curricular oferece disciplinas optativas, há facilidade de atualização do conteúdo.

²⁹⁴ As informações sobre a matriz curricular, entre outras, poderão ser visualizadas nos Projetos dos Cursos no momento da apresentação.

Há a necessidade de implementar no curso a prática dos Seminários Interdisciplinares de Pesquisa, visto que esta atividade proporciona necessidade de trabalho nessa direção, sem as amarras das áreas específicas de cada uma.

METODOLOGIA ADOTADA E CONCEPÇÃO DE ENSINO/FORMAÇÃO

Nos dois cursos ofertados, há um número significativo de evasão e reprovação. Dos 40 alunos que ingressaram na primeira turma do curso de matemática, no ano de 2010.2, apenas 16 frequentam regularmente. 18 foram reprovados no 1º semestre e 18 evadiram. Isso se aplica também ao curso de Computação. Dos 40 alunos que ingressaram na 1ª turma, no ano de 2010.2 apenas 17 continuam. Dos 40 matriculados, apenas 26 foram aprovados. 14 foram reprovados e 14 evadidos. Hoje, no 6º semestre, apenas 17 alunos estão irregularmente frequentando, posto que, alguns desses foram reprovados em algumas disciplinas e, por isso, estão dessemestralizados.

Tomando por base os dados de desempenho dos cursos, podemos concluir que há necessidade de análise sistemática dessa realidade, bem como revisão do projeto, levando-se em consideração os problemas e as causas apontadas no início do documento, logo na sua apresentação/justificativa para implantação dos mesmos.

ADEQUAÇÃO E ATUALIZAÇÃO DAS EMENTAS E PROGRAMAS POR UNIDADE/CRÉDITOS, BEM COMO DA REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

Observando a matriz curricular e seu ementário, verifica-se a necessidade de revisão das mesmas, bem como alteração destas. Isso se levamos em conta os objetivos propostos para a formação de um profissional reflexivo, com formação sólida capaz de executar suas funções docentes com o mínimo de condições técnico-pedagógicas e científicas. Tais premissas podem ser identificadas no item 06, referente a estrutura pedagógico- curricular dos cursos, a partir das páginas 21 e 23 dos respectivos documentos. É necessário salientar que tais documentos, apesar de apresentarem sérias fragilidades nesse sentido para sua aprovação em Conselho Superior da instituição passou por análise de comissão designada para esse fim.

Com relação a esta questão, podemos observar a proposta curricular dos cursos em nível de licenciatura de outras instituições públicas, promotoras de formação em nível superior.

Várias instituições promotoras de formação de professores avançam nesse sentido quando desenham um perfil dos egressos e corroboram com a legislação educacional elaborada pelo CNE e apresentam, especificamente em sua estrutura curricular, o quadro de disciplinas para atingir tal política. Somado a isso, possuem nas suas instâncias cabíveis, comissões ou grupos de profissionais especialistas para estudo e reformulações periódicas com objetivo de adequação à legislação e às exigências profissionais de cada área. Assim, caberá a nossa instituição se organizar nesse sentido, caso queira continuar formando profissionais em nível de licenciatura.

CONCLUSÃO – riscos, acertos e desejos

Nota-se a necessidade de melhorias constantes em todos os âmbitos dos cursos. O acompanhamento contínuo dos projetos, dos planos de ensino, bem como sua bibliografia e aplicação prática merece especial atenção. Reuniões com os docentes dos diferentes núcleos seria uma forma de conhecer seus pontos de vista e, na medida do possível, atender os anseios e demandas legais da formação, pois sabemos que *a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formado* (Nóvoa, p.13). O intercâmbio e articulações entre as disciplinas poderão ser atingidos através de reuniões didático-pedagógicas. Mesmo porque corroboramos com o posicionamento de que *essas situações que os professores são obrigados a enfrentar (e a resolver) apresentam características únicas, exigindo, portanto, respostas únicas: o profissional competente possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo* (Idem). Uma (re) formulação da matriz curricular é imprescindível, baseada na demanda legal, nos programas oficiais de avaliação e nas discussões do Núcleo de Desenvolvimento Educacional (NDE) dos dois cursos (Computação e Matemática), observando as orientações da Sociedade Brasileira de Computação (GT3/SBC). Ações nessa direção seriam importantes para que os discentes tivessem uma formação mais sólida. Sobre esses dilemas, e ainda tomando por base as reflexões desenvolvidas por Nóvoa (1991, p 13), concordamos que,

a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

Esse quadro nos leva a indagar sobre alguns aspectos vivenciados: média de aprovação/reprovação; abandono e evasão; qualidade da oferta, conseqüentemente, da formação, bem como das condições reais de atuação dos atores envolvidos na formação. Certamente, tais questões serão posteriormente objeto de análise.

Enfim, além das ações possíveis elencadas acima, há outras que são urgentes e que são da esfera mais ampla da administração central e de medidas governamentais. Nesse sentido, Vieira (Idem) constata que ao longo dessa década, de reconhecido crescimento do número de oferta de vaga no ensino superior, há ainda a necessidade de ampliação dessa oferta que atenda as exigências dos setores produtivos, mas que, sobretudo, possibilite formação profissional eficiente.

Contudo, há que repensar a política nacional adotada para expansão da rede pública de ensino superior, bem como da formação de professores de acordo com as condições reais ofertadas pelas instituições. Isso porque, ainda tomando por base as reflexões de Nóvoa (Id),

Passámos de uma formação por catálogos para uma reflexão na prática e sobre a prática. Modificámos a nossa perspectiva de um único modelo de formação dos professores para programas diversificados e alternativos de formação contínua. Mudámos as nossas práticas de investigação sobre os professores para uma investigação com os professores e até para uma investigação pelos professores. Estamos a evoluir no sentido de uma profissão que desenvolve os seus próprios sistemas e saberes, através de percursos de renovação permanente que a definem como uma profissão reflexiva e científica.

Vale ressaltar que as reflexões apontadas nesse trabalho serão aprofundadas ao longo desse processo. Estudos posteriores poderão dar conta de responder algumas questões, ao tempo em que, novas surgirão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Marli E. D. A. (Org.). O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2001.

CASTRO, Maria Helena Guimaraes de. Educação para o século XXI. Brasília: Instituto nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1999a.

NÓVOA, Antonio. Formação de Professores e Profissão Docente. Lisboa, Portugal, 1991.

VIEIRA, Luiz Renato (2003). A expansão do ensino superior no Brasil: abordagem preliminar das políticas públicas e perspectivas para o ensino de graduação. Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior. V.08, n. 1. Marc. 2003. Retirado em março 11, 2013 de:
<http://educa.fcc.org.br/pdf/aval/v08n02/v08n02a07.pdf>.

*Mestre em Educação, Professora dos Cursos de Licenciatura em Computação e Matemática.

Endereço Profissional: Rua Vereador Romeu Agrário Martins, s/n, Tendo, Valença-Bahia, Brasil – CEP: 45.400.000.

Texto Aprovado em maio de 2013.

Formação de educadores na EJA: Possibilidades e desafios na construção dos saberes de educadores de jovens e adultos

Ana Paula Ferreira Pedroso²⁹⁵ e Leôncio José Gomes Soares²⁹⁶

Palavras-chave: Formação docente; Educação de Jovens e Adultos; Prática pedagógica.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui uma modalidade educativa estruturada a partir da constatação acerca das especificidades de seus sujeitos. Nesse sentido, atentando-se para tais especificidades inerentes ao campo da EJA, presume-se que o perfil do profissional que atua nessa modalidade deve também ser diferenciado. Entretanto, estudos têm revelado que a EJA ainda vem sendo ocupada por professores sem uma formação específica, que trazem consigo uma formação inicial/acadêmica adquirida em cursos de licenciatura (PORCARO, 2011).

Em razão de tais apontamentos, o presente artigo apresenta os resultados parciais de uma pesquisa de doutorado em andamento e que vem sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais. O trabalho tem como objetivo investigar a formação de educadores no campo da EJA, especialmente no contexto da Escola Municipal Caio Líbano Soares, pertencente à Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte/MG. De forma mais específica, pretende-se responder aos seguintes questionamentos: Como se constituiu a trajetória formativa dos educadores de jovens e adultos da referida escola? Como se deu sua inserção profissional na EJA? Quais são os aspectos facilitadores e dificultadores, relativos à sua formação, para o desenvolvimento de seu trabalho docente? Em que medida a sua prática pedagógica contribuiu e/ou contribui para a sua formação? Em que medida os momentos de formação pedagógica oferecidos pela escola contribuem para o aprimoramento de sua formação docente?

No tocante à metodologia, optou-se por realizar uma pesquisa qualitativa, utilizando-se de pesquisa documental, de observação e de entrevistas como instrumentos de coleta de dados. Em relação às contribuições e à relevância dessa pesquisa, cabe destacar que os estudos acerca da formação de educadores podem contribuir para o desenvolvimento do corpo de conhecimento no campo da Educação de Jovens e Adultos, sobretudo porque a quantidade de pesquisas voltadas para essa temática nessa modalidade de ensino ainda é escassa e lacunar. Conforme constatado por Di Pierro (2011), a formação de educadores da EJA continua sendo um campo aberto à pesquisa e à teorização, pois o conhecimento acumulado é ainda incipiente.

Tal assertiva é corroborada por Haddad (2000), que sistematizou um estado da arte no campo da EJA no período 1986-1998, e que nos alerta para o fato de que essa produção acerca dessa temática não tem se mostrado tão efervescente e abrangente. Da mesma forma, André (2002), com base em uma análise de artigos de periódicos nacionais, de dissertações e teses produzidas nos Programas de Pós-graduação em Educação e de trabalhos apresentados no GT Formação de Professores da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), na década de 1990, aponta um silêncio quase total com

²⁹⁵Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais.

²⁹⁶Professor Adjunto da Universidade Federal de Minas Gerais.

relação à formação do professor para atuar na educação de jovens e adultos. Garrido (2006) também faz essa constatação em relação ao período de 2000 a 2002, e Pereira (2006) confirma essa situação em relação ao período de 2000 a 2005. Esse fato tem como agravante a proporção atual da população brasileira jovem e adulta não ou pouco escolarizada e corrobora a posição marginal que a EJA tem ocupado no campo das pesquisas acadêmicas e da formação de educadores, ou ainda, no campo das práticas e programas educativos (VÓVIO, 2010).

É importante ressaltar que a intenção dessa pesquisa é, além de apontar os caminhos percorridos por esses docentes em seus processos formativos, também oferecer diretrizes que possam contribuir para o avanço das discussões acerca da problemática da formação docente na EJA.

Primeiras palavras...

Agora, o senhor chega e diz: “Ciço, e uma educação dum outro jeito? Um saber pro povo do mundo como ele é?” Esse eu queria ver explicado. [...] Aí o senhor diz que isso bem podia ser feito.[...] Daí eu pergunto. “Pode? Pode ser dum jeito assim?”²⁹⁷

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui uma modalidade educativa estruturada a partir da constatação acerca das especificidades de seus sujeitos. Nesse sentido, atentando-se para tais especificidades inerentes ao campo da EJA, presume-se que o perfil do profissional que atua nessa modalidade deve também ser diferenciado. Entretanto, estudos têm revelado que a EJA ainda vem sendo ocupada por professores sem uma formação específica, que trazem consigo uma formação inicial/acadêmica adquirida em cursos de licenciatura (PORCARO, 2011).

Em razão de tais apontamentos, o presente artigo apresenta resultados parciais de uma pesquisa de doutorado em andamento e que vem sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais. O trabalho tem como objetivo investigar a formação de educadores no campo da EJA, especialmente no contexto da Escola Municipal Caio Líbano Soares, pertencente à Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte/MG. De forma mais específica, pretende-se responder aos seguintes questionamentos: Como se constituiu a trajetória formativa dos educadores de jovens e adultos da referida escola? Como se deu sua inserção profissional na EJA? Quais são os aspectos facilitadores e dificultadores, relativos à sua formação, para o desenvolvimento de seu trabalho docente? Em que medida a sua prática pedagógica contribuiu e/ou contribui para a sua formação? Em que medida os momentos de formação pedagógica oferecidos pela escola contribuem para o aprimoramento de sua formação docente?

No tocante à metodologia, optou-se por realizar uma pesquisa qualitativa, utilizando-se de pesquisa documental, de observação e de entrevistas como instrumentos de coleta de dados. Em relação às contribuições e à relevância desta pesquisa, cabe destacar que os estudos acerca da formação de educadores podem contribuir para o desenvolvimento do corpo de conhecimento no campo da Educação de Jovens e Adultos, sobretudo porque a quantidade de pesquisas voltadas para essa temática, nessa modalidade de ensino, ainda é escassa e lacunar. Conforme constatado por Di Pierro (2011), a formação de

²⁹⁷ Antônio Cicero de Sousa, lavrador de sítio na estrada entre Andradas e Caldas, no sul de Minas Gerais. Trecho da entrevista feita por Carlos Rodrigues Brandão, publicado no prefácio do livro “A questão política da educação popular” (BRANDÃO, C. R. (1984). A questão política da educação popular. 4. ed. São Paulo: Brasiliense).

educadores da EJA continua sendo um campo aberto à pesquisa e à teorização, pois o conhecimento acumulado é ainda incipiente.

Tal assertiva é corroborada por Haddad (2000), que sistematizou um estado da arte no campo da EJA no período 1986-1998, e que nos alerta para o fato de que essa produção acerca dessa temática não tem se mostrado tão efervescente e abrangente. Da mesma forma, André (2002), com base em uma análise de artigos de periódicos nacionais, de dissertações e teses produzidas nos Programas de Pós-graduação em Educação e de trabalhos apresentados no GT Formação de Professores da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), na década de 1990, aponta um silêncio quase total com relação à formação do professor para atuar na educação de jovens e adultos. Garrido (2006) também faz essa constatação em relação ao período de 2000 a 2002, e Diniz-Pereira (2006) confirma essa situação em relação ao período de 2000 a 2005. Esse fato tem como agravante a proporção atual da população brasileira jovem e adulta não ou pouco escolarizada e corrobora a posição marginal que a EJA tem ocupado no campo das pesquisas acadêmicas e da formação de educadores, ou ainda, no campo das práticas e programas educativos (VÓVIO, 2010).

É importante ressaltar que a intenção desta pesquisa é, além de apontar os caminhos percorridos por esses docentes em seus processos formativos, também oferecer diretrizes que possam contribuir para o avanço das discussões acerca da problemática da formação docente na EJA.

O campo da EJA e suas especificidades: principais premissas

O debate acerca das possibilidades das práticas pedagógicas vem ganhando cada vez mais espaço nos contextos educacionais. Especialmente em relação à EJA, tais discussões têm enfatizado que, para se potencializar o processo ensino-aprendizagem, as práticas pedagógicas devem tomar a vivência dos sujeitos como ponto de partida (PARREIRAS, 2001). Tal assertiva constitui uma das principais premissas defendidas por Paulo Freire, que argumenta que as práticas pedagógicas devem considerar o contexto de vida dos educandos como conteúdo básico, levando-os a se compreenderem como seres culturais, originários e produtores de cultura (FREIRE, 1978, 1992, 1999).

No que diz respeito à EJA, é importante se atentar para o fato de que a experiência de vida de seus educandos confere a essa modalidade educativa uma identidade que a diferencia da escolarização regular, com demandas educativas específicas, características diferenciadas de aprendizado, práticas adequadas de trabalho, representações também distintas acerca da idade cronológica e do tempo de formação (SOARES, 2011). Segundo Arroyo (2005), tais premissas são fundamentais na configuração da EJA enquanto campo específico:

A Educação de Jovens e Adultos tem de partir, para sua configuração como um campo específico, da especificidade desses tempos de vida – juventude e vida adulta – e da especificidade dos sujeitos concretos que vivenciam esses tempos. Tem de partir das formas concretas de viver seus direitos e da maneira peculiar de viver seu direito à educação, ao conhecimento, à cultura, à memória, à identidade, à formação e ao desenvolvimento pleno (ARROYO, 2005, p. 22).

Para além dessas constatações, cabe destacar que a singularidade dessa modalidade educativa em relação às outras engendra uma dinâmica própria do público que ela atende. Quando nos referimos ao

educando jovem e adulto, não nos reportamos a qualquer sujeito vivenciando a etapa de vida jovem ou adulta, e sim a um público particular e com características específicas: sujeitos que foram excluídos do sistema escolar (possuindo, portanto, pouca ou nenhuma escolarização); indivíduos que possuem certas peculiaridades sócio-culturais; sujeitos que já estão inseridos no mundo do trabalho; sobretudo, sujeitos que se encontram em uma etapa de vida diferente da etapa da infância (OLIVEIRA, 2001). O reconhecimento de tais especificidades também foi salientado em pesquisa realizada por Silva (2010):

Diante da proposição de se trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos – EJA depara-se, de pronto, com uma necessidade real de olhar para esses sujeitos de maneira diferenciada da comumente associada aos estudantes que seguem uma trajetória escolar quando crianças e adolescentes. As pessoas jovens e adultas, ao retornarem aos espaços de educação formal, carregam consigo marcas profundas de vivências constitutivas de suas dificuldades, mas também de esperanças e possibilidades, algo que não deveria ficar fora do processo de construção do saber vivenciado na escola (SILVA, 2010, p. 66).

Frente ao exposto, não se pode desconsiderar que esses alunos jovens e adultos possuem uma grande bagagem de conhecimentos, construída ao longo de suas histórias de vida. Eles trazem consigo saberes, crenças e valores já constituídos, e é a partir do reconhecimento do valor de suas experiências de vida e de suas visões de mundo que cada aluno jovem ou adulto pode apropriar-se das aprendizagens escolares de modo crítico e original, na perspectiva de ampliar sua compreensão e seus meios de ação e interação no mundo. Tal assertiva é defendida por Freire (1992):

O que tenho dito sem cansar, e redito, é que não podemos deixar de lado, desprezado como algo imprestável, o que educandos [...] trazem consigo de compreensão do mundo, nas mais variadas dimensões de sua prática na prática social de que fazem parte. Sua fala, seu modo contar, de calcular, de seus saberes em torno da saúde, do corpo, da sexualidade, da vida, da morte, da força dos santos, dos conjuros (FREIRE, 1992, p. 85-86).

Todavia, é importante explicitar que a afirmação do valor que possuem tais saberes nunca implicou que Freire considerasse que os educandos devam ficar limitados a tais conhecimentos.

Partir do saber que os educandos tenham não significa ficar girando em torno deste saber. Partir significa pôr-se a caminho, ir-se, deslocar-se de um ponto a outro e não ficar, permanecer. Jamais disse, como às vezes sugerem ou dizem que eu disse, que deveríamos girar embevecidos, em torno do saber dos educandos, como mariposas em volta da luz. Partir do 'saber de experiência feito' para superá-lo não é ficar nele (FREIRE, 1992, p. 70-71).

Dessa maneira, é imprescindível que os educadores procurem conhecer seus educandos, suas características, suas culturas, suas expectativas, além de suas necessidades de aprendizagem. Cabe ressaltar que estas não estão desvinculadas das necessidades básicas da população. Nesse contexto, “a EJA deve perguntar primeiro que realidade há de transformar, e depois o que pode fazer a educação para que essa transformação seja de melhor qualidade” (SOARES, 2001, p. 211-212). Para tanto, Freire afirma que é fundamental que os docentes construam uma postura dialógica e dialética, não mecânica, trabalhando o processo ensino/aprendizagem fundamentado na consciência da realidade vivida pelos educandos, jamais reduzindo-o à simples transmissão de conhecimentos (FREIRE, 1992).

Coerente com todas essas colocações, tal princípio tem como base fundamental a concepção de educação libertadora, que segundo o referido autor, “implica na negação do homem abstrato, isolado, solto e

desligado do mundo, e na negação do mundo como uma realidade ausente dos homens” (FREIRE, 1978, p. 81). Ao contrário, tal concepção enreda um esforço permanente por meio do qual os homens vão percebendo, criticamente, como estão inseridos no mundo em que se encontram.

A partir dessa perspectiva, fica explícito não só a relevância, mas principalmente o desafio da complexidade que se revela aos educadores dessa modalidade de ensino, conforme corroborado por Moura (1999):

Ao longo de sua trajetória, Freire mostrou que os educadores de alunos jovens e adultos devem, além de seu papel político de ajudar a desvelar o mundo, a fazer uma leitura crítica da realidade e buscar elementos necessários à intervenção na sociedade, proporcionar aos educandos os saberes necessários à leitura e escrita da palavra e a sua conseqüente apropriação como instrumento desencadeador de novos conhecimentos que possibilitem formas competentes de atuação nos contextos em que estão inseridos (MOURA, 1999, p. 76)

A partir das questões apresentadas, pode-se afirmar que a tarefa imputada aos educadores de alunos jovens e adultos exige deles um perfil plural, múltiplo e, mais do que isso, flexível, movediço. Assim, em razão desse perfil diferenciado, torna-se imperativo indagar sobre os desafios inerentes à formação do educador de jovens e adultos, conforme sistematizado a seguir.

Formação de educadores de jovens e adultos: contextos, possibilidades e desafios

Diante do contexto explicitado, as reflexões acerca das práticas pedagógicas voltadas para a EJA, trazem à tona, como implicação direta, alguns questionamentos relacionados à formação dos educadores nessa modalidade de ensino, dentre os quais um se destaca e é apresentado, neste artigo, como resultado parcial da referida pesquisa de doutorado em andamento: Como se constituiu a trajetória formativa dos educadores de jovens e adultos da escola pesquisada?

Porém, antes de nos debruçarmos sobre essa questão, é importante destacar que o debate que envolve o processo de formação do educador de jovens e adultos não é recente. Conforme constatado por Soares (2008),

a primeira Campanha Nacional de Educação de Adultos no Brasil, lançada em 1947 e baseada na ação voluntariada, foi sistematicamente criticada por não preparar adequadamente professores para trabalhar com essa população. Além disso, o I Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado no Rio de Janeiro, ainda em 1947, já ressaltava as especificidades das ações educativas em diferentes níveis e recomendava uma preparação mais apropriada para se trabalhar com adultos. Passados mais de dez anos, no II Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado em 1958, as críticas à ausência de formação específica para o professorado, assim como à falta de métodos e conteúdos pensados particularmente para a Educação de Adultos, tornaram-se ainda mais agudas, explícitas e generalizadas (SOARES, 2008, p. 84).

Além disso, tem-se observado que, nas últimas décadas, a questão da profissionalização do educador de adultos vem se tornando cada vez mais nuclear nas práticas educativas e nas discussões teóricas da área. Aos poucos, a própria legislação incorporou a necessidade de uma formação diferenciada desse educador (SOARES, 2003). No campo legal, a LDB 5692/71²⁹⁸ tem um capítulo dedicado exclusivamente ao ensino supletivo e às demandas na formação do educador, considerando as especificidades do trabalho com esse

²⁹⁸ BRASIL (1971). Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF. Disponível em: <http://www.prolei.inep.gov.br/prolei/>. Acesso em junho de 2007.

público. Também a nova LDB, Lei 9394/96²⁹⁹, enfatiza a necessidade de uma preparação adequada ao educador de jovens e adultos. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA também propõem um importante movimento no que se refere à formação do educador desse campo de ação educativa, ao destacar as especificidades exigidas desse profissional.

Nessa perspectiva, na medida em que o movimento de caracterização da educação de jovens e adultos se amplia, o aprofundamento do debate sobre formação do educador da EJA torna-se imprescindível. Ao discutirmos a educação como direito, não há como e nem porque desconsiderarmos os sujeitos envolvidos, com todas as suas peculiaridades que, em última análise, devem estar sintonizados com cada proposta educativa, o que nos leva a problematizar o perfil do educador capaz de efetivar esse processo. Como coloca Barreto (2006),

não se pode perder de vista que a formação é um momento privilegiado de pensar o trabalho do educador. A conciliação destes dois aspectos, teoria e prática, só é possível porque toda prática tem uma sustentação teórica, isto é, um conjunto de ideias, valores, preconceitos, certezas e outras representações que fazem o educador agir da forma que age (BARRETO, 2006, p. 97).

Mas, se não é uma questão nova, como apontado por Soares, somente nas últimas décadas a formação de educadores para a EJA vem ganhando ênfase, o que pode ser relacionado à própria configuração do campo da Educação de Jovens e Adultos. Nesse sentido, “a formação dos educadores tem se inserido na problemática mais ampla da instituição da EJA como um campo pedagógico específico que, desse modo, requer a profissionalização de seus agentes” (SOARES, 2008, p. 85).

De acordo com a Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos:

A Educação de Adultos engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, onde pessoas consideradas “adultas” pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade. A Educação de Adultos inclui a educação formal, a educação não-formal e o espectro da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade multicultural, onde os estudos baseados na teoria e na prática devem ser reconhecidos (Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos, V CONFINTEA, UNESCO, 1997, p. 42).

Tal proposição é corroborada pelo inciso VII do art. 4º da LDBEN 9394/96, ao determinar que as especificidades dos trabalhadores matriculados nos cursos noturnos devem ser consideradas no contexto pedagógico. Assim, torna-se evidente a necessidade de uma formação específica para atuar na EJA, o que é sustentado pelo Parecer CEB/CNE 11/2000300: “Trata-se de uma formação em vista de uma relação pedagógica com sujeitos, trabalhadores ou não, com marcadas experiências vitais que não podem ser ignoradas” (p. 58).

Entretanto, é importante ressaltar que, no meio acadêmico, a quantidade de pesquisas voltadas para essa temática nessa modalidade de ensino ainda é escassa e lacunar. A exemplo disso, nas últimas dez Reuniões Anuais da ANPEd (25a - 2002 a 34a - 2011), dos 233 trabalhos apresentados no GT 8 sobre Formação de Professores, não foi encontrado nenhum no campo da EJA. Tal assertiva é confirmada pelos

²⁹⁹ BRASIL (2003). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96), de 20 de dezembro de 1996. Apresentação por Carlos Roberto Jamil Cury. 6 ed. Rio de Janeiro: DP&A.

³⁰⁰ BRASIL (2000). Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Parecer nº 11/2000, de 10 de maio de 2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

estudos de Haddad (2000) e de Diniz-Pereira (2006), que nos alertam que essa produção não tem se mostrado tão efervescente e abrangente na EJA como se apresenta em outras modalidades. Esse fato tem como agravante a proporção atual da população brasileira jovem e adulta pouco ou não escolarizada e reafirma a posição marginal que a EJA tem ocupado no campo das pesquisas acadêmicas relacionadas à formação de educadores, ou ainda, no campo das práticas e programas educativos (VÓVIO, 2010).

Outro aspecto importante a ser destacado em relação à formação de educadores de jovens e adultos é a inexistência de parâmetros oficiais que possam delinear o perfil desse profissional. Isso pode ser associado ao fato de não termos ainda uma definição muito clara da própria EJA, pois, conforme já mencionado, trata-se de uma área em processo de amadurecimento e, portanto, com muitas interrogações. Nesse contexto, deve-se registrar que mesmo após dez anos do GT-18 da ANPEd301 e da realização de três Seminários Nacionais sobre a Formação de Educadores de EJA302, os seus fundamentos permanecem em discussão. Tal fato é reiterado por Arroyo, quando afirma que “o perfil do educador de EJA e sua formação encontram-se ainda em construção” (ARROYO, 2006, p. 18).

No que se refere à pesquisa, uma importante questão levada aos educadores entrevistados (um total de nove, até o momento³⁰³), diz respeito aos caminhos formativos tomados por esses educadores, diante da ausência de um processo de formação específico em EJA nos cursos de graduação. Pode-se verificar, nos relatos desses educadores, que esses caminhos são diferentes, embora todos eles demonstrem uma busca individual por essa formação, independentemente do nível de apoio institucional encontrado para tal.

Abordando a questão dos caminhos trilhados para sua formação, ressalta-se que esses nove educadores tiveram sua formação inicial/acadêmica em cursos de licenciatura. Em suas falas, fica explícito que estes cursos não ofereceram a preparação necessária para o trabalho em turmas de EJA, uma vez que seus currículos não contemplaram nenhuma temática relativa a essa modalidade de ensino. Essa situação é exemplificada abaixo:

Na minha graduação eu nunca tive nada, nenhuma disciplina voltada para a Educação de Jovens e Adultos. (Professor Dalmo, 45 anos, graduado em Física, atua na EJA há 20 anos)

Nada oficial... Eu não tenho nenhuma formação para trabalhar com jovens e adultos. Depois [que começou a trabalhar na EJA] é que eu comecei a ler sobre o assunto, procurar mais materiais e alguns cursos que pudessem contribuir. (Professora Lúcia, 39 anos, graduada em Artes, atua na EJA há 12 anos)

Além disso, ressalta-se que o foco desses cursos de licenciatura acaba sendo mais voltado para a aquisição de conteúdos nas respectivas áreas do conhecimento, como se pode observar no depoimento a seguir:

Durante o curso [de graduação], o conteúdo era muito fascinante, e não era o mais difícil de se aprender. O mais difícil naquela graduação era encontrar uma forma de tornar o conteúdo palpável para os sujeitos que estavam do outro lado.(...) Como é que eu ia fazer para ensinar? Tinha naquela época só um semestre do que eles chamavam de didática, metodologia do ensino. E eu até gostava muito de estudar isso, mas achava que era pouco. O que estava sendo abordado ali era pouco para eu trabalhar em uma sala de aula. (Professora Madalena, 44 anos, graduada em História, atua na EJA há 22 anos)

³⁰¹ Grupo de Trabalho sobre Educação de Jovens e Adultos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

³⁰² Os Seminários Nacionais sobre a Formação de Educadores de EJA foram realizados, respectivamente, em 2006 (Belo Horizonte/MG), 2007 (Goiânia/GO) e 2010 (Porto Alegre/RS). Cada um desses seminários deu origem a uma publicação, quais sejam: SOARES, 2006; MACHADO, 2008; OLIVEIRA et al, 2011.

³⁰³ Ressalta-se que, visando manter o anonimato, os sujeitos participantes da pesquisa são aqui identificados por nomes fictícios.

Em relação aos cursos de licenciatura, cabe ressaltar que, apesar do que já foi conquistado com a evolução do debate acerca dos principais problemas enfrentados pelos cursos de formação de professores, ainda há muito o que avançar no que se refere à formulação de projetos político-pedagógicos para as licenciaturas que consigam, efetivamente, romper com uma visão simplista da formação de professores, negando a ideia do docente como mero transmissor de conteúdos (DINIZ-PEREIRA, 2000).

Outra questão relevante diz respeito ao fato de muitos dos professores até o momento entrevistados terem apontado a própria prática pedagógica como “instrumento” de formação:

Quando a gente faz a graduação nessa área, para caminhar para o magistério, você não aprende a ser professor. Você vai aprender é na prática mesmo. É aí que você vai encontrar a melhor maneira de trabalhar. (Professora Lindalva, 54 anos, graduada em Geografia, atua na EJA há 22 anos)

Quando eu cheguei aqui [na EJA] foi uma pancada! Eu tive que me readaptar completamente. (...) E sem preparo para ser um professor de EJA. Isso eu tive que aprender na prática. E hoje procuro, dentro do que eu aprendi na prática, fazer um trabalho que não é nem sombra do que o que eu fazia quando eu entrei. E acho que hoje eu consigo atingir mais os alunos. (Professor Renato, 48 anos, graduado em História, atua na EJA há 8 anos)

Cabe ressaltar que essa visão dos educadores confirmam as explicações de Diniz-Pereira e Fonseca (2001) sobre a construção da identidade docente, quando afirmam que ela é construída principalmente pelo contato do educador com a prática docente. Para esses autores, a opção do educador por um curso que o credencie para o exercício da profissão se constitui no primeiro passo para a construção de sua identidade docente, mas, principalmente, quando esses educadores assumem a condição docente, reconhecendo-se como professores é que inicia efetivamente o processo de construção da identidade docente.

Ainda sobre essa questão, Severino (2003) argumenta que os cursos de Pedagogia e Licenciaturas não oferecem todo o embasamento necessário à prática docente, sendo necessário a inserção do profissional no cotidiano escolar e a vivência diária das questões referentes ao processo de ensino para que esse docente se torne efetivamente um educador. Isso ocorre, segundo ele, porque:

no atual modelo de curso de Licenciatura e Pedagogia, o licenciando acaba recebendo apenas alguns elementos teóricos e técnicos, cumprindo algumas poucas horas de estágio em situações precárias e pouco significativas. Se é bem verdade que se aprende pensando, também não deixa de ser verdade que se aprende a pensar fazendo. Não são suficientemente desenvolvidas, no decorrer da formação do educador, atividades de prática de docência das disciplinas, nem processos experimentais de produção do saber científico, nem de outras modalidades de práticas intrínsecas à sua profissão (SEVERINO, 2006, p. 76).

Nesse contexto, pode-se considerar, então, que o educador de jovens e adultos forma-se também por tentativa e erro, enfrentando, em sua prática, os desafios diários, buscando caminhos e alternativas pedagógicas para a minimização deles: agindo, observando sua ação, refletindo sobre ela, conscientizando-se dos erros, corrigindo-os e construindo, assim, o seu trabalho, em um processo contínuo de amadurecimento profissional. Na ausência de um modelo de ação, vai construindo o seu próprio referencial, pela vivência, seguida da reflexão e da nova ação, reformulada.

Considerações finais

Diante da relevância dos apontamentos antecedentes, cabe aqui resgatar a questão proposta neste trabalho, ou seja: Como se constituiu a trajetória formativa dos educadores de jovens e adultos, especialmente no contexto da Escola Municipal Caio Líbano Soares, pertencente à Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte/MG? A partir de uma análise inicial, percebeu-se que os professores até o momento entrevistados não possuem uma formação específica voltada para a EJA. Suas formações iniciais/acadêmicas se deram em cursos de licenciaturas, que não contemplavam em seus currículos nenhuma temática relacionada a essa modalidade de ensino. Nesse contexto, a prática pedagógica e a reflexão sobre a prática aparecem como importantes “instrumentos” de formação para esses docentes.

Apesar de se tratar de resultados parciais de uma pesquisa ainda em andamento, é possível tecer algumas reflexões para se pensar o perfil e a formação desse educador de EJA. Uma primeira constatação é que se torna imprescindível re-conhecer as peculiaridades inerentes a EJA e, a partir delas, estabelecer os parâmetros para esse educador, e, conseqüentemente, uma política específica para a sua formação. Em síntese, é o que propõe Arroyo, ao enfatizar a “particularidade de sua condição social, étnica, racial e cultural (...) como o ponto de referência para a construção da EJA e para a conformação do perfil do seu educador” (ARROYO, 2006, p. 23). Do contrário, os educandos serão vistos apenas como alunos com trajetórias escolares truncadas, incompletas, a serem supridas, E, enxergar esses jovens e adultos a partir da ótica escolar é negar identidade à EJA. Diante disso, ser educador exige uma postura aberta e dialógica, de comunhão em relação ao contexto no qual cada educando está inserido e aos valores que trazem consigo.

Outro elemento essencial para o qual se deve atentar em relação ao perfil e à formação do educador de jovens e adultos é a base teórica que irá fundamentar a sua prática. Para tanto, cabe destacar que as teorias pedagógicas construídas com base no período da infância (quando se acreditava que os tempos da educação se esgotavam depois da infância e da adolescência), não atendem às características inerentes à EJA e, portanto, não respondem às demandas advindas da prática do seu educador.

Verifica-se, portanto, que um outro grande desafio se apresenta: a construção, pelos próprios educadores da EJA, de uma proposta pedagógica que privilegie os processos de formação dos jovens e adultos, sujeitos que já têm voz e questionamentos e que são formados em múltiplos espaços. Para além, conforme argumentado por Arroyo (2006), é necessário vincular a construção dessa teoria pedagógica com as grandes matrizes formadoras que tiveram por referência a vida adulta: educação e trabalho, movimentos sociais, cultura. É preciso reconhecer inclusive, como nos lembra Freire (1978), que a própria opressão vivida por esses jovens e adultos é uma matriz formadora.

Coerente com essa questão, é essencial que os educadores da EJA sejam capacitados para perceber e considerar os saberes que seus educandos trazem de sua vivência, uma vez que o conteúdo escolar, selecionado, ordenado e hierarquizado para as mentes e vivências infantis, não se adequa à realidade do público jovem e adulto. Isso se torna ainda mais evidente ao legitimarmos a herança deixada pelos movimentos de educação popular, que tanta importância deu à EJA. Um legado do trabalho e da valorização dos saberes, conhecimentos, culturas, interrogações e significados que os jovens e adultos produzem em suas vivências individuais e coletivas.

Em termos concretos, é preciso considerar que a experiência vivenciada por educandos e educadores pode se constituir em um eixo propício para a leitura crítica do mundo e para a construção de uma visão reflexiva

que vá além do instituído, possibilitando a emergência do novo. Nesse contexto, o foco para se definir uma política para a EJA e para a formação do seu educador deve enfatizar a necessidade de os profissionais buscarem refinar seus procedimentos para conhecer bem quem são esses jovens e adultos populares e como se conformam como tal. Assim, reitera-se a necessidade de os processos formativos desses educadores partirem da prática pedagógica, seguidos da teorização sobre ela, mantendo esse movimento de ação/reflexão.

Referências

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de (2002). Formação de professores no Brasil (1990-1998). Brasília: MEC / INEP / COMPED.
- ARROYO, Miguel (2005). Educação de jovens adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio José Gomes; GIOVANETTI, Maria Amélia.; GOMES, Nilma Lino. (Org.). Diálogos na educação de jovens e adultos (pp. 19-50). Belo Horizonte: Autêntica.
- ARROYO, Miguel (2006). Formar educadores e educadoras de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio José Gomes (org.). Formação de educadores de jovens e adultos (pp. 17-32). Belo Horizonte: Autentica.
- BARRETO, Vera. Formação Permanente e Continuada (2006). In: SOARES, L.J.G. (org.). Formação de educadores de jovens e adultos (pp. 93-101). Belo Horizonte: Autêntica.
- DI PIERRO, Maria Clara (2011). Balanço e perspectivas da pesquisa sobre formação de educadores/as de jovens e adultos. In: OLIVEIRA, Everton Ferrer de; LOCH, Jussara Margareth de Paula; AGUIAR, Raimundo helvécio Almeida (orgs.). Formação de educadores de educação de jovens e adultos (pp. 167-177). Porto Alegre: Deriva.
- DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio (2006). Estudos e pesquisas sobre formação de educadores de jovens e adultos: análise dos trabalhos e pôsteres aprovados na ANPEd (2000-2005). In: SOARES, Leôncio José Gomes (org.). Formação de educadores de jovens e adultos (pp. 281-291). Belo Horizonte: Autêntica.
- DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis (2001). Identidade docente e formação de educadores de jovens e adultos. Educação & Realidade, 26(2), 51-73.
- DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio (2000). A formação de professores no Brasil: Velhos problemas, novas questões. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Formação de professores: Pesquisas, representações e poder (pp. 53-76). Belo Horizonte: Autêntica.
- FREIRE, Paulo (1999). Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. 11 ed. São Paulo: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo (1992). Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo (1978). Pedagogia do oprimido. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- GARRIDO, Elsa (2006). Formação de profissionais da educação (1997-2002). Brasília: MEC / INEP.

- HADDAD, Sérgio. (2000). O estado da arte das pesquisas em educação de jovens e adultos no Brasil: A produção discente da pós-graduação em educação no período 1986-1998. São Paulo. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/base.php?t=publ_down&y=base&z=16>. Acesso em: 10/11/06.
- MACHADO, Maria Margarida (2008). Formação de educadores de jovens e adultos. Brasília: Secad/MEC, UNESCO.
- MOURA, Tânia Maria de Melo (1999). A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos: Uma contribuição de Paulo Freire, Emilia Ferreiro e Vygotsky. Maceió: EDUFAL.
- OLIVEIRA, Everton Ferrer de; LOCH, Jussara Margareth de Paula; AGUIAR, Raimundo helvécio Almeida (2011). Formação de educadores de educação de jovens e adultos. Porto Alegre: Deriva.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de (2001). Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). Educação de jovens e adultos: Novos leitores, novas leituras. São Paulo: Mercado de Letras.
- PARREIRAS, Patrícia Conceição (2001). Jovens e adultos em processo de escolarização: Especificidades etárias e sócio-culturais. Belo Horizonte: PUC/MG. Mimeografado. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/24/T1893462217669.doc>>. Acesso em: 22/07/05.
- PORCARO, Rosa Cristina (2011). Caminhos e desafios da formação de educadores de jovens e adultos. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil.
- SEVERINO, Antonio Joaquim (2003). Preparação técnica e formação ético-política dos professores. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). Formação de educadores: Desafios e perspectivas (pp. 71-90). São Paulo: Ed. UNESP.
- SILVA, Jerry Adriani (2010). Um estudo sobre as especificidades dos/as educandos/as nas propostas pedagógicas de educação de jovens e adultos-EJA: Tudo junto e misturado. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil.
- SOARES, Leôncio José Gomes (2006). Formação de educadores de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO.
- SOARES, Leôncio José Gomes (2011). As especificidades na formação do educador de jovens e adultos: Um estudo sobre propostas de EJA. Educação em Revista, 27(2), 303-322.
- SOARES, Leôncio José Gomes (2008). O educador de jovens e adultos e sua formação. Educação em Revista, 47, 83-100.
- SOARES, Leôncio José Gomes (2003). A formação do educador de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio José Gomes (org.). Aprendendo com a diferença: Estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos (pp. 121-141). Belo Horizonte: Autêntica.
- SOARES, Leôncio José Gomes (2001). As políticas de EJA e as necessidades básicas de aprendizagem dos jovens e adultos. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). Educação de jovens e adultos: Novos leitores, novas leituras (pp. 201-224). São Paulo: Ação Educativa.

UNESCO, MEC (2004). Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos – V CONFINTEA. In:
Educação de jovens e adultos: Uma memória contemporânea – 1996-2004. Brasília.

VÓVIO, Cláudia Lemos (2010). Formação de educadores de jovens e adultos: A apropriação de saberes e práticas conectadas à docência. In: SOARES, Leôncio José Gomes (org). Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: Educação de jovens e adultos (pp. 60-77). Coleção Didática e Prática de Ensino. Belo Horizonte: Autêntica.

Núcleos de Significação: Contribuições para a investigação de sentidos e significados de egressos da licenciatura em Matemática à sua formação inicial

Jane Mery Richter Voigt³⁰⁴, Wanda Maria Junqueira Aguiar³⁰⁵, Aliciene Fusca Machado Cordeiro³⁰⁶

Resumo

O objetivo dessa comunicação é apresentar potencialidades da proposta denominada Núcleos de Significação de Aguiar e Ozella (2013) na investigação de sentidos e significados constituídos por um grupo de egressos do curso de Licenciatura em Matemática à sua formação inicial. Os cursos de formação de professores sofreram transformações, especialmente ao longo da última década. De acordo com diretrizes nacionais, suas matrizes curriculares passaram a contemplar com maior intensidade as disciplinas pedagógicas e houve maior integração dessas com as disciplinas específicas dos cursos. Para compreender esse processo, especialmente da formação de professores de matemática, e suas implicações diante das mudanças ocorridas, objetivou-se, por meio da proposta de Núcleos de Significação, investigar sentidos e significados de egressos à sua formação inicial, considerando a sua prática docente no momento da investigação como uma das mediações constitutivas de tais significações. Como pressupostos teóricos e metodológicos adotam-se o materialismo histórico e dialético. De acordo com essa perspectiva, cada sujeito se constitui a partir de condições históricas e sociais e é na atividade que ele transforma o mundo e também promove a sua transformação. Uma vez que a atividade dos egressos investigados é mediada pela linguagem, na investigação, considerou-se a palavra com significado como ponto de partida. Para Vigotski (2009), esse processo é mediado pelos significados, construções sociais, que são internalizados e transformados em sentidos num processo subjetivo e dialético. Por isso, acredita-se que a palavra com significado permite alcançar as zonas de sentido do que foi para os egressos fazer o curso. Participaram desta investigação egressos referentes aos anos de 2007, 2008 e 2009 do Curso de Licenciatura em Matemática de uma Instituição de Ensino Superior de Santa Catarina (Brasil). Os instrumentos para coleta de dados foram: um questionário, cuja análise permitiu a seleção dos sujeitos para entrevista e os temas a serem aprofundados; a entrevista semi-estruturada, cujos resultados foram analisados por meio dos Núcleos de Significação. Essa proposta de análise consiste em realizar leituras flutuantes para destacar e organizar os pré-indicadores; que aglutinados geram os indicadores; estes são agrupados por semelhança, complementaridade e/ou contradição, o que permite a construção dos Núcleos de Significação de cada sujeito. A análise dos dados permitiu destacar três núcleos: a) a preparação para a sala de aula: atividade constituída por meio de múltiplas experiências; b) o conhecimento sobre a profissão: caminhos e desafios para a sua construção; c) a aula de matemática e a relação professor e aluno. Ouvir os egressos foi importante para pensar e teorizar não somente sobre este curso, mas os demais cursos de formação de professores. A teorização por meio da construção de núcleos de significação, construídos a partir das falas destes sujeitos, permite uma reflexão fundamentada sobre os cursos de formação inicial ao produzir explicações sobre processos, realidades em movimento, de modo a chegarmos a novas categorias, novas explicações, ou mesmo reforçar explicações e análises já existentes.

³⁰⁴ Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE

³⁰⁵ Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP

³⁰⁶ Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE

Palavras-chave: Licenciatura em Matemática. Formação de professores. Psicologia Sócio-Histórica.

Introdução

Com base em diretrizes nacionais, as matrizes curriculares dos cursos de formação inicial de professores no Brasil sofreram mudanças, passaram a contemplar com maior intensidade as disciplinas pedagógicas e houve maior integração dessas com as disciplinas específicas dos cursos. Dentre outras mudanças, a formação para a prática profissional deve estar presente desde o início do curso, não somente as disciplinas pedagógicas, mas também nas demais componentes curriculares, devem ter sua dimensão prática.

Pesquisas como a de Gatti e Nunes (2009) sobre as características dos cursos de formação de professores apontam indicadores relevantes sobre os cursos de licenciatura em matemática, objeto desta pesquisa. Ao analisar os dados, as autoras verificaram que há três tipos de cursos de licenciatura em Matemática no Brasil: os que investem em formação específica em Matemática e se aproximam dos cursos de bacharelado; os que investem em formação básica de Matemática e algumas disciplinas pedagógicas; e os que oferecem formação específica de Matemática, disciplinas atribuídas à área de Educação Matemática e à área de Educação.

A partir desses resultados, percebe-se que os cursos de Licenciatura em Matemática estão formando profissionais com perfis diferentes do esperado pelas diretrizes. Os que têm uma formação matemática profunda, talvez não se sintam preparados para enfrentar as situações de sala de aula, que não se restringem apenas ao saber matemático. Os licenciados, com formação pedagógica desconexa da formação específica em Matemática, são forçados a encontrar as inter-relações entre essas formações. Já os que têm uma formação mais aprofundada em Educação Matemática, puderam participar de experiências mais contextualizadas e significativas para a construção da sua prática pedagógica (GATTI e NUNES, 2009).

Para compreender o processo de formação docente e os resultados das mudanças que ocorrem nos cursos de formação, entende-se que as pesquisas nesta área são subsídios fundamentais para as discussões e avaliações dos cursos de licenciatura, pois devido à complexidade do fenômeno educacional, há muito para ser descoberto. André (2010) considera insuficiente investigar apenas as opiniões, representações, saberes e práticas do professor para constatar o que eles pensam, dizem, sentem e fazem, a pesquisadora considera que “investigar o que pensa, sente e faz o professor é muito importante, mas é preciso prosseguir nessa investigação, para relacionar essas opiniões e sentimentos aos seus processos de aprendizagem da docência e seus efeitos na sala de aula” (ANDRÉ, 2010, p. 176).

Diante do exposto, a proposta desse artigo é discutir as contribuições do uso dos Núcleos de Significação de Ozella e Aguiar (2013) para as pesquisas em educação, proposta metodológica de análise de dados que foi utilizada nos estudos realizados durante o doutoramento em Educação (VOIGT, 2012) para investigar sentidos e significados de professores egressos do curso de Licenciatura em Matemática de uma Instituição de Ensino Superior de Santa Catarina (Brasil), considerando a sua prática docente no momento da investigação como uma das mediações constitutivas de tais significações. Os pressupostos teóricos e metodológicos que orientaram a investigação são os da Psicologia Sócio-Histórica, cuja referência básica de análise é a historicidade das experiências humanas.

A relação entre o pensamento e a linguagem

Para compreender a proposta metodológica já anunciada vimos a necessidade tecer algumas considerações teóricas próprias da Psicologia Sócio Histórica, a nosso ver essenciais para o entendimento do processo analítico e interpretativo que iremos discutir. Destacamos assim, as relações entre o pensamento e a linguagem, uma vez que o ponto de partida da investigação é a palavra do sujeito e esta é a expressão do seu pensamento mediada pelos significados. A base teórica para a compreensão dessas relações tem como ponto de partida os trabalhos de Vigotski (2009).

Em suas investigações sobre o desenvolvimento do pensamento humano, Vigotski (2009) percebe que não há dependência entre as raízes genéticas do pensamento e da palavra, desse modo, o seu desenvolvimento é um produto e não uma premissa da formação do homem. O autor faz uma crítica às investigações que consideram o pensamento e a linguagem como dois processos autônomos, isolados, cuja relação é externa; como duas forças independentes que se cruzam entrando em interação mecânica. Ele afirma que é preciso olhar ambos os elementos (pensamento e linguagem) pelo prisma da relação parte – todo, entendidos como um par dialético, que não mantém entre si uma relação de identidade, mas que jamais podem ser compreendidos isolados, em si mesmos.

Para compreender os processos constitutivos dos sujeitos, parte-se do pressuposto de Vigotski (2009) de que o pensamento se realiza na palavra e que esse é um processo mediado pelos significados. Para o autor, o significado da palavra é um fenômeno do pensamento na medida em que ele está relacionado à palavra e nela materializado, e vice-versa, é a unidade da palavra com o pensamento.

Vigotski (2009) encontrou no significado da palavra uma unidade que reflete da forma mais simples e totalizante a unidade do pensamento e da linguagem. A palavra sem significado é um som vazio. Assim, o significado da palavra é um fenômeno do pensamento, é a unidade da palavra com o pensamento, tese fundante de sua investigação. “O novo e o essencial que essa investigação introduz na teoria do pensamento e da linguagem é a descoberta de que os significados das palavras se *desenvolvem*” (VIGOTSKI, 2009, p. 399).

A mutabilidade dos significados se revela, antes de tudo, na generalização. “[...] uma vez que o significado da palavra pode modificar-se em sua natureza interior, modifica-se também a relação do pensamento com a palavra” (VIGOTSKI, 2009, p. 408). Para compreender essa mutabilidade, é necessário esclarecer o papel funcional do significado da palavra no ato do pensamento, para isso é preciso considerar o processo de funcionamento dos significados no curso vivo do pensamento verbal.

Para Vigotski (2009), a ideia básica de suas proposições é que a relação entre o pensamento e a palavra é um processo, um movimento do pensamento à palavra e da palavra ao pensamento. Todo pensamento tem um movimento, um fluxo, um desdobramento, pois cumpre uma função, executa um trabalho, resolve alguma tarefa. O fluxo e o movimento do pensamento não coincidem com o discurso, pois assim como uma frase pode expressar vários pensamentos, um pensamento pode ser expresso por várias frases. O pensamento não coincide com a linguagem verbalizada, ele é sempre algo integral, maior que uma palavra isolada. É importante destacar que o caminho entre o pensamento e a palavra é mediado pelo significado.

Partindo do pressuposto de Vigotski (2009) de que o pensamento se realiza na palavra e que esse é um processo mediado pelos significados, é necessário apresentar algumas reflexões sobre duas categorias, sentido e significado, importantes para compreender os processos constitutivos do sujeito. Para o autor, o

significado da palavra é um fenômeno do pensamento na medida em que o pensamento está relacionado à palavra e nela materializado.

Os significados sociais compartilhados podem ser considerados mediadores do processo de comunicação e até mesmo do processo de humanização. Nesse processo de mediação, cabe destacar que, para Vigotski (2009), o pensamento não é igual à palavra, mas vive com ela uma relação de mediação, ele não é só mediado pelos signos, mas também, internamente pelos significados.

Essa via é uma mediação interna do pensamento, primeiro pelos significados e depois pelas palavras. Por isso o pensamento nunca é igual ao significado direto das palavras. O significado medeia o pensamento em sua caminhada rumo à expressão verbal, isto é, o caminho entre o pensamento e a palavra é um caminho indireto, internamente mediatizado (VIGOTSKI, 2009, p. 479).

Assim, os significados sociais são internalizados e transformados em sentidos num processo subjetivo e dialético, o que ocorre porque os homens, na sua atividade no mundo social e histórico, os constituíram e os constituem permanentemente (AGUIAR *et al*, 2009).

Para Vigotski (2009, p. 465):

O sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas de sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata. [...] o significado é apenas uma pedra no edifício do sentido.

Sentido e significado são momentos de um processo de constituição do sujeito, não são dicotômicos, o sentido não é sem o significado e o significado não é sem o sentido. Para Aguiar *et al* (2009, p. 60) significado e sentido,

[...] cumprem o papel de dar visibilidade a uma determinada e importante zona do real, ou seja, como construções intelectivas abstratas que são, carregam a materialidade e as contradições presentes no real, condensando aspectos dessa realidade e, assim, destacando-os e revelando-os.

De acordo com a autora, nas pesquisas cujo objetivo é apreender os sentidos, é necessário apreender as contradições, fazer um esforço interpretativo. Por meio de uma análise interpretativa, o pesquisador construirá hipóteses acerca dos sentidos, ele se aproxima das zonas de sentido.

Uma vez que a atividade dos egressos investigados é mediada pela linguagem, ao realizar a investigação, considerou-se a palavra com significado nosso ponto de partida. Vigotski (2009) fala que o pensamento não se expressa na palavra, mas nela se realiza e que esse processo é mediado pelos significados. O autor considera que o significado da palavra é um fenômeno do pensamento. Por isso, acredita-se que a palavra com significado nos permite alcançar as zonas de sentido.

Na pesquisa realizada com os professores egressos da licenciatura em Matemática, para apreender o que é ou o que foi para os egressos fazer o curso, foi necessário acessar suas zonas de sentido. A partir do que foi dito pelos sujeitos, pode-se fazer uma análise e construir hipóteses sobre os sentidos dos sujeitos acerca de seu curso de formação inicial. Em sua investigação, Vigotski (2009) encontrou no significado da palavra uma unidade que reflete da forma mais simples e totalizante a unidade do pensamento e da linguagem. A

palavra sem significado é um som vazio. Assim, o significado da palavra é um fenômeno do pensamento, é a unidade da palavra com o pensamento.

Aspectos metodológicos da pesquisa

Para compreender os sentidos e significados dos egressos do curso de Licenciatura em Matemática à sua formação inicial, objetivou-se, com base em Vigotski (2007), analisar processos e não objetos, explicar e não apenas descrever. Nem sempre a manifestação externa revela a complexidade do fenômeno, por isso é necessário buscar a explicação, a essência dos fenômenos psicológicos ao invés de suas características perceptíveis. Com isso, é importante ir além das aparências, o que se torna possível, quando se considera a trajetória de cada sujeito, as condições sociais e culturais que os determinam, e a partir disso, buscar uma explicação e não apenas a descrição do que o curso significou para eles.

Também é preciso considerar que a pesquisa realizada é uma pesquisa de abordagem qualitativa e que esta se constrói no ato de pesquisar. O pesquisador deve se permitir ser afetado pela pesquisa e para isso ele precisa de um método, um conjunto de pressupostos para decifrar os fatos, para revelar a estrutura oculta do fenômeno pesquisado. Reafirma-se a idéia de que a tarefa do investigador é apreender os sentidos expressos pelo sujeito num processo construtivo e interpretativo, e que a construção do conhecimento é uma construção do pesquisador (AGUIAR, 2009).

Participaram desta investigação egressos referentes aos anos de 2007, 2008 e 2009 do Curso de Licenciatura em Matemática de uma Instituição de Ensino Superior de Santa Catarina (Brasil). Os instrumentos para coleta de dados foram: um questionário, cuja análise permitiu a seleção dos sujeitos para entrevista e os temas a serem aprofundados; e a entrevista semi-estruturada, cujos resultados foram analisados por meio da proposta metodológica dos Núcleos de Significação de Aguiar e Ozella (2013).

O questionário aplicado nesta pesquisa foi enviado por meio de correio eletrônico, sendo que 21 dos 55 egressos do curso de Licenciatura do período investigado responderam ao instrumento. Com os resultados do questionário, selecionaram-se quatro sujeitos para a entrevista, de acordo com os critérios estabelecidos pelas pesquisadoras, e elegeram-se temas relevantes a serem explorados nessa segunda etapa de coleta de dados.

A análise por meio dos Núcleos de significação

Para realizar a análise dos dados coletados nas entrevistas e apreender sentidos e significados do que foi para os egressos realizar o curso de formação inicial, foi utilizada a proposta metodológica denominada Núcleos de Significação de Aguiar e Ozella (2013). Os autores afirmam que:

A apreensão dos sentidos não significa apreendermos uma resposta única, coerente, absolutamente definida, completa, mas expressões do sujeito muitas vezes contraditórias, parciais, que nos apresentam indicadores das formas de ser do sujeito, de processos vividos por ele (AGUIAR e OZELLA, 2013, p. 307).

Após a transcrição do material gravado nas entrevistas, realizou-se a leitura flutuante que permitiu destacar e organizar o que Aguiar e Ozella (2013) chamam de pré-indicadores; palavras com significado que se

destacam no momento empírico da pesquisa, na fala do sujeito. A leitura fluante foi realizada diversas vezes para que houvesse a familiarização com o material e aos poucos nos apropriação do mesmo.

Os temas ou pré-indicadores foram caracterizados pela importância atribuída pelos sujeitos, carga emocional percebida e pela relação com o objetivo da pesquisa. O número de pré-indicadores é, geralmente, muito grande, mas eles são importantes para a organização dos núcleos de significação, para que não se perca o ponto de partida, ou seja, o empírico.

Ao realizar as leituras fluantes, o processo utilizado para determinar os pré-indicadores, nessa investigação, passou pelo destaque (uso do negrito) das expressões dos sujeitos consideradas relevantes para a elaboração de cada pré-indicador. Vamos tomar um exemplo desse procedimento, um trecho da entrevista com Mariana, uma das professoras investigadas:

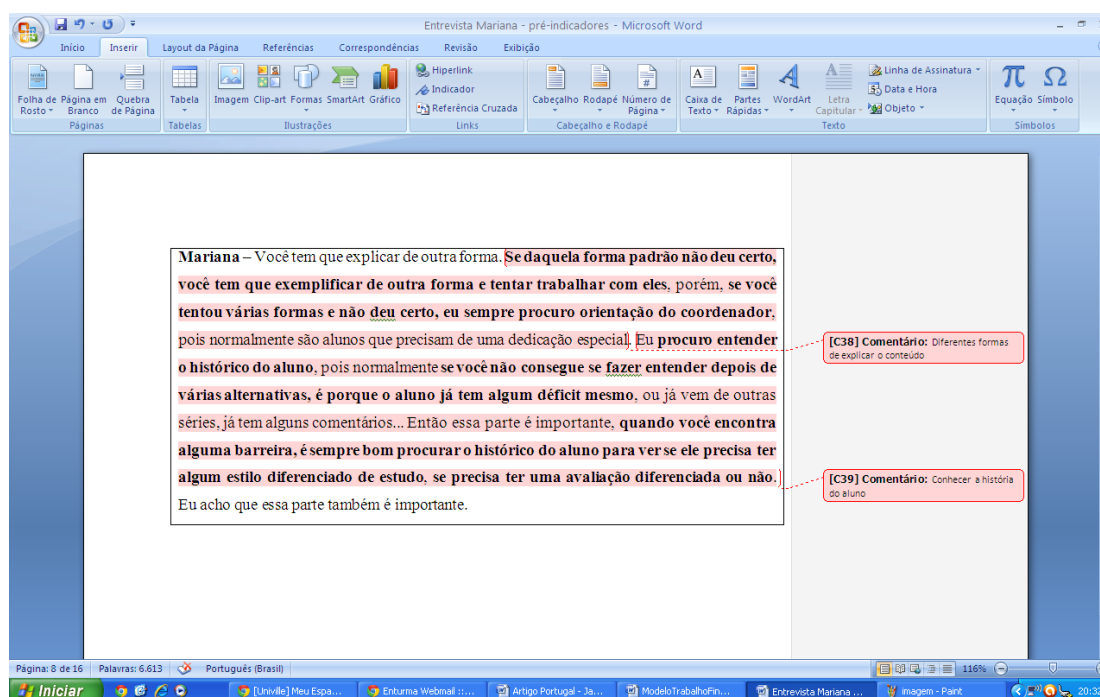


Figura 1 – Trecho da entrevista com Mariana, em que foram destacadas expressões que levaram aos pré-indicadores.

Fonte: Voigt, 2012

O destaque em negrito das expressões permitiu pensar e elaborar pré-indicadores, nesse caso “*Diferentes formas de explicar o conteúdo*” e “*Conhecer a história do aluno*” que podem se repetir em outros momentos da entrevista. As legendas [C38] e [C39] referem-se ao número do comentário, ferramenta utilizada por meio de editor de texto *Word*, que facilita a localização do pré-indicador no texto da entrevista. Esse procedimento foi realizado ao longo de toda a transcrição da entrevista.

Após nova leitura do material das entrevistas, agora organizados nos pré-indicadores, partiu-se para um processo de aglutinação dos mesmos, o que gerou os indicadores. O processo de aglutinação ocorreu considerando a similaridade, a complementaridade e/ou a contradição principalmente, de modo que permitiu ter uma menor diversidade de temas e uma nova articulação que, com mais propriedade, revele o sujeito. Lembrando um dos princípios do Materialismo Dialético que aponta que o corpo só se revela no movimento,

destaca-se que este processo de recortar e aglutinar tem como meta produzir sínteses cada vez mais completas e complexas, que cada vez mais se aproximem da totalidade, mesmo que provisória. Também é importante considerar que “[...] os indicadores só adquirem algum significado se inseridos e articulados na totalidade dos conteúdos temáticos apresentados, ou seja, na totalidade das expressões do sujeito” (AGUIAR e OZELLA, 2013, p. 309).

No Quadro 1 é apresentado um exemplo de aglutinação de pré-indicadores que foi extraído do material da entrevista.

Pré-indicadores	Indicadores
[C34] - Atendimento individual do aluno	
[C39] - Conhecer a história do aluno	
[C41] - Professor: autoridade máxima	
[C44] - O professor deve ser amigo dos alunos sem perder a sua autoridade	A relação professor e aluno
[C46] - Conhecer e compreender as dificuldades dos alunos	
[C47] - Motivar o aluno para o estudo da matemática	
[C59] - Liberdade para o diálogo	
[C28] - Uso a psicologia do reforço	
[C30] - Dinâmicas para chamar a atenção dos alunos	
[C32] - Trabalhos em duplas	
[C33] - A importância da aplicação de exercícios para aprender na prática	Estratégias utilizadas em sala de aula
[C35] - A metodologia se adapta a realidade com que você trabalha	
[C38] - Diferentes formas de explicar o conteúdo	
[C45] - Trabalho interdisciplinar	
[C56] - A contextualização a partir dos conhecimentos prévios	
[C58] - Aulas dialogadas	
[C62] - A contextualização em sala de aula	

Quadro 1 – Pré-indicadores e indicadores elaborados a partir da fala de Mariana.

Fonte: Voigt, 2012

Os indicadores, apesar de já expressarem um avanço interpretativo, devem ser negados enquanto tal para, numa nova articulação (por semelhança, complementaridade e/ou contradição), apresentarem uma síntese mais reveladora do sujeito, uma síntese denominada Núcleo de Significação, que deve conter e explicitar as transformações e as contradições que ocorrem no processo de construção dos sentidos e significados dos sujeitos da pesquisa.

Para exemplificar, vamos tomar o núcleo de significação “A aula de Matemática e a relação professor e aluno”. Este núcleo foi elaborado a partir dos indicadores e respectivos pré-indicadores apresentados no Quadro 2.

Pré-indicadores	Indicadores
[C34] - Atendimento individual do aluno	
[C39] - Conhecer a história do aluno	
[C41] - Professor: autoridade máxima	
[C44] - O professor deve ser amigo dos alunos sem perder a sua autoridade	A relação professor e aluno
[C46] - Conhecer e compreender as dificuldades dos alunos	
[C47] - Motivar o aluno para o estudo da matemática	
[C59] - Liberdade para o diálogo	
[C51] - As experiências dos colegas de trabalho	A importância da troca de experiências com os colegas de trabalho
[C53] - As experiências dos colegas de classe	
[C42] - O professor é o responsável em manter a disciplina	A gestão da sala de aula
[C28] - Uso a psicologia do reforço	
[C30] - Dinâmicas para chamar a atenção dos alunos	
[C32] - Trabalhos em duplas	
[C33] - A importância da aplicação de exercícios para aprender na prática	Estratégias utilizadas em sala de aula
[C35] - A metodologia se adapta a realidade com que você trabalha	
[C38] - Diferentes formas de explicar o conteúdo	
[C45] - Trabalho interdisciplinar	
[C56] - A contextualização a partir dos conhecimentos prévios	
[C58] - Aulas dialogadas	
[C62] - A contextualização em sala de aula	
[C36] - A dificuldade de lidar com adolescentes “retardatários”	As dificuldades encontradas em sala de aula
[C49] - A função social da escola	A função social da escola
[C43] - Dificuldade de acesso a materiais diferenciados	O uso de diferentes recursos (instrumentos)
[C30] - Dinâmicas para chamar a atenção dos alunos	
[C57] - A história da matemática	

Quadro 2 – Pré-indicadores e indicadores que geraram o núcleo de significação “A aula de Matemática e a relação professor e aluno”.

Fonte: Voigt, 2012

A construção dos núcleos possibilitou uma análise e interpretação mais consistente, que considerou os aspectos específicos do sujeito, sempre articulados com a totalidade da sua fala, com a realidade histórica que o constitui e com as contribuições teóricas pertinentes a área em questão, permitindo uma análise que vá além da aparência e considere tanto as condições subjetivas quanto as suas condições sócio-históricas. “Os núcleos resultantes devem expressar os pontos centrais e fundamentais que trazem implicações para o sujeito, que o envolvam emocionalmente, que revelem as determinações constitutivas do sujeito” (AGUIAR e OZELLA, 2013, p. 310).

O movimento de interpretação dos núcleos de significação iniciou-se por um processo intra-núcleo e avançou para uma articulação inter-núcleos. Esse procedimento é marcadamente teórico, nesse movimento foi possível, a partir de um ou poucos sujeitos, via o movimento de teorização, expandir o conhecimento e produzir zonas de inteligibilidade sobre o real. A intenção neste momento era de que as teorizações produzidas a partir do particular tivessem a potencialidade de iluminar outras realidades, de contribuíssem para a reflexão sobre processos que se articulassem de algum modo ao estudado. É importante destacar que o processo de análise não deve ser restrito à fala do sujeito pesquisado, mas deve ser articulado com o seu contexto social, político e econômico. Por esse motivo, na pesquisa realizada consideraram-se as condições constitutivas do sujeito pesquisado, as diretrizes institucionais do curso de formação de professores, as políticas públicas para a formação de professores e para a educação básica, além das condições sociais mais amplas.

Considerações sobre os núcleos de significação dos professores de matemática

Os estudantes chegam ao curso de formação inicial com diferentes expectativas, têm histórias diferentes, viveram experiências diferentes e por isso são sujeitos diferentes. Essa diversidade é importante e enriquece as relações que são estabelecidas ao longo do curso, por isso, são considerados ao realizar a análise.

A partir da fala dos sujeitos entrevistados foi possível destacar três núcleos: a) a preparação para a sala de aula: atividade constituída por meio de múltiplas experiências; b) o conhecimento sobre a profissão: caminhos e desafios para a sua construção; c) a aula de matemática e a relação professor e aluno. Em seguida são apresentadas algumas considerações sobre os três núcleos.

Com a análise, percebeu-se que disciplinas, como Matemática Fundamental e Álgebra, foram consideradas importantes para os egressos, pois proporcionaram conhecimentos sobre conteúdos matemáticos diretamente relacionados com os que são ministrados na educação básica. Outras, como Matemática Aplicada, deram subsídios para a problematização de situações do cotidiano em suas aulas. Para o egresso, ter domínio do conteúdo específico da matemática é importante, pois dá condições para que ele esteja preparado para a sala de aula, desenvolva o seu raciocínio lógico e dê condições de compreender as aplicações da matemática.

O estudante de licenciatura vem para o curso de formação inicial com a expectativa de estudar os conteúdos que vai ensinar, bem como suas aplicações. Quando se depara com disciplinas como Cálculo Diferencial e Integral ou Análise Matemática, em alguns casos, não percebe a contribuição para a sua formação. Diante disso, pode-se pensar que precisa haver uma maior integração entre as disciplinas pedagógicas e as disciplinas específicas do curso, entre professores matemáticos e educadores matemáticos para que o futuro professor de matemática compreenda a estrutura do conhecimento matemático e a sua utilização no campo de atuação. A dicotomia entre conteúdo específico e prática pedagógica pode impedir a formação de professores comprometidos com a transformação da realidade, imbuídos de uma práxis, pois “as relações entre teoria e prática não podem ser vistas de um modo simplista ou mecânico, a saber: como se toda teoria se baseasse de um modo direto e imediato na prática” (VAZQUEZ, 2007, p. 257).

A preparação para a sala de aula ocorreu não somente por meio do estudo das disciplinas específicas do curso, mas também nas múltiplas experiências, na relação com os colegas de turma, em momentos de resolução de exercícios, nas trocas de experiências com colegas que já atuavam como professores. Ficou claro que eles valorizam o conhecimento da prática, pois significam as diferentes práticas estudadas nas disciplinas pedagógicas do curso e a experiências de seus colegas como exemplos de casos de ensino a serem seguidos. As disciplinas pedagógicas foram importantes para desenvolver a criatividade, deram base de conhecimento para planejar e ministrar aulas. Isso é percebido quando falam de como refletem sobre as metodologias utilizadas em suas aulas.

Com a reformulação dos cursos de licenciatura, a prática tem sido considerada como eixo central. A análise das entrevistas revelou que a prática teve um destaque no curso e que é valorizada pelos egressos. Porém, aderimos às ideias de autores como Zeichner (2003) ao apontar o fracasso da formação reflexiva em relação à “ênfase em focar internamente as reflexões dos professores, sobre a sua própria atividade ou seus alunos, negligenciando toda e qualquer consideração acerca das condições sociais do ensino que influenciam o seu trabalho em sala de aula” (ZEICHNER, 2003, p. 44).

Os entrevistados consideram importantes as experiências dos colegas e professores, mas será que foram de fato utilizadas de forma a produzir uma reflexão teórica? Será que as condições históricas e sociais dos sujeitos envolvidos foram consideradas ao desenvolver as atividades de ensino e aprendizagem? Será que depreenderam os elementos teóricos das experiências vividas no curso? É preciso considerar o que afirma Zeichner (2003), que “muitas vezes a reflexão sobre a prática é feita de forma individual sem ênfase numa prática social. Assim o professor passa a ver os problemas apenas como seus sem relação com os demais e com as estrutura e sistemas escolares.

Para os sujeitos, o conhecimento sobre a profissão e o campo de atuação foi pouco explorado na formação inicial. O conhecimento acadêmico poderia ter maior aproximação com a realidade das instituições de educação básica, por meio do estágio, de projetos de pesquisa e/ou de extensão. Os sujeitos percebem que agora, como profissionais na escola, têm dificuldades em compreender as políticas públicas que caracterizam a função do professor.

Hoje temos muitos estudos sobre o desenvolvimento profissional dos professores. Sabe-se que este não ocorre somente no curso de formação inicial, mas ao longo de toda a sua trajetória. Por isso, essas questões poderiam ser melhor exploradas no curso.

Ao falar sobre o curso de formação inicial, os egressos destacaram a dimensão humana e relacional do trabalho docente. Na relação professor-aluno no curso de formação inicial, objeto da pesquisa, valoriza-se o diálogo, os conselhos e até mesmo a amizade do professor com seus alunos. Da mesma forma que se colocam com autoridade em sala de aula, os egressos dialogam com seus alunos, dão oportunidades para que cada um se expresse, coloque ideias sobre o assunto estudado. Eles dizem que na aula de matemática o professor deve ser autoridade, não no sentido de autoritário, mas de forma que seus alunos possam participar desta aula com questões e sugestões. Eles se preocupam com a diversidade, no sentido de perceber que cada aluno tem sua individualidade e aprende de formas diferentes.

As experiências apresentadas pelos egressos demonstram que valorizam o envolvimento dos estudantes nas atividades, que a matemática, apesar de ser uma área do conhecimento dura e exigente, pode ser ensinada de maneira que os atores se envolvam no processo. Eles também se preocupam em adequar as

atividades conforme as características de seus alunos, respeitando a sua diversidade. Outro ponto a ser destacado foi o fato de que os egressos, ao trabalhar com as questões do cotidiano, consideram os conhecimentos prévios de seus alunos.

Ao pensar sobre as experiências relatadas pelos egressos, percebemos que se aproximam da abordagem proposta por Vigotski (2007, p. 94):

Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia. Por exemplo, as crianças começam a estudar aritmética na escola, mas muito antes elas tiveram alguma experiência com operações de divisão, adição, subtração e determinação de tamanho.

Dessa forma, os egressos valorizam os conhecimentos cotidianos como fundamentos para a aquisição do conhecimento científico que deve ser ensinado na escola (VIGOTSKI, 2007).

Ao falar sobre suas aulas, percebe-se que eles trabalham de acordo com o que manifestaram ser importante na prática de alguns de seus professores formadores. Eles dizem que se as práticas de seus professores são positivas, podem ser seguidas e, quando negativas, servem de contra-exemplo e a ação dos egressos no seu campo de atuação passa a ser contrária. Mesmo apresentando dificuldades em trabalhar com a diversidade, eles procuram envolver seus alunos, sempre considerando os conhecimentos prévios e auxiliando-os nas dificuldades. Esse perfil de professor é diferente daquele professor formado de acordo com o paradigma da racionalidade técnica, em que o professor é apenas um transmissor de conhecimentos e executor de rotinas.

Contribuições da proposta metodológica Núcleos de Significação

O método utilizado na pesquisa foi essencial para revelar sentidos e significados dos egressos do curso de Licenciatura em Matemática. O terreno fértil da psicologia sócio-histórica permitiu à pesquisadora partir do empírico, refletir sobre ele, teorizar e voltar a ele (empírico) com uma nova qualidade, explicando-o de modo a apreender as mediações constitutivas.

A pesquisa consistiu num trabalho dialético, um movimento em que o pesquisador busca elementos para explicar a realidade e, neste processo se transforma na relação com os sujeitos investigados, na construção nos instrumentos, no processo de investigação, ao mesmo tempo em que, de algum modo, interfere na realidade pesquisada. Percebe-se também que, ao se realizar pesquisa:

Cada passo pressupõe, tanto a crítica do conceito, do ponto de vista do fato, quanto a crítica deste do ponto de vista daquele. Vigotski supunha que qualquer descoberta na ciência é também, sempre e ao mesmo tempo, um ato de crítica ao conceito (VIGOTSKI, 2009, p. 500).

Ao adotar a proposta metodológica de Núcleos de Significação (AGUIAR e OZELLA, 2013), percebeu-se que ela foi fundamental para revelar sentidos e significados dos egressos à sua formação inicial. Por meio das leituras flutuantes e do processo de recortar e aglutinar pré-indicadores, indicadores e núcleos, foi possível produzir sínteses cada vez mais completas e complexas, que se aproximassem da totalidade, mesmo que provisória, dos sentidos dos sujeitos investigados.

As falas dos sujeitos na entrevista estão prenhes de sentidos e significados. Para apreender os sentidos, ou seja, ir para além da aparência, a pesquisadora teve que fazer um esforço interpretativo para compreender

as contradições, buscar a constituição histórica do sujeito e as mediações que os constituíram. Todo este processo foi possível pelos movimentos em que, ao mesmo tempo que se recortava, no caso os conteúdos expressos pelo sujeito, destacando e valorizando o particular, em seguida este conteúdo era integrado ao todo, inserido no movimento constitutivo de sua particularidade. Acreditamos que tal processo favorece a apreensão da totalidade contraditória, produzindo, como já anunciado, sínteses mais completas, alcançando, deste modo, os sentidos, entendidos, como fica evidente, como uma construção do pesquisador.

Após a construção dos núcleos de significação, partiu-se para a articulação de todos os núcleos, que foi denominada inter-núcleos. Esses movimentos de articulação dos núcleos entre si com as condições sociais e históricas do curso e dos sujeitos da pesquisa, além dos conhecimentos científicos da área, permitiram o surgimento de uma nova realidade, “mais complexa, integrada, reveladora das contradições, movimento este fundamental para a constituição dos sentidos” (AGUIAR e OZELLA, 2013, p. 319).

Além das contribuições já apontadas, considera-se importante destacar também o papel da teoria no processo de construção do conhecimento. Essa permitiu a pesquisadora posicionar-se diante da realidade e perceber que: “a prática não fala por si mesma e exige, por sua vez, uma relação teórica com ela: a compreensão da práxis” (VÁZQUEZ, 2007, p. 259).

Considerações finais

Os resultados da pesquisa realizada são importantes para pensar não somente este curso, mas os demais cursos de formação de professores. A teorização por meio da construção de núcleos de significação, gerados pelas falas destes sujeitos, permite uma reflexão fundamentada sobre os cursos de formação de professores ao produzir explicações sobre processos e realidades em movimento, de modo a chegarmos a novas categorias, novas explicações, ou mesmo reforçar explicações e análises já existentes.. A teorização comporta “[...] manter a crítica como norte e como companheira nesse caminho de investigar transformando, transformar na investigação, compreender para transformar” (AGUIAR *et al*, 2009, p. 70).

Ao longo da pesquisa, percebeu-se que o empírico é o momento em que a teoria se confronta com a realidade, por isso ele é inseparável do teórico, uma vez que as teorias são facilitadoras na compreensão dos fenômenos empíricos. É o pesquisador, por meio de sua capacidade de reflexão, o responsável pelas mudanças na teoria ante a pressão da realidade estudada. Sem as reflexões do pesquisador, a teoria se transforma num conjunto de categorias estáticas e naturalizadas. Dessa forma, ratifica-se a posição de Gonzalez Rey (2005), a firmar que o processo de construção teórica é um processo vivo em que o pesquisador se transforma em um núcleo gerador de pensamento, inseparável do curso da pesquisa.

Referências

Aguiar, Wanda Maria Junqueira, et al. Reflexões sobre sentido e significado. In: Bock, Ana Mercês Bahia, & Gonçalves, Maria da Graça Marchina (2009). A Dimensão subjetiva da realidade: Uma leitura sócio-histórica (pp. 54-72). São Paulo: Cortez.

Aguiar, Wanda Maria Junqueira. A pesquisa em psicologia sócio histórica: Contribuições para o debate metodológico. In: Bock, Ana Mercês Bahia, & Gonçalves, Maria da Graça Marchina, & Furtado,

- Odair (Orgs) (2009). *Psicologia sócio histórica: Uma perspectiva crítica* (pp. 129-140). 4. ed. São Paulo: Cortez.
- Aguiar, Wanda Maria, Junqueira, & Ozella, Sergio (2013). *Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação*. RBEP, v. 94, n. 236, 299-322. Retirado em Julho 12, 2013 de <http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/2271/1908>.
- André, Marli Eliza Dalmazo Afonso de (2010). *Formação de professores: a constituição de um campo de estudos*. Educação, v. 33, n. 3, 174-181.
- Gatti, Bernadete Angelina, & Nunes, Marina Muniz Rossa (Orgs.) (2009). *Formação de professores para o ensino fundamental: Estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas*. São Paulo: FCC/DPE.
- González Rey, Fernando (2005). *Pesquisa qualitativa e subjetividade: Os processos de construção da informação*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Vásquez, Adolfo Sánchez (2007). *Filosofia da praxis*. São Paulo: Expressão Popular.
- Vigotski, Lev Semenovich (2009). *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: WFM Martins Fontes.
- Vigotski, Lev Semenovich (2007). *A formação social da mente*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Voigt, Jane Mery Richter (2012). *Sentidos e significados de egressos da licenciatura em Matemática à sua formação inicial*. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-SP, São Paulo, Brasil.
- Zeichner, Kenneth M. *Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições*. In: Barbosa, Raquel Lazzari Leite (Org.) (2003). *Formação de educadores: Desafios e perspectivas* (pp.35-55). São Paulo: Editora Unesp.

Reflexão sobre a formação dos alunos da Licenciatura em Educação Básica e o impacte nas suas práticas

Adorinda Gonçalves; Maria José Rodrigues³⁰⁷

Resumo

Sendo o processo de formação de professores bastante complexo, e atendendo à experiência de várias décadas e à investigação educacional, consideramos que esta formação não se pode reduzir à sua dimensão académica, mas tem de integrar uma componente prática e reflexiva.

Neste sentido, esta comunicação tem como principal propósito refletir sobre o novo modelo de formação de professores, oferecida na Escola Superior de Educação de Bragança, aquando da frequência do 1.º ciclo de estudos, ou seja, durante a Licenciatura em Educação Básica, bem como partilhar a opinião dos alunos acerca da formação que estão a receber, em particular sobre a formação didático pedagógica em ciências e o impacte que esta tem nas práticas desenvolvidas em contextos diversificados.

Qualquer que seja o modelo, a formação de professores é uma área de investigação, de conhecimentos e de propostas teóricas e práticas que estuda os processos através dos quais os alunos e os professores se implicam, individualmente ou em equipa, em experiências diversificadas através das quais desenvolvem os seus conhecimentos, competências e atitudes, para se desenvolverem profissionalmente e inovarem as práticas com o objetivo de melhorar a qualidade da educação.

O caminho percorrido ao longo do tempo de formação, num processo contínuo de pesquisa e reflexão, altera gradualmente a conceção da própria pesquisa. Isso implica avançar em perspetivas indutivas, hipotéticas e hermenêuticas, obtendo pequenos, mas contínuos avanços. É importante enfatizar que a opinião dos alunos é fundamental em qualquer reflexão que se faça, pois estes devem ser os protagonistas ativos na procura de novos caminhos trilhados durante o seu processo de formação. Só desta forma será possível a implementação de novas reformas educativas com algum sucesso.

O estudo objeto desta comunicação insere-se numa investigação de natureza qualitativa e reporta-se a um estudo de caso, de natureza interpretativa.

Numa primeira fase considerou-se a apreciação global dos alunos acerca da sua formação. Para tal, inquiriram-se alunos do 1º, 2º e 3º ano da LEB, bem como alunos do 1º ano dos mestrados profissionalizantes, em funcionamento na ESEB no ano letivo 2011/2012, perfazendo um total de 139 respondentes. Posteriormente, registou-se através de entrevista a opinião de 4 alunas do 3º ano da Licenciatura em Educação Básica, sobre a formação recebida e as práticas didático pedagógicas de ciências desenvolvidas no âmbito da Unidade Curricular de Iniciação à Prática Profissional, em contextos diversificados.

De acordo com os dados recolhidos, podemos considerar que, relativamente à formação recebida na licenciatura, globalmente os alunos se mostram satisfeitos. No que concerne às práticas desenvolvidas, os alunos classificam-nas de positivas e enriquecedoras. No entanto, apontam alguns aspetos sobre os quais

³⁰⁷ Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança

temos de refletir e continuar a investigar, no sentido de lhe proporcionarmos uma formação que corresponda às suas necessidades e anseios, e que dê resposta às exigências da sociedade, em geral, e do sistema de educativo, em particular.

Introdução

Este estudo faz parte integrante de uma investigação mais ampla cuja principal finalidade é refletir sobre a formação oferecida na Licenciatura em Educação Básica da Escola Superior de Educação de Bragança (ESEB).

De acordo com o Processo de Bolonha e a legislação em vigor, nomeadamente o Decreto-lei 43/2007 de 22 de fevereiro, esta licenciatura constitui o primeiro ciclo da formação para a docência de educadores e professores do ensino básico (1.º e 2.º ciclos). É uma formação sem carácter profissionalizante mas habilita para o acesso aos mestrados especializados e profissionalizantes num determinado nível de ensino.

O plano de estudos da Licenciatura em Educação Básica contempla, de acordo com a legislação em vigor, a formação científica, a formação educacional, a formação prática e ainda a formação cultural, pessoal, social e ética que, espera-se, permitam desenvolver um professor criativo, reflexivo e crítico, capaz de analisar os contextos complexos em que tem de desenvolver a sua ação e atuar contribuindo para as mudanças institucionais e sociais necessárias.

Dada a complexidade das funções dos professores e educadores, e do próprio processo de formação, abrangendo um leque alargado de saberes e competências, é fundamental refletir e investigar no sentido de se perspetivar uma formação de qualidade. Neste contexto, após seis anos de implementação do Processo de Bolonha em Portugal é necessário discutir-se sobre o trabalho que se faz na formação de professores. Neste processo reflexivo a opinião dos alunos é fundamental, pois estes devem ser os protagonistas ativos na procura de novos caminhos que tornem possível não só melhorar a sua formação mas ainda a implementação de novas reformas educativas.

Para este estudo definimos os seguintes objetivos: (i) Avaliar o grau de satisfação dos alunos do Curso de Licenciatura em Educação Básica da Escola Superior de Educação de Bragança relativamente à formação da LEB; (ii) Conhecer as perceções dos alunos de LEB sobre a formação em Ciências, do ponto vista concetual e didático; (iii) Refletir sobre a implementação de atividades de ciências nas suas práticas educativas em diferentes contextos; e (iv) Perspetivar melhorias para o Curso.

Neste artigo começamos por apresentar aspetos teóricos que sustentam o estudo, com enfoque sobre a formação de professores. Seguidamente apresentamos a metodologia utilizada nesta fase da investigação, os resultados obtidos e a sua discussão. Por último fazemos algumas considerações e terminamos com as referências bibliográficas utilizadas.

A Formação de Professores

Desde há muito que a problemática da formação de professores ocupa um lugar de destaque na investigação em educação, uma vez que, como referem Leitão & Alarcão (2006), a formação é um processo dinâmico em que a reflexão deve assumir um papel central; a análise e a reflexão sobre as práticas e sobre

os problemas que a mesma suscita deve ser o fulcro da formação, um processo que enquadra o questionamento no cerne do crescimento pessoal e profissional, uma vez que as competências pessoais e profissionais não são adquiridas a partir de um qualquer modelo pré-concebido, mas vão-se desenvolvendo (construindo) num contínuo.

Também Vieira (2003) considera que a formação de professores deve ser pensada e desenvolvida através de processos “reflexivos, investigadores das suas próprias práticas, o que implica o planeamento de problemas e não de soluções pré-estabelecidas, então, o professor tem que participar na sua própria formação” (p. 122). Assim, os planos de formação deverão ser flexíveis, adaptados aos projetos e necessidades dos diferentes atores (Jiménez, 1998 e Vieira, 2003). Estas abordagens fundamentadas nas correntes construtivistas implicam a “conceptualização dos professores como alunos que continuamente constroem nova compreensão do ensino (...), e como líderes que exploram colegialmente formas criativas e mais eficazes de ensino” (Macedo, Fonseca, Conboy & Martins, 2001, p. 62), e valorizam a “formação prática dos profissionais, que, sendo reflexiva, associa investigação e prática” (Formosinho, Oliveira-Formosinho & Machado, 2010, p. 19).

Várias razões são apontadas para uma formação de professores de base construtivista, das quais destacamos: (i) o isomorfismo de princípios e práticas entre a formação de professores e a formação que devem proporcionar às crianças; (ii) a consciencialização, por parte dos professores, da existência e da importância de conceções alternativas, que também ocorrem nas crianças (Formosinho, Oliveira-Formosinho & Machado, 2010).

Neste processo formativo, o questionamento é um ponto fundamental; quando os alunos-futuros professores questionam as suas conceções e as suas práticas em relação aos problemas curriculares fundamentais (o que ensinar e para quê, que estratégias utilizar, como as implementar) e consideram a análise crítica do contexto, favorecem significativamente a sua evolução e o seu desenvolvimento profissional (Pórlan, 2002).

Atualmente, o modelo de formação de educadores/professores assenta no Decreto-lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, e prevê a formação inicial dos educadores de infância e professores do ensino básico, do 1.º e do 2.º ciclo nas áreas de Português, Matemática, Ciências da Natureza e História e Geografia de Portugal, em dois ciclos, um correspondente à Licenciatura em Educação Básica (LEB), com uma formação de caráter mais abrangente e outro, de especialização e profissionalização, correspondente ao Mestrado num determinado nível de educação/ensino.

De acordo com o referido Decreto-lei n.º 43/2007, Artigo 15.º, são definidas as componentes de formação exigidas nos currículos e fixada a distribuição da carga horária de trabalho dessas componentes. Assim, são consideradas a formação educacional geral (FEG), a formação na área da docência (FAD), a formação em didáticas específicas (DE) e a iniciação à prática profissional (IPP). São ainda referidas a formação social, cultural e ética e a formação em metodologias de investigação em educação.

A estrutura curricular prevista valoriza significativamente a dimensão do conhecimento disciplinar que “visa garantir a formação académica adequada às exigências da docência nas áreas curriculares ou disciplinas abrangidas” (Decreto-lei n.º 24/2007, Artigo 14, n.º 7, p. 1324), assumindo que “o desempenho da profissão docente exige o domínio do conteúdo científico” (Decreto-lei n.º 24/2007, p. 1321), através do peso significativo da componente de formação FAD (120 a 135 ECTS).

Neste domínio inclui-se a formação em Ciências que deve orientar-se para o desenvolvimento de competências, “para compreender os problemas de sustentabilidade que atualmente se colocam, tanto a nível local como global” (Pedrosa, 2010, p. 356) e para promover a capacidade de intervenção para uma cidadania informada e ativa (Pedrosa, 2010).

Considerando a importância da educação em ciências desde os primeiros anos, a formação de professores deve dar uma resposta adequada abordando de forma prática e ativa os principais desafios do ensino, de acordo com os currículos estabelecidos. Para tal, torna-se necessário desenvolver uma formação concetual e didática de forma a “apetrechar” os futuros professores de estratégias e metodologias de ensino que os ajudem a promover uma aprendizagem científica (Gomes, 2008). De acordo com Feldman (2000), a implementação de práticas inovadoras só será possível se os professores quiserem assumir riscos e estiverem abertos a usar estratégias diferentes daquelas que habitualmente se utilizam.

As orientações atuais da educação em ciências apontam para um ensino por pesquisa, assente numa base prática e experimental. De acordo com Caamaño (2003) e Martins et al. (2006), as atividades práticas podem ser: experiências sensoriais, experiências de verificação/ilustração, exercícios práticos e investigações ou atividades investigativas, em que incluímos o trabalho experimental.

A componente de Formação Educacional Geral, correspondente a 5 a 10 ECTS, abrange os conhecimentos, capacidades, atitudes e competências no domínio da educação relevantes para o desempenho de todos os educadores/professores, incluindo a participação na análise e no desenvolvimento de políticas educativas, fundamentada na análise crítica de investigação educacional. Esta análise decorre da formação em metodologias de investigação que permita capacitar os futuros docentes para a adoção de uma atitude investigativa no desempenho profissional.

A componente de Didáticas Específicas abrange os conhecimentos, capacidades, atitudes e competências relativas ao ensino nas áreas curriculares ou disciplinas de habilitação para a docência e nos ciclos ou níveis de ensino respetivos.

A Iniciação à Prática Profissional, com 15 a 20 ECTS, é considerada fundamental no processo de formação, e inclui “a observação e colaboração em situações de educação e ensino” (Decreto-lei n.º 24/2007, Artigo 14.º, n.º 4, alínea a, p. 1322). As atividades devem contribuir para o desenvolvimento profissional, através duma análise crítica e reflexiva dos contextos, processos e problemas do quotidiano, visando o desempenho como futuros educadores/professores.

A componente de Formação Cultural, Social e Ética não tem um peso especificamente atribuído e abrange a sensibilização para os grandes problemas contemporâneos, incluindo áreas culturais diversas e a reflexão sobre as dimensões ética e cívica da atividade docente.

De realçar a referência à fundamentação de todas as atividades na investigação.

A Formação na Escola Superior de Educação

Na Escola Superior de Educação de Bragança tem funcionado a Licenciatura em Educação Básica, aprovada pela Portaria n.º 1618/2007, de 24 de dezembro, com as alterações do despacho 4549/2013, de 24 de março.

O currículo inclui formação na área das TIC's, Psicologia da Educação e Sistema Educativo e Organização Curricular, na componente da Formação Educacional Geral e formação nas Didáticas Específicas de Língua Portuguesa, de Matemática, de Estudo do Meio (Físico e Social) e das Expressões, na componente de Didáticas Específicas. Estas componentes correspondem, cada uma, a 20 ECTS, e incluem ainda as unidades curriculares de Ética, Educação e Cidadania e Metodologias de Investigação em Educação.

À componente de Formação na Área da Docência correspondem 120 ECTS, o valor mínimo permitido pelo Decreto-lei n.º 43/2007, Artigo 15.º, e inclui uma formação voltada para o domínio dos conteúdos das diferentes áreas disciplinares: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza, História e Geografia de Portugal e Expressões.

A componente de Iniciação à Prática Profissional, corresponde a 15 ECTS, incluía duas unidades curriculares IPP 1 e IPP 2, dedicadas à observação e à observação e cooperação, nos diversos contextos de educação pré-escolar e ensino básico (1.º e 2.º ciclos). A partir de 2011/2012, essas unidades curriculares foram fundidas numa única, permitindo um contacto mais alargado com os diferentes contextos, em resultado das experiências tidas e da reflexão feita na instituição (Despacho n.º 4549/2013, de 24 de março).

As experiências observadas e vividas pelos alunos em IPP são relatadas, problematizadas e refletidas com base na literatura, procurando assim estimular-se uma análise crítica e reflexiva das situações e dos desafios do quotidiano profissional. Procura-se, assim ir ao encontro das reflexões de Zeichner (1993), Vieira (2003), Cardona (2006), Leitão & Alarcão (2006) e Ponte (2006), que apontam para a valorização da prática profissional e a sua importância na construção de saberes, através da reflexão sobre situações e problemas emergentes dessa prática, como foi referido.

É sobre este currículo que os alunos da Escola Superior de Educação se pronunciaram no estudo em curso.

Metodologia do Estudo

O estudo, de natureza descritiva e interpretativa, assenta numa metodologia essencialmente qualitativa, embora, na primeira fase, para a descrição do grau de satisfação dos alunos, se recorra a uma metodologia assente no tratamento estatístico dos dados. Posteriormente, recorre-se a um método de cariz qualitativo para conhecer a perceção dos alunos sobre a formação em Ciências e sobre a implementação de atividades de ciências nas suas práticas educativas em diferentes contextos. De acordo com Carmo & Ferreira (1998) na investigação em educação, os dois métodos podem ser utilizados como complementares.

Consideramos que o inquérito por questionário é o instrumento adequado à primeira fase, uma vez que estava envolvido um número significativo de alunos, pelo que este método seria «eficaz», rápido e económico (Ghiglione & Matalon, 2001; Muñoz, 2003) e permitia a obtenção de dados padronizados e generalizáveis (Sousa, 2005).

O questionário foi construído atendendo aos princípios enumerados por Carmo & Ferreira (1998) e Hill & Hill (2000) e Foddy (2002), formulando-se questões breves, claras e objetivas. Posteriormente, procedeu-se à sua validação, de modo a garantir a credibilidade do estudo e a diminuir os erros.

O questionário inicia-se com um texto informativo sobre o tema do estudo, a finalidade e utilização da informação recolhida, e, ainda, a garantia do anonimato. O corpo tem em duas seções: (1) caracterização

pessoal dos inquiridos; (2) grau de satisfação com o curso de LEB. O questionário é constituído por questões fechadas, de fácil resposta e posterior tratamento, e apenas três questões abertas, para que os inquiridos manifestassem a sua opinião livremente acerca dos aspetos mais e menos valorizados na LEB, bem como para que pudessem apontar algumas sugestões, que, na sua opinião, pudessem melhorar a sua formação.

Na primeira fase do estudo foram abrangidos os alunos da Licenciatura em Educação Básica e os alunos do 1.º ano dos Mestrados sequentes em funcionamento na ESE de Bragança no ano letivo 2011/2012, uma população total de 263 alunos, com uma taxa de resposta de 60,2%.

Na segunda fase do estudo recorreu-se a uma entrevista semiestruturada, realizada em junho de 2013, individualmente, a quatro alunas do 3.º ano de LEB que tinham implementado atividades de ciências nos diferentes contextos de Iniciação à Prática Profissional e se voluntariaram para colaborar no estudo.

A entrevista teve o propósito de recolher informação sobre as opiniões, significados e acontecimentos ocorridos num determinado ambiente, como referem Rasco & Recio (2003), mas procuramos sempre que as entrevistadas enriquecessem e expressassem facilmente a sua opinião (Flick, 2005), sem as submeter a um guião rígido.

No entanto, reiteramos a importância da elaboração de um guião, definindo o âmbito das questões (Rasco & Recio, 2003) pois, como referem Bogdan & Biklen (1994), “nas entrevistas semiestruturadas fica-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre vários sujeitos” (p. 135). No entanto, a ordem e a sequência das questões apresentadas pode ser alterada e, em muitas situações, explicitar-se e até mesmo reformular algumas para atender às necessidades (Morgan & Guevara, 2008).

No nosso estudo optamos pelas entrevistas semiestruturadas para conhecer as perceções dos alunos de LEB sobre a formação em Ciências, do ponto vista concetual e didático e refletir sobre a implementação de atividades de ciências nas suas práticas educativas em diferentes contextos.

Na administração da entrevista consideramos três momentos distintos: (i) justificação do propósito da entrevista, destacando a importância da colaboração das entrevistadas para a investigação; (ii) desenvolvimento da entrevista de acordo com o guião prévio; e (iii) agradecimento da participação e reforço do pedido de disponibilidade para posteriores colaborações.

As entrevistas realizadas foram gravadas em registo áudio, posteriormente transcritas e sujeitas a análise de conteúdo.

Apresentação e Discussão de Resultados

Nesta seção do trabalho vamos apresentar os dados recolhidos através do inquérito por questionário aplicado em junho de 2012 e da análise de conteúdo das entrevistas efetuadas em junho de 2013.

Verificamos que a maioria dos respondentes são, maioritariamente, do sexo feminino (87,8%), situação comum na profissão docente nomeadamente nos primeiros anos de escolaridade, e têm idades entre os 21 e os 23 anos. Apenas 8 alunos têm mais de 27 anos e apenas quatro são estudantes trabalhadores.

Que apreciação fazem então estes alunos do Curso de Licenciatura em Educação Básica?

No que diz respeito à avaliação global do curso os alunos situam a maioria das suas respostas no nível 3 (satisfaz) com 55% das respostas. No entanto, salientamos que há uma tendência para respostas de nível mais elevado (satisfaz bem) com 32%.

Relativamente à apreciação dos alunos em relação à organização e funcionamento do Curso de Licenciatura as respostas a todos os itens mostraram uma avaliação positiva, predominando as respostas classificadas com satisfaz mas com um número significativo de respostas satisfaz bem em alguns itens. Nos itens referentes ao “apoio dos professores” e à sua “preparação científica e pedagógica” os alunos mostraram um grau de satisfação elevado, com o maior número de respostas no nível 4 (satisfaz bem). Estes dados foram reiterados nas entrevistas das alunas A, B e D:

A formação oferecida é muito boa. Pela atitude dos professores para connosco, pela disponibilidade, estarem sempre dispostos para nos ajudar e para nos orientar (aluna A).

Bom. Muito bom quer ao nível das unidades curriculares (...) para mim é o que tem mais valor ao nível do acompanhamento do corpo docente, da turma, há um espírito cooperativo e académico que é muito produtivo e que ajudou na integração e nessa satisfação (aluna B).

Bom, é assim é bom porque deram-nos informações e sempre que nós tínhamos dúvidas (...) havia sempre um apoio quer dos professores quer da Engenheira que está no laboratório (...), e também na globalidade do curso (aluna D).

Podemos, ainda, destacar os itens “relação entre a componente teórica e a componente prática” e “adequação da carga horária de IPP” como os que tiveram maior número de respostas “satisfaz pouco” e “não satisfaz”.

Relativamente às condições da escola e do desenvolvimento do Curso verificamos que as respostas se situam no nível 3 e 4. Destaca-se o “apoio logístico à sua vida quotidiana” e a “facilidade no acesso a a equipamentos e meios”.

A maior insatisfação reside no número de alunos por turma com 33% de resposta “não satisfaz” ou “satisfaz pouco”. Este aspeto também foi referido na entrevista da aluna C: “A turma é grande e também nos prejudica na aprendizagem porque somos muitos, muitos mesmo”.

Por último solicitamos aos alunos que apresentassem sugestões para melhorar a formação da Licenciatura em Educação Básica. Dos 139 alunos inquiridos, 124 apresentaram sugestões. um elevado número de respostas aponta um maior número de horas dedicado à Iniciação à Prática Profissional. Sugerem, ainda, algumas mudanças ao plano de estudos e alterações na carga horária por semestre e por unidade curricular:

Haver uma melhor preparação para a prática em termos didáticos, conteúdos trabalhamos (...) como é que reagimos a diversos comportamentos (. . .) mas devíamos ter um pouco dessa preparação para nos adequarmos mais ao contexto (aluna D).

O tempo das unidades das ciências ser maior (...) às vezes as coisas são tão importantes e podíamos aproveitar para aprofundar em coisas que nos interessam (...) E temos outro tempo noutras unidades que eu acho que até é demasiado (aluna C).

era importante (...) uma didática de laboratório, por exemplo, porque é a parte mais interessante e mais motivante para os alunos e nós tivemos as primeiras experiências (...) no entanto, (...) provavelmente não abordamos tudo que seria possível (aluna B).

De acordo com as respostas ao questionário, o grau de satisfação dos alunos no que respeita às Didáticas Específicas é satisfatório (56% de respostas “satisfaz”). No caso particular da formação em ciências, os alunos manifestaram um elevado grau de satisfação, e realçaram o papel da didática específica das ciências para o desenvolvimento das suas experiências nos diferentes contextos como evidenciam as seguintes respostas nas entrevistas:

Estou satisfeita com a formação oferecida nas ciências (...) foram muito importantes porque nas diferentes ciências que tivemos trabalhamos a vertente da atividade experimental que nos ajudou porque nós fizemos isso em IPP percebemos a importância das atividades experimentais demonstrativas para as crianças (aluna C).

Acho que a formação foi boa também, muito boa (...) toda as aulas vão ao encontro daquilo que nós mais tarde vamos abordar (aluna B).

Essa unidade curricular [Didática de Estudo do Meio Físico] foi nota 10 porque nós planificamos, intervimos, nessa área com essas planificações, por isso foi uma boa preparação, aliás chegamos depois a aplicar (. . .) e tivemos a percepção que realmente correu bem, aplicamos no contexto de pré-escolar (...) então por isso foi muito bom (aluna B)

De uma forma geral, os alunos reconheceram que as atividades de ciências desenvolvidas nos diferentes contextos permitiram uma sistematização dos conhecimentos adquiridos e valorizaram a aplicação prática desses conhecimentos.

Em síntese, a percepção dos alunos relativamente à organização e funcionamento do curso indica-nos que valorizam o trabalho que tem sido feito na instituição mas também que é necessário proceder a algumas correções:

nós devíamos ter tempo para refletir sobre aquilo que aprendemos nas didáticas e nós não temos porque estamos a aprender e ao outro dia vamos para o contexto e se nós fizéssemos, tivéssemos essa aprendizagem antes conseguíamos passar pelo processo de maturação, de reflexão daquilo que nós aprendemos e até termos tempo para pesquisar mais e para aplicar melhor (aluna C).

Sim, (. . .) noutras áreas não, porque (...) não trabalhamos se calhar o suficiente para poder intervir, a nível de métodos, de estratégia (...) mas achei interessante que não é só chegar lá e fazer, há todo um processo que o professor tem de saber para que os alunos percebam (aluna D).

Considerações Finais

A formação de educadores/professores de qualidade exige que as instituições de formação discutam e partilhem as experiências mas também que se ouçam todos os agentes da formação (incluindo os alunos). O processo de formação inicial é bastante complexo e tem de integrar uma prática reflexiva que envolva todos os intervenientes, que permita reconstruir opções e superar as dificuldades.

Um dos aspetos que importa salientar é a necessidade de uma informação/consciencialização dos alunos para o novo modelo de formação, no sentido de clarificar que a Licenciatura em Educação Básica não é um

curso profissionalizante, e portanto, a Iniciação à Prática Profissional não é um estágio em que os alunos devam assumir uma postura profissional e uma prática de ensino sistematizada. Por outro lado, essa clarificação ajudaria os alunos a perceber a dispersão pelos diferentes contextos da educação básica e a abrir o leque de possibilidades de saídas profissionais, além daquelas que desejam e esperavam.

Entre os aspetos positivos que os alunos referem, destaca-se a qualidade da formação nas suas diversas vertentes e a apreciação do trabalho/apoio dos professores, numa perspectiva de partilha de conhecimentos e experiências num contexto complexo.

Relativamente à formação em ciências, consideramos que a opinião das alunas é favorável, quer do ponto de vista dos conteúdos quer do ponto de vista didático, embora reconheçam que há necessidade dessa formação ser ampliada no próximo ciclo de estudos.

Em síntese, os alunos manifestaram-se satisfeitos com a formação, quer global quer no domínio das ciências. Há, no entanto, um longo caminho a percorrer. . .

Referências

- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação - Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Caamaño, A. (2003). Los trabajos prácticos en Ciencias. In M. P Jiménez. et al. (Orgs.), *Enseñar Ciencias* (pp. 95-118). Barcelona: Editorial Graó.
- Cardona, M. J. (2006). *Educação de infância – Formação e desenvolvimento profissional. Análise da Acção Educativa*. Chamusca: Edições Cosmos.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação - Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Feldman, A. (2000). Decision making in the practical domain: A model of practical conceptual change. *Science Education*, 84(5), 606-623.
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor.
- Foddy, W. (2002). *Como Perguntar - Teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Oeiras: Celta Editora.
- Formosinho, J., Oliveira-Formosinho, J. & Machado, J. (2010). Docência, interacção pessoal e desenvolvimento humano. In J. Formosinho, J. Machado & J. Oliveira-Formosinho (Orgs.), *Formação, desempenho e avaliação de professores* (pp. 11-24). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (2001). *O Inquérito - Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Gomes, A. C. C. (2008). *Os educadores e a educação em ciências no jardim-de-infância*. Dissertação de Mestrado não publicada. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Ciências.
- Hill, M. M. & Hill, A. (2000). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Jiménez, J. M. S. (1998). Formación permanente de profesores. Problemas y perspectivas. *Alambique — Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 15, 7-13.

- Leitão, A. & Alarcão, I. (2006). Para uma nova cultura profissional: uma abordagem da complexidade na formação inicial de professores do 1º CEB. *Revista Portuguesa de Educação*, 19 (2), 51-84.
- Macedo, M. F., Fonseca, J., Conboy, J. & Martins, I. (2001). Formação contínua para a mudança conceptual de professores de Biologia. *Revista de Educação*, 10(1), 61-73.
- Martins, I., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V. & Couceiro, F. (2006). *Educação em Ciências e Ensino Experimental – Formação de Professores*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Morgan, D. L. & Guevara H. (2008). Interview Guide. *The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. 2008. London: SAGE Publications. Consultado em http://www.sage-reference.com/research/Article_n238.htm
- Munõz, T. (2003). El cuestionário como instrumento de investigación/evaluación. Espanha: Almenjandrello. Disponível em <http://personal.telefonica.terra.es/web/medellinbadajoz/sociologia/EICuestionario.pdf>
- Pedrosa, M. A. (2010). Ciências, educação científica e formação de professores para desenvolvimento sustentável. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 7, 346-362.
- Ponte, J. P. (2006). Os desafios do processo de Bolonha para a formação inicial de professores. *Revista da educação*, 14(1), 19-36.
- Pórlan, R. (2002). La formación del profesorado en un contexto constructivista. *Investigações em Ensino de Ciências*, 7(3), 271-281. Disponível em http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo_ID93/v7n3a2002.pdf
- Rasco, F. A. & Recio, R. V. (2003). Los estudios de caso, una aproximación teórica. In, R. V. Recio & F. A. Rasco (Orgs.), *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica* (pp. 15-51) . Málaga: Ediciones Aljibe.
- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Vieira, R. M. (2003). *Formação Continuada de Professores do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico para uma Educação em Ciências com Orientação CTS/PC*. Tese de Doutoramento não publicada. Aveiro: Universidade de Aveiro, DDTE.
- Zeichner, K. M. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

Legislação

- Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de Fevereiro – Habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário
- Portaria n.º 1618/2007 de 24 de dezembro – Cria o Curso de Licenciatura em Educação Básica na Escola Superior de Educação de Bragança.
- Despacho 4549/2013, de 24 de março – Altera o plano de estudos do curso de licenciatura em Educação Básica da Escola Superior de Educação.

Habilidades Cognitivas e a Resolução de Problemas de Biologia: Uma análise acerca da relação professor-alunos em um curso de férias no Pará-Brasil

João Manoel da Silva Malheiro³⁰⁸, Moisés David das Neves³⁰⁹, Marcos Guilherme Moura Silva³¹⁰, Odete Pacubi Baierl Teixeira³¹¹

Resumo

A experimentação investigativa é uma das estratégias possíveis que pode ser utilizada por docentes para estimular a participação ativa dos estudantes durante as aulas. Esta pesquisa investigou como os alunos, participantes de um Curso de Férias, propõem e resolvem um problema a partir de uma atividade experimental. Os experimentos foram propostos com a finalidade de responder a pergunta: por que o embuá tem várias pernas e anda muito lento, enquanto a formiga tem seis e consegue andar mais rápido? Os educandos tiveram a oportunidade de elaborar todas as fases da investigação, desde a proposição do problema, das hipóteses (e seus testes), das conclusões até a socialização de todos os procedimentos realizados por eles para a resolução do problema. A apreciação dos resultados demonstrou grande participação dos estudantes nas atividades (habilidade cognitiva de alta ordem), pois foram capazes de desenvolver com sucesso procedimentos experimentais que o método científico preconiza.

Palavras-chave: Resolução de Problemas, Atividades Experimentais, Atividade Investigativa, Habilidades Cognitivas.

Introdução

Os trabalhos de Gil-Pérez e Martínez Torregrosa (1983) concebem a resolução de problemas como um processo que reproduz procedimentos de uma pesquisa científica. Um problema, de acordo com essa concepção, pode ser compreendido como uma situação que envolve dificuldades, para as quais não se possui soluções previamente conhecidas, demandando para a consecução de determinados procedimentos que se referem a complexos processos intelectuais e operativos semelhantes aos realizados durante uma investigação científica.

Gil Pérez et al. (1992), por sua vez, acreditam que a noção de problema está atrelada às concepções presentes em professores e alunos, objetivando a promoção do ensino e a aprendizagem de conceitos científicos. Esses problemas não teriam respostas conhecidas a priori, por conseguinte os estudantes precisariam mobilizar competências para enfrentar questões propostas quer pelos professores, quer pelas situações do dia-a-dia.

Deste modo, a resolução de problemas possibilita aos professores, tomando como base as unidades didáticas propostas para serem desenvolvidas com os estudantes, redimensionar seus projetos de trabalho, no sentido de problematizarem os conteúdos provocando, assim, uma possível contribuição para efetivação do processo ensino-aprendizagem.

³⁰⁸ Prof. Adjunto da UFPA (Campus Castanhal e PPGECEM/IEMCI)

³⁰⁹ SEDUC – Pará (PA)

³¹⁰ PPGECEM – UFPA - PA

³¹¹ UNESP – Guaratinguetá (SP)

Nesta pesquisa buscamos investigar as habilidades cognitivas apresentadas pelos alunos do ensino médio participantes de um Curso de Férias, durante a proposição de um problema específico: por que o embuá (conhecido também por gongolo, piolho de cobra e bicho-bola) tem várias pernas e anda muito lento, enquanto a formiga tem seis e consegue andar mais rápido? Deste modo, procuramos verificar o desenvolvimento nos alunos de atitudes pertinentes ao método científico, como por exemplo, a elaboração de hipóteses e situações visando testá-las, a análise de dados e sua comunicação durante os momentos de socialização dos conhecimentos. Dentro deste contexto, procuramos avaliar, de forma qualitativa, as habilidades cognitivas manifestadas pelos alunos na ocasião em que apresentavam para o auditório as fases percorridas por eles para a resolução do problema.

Atividades Laboratoriais e as Investigações

Não é difícil encontrarmos, principalmente nos livros didáticos, uma interpretação equivocada entre os termos **investigações** e **atividades laboratoriais**. É importante salientar que a segunda pode apresentar-se para os estudantes com diferentes graus de complicação e exigência. A maioria desses procedimentos não se apresenta como problemas reais que, para que sejam resolvidos, necessitem do espaço do laboratório, e que deste modo, não podem ser considerados como investigações (WOOLNOUGH e ALLSOP, 1985 apud LEITE, 2001).

Quando se associam o termo investigação as ações pautadas nas atividades laboratoriais, intuitivamente acreditamos que as mesmas vão ser desenvolvidas basicamente para a resolução de uma problemática com interesse para o aluno. Neste sentido, os trabalhos práticos investigativos, segundo Dourado (2006), contribuem para que os estudantes desenvolvam competências em múltiplos domínios, nomeadamente nos domínios da metodologia científica, do conceitual, das atitudes e dos procedimentos.

Leite (2001) crê que os trabalhos práticos por si só devem ser atividades de caráter investigativo, iniciando pela apresentação de situações problemáticas que despertem o interesse dos estudantes, ou muitas vezes, permitindo que os mesmos os formulem. Deste modo, provavelmente eles estarão mais motivados para levantarem hipóteses, planejarem os possíveis meios para a solução, testarem e analisarem os fatos coletados, etc. Munidos dessas informações, estarão instrumentalizados para construir resposta(s) para o(s) problema(s) inicialmente proposto(s). É importante considerar que as respostas nem sempre podem estar de acordo com as hipóteses inicialmente previstas.

É interessante observar que, para se chegar à solução do problema, nem sempre conhecemos os operadores, isto é, não sabemos as estratégias para a sua resolução e, algumas vezes, nem sabemos se existe uma solução (LOPES, 1994). Portanto, segundo Leite (2001) é necessário que as investigações que são desenvolvidas no contexto laboratorial possam colocar os alunos frente a frente com uma situação problemática sobre a qual ignoram.

As atividades práticas de estilo investigativo podem abranger aspectos que tornam a metodologia interativa, pois provocam o confronto de idéias entre os vários estudantes dos grupos, haja vista que vão ser sempre os alunos que vão decidir, imaginar, executar, etc. todas as ações de investigação (GOMEZ e INSAUSTI, 2005). Deste modo, o caráter das atividades que se podem sugerir neste domínio adapta-se corretamente ao trabalho colaborativo.

Se considerarmos o processo experimental como uma ação investigativa, elas poderão contribuir para que os estudantes desenvolvam com presteza suas habilidades cognitivas. Mas para que isso aconteça é importante que o professor não perca de vista que a participação dos alunos em todas as fases (inclusive sua proposição) dos procedimentos de resolução do problema é um fator essencial para a concretização desse objetivo. As atividades experimentais sustentadas na investigação são de fundamental importância para fazer com que os estudantes ampliem suas habilidades cognitivas e, conseqüentemente, uma forma lógica de pensar, possibilitando deste modo, que o processo de ensino e de aprendizagem assumam formas robustas no incremento dessas habilidades.

É importante destacar ainda a necessidade dos professores permitirem que os estudantes realizem as próprias atividades experimentais, bem como oportunizem aos mesmos que proponham os problemas que deverão ser investigados e resolvidos. Assim, de acordo com Valverde et. al. (2006), o grau de abertura dado pelo docente para que os alunos experimentem por si só, evidenciam a energia mental que estes devem disponibilizar para que possam resolver o problema por meio de uma experiência. Portanto, ao exigir um maior esforço mental dos alunos durante os processos experimentais investigativos, significa que os educandos devem desenvolver habilidades com alto grau cognitivo (quanto mais baixo o grau menor as habilidades cognitivas que devem estar envolvidas).

Baseando-se nos pressupostos de Zoller (2002) apud Suart e Marcondes (2008), Zoller et al. (2002), Zoller e Pushkin (2007), delinearão três categorias considerando as habilidades cognitivas presentes nas respostas fornecidas por alunos durante atividades experimentais. As categorias foram classificadas como algorítmicas (ALG), habilidades cognitivas de baixa ordem (LOCS – lower order cognitive skills), e de alta ordem (HOCS – higher order cognitive skills). As questões ALG tanto podem ser avaliadas como uma categoria única ou como categoria inferior as LOCS. Investigações sugerem que muitos alunos resolvem os problemas usando exclusivamente estratégias algorítmicas e não entendem os conceitos químicos (Gabel et al., 1984 apud Suart & Marcondes, 2008). Zoller et al. (2002), pesquisaram a atuação dos alunos universitários ao responderem questões LOCS, HOCS e ALG.

De acordo com Zoller (1993) as LOCS podem ser identificadas pelas aptidões dos estudantes conhecerem e recordarem as informações repassadas pelos professores e/ou aplicarem conhecimentos/algoritmos memorizados a eventos que são familiares, bem como nas ocasiões em precisaram resolver exercícios. Ou seja, tanto as LOCS quanto as ALG solicitam dos alunos somente a capacidade de lembrar a informação ou por em prática a teoria ou conhecimento em circunstâncias simples, do conhecimento deles e que podem ser solucionados pela aplicação de algoritmos ou memorização prévia dos processos que devem ser colocados em prática para a resolução do problema.

As HOCS, por sua vez, são consideradas como os problemas que não são do conhecimento dos alunos e demandam para a sua resolução, de saberes adicionais e aplicação, análise crítica e habilidade para resumir os conteúdos trabalhados pelos professores, estabelecendo uma ligação desses saberes a pensamentos avaliativos que possam solucionar o problema. Deste modo, as HOCS são orientadas para resolução de problemas (não de exercícios), para a investigação e tomada de decisões conscientes.

Caracterizando a Pesquisa

Os procedimentos metodológicos que dão sustentação a este estudo podem ser considerados como de natureza qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1994).

Neste trabalho procuramos averiguar as habilidades cognitivas demonstradas pelos estudantes que participaram de um Curso de Férias, durante a proposição de um problema e dos métodos experimentais levados a cabo por eles para a resolução do problema “por que o embuá tem várias pernas e anda muito lento, enquanto a formiga tem seis e consegue andar mais rápido?”.

O Curso de Férias *Desvendando o Corpo dos Animais* aconteceu no município de Oriximiná (PA), que está localizado na zona fisiográfica do Médio Amazonas, no Estado do Pará. Utilizamos de videogravações para realizar o registro dos momentos em que os participantes (professores e alunos do ensino médio) socializavam para o auditório (todos os cursistas) as atividades que foram feitas, desde o momento da proposição do problema de pesquisa (propostos por eles, destacando sempre o *porquê* de investigar aquela problemática), o levantamento das hipóteses, os materiais utilizados, os procedimentos experimentais e os resultados alcançados, objetivando com que todos os meandros percorridos por cada uma das equipes fossem apresentados para o auditório.

O auditório também tinha um papel fundamental durante todas as socializações que eram feitas durante o curso. A ele cabia a função de interagir com as equipes que estavam expondo seus problemas de pesquisa, no sentido de buscar esclarecimentos (ou simplesmente dar sugestões) adicionais que, por ventura, não ficassem completamente explicados durante as exposições orais. Esse procedimento foi necessário para estimular, principalmente nos alunos, a capacidade de expor suas ideias com coerência sobre uma investigação científica em público, fato que raramente é estimulado pelas escolas.

Depois que todas as dúvidas do auditório eram elucidadas, o professor coordenador encerrava a discussão chamando o grupo seguinte.

Instrumentos utilizados para a Análise dos Dados

O método utilizado por nós para elencar as categorias que foram utilizadas para dar suporte a esta pesquisa foram construídas buscando atender os pressupostos construtivistas (conceituais e cognitivos) que acreditamos, devem estruturar todas as experimentações de cunho investigativo.

Pela limitação de espaço, utilizaremos apenas uma categorização com a finalidade de compreender o nível de habilidades cognitivas apresentadas pelos estudantes nos momentos em que eles socializavam para o auditório do curso os caminhos percorridos para resolver o problema.

Procuramos previamente, baseados nos procedimentos por caixas propostos por Bardin (1977 apud SUART e MARCONDES, 2008), eleger hierarquias tomando como referencial as definições de Zoller (2002) apud Suart e Marcondes (2008), Zoller et. al (2002) e Zoller e Pushkin (2007) no que concerne as habilidades cognitivas.

A seguir, apresentamos o quadro 1, que destaca elementos dos diferentes graus cognitivos propostos pelos autores supracitados e que servirão para dimensionar as transcrições das falas dos alunos da nossa pesquisa durante as socializações para o auditório.

Quadro 1: Nível cognitivo das falas dos estudantes

.Nível	Categoria de resposta ALG
N1	- Não reconhece a situação problema; - Limita-se a expor um dado lembrado; - Retêm-se a aplicação de fórmulas ou conceitos.
Nível	Categoria de resposta LOCS
N2	- Reconhece a situação problemática e identifica o que deve ser buscado; - Não identifica variáveis; - Não estabelece processos de controle para a seleção das informações; - Não justifica as respostas de acordo com os conceitos exigidos.
N3	- Explica a resolução do problema utilizando conceitos já conhecidos ou lembrados (resoluções não fundamentadas, por tentativa) e quando necessário representa o problema com fórmulas ou equações; - Identifica e estabelece processos de controle para a seleção das informações; - Identifica as variáveis, podendo não compreender seus significados conceituais.
Nível	Categoria de resposta HOCS
N4	- Seleciona as informações relevantes; - Analisa ou avalia as variáveis ou relações causais entre os elementos do problema; - Sugere as possíveis soluções do problema ou relações causais entre os elementos do problema. - Exibe capacidade de elaboração de hipóteses.
N5	- Aborda ou generaliza o problema em outros contextos ou condições iniciais

Fonte: Construído com base em Zoller (2002) apud Suart e Marcondes (2008), Zoller et. al (2002) e Zoller e Pushkin (2007)

Avaliar os argumentos apresentados pelos estudantes para o auditório, destacando os caminhos percorridos por eles para encontrarem a solução para o problema que um dos componentes do grupo propôs, foi imprescindível para que compreendêssemos em que nível de habilidade cognitiva eles se encontravam, fato que pode ter colaborado para nosso entendimento de como a resolução de um problema pode contribuir para realização do processo de ensino e de aprendizagem.

O Papel dos Cursistas no Curso de Férias e sua relação com a Resolução de Problemas

No Curso de Férias, rotineiramente o papel dos cursistas é idêntico ao que acontece na Aprendizagem Baseada em Problemas, desenvolvendo todas as atividades para a resolução do problema em pequenos grupos. Ou seja, o curso é centrado quase que exclusivamente nos participantes, tendo apenas um tutor (que no curso é chamado de monitor) como orientador das discussões. Além disso, todos os partícipes trabalham de forma cooperativa no laboratório (ou fora dele), principalmente quando da obrigatoriedade de construir um procedimento experimental que seja capaz de corroborar ou refutar por meio de evidências (que possam ser comprovadas na prática) as hipóteses que foram levantadas como possível causa do problema.

Fora do laboratório o espírito de colaboração também é intenso, especialmente por ocasião da preparação dos trabalhos de socialização dos procedimentos utilizados para a solução do problema, que são apresentados diariamente e no árduo trabalho para a preparação dos seminários (professores) e painéis (alunos) que serão socializados na forma de um congresso no último dia do curso.

De um modo geral, todos buscam compartilhar experiências, conhecimentos e habilidades, pois como os estudantes não precisam estar buscando auxílio em fontes de pesquisas, esses relacionamentos entre os integrantes do grupo acaba se intensificando, principalmente no sentido do convencimento, diálogo e reflexão no momento de elegerem quais os conhecimentos que podem ser aceitos e validados.

Além dessas questões, é importante salientar que o grupo de alunos participantes do Curso de Férias, a maioria são jovens, de um grupo social diversificado e com diferentes parcelas de oportunidades, dificuldades, facilidades e poder na nossa sociedade. Deste modo, é necessário refletir que:

Não há uma cultura juvenil unitária, um bloco monolítico, homogêneo, senão culturas juvenis, com pontos convergentes e divergentes, com pensamentos e ações comuns, mas que são, muitas vezes, completamente contraditórias entre si. A juventude não é uma unidade social, um grupo constituído somente com opiniões comuns, comportando, assim, diferentes sentidos (ESTEVES et al., 2005, p. 32-33).

Sendo assim, fica fácil compreender que muitas vezes, as opiniões entre eles divergem, bem como as iniciativas a realizarem os procedimentos experimentais que nortearam os problemas a serem resolvidos, etc. Mas de regra, procuram trabalhar de forma harmoniosa, no sentido de dividirem as diversas tarefas necessárias para solução do problema.

Resultados e Análise dos Dados

Analisando os pressupostos teóricos considerados por Lopes (1994), quanto à classificação dos problemas e levando-se em conta a relatividade do obstáculo para os alunos, o problema trabalhado pode ser enquadrado como uma situação problemática, haja vista que se caracteriza por: apresentar vários caminhos para sua solução; seu processo de resolução é variado, sendo que pode ser reformulado (como aconteceu com o subproblema) e sua formulação é implícita.

Após a caracterização do problema como uma situação problemática nos pressupostos definidos por Lopes (ibidem), passamos a apresentar os turnos (T) em que os alunos começam a explicar para todos, os motivos que os levaram até aquela problemática.

Quadro 2 - Problema proposto pelos alunos.

T	Verbal	Ação
3	Sá: Ontem quando uma pessoa fazia questionamento com a nossa monitora... ela nos orientou... (...) o que o nosso amigo (...) questionou é porque o embuá tem várias pernas e ele anda... ele ainda muito lento... enquanto uma formiga tem seis e ela consegue andar mais rápido... então...	

Fonte: discursos de alunos participantes da pesquisa.

Este problema (assim como o subproblema – quadro 5) foi proposto por um grupo de alunos do ensino médio e surgiu aleatoriamente em decorrência da observação do modo (velocidade) de locomoção desses animais e por eles viverem nos arredores das salas de aula, dentro do terreno das escolas, não só na zona urbana, mas, e principalmente, nas escolas de zona rural do município de Oriximiná (PA).

O início da apresentação dos grupos, já sugerem a participação da(o) monitora(o) como “orientador(a) da aprendizagem”, como indica Ferreira (1978), além de ser aquela pessoa capaz de “desafiar” os estudantes para buscarem a solução para os problemas – como se pôde observar durante todas as discussões da equipe – e não fornecendo para os alunos todas as respostas que precisavam, mas apenas sugerindo trajetórias que pudessem ser percorridas para se chegar a uma conclusão.

Ao avaliar a fala da aluna Sá, constata-se que, embora o problema tenha sido “sugerido” em parte pelo (a) monitor(a), a aluna demonstra que o seu o seu grupo já **reconhece a situação problemática e identifica o que deve ser buscado** (nível 2), como poderá ser observado mais adiante. Por conseguinte, os alunos ficaram responsabilizados pela realização do trabalho mais intelectual dos passos que precisariam ser dados para que o problema fosse resolvido. Deste modo, a escolha dos materiais, as técnicas laboratoriais, os objetivos da atividade, etc., ficariam a cargo dos estudantes. Esse método de trabalho experimental, segundo Axt (1991), pode contribuir para o desenvolvimento intelectual dos educandos e para que alcancem o conhecimento.

Com relação aos problemas, apesar dos alunos não definirem com clareza o porquê de terem problematizado aquela questão, mostraram de antemão, preocupação com a “confirmação” e com o “desafio”. Isto pressupõe que eles precisariam utilizar um método experimental que comprovasse “na prática” o que apresentavam como uma hipótese.

Por outro lado, podemos aceitar que o problema foi gerado a partir de uma situação observada pelos próprios alunos. Nesse ponto, de acordo com Woolnought e Allsop (1985 apud LEITE, 2001), pode-se afirmar que este resultou numa **investigação**.

A seguir, dando prosseguimento aos problemas anteriormente definidos, professores e alunos, retomam o problema e a preocupação em buscar meios (estratégias) de “confirmar” qual das hipóteses era verdadeira ou falsa. Por conseguinte, muitas vezes, para se chegar à solução de um problema, nem sempre os caminhos a serem percorridos são conhecidos, muito menos as estratégias que deverão ser utilizadas para a sua resolução, nem se existe realmente uma solução para o caso (LEITE, 2001).

Quadro 3 - Hipóteses dos alunos acerca do problema 1.

T	Verbal	Ação
4	Marcos: Primeiramente devemos confirmar se realmente a formiga é mais rápida do que o embuá... então nós devemos resolver o problema de quem é mais rápido o embuá ou a formiga...	
5	Sá: Tínhamos duas hipóteses... a primeira que é a formiga e a segunda que era o embuá...	

Fonte: discursos de alunos participantes da pesquisa

Leite (2001) afirma que não importa se as hipóteses que são apresentadas pelos cursistas eram certas ou erradas, pois o que deve ser levado em conta a priori é o estímulo à prática de fazer previsões, procedimento indispensável para adquirir, formar e adaptar os conhecimentos à sua maneira de pensar. Mas para que se chegue ao objetivo final é importante que as estratégias planejadas possam ser testadas e executadas. Os dados coletados devem ser examinados (confirmados ou refutados) durante o percurso de resolução.

Embora as hipóteses apresentadas pela Sá sejam óbvias, de todo modo, podemos considerar que os alunos, além de **reconhecerem uma situação problemática, identificando o que deve ser buscado** (nível 2), possuíam uma noção bem definida da importância de desenvolver a **capacidade de elaborar hipóteses** (nível 4). Esses fatos mostram uma clara ascensão do nível 2 para o nível 3, o que será determinante para que os estudantes possam chegar as categorias de alta ordem (HOCS).

Mais adiante, os alunos iam apresentando todos os procedimentos realizados para que o auditório pudesse avaliar, e posteriormente questionar, se os métodos feitos pela equipe eram adequados ou não para solucionar com precisão a questão levantada.

Quadro 4 - Procedimentos realizados pelo grupo de alunos para resolver o problema 1.

T	Verbal	Ação
6	Marcos: Então nós pegamos cinco embuás e cinco formigas e nós fizemos uma pista de um metro e nós cronometraramos o tempo de cada embuá individualmente e de cada formiga e nós chegamos a um quadro aqui que a Sá vai mostrar...	Sá mostra o quadro.
7	Sá: Primeiro... como ele falou... a gente colocou de um por um... pra ver quanto tempo ele fazia o percurso no metro... Aqui tá a relação... o primeiro embuá... ele fez 45 segundos... o segundo fez em 47... o terceiro fez em 44... o quarto em 44 e o quinto em 62 segundos... Aí colocamos a formiga... a primeira formiga fez em 35 segundos... a segunda fez em 21 segundos... a terceira em 11 segundos... a quarta em 17 segundos e a última em 6 segundos... então comprovamos que a formiga é mais rápida que o embuá... aí fizemos à relação... que somou o tempo que cada formiga fez e dividimos por cinco que é o total delas...	
8	Marcos: Pra poder achar a média de cada de cada formiga...	
9	Sá: Pra achar à média... então comprovamos que o embuá é duas vezes mais lento... ele leva 2,68 vezes mais tempo que a formiga para percorrer um metro...	

Fonte: discursos de alunos participantes da pesquisa

Quadro 5 - Procedimentos realizados pelo grupo de alunos para resolver o subproblema.

T	Verbal	Ação
10	Sá: Aí fizemos o segundo experimento que...	
11	Marcos: Devemos procurar os elementos que tornam as formigas mais rápidas... a primeira hipótese seria o formato das patas e a segunda hipótese seria o tamanho das patas...	

12	Sá: aí no experimento nós procuramos os elementos que tornam as formigas mais rápidas... observamos... primeiro observamos a olho nu as formigas e quando não conseguimos... aí através da (lupa)... fomos procurar através da lupa... aí também não conseguimos decifrar através da outra lupa que era mais especializada... aí também não conseguimos... aí depois tiramos uma pata... a pata dianteira da formiga e colocamos... e a pata traseira da formiga e uma pata do embuá... aí colocamos num vidrinho... colocamos uma substância tipo um gelzinho que é chamado de glicerina... aí colocamos outro vidrinho em cima... aí colocamos no microscópio... aí podemos observar que a pata dianteira da formiga... ela tem um... ela tem uns pêlinhos e ela tem uma dobrzinha aqui... e a pata traseira dela como vocês podem ver é diferente da dianteira... segura o papel pra mim... aí como vocês podem ver que há diferença da traseira pra dianteira. A dianteira tem...	Aluna mostra os desenhos feitos...
13	Marcos: É assim... as partes da pata dianteira da formiga... ela é dividida em... uma... duas... três... quatro partes... e a pata traseira em uma... duas... três... quatro... cinco... seis... sete partes... Aí a pata do embuá...	
14	Sá: a pata do embuá é dividida em quatro partes... só que como na hora lá que ela mandou observar foi que... nós constatamos que a pata do embuá é menos flexível que a da formiga... como dá pra perceber aqui... ela tem mais dobras que a dele e...	Alunos mostram o desenho.
15	Marcos: Ou seja... a pata da formiga é mais apta para a corrida que a do embuá que é menor e (tem) menos dobras... menos possibilidade dele correr mais rápido do que a formiga...	
16	Sá: Aí concluímos que a formiga é mais rápida do que o embuá... é devido ao formato e do tamanho das patas dela...	

Fonte: discursos de alunos participantes da pesquisa

Podemos observar claramente que o grupo conseguiu aplicar adequadamente os conhecimentos procedimentais e conceituais adquiridos ao longo da vida cotidiana e, provavelmente, da escola. As idéias colocadas em prática pela equipe para chegar ao resultado, envolveu o domínio de várias habilidades, como: utilizar com precisão o cronômetro, o metro, encontrar a média aritmética, construção de gráficos demonstrativos, etc.

Esse fato, de acordo com os PCN (BRASIL, 1997), contribui para que os estudantes (e os professores) desenvolvessem fora da escola um grande número de explicações sobre os fenômenos que vivenciavam e que, muitas vezes, tem uma coerência interna diferente da lógica das Ciências Naturais, apesar de algumas vezes se igualarem a ela.

O fato dos conhecimentos procedimentais e conceituais serem trabalhados em conjunto, segundo Leite (2001), garantem o processo de aprendizagem dos alunos, pois se ensinarmos somente os "procedimentos", sem estar atrelado a dados que os dêem sentido, pode se tornar para os estudantes, uma atividade enfadonha e sem nenhum encanto. Daí a importância de utilizarmos os conhecimentos

procedimentais de forma contextualizada. De acordo com Millar (1991 apud LEITE, op. cit.) estes conhecimentos não são os fins da Ciência, mas podem se tornar meio para conseguir essa finalidade.

É importante destacar, com relação ao subproblema (quadro 5) que, apesar dos alunos terem chegado à solução do problema anterior (quadro 4) com relativa facilidade, o mesmo acabou por despertar nos educandos novas inquietações que despertaram nos mesmos o desejo de avançar em busca de descobrir de forma experimental por que as formigas eram mais rápidas do que o embuá.

Portanto, diante do questionamento (**o que torna as formigas mais rápidas do que o embuá?**), novas hipóteses foram levantadas, bem como as estratégias experimentais que poderiam ser feitas para tentar elucidar de forma definitiva as duas questões que foram alvo da investigação dos alunos.

Pelos turnos apresentados no quadro 2, verificamos que os alunos procuraram justificar a maior agilidade das formigas, quando comparada com o embuá, pela quantidade de articulações, formatos e tamanhos de suas patas.

Com relação aos níveis cognitivos presentes nas falas dos alunos, podemos identificar algumas categorias LOCS (nível 2), quando os educandos mais uma vez (quadro 5) **reconhecem a situação problemática e identificam o que deve ser buscado** (turno 11). Com relação às HOCS (nível 3), podemos destacar vários episódios: quando os alunos **explicam a resolução do problema com conceitos já conhecidos ou lembrados; identifica e estabelece processos de controle para a seleção de informações; identifica as variáveis compreendendo seus significados** (quadros 4 e 5). Por fim, quando os estudantes desenham os experimentos que devem ser realizados e tabulam com precisão as **informações relevantes** para a solução do problema, **analisam/avaliam as variáveis entre os elementos do problema, sugerem as possíveis soluções e relações causais entre os dados do problema e exibem capacidade de elaboração de hipóteses** (quadro 3, turno 5; quadro 5, turno 11), tem suas ações adequadas perfeitamente as categorias previstas dentro do nível 4.

Apesar do problema 1 ter despertado nos educandos o desejo de avançar em busca de dados mais precisos e irrefutáveis que pudessem responder a pergunta: **por que o embuá tem várias pernas e anda muito lento, enquanto a formiga tem seis e consegue andar mais rápido?** Podemos crer que, a partir do instante em que os educandos perceberam que a relação do número de patas não estava associada à velocidade e que outros intervenientes poderiam estar associados, as HOCS (nível 5) implicitamente estavam presentes, pois os mesmos **abordaram o problema em outro contexto**, isto é, passaram a considerar que a velocidade do animal dependiam do formato e do tamanho de suas patas (quadro 5, turno 16).

Analisando as transcrições apresentadas nos quadros 2, 3, 4 e 5, concluímos ainda que os estudantes superaram as categorias de resposta ALG (algorítmicas), o que demonstram que os procedimentos experimentais investigativos propostos por eles para a resolução do problema, foram muito bem planejados e executados, o que possivelmente culminou numa aprendizagem significativa de todos os envolvidos (oradores e auditório).

Considerações Finais

A finalidade das atividades realizadas durante o Curso de Férias, fundamentadas em pressupostos construtivistas, foi despertar nos alunos e professores participantes do curso, a curiosidade e o desejo de resgatar a atividade experimental investigativa para as aulas de Biologia, não mais no estilo da redescoberta (FERREIRA, 1978) e da receita de bolo (GONZALEZ EDUARDO, 1992; HODSON, 1994), com a finalidade explícita de comprovar uma teoria (GONZALEZ EDUARDO, op.cit.; LOPES, 1994), mas com o intuito de resolver um problema real (BRASIL, 1997; LOPES e COSTA, 1996) proposto pelos cursistas.

Como durante o curso os alunos propuseram os problemas/hipóteses, desenharam e executaram todos os procedimentos experimentais, bem como a forma como seria feita a coleta e análise dos dados coletados, podemos considerar que as experimentações desenvolvidas se enquadraram nos objetivos do curso: por em prática uma abordagem investigativa (LOPES e COSTA, 1996; HODSON, 1994; KRASILCHIK, 2008).

As atividades práticas investigativas contribuem para que os estudantes desenvolvam competências em várias áreas do conhecimento, sobretudo no âmbito da metodologia científica, no conceitual, das atitudes e dos procedimentos (DOURADO, 2006), notadamente quando aos estudantes é dada a possibilidade de elaborar (e testarem) todas as etapas que devem nortear uma ação investigativa para a resolução de um problema real. O cumprimento de todas essas fases pode proporcionar aos alunos a ampliação de suas habilidades cognitivas, contribuindo para o seu desenvolvimento conceitual (SUART e MARCONDES, 2008).

Os procedimentos experimentais investigativos que foram cumpridos envolveram características que tornaram o método científico interativo, haja vista que acenderam a confrontação de opiniões entre os membros dos grupos, pois foram sempre os educandos que decidiram, imaginaram e realizaram as ações investigativas (Gomez & Insausti, 2005). Portanto, a forma com as atividades educativas foram levadas a cabo muito se assemelharam ao trabalho colaborativo, no qual todos podem manifestar sua forma de pensar sobre as maneiras de resolver o problema.

Um fato relevante que podemos destacar é a ausência do níveis 1 da ALG e da LOCS nas falas dos alunos, evento que por si só já é um fator positivo, pois evidencia que a combinação de todas as características que devem conter uma experimentação investigativa acima aventadas, são imprescindíveis para o desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Além disso, podemos acreditar que a estrutura metodológica do curso contribui sobremaneira para que os alunos desenvolvem-se mais HOCS do que LOCS.

As HOCS destacaram-se em muitos momentos durante o discurso dos alunos, principalmente no que concerne a explanação do problema utilizando conceitos estudados anteriormente, reconhecendo e selecionando corretamente os dados a serem considerados (bem como suas variáveis - nível 3), escolhendo aqueles que são mais relevantes e, finalmente, propondo hipóteses e sugerindo solução para o problema (nível 4). Além de todas essas habilidades, os estudantes deram a entender que a característica de um determinado problema pode acontecer em outras situações análogas (nível 5).

Portanto, se as atividades experimentais forem programadas dentro da perspectiva de resolução de um problema e, além disso, ser oportunizado aos alunos a tarefa ativa de propor o problema, as hipóteses, e todos os possíveis caminhos que podem ser seguidos com a finalidade explícita de resolver um problema real, elas poderão contribuir de forma positiva para a construção de conhecimentos científicos e de

habilidades cognitivas (principalmente de alta ordem, como aconteceu nos episódios apresentados) fundamentais para que os educandos tornem-se sujeitos pensantes, capazes de agir em momentos inesperados, propondo ações e soluções, premissas essenciais para a permanência no mundo globalizado.

Por fim, concluímos que, baseados nas análises realizadas, que os instrumentos utilizados para apreciação dos dados é eficiente para a compreensão dos resultados alcançados, o que sugere que o mesmo pode contribuir para uma reflexão mais acurada quanto à forma como devemos executar as experimentações no ambiente laboratorial (ou fora dele), o que corrobora os argumentos a favor das experimentações serem desenvolvidas em espaços construtivistas, investigativos, com a finalidade principal de resolver um problema real, desenvolvendo desse modo, as habilidades cognitivas de alta ordem em todos os estudantes envolvidos nas experiências.

REFERÊNCIAS

- AXT, Rolando (1991). O papel da Experimentação no Ensino de Ciências. In: Moreira, Marco Antônio. & AXT, Rolando. Tópicos em Ensino de Ciências (pp. 79-90). Porto Alegre (RS): Sagra. (falta nome completo dos autores e paginação do capítulo)
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari (1994) Investigação qualitativa em educação. Porto: Porto Editora.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. (1997) Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências Naturais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF.
- DOURADO, Luis (2006). Concepções e práticas dos professores de Ciências Naturais relativas à implementação integrada do trabalho laboratorial e do trabalho de campo. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias. volume. 5, n. 1.
- ESTEVES, Luis Carlos Gil; NUNES, Maria Fernanda Resende; NETO, Miguel Farah & ABRAMOVAY, Mirian (2005). (Coord.). Estar no papel: Cartas dos jovens do ensino médio. Brasília: UNESCO, INEP/MEC.
- FERREIRA, Norbeto. (1978). Proposta de laboratório para a escola brasileira: Um ensaio sobre a instrumentação no ensino médio. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Física - Faculdade de Educação - Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- GIL PÉREZ, Daniel; MARTINEZ TORREGROSA, Joaquin (1983). A model for problem-solving in accordance with scientific methodology. European Journal of Science Education, 5(4), 477-455.
- GIL PÉREZ, Daniel; MARTÍNEZ-TORREGROSA, Joaquin; RAMIREZ, L Lorenzo; DUMAS-CARRÉ, Andrée; GOFARD, Monique; CARVALHO, Ana Maria Pessoa (1992). Questionando a Didáctica de Resolução de Problemas: elaboração de um Modelo Alternativo. Caderno Catarinense de Ensino de Física, v. 9 (1), p. 7-19.
- GÓMEZ, Garcia. J. A. & INSAUSTI, Tuñon. M. J. (2005). Un Modelo para la Enseñanza de las Ciencias: análisis de datos y resultados. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias. v. 4, n. 3.
- GONZÁLEZ EDUCARDO, M. (1992). ¿Qué Hay que Renovar en los Trabajos Prácticos? Enseñanza de las Ciencias. 10 (2), 206-211.

- HODSON, D. (1994). Hacia un enfoque más crítico del trabajo de laboratorio. *Enseñanza de las Ciências*, 12 (3), 299-313.
- KRASILCHIK, Mirian. (2008). *Prática de Ensino de Biologia*. 4. ed. São Paulo: Editora USP.
- LEITE, Laurinda. Contributos para uma utilização mais fundamentada do trabalho laboratorial no ensino das Ciências. (2001) In: CAETANO, H. V.; SANTOS, M. G. (orgs.), *Cadernos Didáticos de Ciências* 1. Lisboa: Departamento do Ensino Secundário. Nome completo e Paginação do capítulo
- LOPES, Bernardino. (1994). A resolução de problemas em física e química: Modelo para estratégias de ensino-aprendizagem. Portugal: Texto Editora.
- LOPES, Bernardino; COSTA, N. (1996). Modelo de Enseñanza-Aprendizaje Centrado en la Resolución de Problemas: fundamentación, presentación e implicaciones educativas. *Enseñanza de las Ciencias*. 14 (1). 45-61. (Nome completo)
- SUART, Rita Cássia; MARCONDES, Maria Eunice (2008). Atividades Experimentais Investigativas: habilidades manifestadas por alunos do Ensino Médio. In: XIV Encontro Nacional de Ensino de Química. Atas... Universidade Federal do Paraná.
- VALVERDE, Jiménez. G.; LLOBERA, Jiménez R.; LLITJÓS, Visa A. (2006). La atención a la diversidad en las prácticas de laboratorio de química: los niveles de abertura. *Enseñanza de la ciencias*, 24 (1), 59-70.
- ZOLLER, Uri (1993). Are lecture and learning: are they compatible? Maybe for LOCS: unlikely for HOCS. *Journal of Chemical Education*, v 70(3), pp. 195-197.
- ZOLLER, Uri; DORI, Y.; LUBEZKY, A. (2002). Algorithmic and LOCS and HOCS (Chemistry) Exam Questions: Performance and Attitudes of College Students. *International Journal of Science Education*. 24 (2), p.185-203.
- ZOLLER, Uri; PUSHKIN, D. Matchng higher-order cognitive skills (HOCS) promotion goals with problem-based labratory practice in a freshman organic chemistry course. *Chemistry Education Research and Practice*, 8 (2), p. 153-171.

Autoconfrontação como instrumento de análise e reflexão da atividade docente

Maria Emiliana Lima Penteadó, Vinicius Fontes, Wedja Maria Oliveira Leal, Karin Gerlach Dietz³¹²

Resumo

O presente estudo tem como objetivo apresentar as contribuições da clínica da atividade de Yves Clot (2006), especificamente os instrumentos de autoconfrontação simples (ACS) e cruzada (ACC) para análise e reflexão da atividade docente. As autoconfrontações são produzidas pelo pesquisador que filma, em sala de aula, o professor em sua atividade, permitindo desvendar aquilo que é único e singular do professor, mas que também possibilita vislumbrar um pouco do coletivo profissional docente. Na ACS os dados videogravados são apresentados ao sujeito (professor), na presença do pesquisador, e solicita-se que ele descreva, comente e faça questionamentos sobre sua atividade. Na ACC a análise se dá na presença do pesquisador, o sujeito pesquisado (professor) e um par (outro professor), alguém que compartilhe a mesma atividade de trabalho que o sujeito pesquisado. Essa pesquisa faz parte de um projeto de cooperação acadêmica financiado pela CAPES entre três instituições de ensino superior: PUC/SP, UFAL e Universidade Estácio de Sá, cujo objetivo principal é o estudo da atividade docente, especificamente a compreensão acerca dos significados e sentidos que uma professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental atribui à atividade docente. A pesquisa específica a que esse resumo se refere foi conduzida em uma escola particular e religiosa do centro de São Paulo e contou com a participação de duas professoras do 3º ano do Ensino Fundamental. Dessas duas professoras, uma foi entrevistada, com o objetivo de obter dados da sua história de vida, e gravada em sua atividade, participando posteriormente da ACS e ACC. Esta professora tem 40 anos, afastando-se da docência por 14 anos, dedicando-se a maternidade. Trabalha na escola há três meses, marcando seu retorno à sala de aula. A outra professora que participou e colaborou para a discussão da ACC tem 33 anos e trabalha na escola há 15 anos. Os dados produzidos foram analisados fazendo uso de núcleos de significação (AGUIAR; OZELLA, 2006). A proposta metodológica apresentada está embasada nos pressupostos da teoria sociohistórica de Vygotski (2001), na qual o método deve superar o empírico, a simples aparência e mergulhar em um sujeito concreto que se constitui historicamente na relação com o outro, sendo este transformado pelo mundo ao passo que também o transforma. As análises e interpretações revelam que o procedimento de autoconfrontação possibilitou a professora avaliação da sua ação cotidiana, que envolve o reconhecimento de todos os aspectos da atividade docente, incluindo não apenas a atividade enquanto tal, mas o desenvolvimento dessa atividade e seus impedimentos. As autoconfrontações, enquanto instrumento de obtenção, produção e análise de dados, permitiram que a professora pudesse revisitar sua atividade e, por meio da relação dialógica – com o pesquisador e com a outra professora - avaliá-la, em busca de ampliar a sua percepção acerca da atividade, favorecendo a possibilidade de inserção de novos possíveis no realizado.

Palavras-chave: Autoconfrontação, Psicologia sociohistórica, Atividade docente.

³¹² Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP

Introdução

Este artigo tem como objetivo apresentar as contribuições da clínica da atividade de Yves Clot (2006), especificamente os instrumentos de autoconfrontação simples (ACS) e cruzada (ACC) para análise e reflexão da atividade docente. É importante mencionar que os resultados apresentados neste artigo são parte de um estudo financiado pela CAPES e realizado por meio de um projeto de intercâmbio acadêmico denominado Programa Nacional de Colaboração Acadêmica (PROCAD) do qual participaram a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e Universidade Estácio de Sá do Rio de Janeiro (UNESA). Os estudos realizados no PROCAD são desenvolvidos e orientados por um único eixo: a atividade docente. No nosso caso específico (PUCSP), objetivamos a compreensão acerca dos significados e sentidos que uma professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental atribui à atividade docente. Ressaltamos que dentre os objetivos específicos do projeto está: *“desenvolver estudos sobre o trabalho docente, tendo em vista subsidiar, contribuir e identificar possíveis entraves e dificuldades para o avanço da Educação brasileira, bem como procurar refinar o tratamento teórico-metodológico assumido em tais estudos”*. (EDITAL PROCAD nº 01/2007, p.2).

A pesquisa específica a que essa comunicação se refere foi conduzida em uma escola particular de cunho religioso do centro de São Paulo e contou com a participação de duas professoras do 3º ano do Ensino Fundamental. Dessas duas professoras, uma foi entrevistada, com o objetivo de obter dados da sua história de vida, e gravada em sua atividade, participando posteriormente da ACS e ACC. Esta professora chama-se Teresa, tem 40 anos, afastou-se da docência por 14 anos, dedicando-se a maternidade. Trabalha na escola há três meses, marcando seu retorno à sala de aula. A outra professora, que participou e colaborou para a discussão da ACC, chamada Claudia, tem 33 anos e trabalha na escola há 15 anos. Ressalta-se que os nomes das professoras são fictícios.

Referencial teórico-metodológico

Os pressupostos teóricos metodológicos por nós utilizados são os da Psicologia Sócio-Histórica, especialmente nas questões de método propostas por Vygotski (2001), e incorporam também contribuições teóricas de Yves Clot (2006, 2010), especificamente nos instrumentos de autoconfrontações simples e cruzada.

Na Psicologia Sócio-Histórica, concebe-se o homem como um ser constituído historicamente, nas e pelas relações travadas com o cenário social (VYGOTSKI, 2001). Tal visão busca romper com uma concepção ideologizada de “natureza humana” que acaba por encobrir as determinações sociais que são constitutivas do sujeito.

Ao afirmarmos que o homem se constitui na relação com o social, não devemos considerar que tal relação seja de identidade. Sujeito e sociedade mantêm uma relação de mediação em que se constituem mutuamente, em que um não é sem o outro, sem que com isto entendamos que o sujeito seja simples reflexo desse social. A dialeticidade e a materialidade contidas nessa concepção teórica e metodológica nos indicam uma relação em que o sujeito contém o social dialeticamente transformado pela sua dimensão subjetiva, que só pode ser compreendida como historicamente constituída. Para que seja possível apreender as múltiplas determinações que medeiam a relação do sujeito e a sociedade, é preciso romper

com visões naturalizantes ou dicotômicas da realidade, conservando suas contradições e movimentos, em seu processo dialético. Nesse sentido, cabe ao pesquisador não se restringir à descrição do fenômeno, devendo **buscar sua explicação**, as suas relações dinâmico-causais, a gênese, ou seja, ultrapassar sua aparência e ir em busca da essência do fenômeno em foco. Para tanto, o objeto deve ser estudado em seu processo histórico de desenvolvimento, ou seja, os **fenômenos não devem ser analisados como produtos**, mas em seu processo de constituição. Mesmo quando a aparência do fenômeno não mais revela sua essência, como quando ocorre o **comportamento fossilizado**, é preciso um esforço do pesquisador para alterar o caráter de tal comportamento, fazendo-o retornar aos seus estágios iniciais (VYGOTSKI, 1994).

Nessa busca pela apreensão do sujeito concreto, consideramos como caminho adequado a adoção da linguagem como categoria central, pelo seu potencial de acessar os aspectos referentes à dimensão subjetiva que constituem a atividade docente. Completando tal explicação é importante frisar que é pela palavra com significado que o indivíduo expressa os sentidos e significados que atribui à sua atividade, sendo, portanto, via tais categorias que poderemos nos aproximar das zonas de sentido acerca da atividade docente. Sentido e significado estão imbricados, inseparáveis, porém são diferentes entre si. Sentido e significado constituem um par dialético, uma unidade dos contrários, ou seja, elementos que constituem uma unidade, conservando suas especificidades e diferenças.

Os significados, segundo Vygotski (2001), são produções históricas, sociais e culturais mais estáveis, por isso, “dicionarizadas”. Porém, esta estabilidade não significa que não ocorra o processo de transformação dos significados. O significado configura o ponto de partida para compreensão do sujeito. Para que o sujeito seja apreendido na sua totalidade para além da sua aparência, é necessário adentrar para as zonas de sentidos. O sentido, ao contrário do significado, configura-se de forma particular, menos estável, mais dinâmico, complexo e com maior fluidez.

Para a produção de informações, recorreremos a procedimentos que oportunizaram a emergência da fala com significado. Nessa direção, realizamos entrevistas de história de vida (focalizando aspectos relacionados à escolha pela docência e processo de formação), entrevistas sobre a atividade docente e sessões de autoconfrontações simples (ACS) e autoconfrontações cruzadas (ACC), procedimentos propostos por Yves Clot.

As ACS e as ACC são uma proposta que tem como objetivo “*transformar o vivido em possibilidade de vivência*”. Segundo Clot (2006, p. 136), “*a tarefa apresentada aos sujeitos consiste em elucidar para o outro e para si mesmo as questões que surgem durante o desenvolvimento das atividades com as imagens*”.

A ACS consiste em apresentar os dados videogravados ao sujeito, na presença do pesquisador, e solicitar a ele que o descreva, comente, faça questionamentos sobre sua atividade. Na ACC, por sua vez, tal análise se dá na presença do sujeito de pesquisa, o sujeito pesquisado e um par, alguém que compartilhe a mesma atividade de trabalho que ele. A realização de sessões de autoconfrontação possibilitam que as atividades filmadas sejam refletidas e discutidas e o sujeito pesquisado é seu personagem central.

Para interpretação e análise dos dados utilizamos a proposta de Núcleos de Significação (AGUIAR e OZELLA, 2006) que pode ser explicada, de forma simplificada, como dividida em três etapas. Primeiramente foram realizadas leituras flutuantes das transcrições dos encontros realizados com a professora da pesquisa, a fim de nos familiarizarmos e nos apropriarmos das informações expressas pelo sujeito. Dessas

leituras destacamos os conteúdos recorrentes e/ou com ênfase emocional e organizamos os pré- indicadores. Na segunda etapa, aglutinamos os pré- indicadores levantados em indicadores, por mantermos entre si alguma semelhança ou complementariedade. Por último, a partir da organização resultante dos indicadores e seus conteúdos que contem alguma semelhança, complementariedade, ou contradição, iniciamos a nomeação e organização dos núcleos de significação num movimento que articula elementos, em que, nesta nova condição, revelam com mais propriedade o sujeito, expressam aspectos dele até então não revelados pelo empírico, pela pseudoconcreticidade. Este novo momento analítico e interpretativo só pode ocorrer se o referido movimento de articulação se der à luz das múltiplas determinações constitutivas da realidade social, histórica e, no caso de nossas pesquisas, não podemos esquecer as determinações institucionais e políticas, focando mais especificamente aquelas referentes às políticas públicas voltadas para a educação. Na pesquisa aqui apresentada, especificadamente, um núcleo de significação desenvolvido pelo grupo será exposto, àquele voltado a análises das autoconfrontações simples e cruzada e a possibilidade de utilizá-las como instrumento de análise e reflexão do professor sobre sua atividade.

O cenário da pesquisa

A pesquisa aqui apresentada foi realizada em uma escola particular, religiosa, situada na região metropolitana de São Paulo que oferece desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

Ao fazermos o contato com essa escola, na busca de um campo para desenvolvimento da pesquisa, apresentamos como nosso objetivo: a apreensão dos sentidos e significados da atividade docente para as professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental I. Nessa ocasião, duas professoras do 3º ano foram indicadas pela equipe gestora da escola como possíveis participantes da pesquisa, a quem apresentamos o objetivo da pesquisa e os procedimentos metodológicos que pretendíamos utilizar.

Uma das participantes da pesquisa chama-se Teresa, 40 anos, formada no Magistério (formação de nível médio) e graduada em Comunicação. À época da pesquisa, revelou-nos que sua maior experiência era com Educação Infantil e que naquele ano retomava sua atividade como professora, após 14 anos longe da sala de aula. Demonstrava entusiasmo com o regresso à docência e encarava como um desafio lecionar para crianças maiores.

A outra professora, participante da autoconfrontação cruzada, chama-se Claudia, 40 anos, com formação em Magistério e Pedagogia, ampla experiência na docência (por volta de 20 anos) e também na coordenação pedagógica. No período da pesquisa, a docente se dedicava aos anos iniciais do Ensino Fundamental I e também lecionava no Ensino Médio. Tinha, na época da pesquisa, 11 (onze) anos de atuação nessa instituição.

Autoconfrontação como possibilidade de análise e reflexão da atividade docente

O núcleo que é apresentado nessa comunicação é o que se destina a análises das autoconfrontações simples e cruzada, ocorridas no ano de 2009, em uma escola da rede privada paulista. As autoconfrontações, enquanto instrumento de coleta e análise de dados, possibilitaram que a professora Teresa pudesse revisitar sua atividade e, por meio da relação dialógica – com o pesquisador e com a outra

professora (Claudia) - avaliá-la, em busca de ampliar a sua percepção acerca da atividade, favorecendo a possibilidade de inserção de novos possíveis no realizado.

Em fala expressa durante a primeira ACS realizada com a professora, Teresa demonstra um descontentamento com a atividade realizada “[...] *essa aula não foi uma aula legal [...]*”. Ao assistir sua aula, gravada para produção da ACS, Teresa preocupa-se com o barulho produzido pelos alunos durante a atividade “[...] *acho que faltou um pouco de, pela agitação da classe, pelo burburinho, de ter chamado um pouco mais a atenção mesmo [...]*”. Esse descontentamento, com relação ao burburinho, só foi percebido pela professora por meio da autoconfrontação que lhe possibilitou visualizar e analisar a metodologia de ensino aplicada, os comportamentos dos alunos, assim como o espaço e tempo utilizado na realização de tal atividade.

Durante a autoconfrontação simples (ACS), Teresa conclui que, se a atividade fosse realizada utilizando outra abordagem, uma que conquistasse mais a atenção deles, talvez os alunos ficassem mais envolvidos e possivelmente não ocorresse o burburinho que resultou no descontentamento percebido e relatado por ela. Fiorentini (2005), Pinheiro e Gonçalves (2001) elucidam que o professor deve escolher estratégias e procedimentos dinâmicos, ajustados aos interesses dos alunos, com o objetivo de conquistar sua participação ativa durante as aulas, ou seja, devem desafiá-los de forma que busquem constantemente soluções aos problemas propostos.

Em outro momento da fala da professora, ainda na autoconfrontação simples, ao discutir com a pesquisadora sobre seu descontentamento diz que:

[...] nesse momento talvez o melhor a ter sido feito, como eles estavam com uma dificuldade é ter dado uma parada, entendeu, é eles estavam com o saco cheio na verdade, eles estavam cansados, então, acho que talvez o melhor fosse ter dado uma parada [...] (ACS 01).

Quando Teresa anuncia que poderia “*ter dado uma parada*”, observa e reflete sobre a atividade planejada e como foi realizada. Ao confrontar-se com sua imagem, coloca-se numa posição de distanciamento que lhe permite observar a sua prática. A posição assumida pela professora é geradora de conflitos e possibilita pensar sobre a atividade de forma mais ampla, ou seja, contemplando aquilo que pode ser realizado e o que poderia ter sido e não foi – o real da atividade. Para Clot, o real da atividade é tudo aquilo:

[...] que não se faz, o que se tenta fazer sem ser bem sucedido – o drama dos fracassos – o que se desejaria ou poderia ter feito e o que se pensa ser capaz de fazer noutro lugar. E convém acrescentar – paradoxo freqüente – o que se faz para evitar fazer o que deve ser feito; o que deve ser refeito, assim como o que se tinha feito a contragosto. (2010, p.103-104).

Interessante constatar que Teresa, ao ser confrontada pela imagem de sua aula nota que poderia realizar sua atividade de maneira diferente e, mais tarde, na autoconfrontação cruzada, Claudia sugere um novo modo de interagir com os alunos, tornando a aula menos confusa e mais organizada:

Claudia: [...] então assim, o que eu achei de principal só essa organização pra você conseguir ter mais ou menos o domínio da classe e conseguir atender aqueles casinhos que a gente sempre tem...

Teresa: Hã-hã

Claudia: ...que não entenderam, ou que tem mais dificuldade, ou que entenderam, mas não sabem fazer, só, assim, o que eu achei de principal foi isso. Mas, assim, não deu pra transparecer aula chata, não, nem uma coisa cansativa, não. Só essa...hã...assim, essa um pouquinho dessa confusão assim entre a explicação e o...a execução do exercício, foi o principal.

Teresa: Certo. (ACC).

Ao confrontar-se com a atividade desenvolvida em sala de aula, Teresa percebe algumas possibilidades de fazer diferente, revela com isso um movimento para a transformação da sua prática. Há, nesse momento, a possibilidade de que a professora venha assumir uma postura mais crítica e autônoma; uma postura que possa contrapor ou romper com o modelo vigente e transformar sua realidade. Como nos aponta Freire (1996), para que o desempenho do professor se mova com clareza e segurança, é preciso que conheça as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática docente.

Nesse sentido, o instrumento da autoconfrontação oferece mecanismos importantes que contribuem para que a professora possa (re)visitar sua prática, assumindo um papel de expectadora, ativa de si mesmo. É a possibilidade de empoderamento do seu fazer docente. O instrumento permite que o sujeito se movimente em um campo conhecido podendo inserir novos possíveis no real da atividade, assim como aponta Claudia e Teresa durante a autoconfrontação cruzada:

Claudia: Então, assim, às vezes na hora a gente não tem idéia daquilo. E só depois que você deu aquilo, depois que você vê, você fala, nossa se eu tivesse feito desse outro jeito teria sido mais fácil tanto pra mim como pra criança. Porque a gente não quer facilitar pra gente, a gente quer facilitar e organizar pra criança. Mas agora, se eu me atrapalho, eu atrapalho as crianças, então quer dizer, aí não tem jeito, porque a criança é o nosso espelho...

Teresa: É.(ACC).

Freire (1996), com relação ao desempenho do professor, aponta para que seu movimento tenha clareza e segurança, é necessário o conhecimento das diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática docente, como também é necessário que seja capaz de superar as artimanhas da dicotomia entre teoria e prática, realizando uma formação continuada que possibilite qualificar a sua atividade pedagógica.

Zabala (2002) afirma que na essência da prática do professor é preciso que ele reflita como está sendo articulado e construído o saber, o saber fazer e o ser pelo aluno. A autoconfrontação possibilitou que a professora não só revisse sua prática como também que ela tivesse outro olhar para os alunos e para o grupo como um todo. A própria professora percebe nas filmagens que um aluno levantou a mão e ela não tinha visto, um aluno que, justamente no início da atividade, parecia muito disperso. Esta imagem lhe fez indagar o quanto poderia ter feito diferente. Usando suas próprias palavras:

[...] Ele levantou a mão né? (referindo-se a criança, outrora desatenta). Eu não sei se eu não vi ou se minha intenção era realmente da participação de todos, porque talvez fosse o momento de chamá-lo, né, e falar: "E aí criança?"- Pra ele poder responder e participar, quer dizer que era um momento em que ele tava [...] prestando atenção, né. (ACS 01).

Perceber seu aluno (até então desatento) querendo participar, possibilitou que a professora pensasse em outras formas de intervenção que aproveite o momento de interesse do aluno.

A professora detectou também que o grupo estava cansado, “de saco cheio” e que ela poderia ter feito diferente: *Acho que foi falta de... de um feeling mesmo, de ter dado uma parada e falado vamos fazer outra coisa, vamos dar uma movimentada.*

Nesses dois casos podemos dizer que a autoconfrontação possibilitou a professora ver seus alunos a partir de outro lugar e, conseqüentemente, que pudesse ter um outro olhar. O que poderia ter sido relatado por ela como um grupo agitado, ou um aluno desinteressado, por meio da autoconfrontação, apareceu, para Teresa, como uma falta de *feeling* da professora ou como desatenção dela com relação ao aluno.

Aqui não se trata de culpabilizar um ou outro, alunos ou professores. Mas o fato de poder vê-los de outro ângulo possibilitou que a professora pudesse identificar suas necessidades. Não são eles, alunos, que não conseguem, não param ou não fazem. Teresa percebeu que talvez seja ela que não tenha conseguido ouvi-los, percebê-los e assim fazer diferente.

Nádia Bossa, em seu livro “Fracasso Escolar: um olhar psicopedagógico”, nos apresenta o aluno ideal, aquele que corresponde àquilo que a escola espera dele. Para esse aluno ideal, se desenha também uma pedagogia ideal que estabelecem relações imaginárias entre professores e alunos. De um lado o professor que deve ensinar perfeitamente e de outro o aluno que deve aprender por completo. E, caso isso não aconteça, a “culpa” é do aluno e sua família desestruturada. Assim, temos que o procedimento da autoconfrontação, nesta pesquisa, possibilita o professor rever sua aula com seus acertos, possibilidades e necessidades.

Teresa mostrou certo descontentamento com o fato de se considerar “parada” dando aula e apontou esse como um dos fatores da aula não ter ocorrido tão bem quanto gostaria:

Então, acho que eu também dei uma travada por isso, eu tava meio assim: desconfortável, por isso. Então acho que isso também auxiliou, porque eu dando aula não sou tão parada assim, (risos) então acho que isso acabou influenciando um pouco. Mas eu acho que independente disso, faltou talvez uma... pegá-los, juntá-los assim num momento para começar a atividade (ACS 01).

Ao relatar sobre a atividade realizada, a professora indica o que percebeu ter funcionado de acordo com o seu planejamento, além de novas possibilidades de estratégia e ação. Diante da vídeogravação, Teresa pondera o emprego de atividades lúdicas em seu planejamento “[...] feito de uma forma mais lúdica [...]”, “[...]. *Aí talvez pensar o que dê motivação: história; um jogo; um tipo de brincadeira. [...]*”. Nesta direção, Melo (2005) defende que o jogo, além de ser fonte de prazer e descoberta para o aluno, pode contribuir significativamente para o processo de construção do conhecimento. É possível associarmos a solução da professora em relação às atividades lúdicas ao seu histórico de docência na Educação Infantil. Esta era a primeira vez que ela era a responsável por uma turma do terceiro ano.

Uma das atividades de Teresa que foram filmadas consistia na elaboração de um cartaz temático, composto de atividades feitas pelos alunos em casa e levadas para a sala de aula. A professora foi surpreendida pelo refinamento e extensão do conteúdo dos trabalhos produzidos pelos alunos, de forma que foram necessários arranjos para que as pesquisas fossem devidamente contempladas nos cartazes. Foi a primeira vez que ela realizou uma atividade em grupo com essa turma e a qualidade dos trabalhos foi algo que ela percebeu durante a própria atividade, antes mesmo de assistir ao próprio episódio. Na autoconfrontação simples ela relata novas formas de executar e planejar esta atividade, mesmo considerando que foi produtiva e bem sucedida:

Talvez numa próxima vez a gente poderia pedir uma cópia do texto, uma cópia daquilo, ou que a criança escolhesse o que quer colocar. Ou seja, você coloca umas na pesquisa e traz outras para o cartaz. Talvez fosse uma sugestão para não precisar dobrar o trabalho deles, mas também foi...Eu já tirei, eu tive que desmontar o trabalho deles, mas eles estão intactos, ainda bem! (ACS 02).

O cuidado que Teresa demonstra com os alunos³¹³ nos permite ressaltar a dimensão afetiva na prática docente e como isso influencia no processo educacional. Leite (2011), remetendo-se à questão da dimensão afetiva na mediação pedagógica em sala de aula, relata que todas as decisões planejadas e desenvolvidas pelos professores produzem impactos afetivos nos alunos, sendo a produção do conhecimento um processo que ocorre a partir da relação que se estabelece entre o sujeito e o objeto. Na escola, o principal agente mediador entre aluno e conteúdo escolar é o professor, na medida em que todas as práticas pedagógicas dependem de seu planejamento e da forma como ele as desenvolve.

Luckesi (1994) ressalta que o planejamento é fundamental, ao considerar que para se definir procedimentos de ensino com certa precisão, é necessário ter clara uma proposta pedagógica. Para isso, o educador necessita estar permanentemente alerta, avaliando a atividade e tomando novas e subsequentes decisões. Teresa apresenta uma atividade bem planejada, mas suas dificuldades parecem ocorrer ao lidar com o que não foi previsto no planejamento. O imprevisto é considerado como inevitável e esta percepção deve ampliar as possibilidades do docente diante daquilo que excede seu planejamento. Teresa se incomoda, por exemplo, com o burburinho que não planejou e com a aplicabilidade das pesquisas dos alunos à sua atividade dos cartazes temáticos. Em ambos os casos, ela lida com a situação o melhor que pode e, posteriormente, por meio das sessões de autoconfrontação, percebe acertos e dificuldades de sua ação pedagógica, sendo esta reflexão amparada pelos episódios e intervenções do pesquisador. A utilização da técnica da autoconfrontação possibilitou à professora novas percepções sobre sua atividade. *“Eu fiz isso e depois eu pensei, para uma próxima vez, talvez, fazer a experiência de cada grupo ler o seu texto para a classe e ver o que funciona mais?”*. O movimento de observar e repensar a atividade também se destaca nas falas: *“[...] então eles poderiam ter ficado mais um pouquinho olhando, porque eles estavam curtindo! [...] eu acho que eu poderia ter esperado um pouquinho mais...ter deixado eles esgotarem para tirá-los da atividade”*.

No ato educativo estão envolvidos o planejado, o pré-estabelecido, e os imprevistos. O contexto da aula é um contexto de múltiplos acontecimentos, um tempo/espaço em que estes elementos estão em jogo, em movimento, e geram ensinamentos e aprendizagens intencionais e não intencionais para professoras e estudantes. (SAMPAIO, 2004, p.2)

A percepção desses múltiplos acontecimentos, porém, pode ser difícil, na medida em que se está inserido no ato educativo. A possibilidade de se ver e ver sua atividade por meio da vídeogravação permitiu Teresa pontuar ações que podem ser adotadas em uma próxima vez, enriquecendo seu planejamento, permitindo-a também, possivelmente, considerar que podem ocorrer imprevistos que precisarão ser manejados e articulados com o pré-estabelecido, algo necessário na atividade docente, como pontua Sampaio (2004). Neste sentido, gradativamente, a professora é estimulada a pensar na atividade planejada para aula e, por

³¹³ O cuidado e a intenção da professora em ajudar e não prejudicar os alunos são características da sua atividade, permeada pelo seu cuidado emocional com os alunos. Valemo-nos de um trecho da entrevista na qual a professora atenta para tal aspecto emocional: *“Olha, eu acho que eu sempre tomei mais cuidado em dar aulas, com o lado é (...) lado pedagógico é fundamental, mas eu acho que assim, principalmente quando a criança é pequena, o lado emocional”*. (Entrevista)

consequente, na sua atuação, avaliando o seu desempenho de acordo com as possibilidades de seus alunos.

Considerações finais

O objetivo dessa comunicação foi apresentar as contribuições da clínica da atividade de Yves Clot (2006), especificamente os procedimentos de autoconfrontação simples (ACS) e cruzada (ACC), para análise e reflexão da atividade docente. Foi possível notar, analisando os movimentos da professora e suas reflexões por meio de sua fala no decorrer da autoconfrontação simples e cruzada, que este procedimento, quando empregado na análise da atividade docente de Teresa, possibilitou relacionar a sua história com o seu fazer, proporcionando a avaliação da sua ação cotidiana que envolve o reconhecimento de todos os aspectos da atividade docente, incluindo não apenas a atividade enquanto tal, mas o desenvolvimento dessa atividade e seus impedimentos.

Como salienta Clot (2010), a experiência profissional não deve ser apenas reconhecida, mas deve ser transformada. Melhor ainda, ela só pode ser reconhecida graças à sua transformação. As análises feitas até o momento apontam possíveis mudanças na prática da professora que podem favorecer a uma transformação.

O uso do procedimento de autoconfrontação permite um possível movimento de transformação da atividade dos participantes da pesquisa, pois, na medida em que o trabalhador revisita a sua atividade, pode produzir alternativas, modos de fazer diferente e, conseqüentemente, transformar sua prática. Há ainda nesse momento a possibilidade de que o professor assuma uma postura mais crítica e autônoma; uma postura que possa contrapor ou romper com o modelo vigente e transformar sua realidade.

Além disso, nossa experiência tem mostrado que este processo favorece a produção de informações que permitem um processo analítico-interpretativo que ultrapassa a aparência e se aproxima do real da atividade docente.

Não podemos deixar de apontar que há também, no procedimento de autoconfrontação, algumas dificuldades, localizadas principalmente no desconforto dos docentes em serem filmados, na necessária participação ativa do pesquisador no propósito de fomentar o diálogo e no complexo processo de produção de dados. No entanto, como já foi clarificado no texto, as vantagens do procedimento são *muitas*. Dessa forma, avaliamos como positiva a adoção da autoconfrontação nas pesquisas acerca da atividade docente.

Referências

Clot, Yves (2010). Trabalho e poder de agir. Belo Horizonte: Fabrefactum.

Clot, Yves (2006). A Função psicológica do trabalho. Rio de Janeiro: Vozes.

Edital Procad nº 01/2007 (2007). Projeto de cooperação acadêmica 2008: UFAL; PUC/SP e UNESA/RJ. CAPES, Brasil.

Fiorentini, Leda Maria Rangearo (2005). Materiais didáticos escritos nos processos formativos a distância. In Almeida, Maria Elizabeth Bianconcini de & Moran, José Manuel (Orgs.). Integração das tecnologias na educação (pp. 160-164). Brasília: Ministério da Educação; Seed.

- Freire, Paulo (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Leite, Sérgio Antônio da Silva (2011). A afetividade no processo de constituição do leitor. *Atos de Pesquisa em Educação*, 6 (1), 25-52.
- Luckesi, Cipriano Carlos (1994). *Filosofia da educação*. São Paulo: Cortez.
- Melo, Célia M. Rosa (2005). As atividades lúdicas são fundamentais para subsidiar ao processo de construção do conhecimento (continuação). *Información Filosófica*. 2 (1), 128-137.
- Pinheiro, Beatriz Maria A. de A. & Gonçalves, Maria Helena B. (2001). *O processo ensino-aprendizagem*. Rio de Janeiro: Editora SENAC Nacional.
- Sampaio, Marisa Narcizo (2004). Quando a rotina é o imprevisto, ou o diálogo entre o pré-estabelecido e o contexto dos acontecimentos na sala de aula. *Teias*, 5 (9-10), 1-11.
- Vygotski, Lev Semiónovich (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotski, Lev Semiónovich (1994). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Zabala, Antoni (2002). *A prática educativa: Como ensinar*. São Paulo: Artmed.

Formação de professores: a voz dos coordenadores de um programa de iniciação à docência

Graciete Tozetto Goes³¹⁴, Maria Odete Vieira Tenreiro³¹⁵

Resumo

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, é voltado à formação para a docência na Educação Básica. Dentre seus objetivos destacam-se: elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre a Educação Superior e a Educação Básica, e inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar, que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem. Hoje, no Brasil, o PIBID é constituído por mais de 49 mil bolsistas, é um dos 50 programas estratégicos da CAPES e tem se encaminhado para ser uma Política de Estado. Para a presente pesquisa, foram analisados treze relatórios dos coordenadores dos subprojetos integrantes no Projeto Institucional do PIBID da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, “Universidade e Educação Básica: parceria necessária na formação de professores”. Os objetivos definidos foram: revelar quais os impactos percebidos pelos coordenadores dos subprojetos na formação de professores e discutir as principais contribuições do PIBID para os cursos de licenciaturas. O trabalho é fundamentado em Tardif e Lessard (2011), Tardif (2012), Marcelo (1999) entre outros autores que discutem a formação de professores. A pesquisa caracteriza-se por uma abordagem qualitativa e para a análise dos dados utilizou-se o procedimento metodológico do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), que segundo Lefevre e Lefevre (2005) possibilita reunir os pensamentos individuais semelhantes em um pensamento coletivo. A pesquisa revelou que o diálogo estabelecido entre professores das escolas, acadêmicos das licenciaturas e professores da universidade geram um crescimento contínuo e dinâmico, a favor da valorização da qualidade dos cursos de formação de professores e da educação brasileira. Outros resultados percebidos pela pesquisa foram: a parceria estabelecida entre a Universidade e escolas públicas valoriza a profissão de professor oferecendo novas vivências para os acadêmicos e para os professores das escolas de educação básica; os cursos de licenciatura têm sido reorganizados com base em experiências exitosas e discussões no PIBID; aumento da opção pelos cursos de formação de professores devido à participação no programa; articulação com outros programas da CAPES; número significativo de alunos participando de eventos científicos e diferencial na formação do acadêmico que participa do PIBID.

Palavras – chave: formação de professores, docência, educação básica.

³¹⁴ Universidade Estadual de Ponta Grossa/Brasil

³¹⁵ Universidade Estadual de Ponta Grossa/Brasil

Formação inicial de professores e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

O modelo de formação inicial de professores estabelecido no Brasil baseou-se por muito tempo fundamentalmente na chamada fórmula 3+1, na qual nos três primeiros anos do curso o foco era a formação na área específica (letras, matemática, física, geografia, química, história, entre outras) e somente ao final do curso o acadêmico se aproximava da realidade da escola, espaço no qual futuramente iria atuar.

Com variações diversas, mantinha-se a licenciatura - a formação para a docência como um apêndice do bacharelado específico. Tal estrutura afastava o acadêmico das discussões mais pertinentes ao processo ensino aprendizagem e das necessidades da Educação Básica. Ou seja, há uma valorização do conhecimento específico partindo-se da seguinte premissa: quem sabe, também sabe ensinar.

Em 2002, foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação a Resolução CNE/CP n. 01/2002, a qual estabelece as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores. O primeiro aspecto a destacar neste documento é o de afirmar que os cursos de formação de professores (licenciaturas) devem ter identidade própria, levando em consideração que existem saberes que são próprios da docência e que vão além do conhecimento da área específica.

Consideramos que a formação inicial tem o importante papel de formar futuros profissionais que possam relacionar a teoria e a prática. Concordamos com Mello (2012, p.2), quando afirma:

A importância da prática decorre do significado que se atribui à competência do professor para ensinar e fazer aprender. Competências são formadas na prática; portanto, isso deve ocorrer necessariamente em situações concretas, contextualizadas.

Desse modo, a formação docente precisa estar voltada para as instituições escolares desde o ensino superior, possibilitando uma visão e um ensino mais significativo, para haver, assim, uma relação entre a teoria e a prática, o pensamento e a ação. Assim, a docência precisa ser entendida, aperfeiçoada e estimulada, com o objetivo de provar para a sociedade sua magnitude referente à formação do outro e aos resultados futuros na sociedade. Concordamos com Carlos Marcelo García, quando afirma: “Parece-nos claro que dado que o ensino, a docência, se considera uma profissão, é necessário, tal como noutras profissões, assegurar que as pessoas que a exercem tenham um domínio adequado da ciência, técnica e arte da mesma, ou seja, possuam competência profissional.” (1999, p.22).

Segundo Tardif e Lessard (2011, p.38), os professores não são apenas agentes servidores, mas atores que pensam e dão sentido ao trabalho que realizam, por meio da interação com o meio onde trabalham, considerando a ação da docência como resultado de uma intencionalidade. Nesse sentido, podemos afirmar que ser professor tem características próprias que vão se construindo ao longo de sua existência e vivências relacionadas ao ato de ensinar.

Conforme Alarcão (2007, p.17), “A atividade docente não é simples, monótona, acrílica, descomprometida, mas sim altamente complexa e singular, envolvendo os seres humanos na teia das suas vidas entrecruzadas e da história da humanidade”.

Os estudos de Tardif (2012) e Tardif e Lessard (2011) apontam para a complexidade do trabalho docente e a natureza dos saberes que são mobilizados para o exercício da docência. De acordo com Tardif (2012, p.18), “Em suma, o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio

exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente”.

O autor afirma, ainda, que essa compreensão sobre os saberes que constituem a docência têm servido de base para repensar a formação de professores, bem como, para definições de políticas educacionais em muitos países. Essas ações e programas buscam “uma nova articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades a respeito do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas.” (TARDIF, 2012, p. 23)

Dentro desse contexto e das novas políticas públicas de formação de professores, estamos vivendo um momento histórico na Educação e na formação inicial, com a oportunidade do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID no Brasil. O PIBID foi criado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, com o objetivo de incentivar e valorizar o magistério, e, assim, aprimorar o processo de formação de docentes para a Educação Básica.

Hoje, no Brasil, o PIBID é uma ação desencadeada pelo Estado Brasileiro nas escalas federal, estadual e municipal, sendo constituído por mais de 49 mil bolsistas, reconhecido como um dos 50 programas estratégicos da CAPES e já se consolida como uma *importante política pública de estado para formação de professores no Brasil*.

Em especial, cabe citar a aprovação, em 4 de abril de 2013, da Lei 12.796, sancionada pela Presidente da República, que alterou o texto da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 para incluir, entre outras questões, no seu Art. 62,§4 e §5, o texto:

§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública.

*§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante **programa institucional de bolsa de iniciação à docência** a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior (grifo nosso).*

Tal alteração na legislação é decorrente das ações já realizadas pela CAPES/DEB voltadas à valorização da formação de professores. Desta forma, é importante traçar uma trajetória histórica dos editais propostos pela CAPES para a implementação e consolidação do PIBID.

No ano de 2007, a CAPES lançou o primeiro edital, nº 01/2007, voltado para instituições federais de ensino superior e com prioridade para as áreas de física, química, biologia e matemática, para atuarem no Ensino Médio.

A Universidade Estadual de Ponta Grossa iniciou sua parceria com a CAPES através do PIBID no ano de 2009, por meio do edital nº 02/2009. Vale destacar que, na UEPG, o PIBID é ligado diretamente à Pró-Reitoria de Graduação. O projeto “A interlocução entre a formação inicial de professores e a formação continuada de professores em serviço: desafios e possibilidades” reuniu, naquele momento, subprojetos nas áreas de Pedagogia, Matemática, Física, Biologia, Química e Artes, considerando as áreas prioritárias descritas no edital. Assim, iniciou o trabalho atuando com 1 coordenador institucional, 6 coordenadores de subprojetos, 9 supervisores e 95 bolsistas de iniciação à docência, os quais atuavam diretamente em 8 escolas públicas municipais e estaduais de educação básica.

O sucesso alcançado por meio das parcerias estabelecidas entre a Universidade e as escolas públicas de educação básica possibilitou que, em 2011, a UEPG pudesse participar de um novo edital lançado pela CAPES. O edital nº 01/2011 foi destinado para as instituições públicas em geral. A proposta do projeto “Universidade e Educação Básica: parceria necessária na formação de professores” apresentou, entre seus objetivos, fortalecer e qualificar o desenvolvimento profissional de professores, no período da formação inicial, por meio da vivência, reflexão e investigação das condições da profissão, de sua expressão prática, de suas necessidades e configurações, além de priorizar a construção da profissionalidade docente em situações reais de trabalho/ensino. Igualmente, objetivou promover novos conhecimentos aos professores da Educação Básica, buscando o desenvolvimento dos saberes de base da profissão.

O desenho do referido projeto, naquele momento, previu atuar em 10 licenciaturas da IES, nas áreas de: Biologia, Artes, Física, Química, Geografia, Educação Física, História, Letras/Inglês, Letras/Espanhol, Letras/Francês, perfazendo um total de 133 bolsistas para atuarem em 11 escolas públicas municipais e estaduais de educação básica, de diferentes bairros do município.

Com esse novo edital, os números do PIBID/UEPG cresceram significativamente, e a UEPG passou de 6 para 10 subprojetos; de 9 supervisores (professores das escolas) para 17 supervisores; de 8 para 11 escolas públicas municipais e estaduais, e de 95 para 148 bolsistas de iniciação à docência.

Em 2012, a CAPES lançou um novo edital e convidou instituições formadoras públicas e privadas sem fins lucrativos a participarem do PIBID. Esta possibilidade permitiu que a UEPG passasse a participar do PIBID atuando em todas as 13 licenciaturas ofertadas pela UEPG: Artes Visuais, Ciências Biológicas, Educação Física, Física, Geografia, História, Letras Inglês, Letras Espanhol, Letras Francês, Matemática, Música, Pedagogia e Química.

Sem dúvida, um grande avanço para a Instituição de ensino superior, que consegue atuar com 100% das licenciaturas que oferta, em um programa de incentivo à formação de professores. Vale ressaltar que, em nossa instituição, os cursos de licenciatura compreendem hoje 31% do total de alunos matriculados em todos os cursos.

Nesse contexto, a formação inicial de professores tem se desenvolvido por meio de aprendizagens teórico-práticas realizadas na UEPG, aliadas a aprendizagens em situações escolares, em que o futuro professor é inserido em ambiente de seu futuro campo de trabalho, sob a supervisão de um profissional de reconhecida experiência e disposto a partilhar seus saberes. Além disso, as ações desenvolvidas por professores da escola básica junto a alunos do curso de licenciatura ganham relevo se considerarmos que os saberes profissionais desses sujeitos, consolidados em contextos práticos, se tornam objeto de investigação e aprendizagem, por meio de processos reflexivos e interativos ocorridos entre licenciandos e os professores da escola básica.

O caminho da pesquisa: análise e discussão dos dados

Cabe destacar que a opção metodológica para esta pesquisa foi o da abordagem qualitativa. Segundo Chizzotti,

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a

subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa, o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro, está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações (2009, p. 79).

Foram sujeitos da pesquisa 13 coordenadores de subprojetos do PIBID edital 2011 e 2012 de: Artes Visuais, Ciências Biológicas, Educação Física, Física, Geografia, História, Letras Inglês, Letras Espanhol, Letras Francês, Matemática, Música, Pedagogia e Química.

Para a coleta dos dados, foram utilizados os relatórios dos referidos coordenadores, entregues no final do ano de 2012 para coordenação institucional e que compunham as informações que deveriam ser encaminhadas a Capes.

Em decorrência do grande número de informações que faziam parte dos relatórios, optamos por apresentar os depoimentos dos coordenadores de subprojetos que revelaram os impactos percebidos por eles, na formação de professores, e as principais contribuições do PIBID para os cursos de licenciaturas.

Os dados foram organizados de acordo com o procedimento metodológico do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC). Esse procedimento reúne os pensamentos individuais semelhantes que foram expressos por palavras em um pensamento coletivo.

O DSC é uma metodologia de preparo ou processamento da matéria-prima dos depoimentos para que, sobre essa matéria-prima preparada, que revela o que pensam as coletividades, possa ser exercida toda a força da explicação sociológica, antropológica, sanitária, filosófica, ética, política, educacional, literária e – por que não? – do próprio senso comum, capaz de dar conta do porque pensam assim as coletividades pesquisadas. (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005, p.8)

Esta proposta,

[...] consiste em analisar o material coletado, extraído-se de cada um dos depoimentos, [...] as idéias centrais e/ou ancoragens e suas correspondentes expressões-chave; com as expressões-chave das idéias centrais e/ou ancoragens semelhantes compõem-se um ou vários discursos-síntese na primeira pessoa do singular (LEFRÈVE; LEFRÈVE, 2005a, p.15-16).

Com base nos estudos realizados, consideramos que esta foi a forma mais adequada para “olhar” e apresentar os dados.

Os dados

Neste artigo, procuramos revelar de forma objetiva, imparcial e fiel as posições dos coordenadores dos subprojetos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência – PIBID edital 2011 e 2012, considerando dois eixos de análise:

- Impactos do PIBID na formação de professores.
- Principais contribuições para os cursos de licenciatura.

O primeiro eixo de análise, **“Impactos do PIBID na formação de professores”**, vem apresentar, pelos depoimentos dos coordenadores, como eles percebem os principais impactos deste programa de iniciação à docência como contribuição para a formação dos bolsistas futuros professores.

Os acadêmicos ingressos no PIBID estão passando por um processo de formação bastante diferenciado, Eles tem se destacado positivamente entre os demais acadêmicos dos cursos, no sentido do aporte teórico e prático relacionado à docência. Sua desenvoltura em seminários e trabalhos nas disciplinas tem aumentado e feito com que o prestígio do PIBID seja um crescente no curso. A participação nos mais variados eventos como palestras, oficinas, eventos científicos, viagens culturais, dentre outros, contribui para a formação inicial dos bolsistas ampliando o seu conhecimento de mundo. Com isso, os bolsistas melhoraram seus rendimentos na academia e passaram a fazer relações entre o que estava sendo estudado com o que vivenciam no cotidiano da escola, ou seja, conseguem perceber a relação teoria prática de forma mais clara. A partir das ações desenvolvidas, os bolsistas podem vivenciar o cotidiano escolar e seus enfrentamentos, quanto ao acompanhamento das turmas na escola, à disciplina dos alunos, organização dos espaços físicos, o trabalho interdisciplinar, a participação na semana pedagógica e entrega dos boletins, na feira de ciências, entre outros momentos escolares. Os bolsistas destacam a importância de participar destes momentos da escola para poderem ter uma visão mais ampla do funcionamento da escola, da interação das professoras com os pais dos alunos e para compreenderem que a atuação do professor vai muito além do trabalho em sala de aula. Tais oportunidades contribuem de forma significativa para a formação acadêmica dos envolvidos. O acadêmico que vivencia a escola agrega conhecimentos práticos que o ajudam a torna-se um profissional altamente qualificado, capaz de encontrar problemas e pesquisar uma solução para suas dificuldades. Vale destacar que a presença dos bolsistas na escola mais precocemente e as ações desenvolvidas nela, representa diretamente, a intensificação do diálogo entre a Universidade e a Educação Básica. Os bolsistas afirmam que o contato com a escola desde o início do curso tem sido fundamental para a decisão de permanecer na licenciatura.

Com base no discurso dos sujeitos, podemos perceber que, realmente, a participação no PIBID contribui de forma efetiva na formação dos futuros professores. O discurso revela que “aporte teórico e prático”, “desenvoltura em seminários e nas aulas”, “participação nos mais variados eventos” permitem que os bolsistas PIBID façam a diferença nos espaços por onde têm permanecido. Os depoimentos revelam também que essas ações “contribuem de forma significativa para a formação acadêmica” e para que o bolsista seja um acadêmico com perfil diferenciado em relação aos que não participam do PIBID.

Os coordenadores atribuem que a participação dos bolsistas em diferentes momentos na escola permite uma visão mais ampliada da situação, pois: “O acadêmico que vivencia a escola agrega conhecimentos práticos que o ajudam a torna-se um profissional altamente qualificado, capaz de encontrar problemas e pesquisar uma solução para suas dificuldades”. A escola, como parte e parceira da formação inicial de professores, permite aliar os conceitos e fundamentos aprendidos na universidade às aprendizagens advindas da experiência refletida sobre o contexto escolar. Conforme Tardif (2012, p.86), “a tomada de consciência dos diferentes elementos que fundamenta a profissão e a integração na situação de trabalho levam a construção gradual de uma identidade profissional”.

Outro ponto também evidenciado diz respeito à valorização do diálogo entre a Universidade e a Educação Básica. Tal pressuposto está elencado em um dos objetivos do PIBID, que procura incentivar e valorizar o magistério, e, assim, aprimorar o processo de formação de docentes para a Educação Básica. Muitos ingressam no curso de licenciatura sem a devida clareza de que querem ser professor e das oportunidades

que o curso oferece. A atuação no PIBID permite a troca de experiências entre colegas e professores experientes e fundamenta a decisão de investir nessa carreira.

O segundo eixo de análise diz respeito às principais contribuições do PIBID para os cursos de licenciatura.

O PIBID tem gerado impactos positivos no âmbito das licenciaturas em que está inserido. Percebemos professores da Instituição de Ensino Superior que, apesar de atuarem em um curso de Licenciatura, nunca se envolveram de fato com educação e com a escola. Agora, tais professores demonstram interesse pelas atividades desenvolvidas pelo PIBID. O programa de iniciação à docência tem aproximado esses professores relutantes da escola. É importante mencionar que, nas ações do PIBID, existe intercâmbio de informações e ideias entre os cursos. As principais ações dizem respeito ao compartilhamento de informações adquiridas durante a participação no PIBID, principalmente com os colegas de curso. Entre elas: curso PREZI feito pelos acadêmicos do PIBID e compartilhado com os colegas de curso; exposição dos trabalhos durante a Mostra de Laboratório de Ensino; atividades na disciplina articuladora do curso; interação com demais cursos da licenciatura durante a semana pedagógica das escolas; apresentações de trabalhos desenvolvidos dentro do PIBID em seminários de disciplina do curso; vagas para alunos não participantes do PIBID em saídas técnicas promovidas pelo PIBID; exposição dos trabalhos realizados no PIBID à comunidade acadêmica e não acadêmica, dentre outros. Para 2013, há a proposta de um curso ministrado pelos integrantes do PIBID para todas as licenciaturas, envolvendo a operação da TV multimídia, ferramenta de apoio presente em todas as salas de aula do Estado. Desta forma, as licenciaturas envolvidas estão se fortalecendo em decorrência do aprimoramento e refinamento do processo de formação dos acadêmicos. Nossos bolsistas discutem com outros colegas de cursos, não bolsistas, outras possibilidades de ensino e isso vem contribuindo para uma ampliação de propostas didáticas nas licenciaturas.

Os dados mostram que a articulação entre as ações do PIBID e os alunos não envolvidos no programa vem se fortalecendo a cada dia.

Quando é mencionado que se percebem “professores da Instituição de Ensino Superior que, apesar de atuarem em um curso de Licenciatura, nunca se envolveram de fato com educação e com a escola. Agora, tais professores demonstram interesse pelas atividades desenvolvidas pelo PIBID”, isso é extremamente importante. Demonstra que os reflexos das ações já realizadas vêm modificando o olhar e as posturas de determinados professores que atuam nas licenciaturas. Muitos professores não se identificavam no papel de formadores de professores, acreditando que tal papel fosse desempenhado exclusivamente pelos professores das disciplinas pedagógicas. A participação dos alunos no PIBID tem trazido para o contexto da sala de aula da universidade a problematização de situações do contexto da escola, exigindo desses professores outra postura.

O intercâmbio de informações, experiências e materiais produzidos no grupo do PIBID é outro ponto que merece destaque. As práticas exitosas conquistadas no interior do programa precisam ser disseminadas entre outros colegas e entre os cursos. Sem dúvida, a parceria de uns e outros trará grandes benefícios para as licenciaturas e para a formação dos professores.

Concordamos com Nóvoa (1992, p.22) quando aponta: “a troca de experiências e partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formado.”

Nessa perspectiva, o “papel de formador e de formado” permite ao futuro professor ou ao professor assumir a postura de professor reflexivo, quer dizer, um profissional que a todo o momento questiona o seu saber e

o seu fazer em sala de aula. Nessa dimensão, é possível visualizar a docência numa posição de compartilhar, dividir, agir. Uma relação interativa que é capaz de constituir indivíduos e até mesmo grupos, ou seja, um envolvimento real entre professor e aluno, num processo ensino-aprendizagem mútuo. (TARDIF; LESSARD, 2011).

Outra questão evidenciada pelos coordenadores diz respeito aos estágios.

Esse tipo de programa preenche a lacuna que o Estágio Curricular Supervisionado deixa, pois inúmeros fatores intervenientes do contexto escolar não são vivenciados no estágio e são possíveis pelas ações do PIBID, por seu caráter de continuidade. Como por exemplo: participação em semana pedagógica, conselhos de classe, acompanhamento do processo avaliativo, dentre outros. Outra questão é o compartilhamento de informações e a utilização dos materiais didáticos produzidos no PIBID para a realização do estágio supervisionado curricular obrigatório. As atividades de observação, participação, pesquisa, elaboração de materiais, entre outras, desenvolvidas pelos acadêmicos bolsistas, influenciam de forma muito positiva nas licenciaturas.

Tradicionalmente, os estágios dos cursos de licenciatura apresentam uma organização com atuação muito pontual no âmbito da escola. O PIBID, por seu caráter contínuo e de longo prazo, tem evidenciado a importância desse vínculo com a escola e a compreensão dos diferentes processos e circunstâncias que afetam a ação docente. Os bolsistas do PIBID podem integrar de forma objetiva as ações, materiais, metodologias utilizadas no programa para suas ações no contexto dos estágios e, dessa forma, contribuem também para com a formação de colegas que não tiveram a oportunidade de participar do PIBID.

A aproximação do estágio e do PIBID é um ponto importante a ser discutido. Algumas instituições brasileiras têm procurado desenvolver uma proposta de residência pedagógica, desde o início do curso de licenciatura, a fim de superar as fragmentações das tradicionais propostas de estágio existentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa revelou que o diálogo estabelecido entre professores das escolas, acadêmicos das licenciaturas e professores da universidade geram um crescimento contínuo e dinâmico, a favor da valorização da qualidade dos cursos de formação de professores e da educação brasileira. Os pontos apontados pelos coordenadores das áreas revelam a importância de desvelar a realidade escolar e as possibilidades de práticas, novas metodologias e materiais didáticos produzidos a partir das vivências e interações no âmbito da escola.

Outros resultados percebidos pela pesquisa foram:

- a parceria estabelecida entre a Universidade e escolas públicas valoriza a profissão de professor e oferece novas vivências para os acadêmicos e para os professores das escolas de educação básica; destacamos que o professor aprende por meio de interações com seus colegas e, neste caso, também com os bolsistas, ao mesmo tempo em que se sentem responsabilizados pela formação dos acadêmicos.
- os cursos de licenciatura têm sido reorganizados com base em experiências exitosas e discussões no PIBID; nas avaliações dos cursos de licenciaturas realizadas, um ponto de fragilidade é a relação teoria prática e a falta de integração entre as disciplinas. O PIBID permitiu a ampliação das

reflexões sobre a formação docente e conseqüente proposição de alterações curriculares e metodológicas.

- aumento da opção pelos cursos de formação de professores devido à participação no programa; são vários os relatos apresentados pelos coordenadores, de atuais acadêmicos das licenciaturas, afirmando que sua opção foi marcada pelo convívio com os bolsistas na escola que frequentavam. Muitos afirmam que nunca tinham pensado em prestar vestibular para uma licenciatura, mas, ao participar de atividades lideradas pelos bolsistas, despertaram para essa possibilidade por perceberem a dedicação, o entusiasmo e os conhecimentos que envolvem a profissão.
- articulação com outros programas da CAPES; o PIBID tem suas ações articuladas com outros programas voltados à formação de professores, a exemplo da articulação com o Prodocência, no qual foram consolidados vários laboratórios de ensino onde são desenvolvidas oficinas, produção de materiais didáticos e formação continuada de professores da EB.
- significativo número de alunos participando de eventos científicos e diferencial na formação do acadêmico que participa do PIBID. Nesse aspecto cabe destacar que a área das licenciaturas tem adquirido, no âmbito institucional, maior reconhecimento, em decorrência da ampliação da produção de artigos, comunicações, resultado de pesquisas e experiências realizadas pelos bolsistas.

As experiências no contexto da escola devem permitir ou estimular a transformação de conceitos e concepções sobre o ensino, sobre as ações pedagógicas, sobre o currículo, as quais são advindas do senso comum, de forma a integrar teoria e prática. Isso pressupõe o entendimento de que a prática produz conhecimento a ser considerado na formação docente, pelo seu valor e pela qualidade da experiência vivenciada, a qual deverá possibilitar transferências para outras atividades futuras. Assim, a formação de professores no âmbito dos programas de formação para a docência (PIBID) contribui para desenvolver nos acadêmicos a capacidade de análise do contexto social e das relações com o contexto escolar, vivenciar metodologias de ensino, compreender aspectos da gestão e da organização escolar, dos conteúdos curriculares e dos processos avaliativos.

Referências

ALARCÃO, Isabel. Os questionamentos do cotidiano docente. Revista Pátio, Nov 2006/Jan 2007.

CHIZZOTTI, A. Pesquisa em ciências humanas e sociais. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LEFÈVRE, Fernando; LEFÈVRE, Ana Maria. O discurso do sujeito coletivo: um enfoque em pesquisa qualitativa (desdobramentos). 2. ed. Caxias do Sul: Edusc, 2005.

_____. Depoimentos e discursos: uma proposta de análise em pesquisa social. Brasília: Líber Livro. 2005a (Série Pesquisa 12).

MARCELO GARCIA, Carlos. Formação de professores para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MELLO, Guimar Namó de. Formação inicial de professores para educação básica: uma (re) visão radical. Revista Iberoamericana de Educación, Madrid, n.25, 2012.

NÓVOA, A. (Org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

TARDIF, M.; LESSARD, C. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 6.ed. Petrópolis : Vozes, 2011.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 14.ed. Petrópolis : Vozes, 2012.

Da Prática de Ensino Supervisionada à construção da identidade profissional: Articulação das Ciências de base experimental com outras áreas do saber

Alcina Maria Silva Mota Figueiroa; Helena Cristina Sapage Durana³¹⁶

Resumo

A emergência de um ensino-aprendizagem que articule a área das Ciências com outras áreas do saber, no 1º CEB, é uma mais-valia para a formação integral da criança. Na verdade, ao implementar-se o Trabalho Experimental como estratégia educativa, proporciona-se aos alunos a aquisição de uma diversidade de competências, úteis no exercício de uma cidadania responsável, bem como o desenvolvimento de capacidades que ajudam a perceber os fenómenos físicos e naturais, no mundo que nos rodeia.

Neste âmbito, o ensino-aprendizagem das Ciências deve associar o conhecimento, a ação e a sistematização das observações, através do pensamento. Obviamente que, durante este percurso, o que a criança vai aprender depende do que fez e como interpretou o que fez, com a ajuda do professor, cuja construção da identidade profissional começa por emergir na formação inicial, especificamente, na Prática de Ensino Supervisionada (estágio), processo indispensável para a qualificação profissional da docência. Com efeito, a passagem por este período pressupõe que o estagiário, futuro professor, comece a vislumbrar a construção da sua identidade profissional, através de uma formação prática, crítica e reflexiva, inserida e desenvolvida em contexto real de ensino. Neste sentido, a fase da Prática de Ensino Supervisionada (PES) perspetiva-se como uma valiosa aprendizagem de conhecimentos pedagógico-didáticos, apresentando-se como o primeiro contacto com os saberes profissionais. Por outro lado, a intervenção em contexto de estágio, pode também constituir uma oportunidade de atualização científica e didática e de motivação, por parte dos professores já profissionalizados (orientadores cooperantes), em relação a práticas letivas mais inovadoras e atualizadas.

Neste enquadramento, descrevem-se algumas vivências decorrentes do período de estágio no 1º CEB, integrado no curso de mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB e desenvolvido numa EB1 de V. N. de Gaia, numa turma do 4º ano de escolaridade. Pretendia-se, nesse contexto, enfatizar o ensino das Ciências de base experimental, de forma articulada e transversal a outras áreas do saber: a matemática, o português e a expressão plástica. Analisando-se os trabalhos elaborados pelos alunos, aquando da execução de cada atividade experimental e as respostas que deram no final do estágio, através do preenchimento de um pequeno questionário, constata-se que a motivação e o desempenho foram, consideravelmente, superiores, quando as aulas incluíam a componente experimental, sendo as aprendizagens mais bem-sucedidas, inclusive, nos alunos que revelavam mais dificuldades na aprendizagem, graças também ao trabalho de grupo, imprescindível em atividades deste tipo.

Finalizando, salienta-se a relevância da PES como suporte à qualificação profissional docente, ajudando no desenvolvimento de competências essenciais ao exercício da docência, inclusive, a valorização de um ensino articulado e focalizado na utilização do trabalho experimental, nas aulas de Ciências. Por outro lado, espera-se que o relato desta intervenção ajude a refletir acerca do trabalho dos estagiários, em contexto de

³¹⁶ ESE Jean Piaget - Vila Nova de Gaia

estágio, o qual poderá ajudar a promover, junto dos professores, já em exercício de funções, a implementação de práticas letivas corretas e adequadas.

Palavras-chave: formação inicial, ciências, atividades experimentais, articulação de áreas

Introdução

As mudanças sociais e culturais, assim como as alterações ao nível científico e tecnológico, exigem docentes criativos, inovadores e reflexivos, capazes de implementar práticas de ensino motivadoras e criativas que promovam aprendizagens significativas a todas as crianças que o sistema educativo tem como propósito instruir e formar (Nogueira, 2013). Acresce, ainda, que as crianças são capazes de desenvolver-se cognitivamente com grande prazer e sentimento de realização pessoal, quando se aborda numa atmosfera de incentivo ao desenvolvimento do pensamento através da ação (Sá, 2002). Com efeito, ao tornarem-se pensadores ativos, críticos, crescem socialmente, promovem a sua autoestima, desenvolvem a autonomia, a capacidade de tomar decisões e aprender a lidar de forma positiva com situações de insucesso ao longo da vida. Neste enquadramento, e tomando por base alguns estudos efetuados (Galvão *et al*, 2011), quanto à importância das aulas de Ciências, no desenvolvimento da literacia científica, a realização de atividades experimentais pode ajudar na construção de conhecimentos científicos úteis e relevantes para as vivências do dia-a-dia da criança, para além de poder influenciar a sua vontade de participar na sociedade, tornando-a muito mais crítica acerca de assuntos socio científicos e mais confiante para participar e discutir as suas opiniões.

Neste âmbito, a formação inicial de professores é um vetor estratégico para a melhoria do sistema educativo e uma mais-valia para a construção da identidade profissional (Nogueira, 2013), facultando oportunidades para os futuros professores vivenciarem situações educativas que aplicarão, futuramente, com os seus alunos. É neste contexto que este trabalho procura evidenciar a PES como Unidade Curricular proporcionadora de desenvolvimento profissional e através da qual o futuro professor (estagiário), em contexto real de ensino, poderá desenvolver a sua prática, partindo dos saberes adquiridos durante a formação inicial, especificamente, no âmbito de várias Unidades Curriculares, inclusive as do domínio da Didática das Ciências. Por outro lado, todo o trabalho realizado ao longo do período de estágio deverá, igualmente, preparar os futuros professores para um ensino de todas as áreas de forma transversal e articulada, para que as crianças, durante o processo educacional, desenvolvam a literacia científica, essencial para um desenvolvimento salutar a nível pessoal e social. Assim, neste artigo, não se expõe, propriamente, um trabalho de investigação de natureza científica, antes, procede-se à descrição de um trabalho desenvolvido, no domínio do ensino das Ciências de base experimental, na concretização de um estágio (PES), fase crucial para o desenvolvimento da identidade profissional docente. Assim, pretende-se relatar algumas vivências ocorridas em contexto de profissionalização, no 1º CEB, nomeadamente, no que concerne à implementação do Trabalho Experimental (TE).

Face ao exposto, e no sentido de contribuir para uma melhoria do ensino das Ciências de base experimental, desenvolveu-se um trabalho de projeto, durante o período de estágio, numa escola do 1º CEB, mais concretamente, numa turma do 4º ano de escolaridade em Vila Nova de Gaia, com crianças de idades compreendidas entre os nove e 11 anos. Com o consentimento da professora orientadora cooperante trabalharam-se as Ciências de base experimental, articulando-as com outras áreas do saber o

que facilitou o ensino-aprendizagem e o tornou mais atrativo para as crianças participantes. Quanto às planificações das atividades experimentais, reajustadas aos interesses de aprendizagem das crianças no momento da sua execução, foram estruturadas de forma a utilizar diferentes recursos e estratégias que implicaram ativamente as crianças aquando da sua realização, o que proporcionou, de forma prazerosa, a apreensão conceptual na área das Ciências e a aquisição de um conhecimento mais elaborado nas demais áreas curriculares. Acresce, ainda que, sendo a avaliação um ato fundamental no processo de ensino-aprendizagem, foram aplicados dois questionários às crianças, um numa fase inicial (diagnóstico) e um outro numa fase final (avaliativo), com o intuito de averiguar, respetivamente, concepções e conhecimentos, relativos à atividade experimental.

Enquadramento Teórico

Prática de Ensino Supervisionada vs profissionalidade docente

A PES é a etapa final do percurso dos estudantes para a aquisição de um grau académico que lhe confira o direito ao exercício da profissão docente. Com uma preparação formal e intencionada, esta fase é vivida pelo académico, em cada contexto de estágio, como uma valiosa aprendizagem de conhecimentos pedagógicos, apresentando-se como o primeiro contacto com a realidade educativa e os saberes profissionais (Fernandes, 2010). De facto, o grande objetivo do estágio na docência, para além de dar a conhecer as funções que o estudante deve desempenhar, futuramente, é o de contribuir para uma melhoria da qualidade de ensino e das suas aprendizagens que, depois de concluídas, permitem ao estagiário uma inserção ativa e competente na vida profissional (Campos, 2002).

Como é óbvio, através do estágio o estudante deve orientar a sua formação proporcionando uma intervenção adaptada ao meio envolvente, à comunidade escolar e educacional. Dependendo das crianças e dos seus interesses de aprendizagem, deve desenvolver uma ação que articule, transversalmente, todas as áreas curriculares e onde se evidencie o ensino das Ciências, por exemplo, através da realização de atividades experimentais (Figueiroa, 2012). Adotando esta atitude o estagiário reconhece que com a sua prática o ensino-aprendizagem pode ser muito interessante e recompensador, tanto para si como para as crianças (Afonso, 2008; Fernandes, 2010).

Na verdade, o desenvolvimento científico surge por toda a parte e a criança deve ser iniciada nele desde muito cedo (Thouin, 2008). Portanto, importa que oportunamente perceba e tome consciência da evolução e da relação que o homem manteve com a natureza e de como acabou por melhor compreendê-la e explicar os seus diversos fenómenos (Afonso, 2008). Como tal, o ensino das Ciências deve ser atempado na vida das crianças e valorizado dentro das instituições educacionais e fora delas, como sendo potencializador de uma educação científica e ocasionador de uma educação que se quer completa e de qualidade.

Com efeito, desde que nasce, uma criança não faz mais do que descobrir o mundo onde entrou. Para isso vê, observa, agarra, vira e revira. Só mais tarde quando consegue falar, pergunta (Almeida, *et al*, 2001). As atividades das crianças estão desde muito cedo recheadas de Ciências. Quando brinca ocorre uma aprendizagem inconsciente que resulta da sua própria ação, observação e manipulação dos objetos (Blatchford, 2004). Durante estes momentos a criança forma as suas próprias ideias sobre os fenómenos que a circundam e para as quais constrói explicações que não correspondem ao conhecimento científico. Estas ideias dão sentido à experiência do seu quotidiano e às quais se convencionou chamar concepções

alternativas ou intuitivas. São geralmente ideias diferentes das ideias científicas, mas explicam as suas experiências pessoais. Contudo, há que corrigir estas ideias precocemente, pois, quanto mais tempo as concepções intuitivas permanecerem intocáveis mais profundamente ficam enraizadas na estrutura mental da criança, resistindo, por sua vez, à interiorização das concepções científicas (Sá, 2002).

Durante este procedimento, os professores têm de explicar o mundo biológico e físico natural que rodeia a criança utilizando uma linguagem científica simples mas rigorosa (Figueiroa, 2007), para que, com o passar do tempo, a criança seja capaz de fazer aprendizagens científicas cada vez mais complexas e reconstrua ou construa novos conceitos (Sá, 2002; Martins *et al*, 2009). Ainda para Martins *et al* (2009), uma educação em Ciências, nos primeiros anos de escolaridade, tem como funções primordiais:

- Ajudar a criança a pensar logicamente sobre o dia-a-dia e a resolver problemas práticos simples relacionados com o quotidiano.
- Responder e alimentar a curiosidade da criança pelas Ciências.
- Construir uma imagem positiva e refletida acerca da Ciência, visto que as imagens se constroem desde cedo e a sua mudança não é fácil.
- Desenvolver a capacidade do pensamento através da ação, o que permite às crianças o desenvolvimento metacognitivo e a tomada de decisão de resolução de problemas profissionais e sociais.

A importância de promover uma literacia científica nos mais novos transforma o modo como pensam, ajuda-os a extrair conclusões sobre as problemáticas fundamentadas na evidência, bem como a participar na tomada de decisões sobre o mundo onde vivem (Caraça, 2001; Rangel, 2011). Desta maneira, o ensino-aprendizagem das Ciências deve, preferencialmente, começar nos primeiros contextos educacionais, para fomentar bases sólidas de aprendizagem e as crianças estarem aptas a acompanhar a evolução científica, num mundo em constante transformação (klahr *et al*, 2011).

O Estudo do Meio no 1.º CEB é uma área curricular que, dados os conteúdos que inclui, pode ajudar a promover a iniciação integrada nos campos de conhecimento científico. Como as crianças neste nível de ensino têm idades compreendidas entre os cinco/seis e os 10/11 anos, segundo Jean Piaget, referido por Borràs (2002) estão no estágio operacional concreto, onde a forma de pensar consiste no facto de os elementos do problema terem de estar à vista da criança para que possa raciocinar e adquirir o conhecimento científico correto. Como tal, é necessário que as crianças participem ativamente e desenvolvam atitudes positivas com a aprendizagem das Ciências (klahr *et al*, 2011). Convém salientar que durante este procedimento há que estabelecer numerosas ligações com a vida quotidiana das crianças, para que seja um ensino mais prazeroso e se alcancem níveis consideráveis de aprendizagens significativas e bem sucedidas.

Enquadramento Metodológico

Conforme já foi referido, durante o período de PES (aproximadamente, 16 semanas), desenvolveu-se, envolvendo um grupo de 18 alunos do 4º ano de escolaridade, numa escola básica em Vila Nova de Gaia, um trabalho de projeto no âmbito do TE. Este trabalho tinha como finalidade dar continuidade a um dos

projetos que a escola vinha a desenvolver e que constava no Projeto Educativo. Deste modo, com o apoio da professora orientadora cooperante que se mostrou desde logo interessada com a concretização deste trabalho, decidiu-se que seria benéfico para as crianças que constituíam o grupo realizarem-se atividades experimentais que abordassem os conteúdos previstos pela Organização Curricular e Programas (DEB, 2004), para este nível de ensino, na área do Estudo do Meio.

Assim, durante a fase de estágio realizaram-se, com as crianças da turma, seis atividades que envolveram controlo e manipulação de variáveis, tendo como objetivo primordial conseguir que as 18 crianças, através de um trabalho ativo, cooperativo e colaborativo, compreendessem e aprendessem sobre situações que ocorrem no seu dia-a-dia. A realização das referidas atividades permitiu que as crianças adquirissem e desenvolvessem aptidões e conhecimentos inerentes à área de Estudo do Meio, mais concretamente, ao Bloco 5 - “À descoberta de materiais e objetos” (quadro 1).

Quadro 1 - Atividades experimentais realizadas durante a PES

Atividades a realizar	Finalidades a atingir
Realizar atividade com o som: propagação de som através de corpos gasoso e líquidos.	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer que o som se propaga pelo ar e pela água; - Distinguir altura e intensidade do som.
Realizar atividade com o som: propagação de som através de corpos sólidos e gasosos.	<ul style="list-style-type: none"> - Averiguar que as ondas sonoras se difundem através de corpos sólidos e gasosos; - Constatar que a propagação de som é mais rápida através de alguns sólidos e mais lenta através dos gasosos.
Realizar atividade com a água: flutuação/não flutuação	<ul style="list-style-type: none"> - Fazer previsões sobre a flutuabilidade de objetos feitos em plasticina; - Observar a força exercida pela água sobre os objetos; - Verificar que a forma tem influência na flutuação;
Realizar atividade com a água: Substâncias solúveis/insolúveis	<ul style="list-style-type: none"> - Observar o efeito da água nas substâncias; - Identificar as substâncias solúveis e insolúveis; - Perceber que as substâncias dissolvidas, embora invisíveis, permanecem no recipiente.
Realizar atividade com a eletricidade: Materiais condutores/não condutores	<ul style="list-style-type: none"> - Equiparar materiais segundo as suas propriedades (bom condutor ou mau condutor de eletricidade); - Compreender a função de bons e maus condutores de corrente elétrica; - Ligar uma lâmpada com diferentes condutores.
Realizar atividade com o ar: expansão/contração do ar.	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer que o ar existe, ocupa espaço, tem volume e peso; - Conhecer o efeito das variações de temperatura sobre o ar; - Identificar a expansão e contração do ar.

Assim, este conjunto de atividades experimentais proporcionou a apreensão conceptual dos conhecimentos científicos e, ao mesmo tempo, desenvolveram o espírito de colaboração e as competências associadas ao trabalho de grupo. Por outro lado, foi possível envolver as crianças em atividades de pensar, criar, prever,

manipular, compartilhar, descobrir, comunicar e discutir, desenvolvendo-lhes, simultaneamente, a criatividade, o pensamento crítico, bem como o interesse e a motivação pela aprendizagem das Ciências.

Durante a execução das atividades experimentais em questão e para organização das etapas necessárias à sua realização, seguiu-se a estrutura de uma Carta de Planificação (quadro 2), especificamente, uma das que a literatura propõe (Goldsworthy *et al.*, 1997), na qual as crianças iam acompanhando e registrando todas as fases de cada atividade experimental.

Quadro 2 – Estrutura da Carta de Planificação (adaptado de Figueiroa, 2012)

Antes da experimentação	
Questão problema	
Diagnóstico	<ul style="list-style-type: none"> Ideias prévias das crianças relativamente à temática da atividade a realizar.
Experimentação	
Planificação da atividade	<ul style="list-style-type: none"> O que é preciso; O que se vai fazer e como; O que se vai manter; O que se vai medir; O que se vai mudar; O que se vai registar.
Realização da atividade	<ul style="list-style-type: none"> Observação e registo dos resultados obtidos.
Após a experimentação	
Conclusão	<ul style="list-style-type: none"> Comparação das previsões formuladas com os resultados observados. Registo da conclusão com a ajuda da professora.
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> Avaliação dos conhecimentos adquiridos pelas crianças.

Ao seguir este plano, durante a realização das atividades experimentais, suscitou-se nas crianças o interesse por matérias científicas e técnicas. Simultaneamente, alargou-se a compreensão das diversas situações do seu quotidiano, mediante procedimentos científicos que, adaptados às suas idades, contribuíram para lhes despertar a curiosidade para a resolução de problemas.

No entanto, para que o TE realizado estivesse adequado às idades das crianças e aos seus interesses de aprendizagem, houve a necessidade de, em diferentes momentos, o avaliar. Esta avaliação, seguida de momentos de reflexão, foi feita com o intuito de apurar quais os conhecimentos das crianças em relação as Ciências experimentais antes da intervenção (fase diagnóstico), durante a intervenção (fase de execução) e depois da intervenção (fase de avaliação).

Resultados – apresentação e discussão

Questionário diagnóstico...

Aplicou-se um pequeno questionário às 18 crianças envolvidas, tendo sido colocadas questões sobre a temática principal do trabalho de projeto - realização de atividades experimentais. Este questionário foi estruturado de maneira a que as crianças não se desviassem do seu conteúdo e os resultados obtidos expõem-se nas próximas cinco tabelas (tabelas 1, 2,3,4 e 5).

Quanto à questão 1, pretendia-se saber o que significava para as crianças Trabalho Experimental.

Tabela 1 – O que são, para ti, atividades experimentais? (Questão 1)

Categorias	Frequência (f)	Percentagem (%)
São experiências.	16	88
São experiências que não conhecemos.	1	6
São experiências sobre o que o planeta tem.	1	6
TOTAL	18	100

A maioria das crianças (88%) respondeu, simplesmente, que eram experiências (figura 1). As restantes crianças (12%) responderam, igualmente, que eram experiências, tendo, no entanto, completado a sua ideia sobre o que seriam atividades experimentais.

Nome: Liliana Data: 3/10/2011
1º Ciclo do ensino Básico - 4º ano Prof. Helena Durana
Questionário feito aos alunos sobre Atividades Experimentais
1 - O que são atividades experimentais?
As atividades experimentais são experiências.

Figura 1 – Resposta retirada do questionário aplicado na avaliação diagnóstica

Relativamente à questão 2, desejava-se saber se já tinham executado alguma atividade na área das Ciências e se a resposta fosse positiva quais tinham sido.

Tabela 2 - Já realizaste atividades experimentais? Se respondeste sim, quais foram? (Questão 2)

	Categorias	Frequência (f)	Percentagem (%)
Sim	Plantar feijões, experimentação da bússola, dos ímanes, com quebra-nozes e com luz.	13	72
	Outras.	5	28
Não		0	0
TOTAL		18	100

Como se pode averiguar esta questão exigia duas respostas: a primeira de cariz aberta e a segunda de cariz fechada. Na primeira resposta, todas as crianças assinalaram o *sim*. Portanto, a totalidade (100%) respondeu que tinha realizado atividades experimentais. Na resposta de cariz fechada, mais de metade (72%) respondeu que tinham plantado feijões, aprenderam a trabalhar com a bússola, usaram ímanes e tinham feito experiências com luz, enquanto cerca de um quarto (28%) deu *outras* respostas, como por exemplo, tinham feito experiências com palhinhas, com mecânica e com molas.

Depois de saber-se que atividades tinham feito, era relevante inquirir qual o local onde as tinham realizado (tabela 3).

Tabela 3 - Em que local as realizaste? (Questão 3)

	Categorias	Frequência (f)	Percentagem (%)
	Em Casa.	0	0
	Na Escola.	18	100
	Outro local.	0	0
TOTAL		18	100

Nesta questão a totalidade das crianças (100%) assinalou que foi na escola que tinham realizado as atividades experimentais.

No que concerne à questão 4, perguntava-se às crianças se gostaram ou não de realizar as atividades experimentais e qual o motivo que as levou a responder positiva ou negativamente.

Tabela 4 - Gostaste de as fazer? Porquê? (Questão 4)

	Categorias	Frequência (f)	Percentagem (%)
Sim	É uma forma divertida de aprender.	10	56
	Fiz com os amigos.	6	33

	Outras.	2	11
Não		0	0
	TOTAL	18	100

Esta quarta questão também requeria duas respostas, uma resposta fechada e outra resposta aberta. À primeira todas as crianças (100%) responderam que gostaram de as fazer. Em relação à segunda questão (a de resposta aberta), pouco mais de metade (56%) respondeu que era uma forma divertida de aprender, enquanto uma percentagem ainda considerável (33%) respondeu que gostaram, porque fizeram juntamente com os colegas da sala e um número muito reduzido (11%) respondeu que era uma forma fácil de aprender e adoravam fazer experiências.

Para concluir o questionário diagnóstico, com a resposta das crianças à questão 5, pretendia-se saber que atividades experimentais gostariam de fazer juntamente com a estagiária (ao longo do período de PES) (tabela 5).

Tabela 5 – Que atividades experimentais gostarias de fazer? (Questão 5)

Categorias	Frequência (f)	Percentagem (%)
Com líquidos.	12	67
Com ossos.	2	11
Outras.	4	22
TOTAL	18	100

Mais de metade (67%) respondeu que gostariam de fazer com líquidos, muito poucas (11%) respondeu com ossos e cerca de um quarto do número de alunos (22 %) respondeu que gostariam de fazer experiência com palhinhas, com a natureza, realizar um *robot* e por último que gostariam de voltar a fazer as experiências já realizadas.

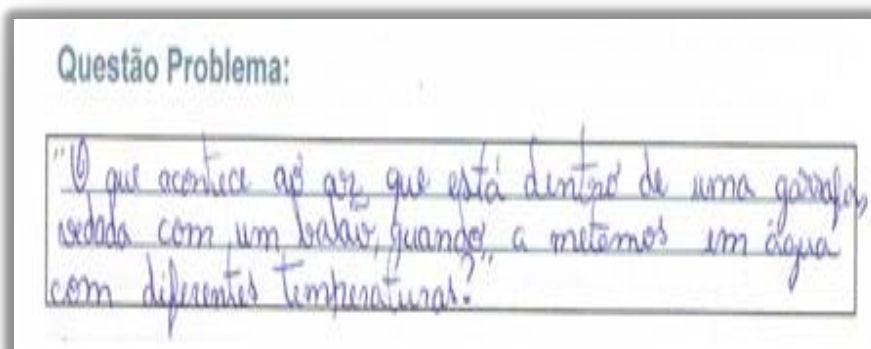
Em suma: da avaliação diagnóstica, efetuada, pode considerar-se que as atividades foram todas elas realizadas na escola e que, na realidade, tinham sido feitas atividades práticas e não atividades experimentais. Dai, a importância da intervenção, durante o período de estágio, se basear no Trabalho Experimental, porque, desta maneira, as crianças aprendiam Ciências que lhes explicasse situações do seu quotidiano, através de procedimentos simples e objetivos. Ao mesmo tempo que obtinham conhecimentos teóricos associados a um ensino prático e construtivista, aprendiam Ciências, aprendiam a fazer Ciências e aprendiam sobre as Ciências (Figueiroa, 2010).

A implementação das atividades...

A título ilustrativo, selecionou-se uma das seis atividades experimentais realizadas para demonstrar os procedimentos executados durante a intervenção.

Num primeiro momento, durante a intervenção, era fundamental apresentar um contexto de exploração da temática que podia surgir da leitura de um texto, visualização de um filme, observação de um *PowerPoint* ou de uma imagem. Relativamente à atividade experimental que a seguir se descreve e que diz respeito ao tema “o ar – expansão/contração do ar”, o assunto começou a ser abordado com a leitura de um texto e posteriormente com a apresentação de um cartaz onde estava uma imagem que elucidava a turma para a questão problema. A partir desta questão, dava-se início ao preenchimento da Carta de Planificação, como se demonstra na figura 2, através de um excerto retirado de uma folha de trabalho de um aluno e relativa à atividade experimental em questão.

Figura 2 – Questão problema da atividade experimental “expansão/contração do ar”



Esta questão problema, assunto de reflexão e de debate de ideias durante alguns minutos, despertou o interesse da turma para a realização da atividade experimental. Contudo, ainda antes da fase da experimentação, as crianças individualmente, registaram num quadro (figura 3) que surgia imediatamente a seguir à questão problema, na carta de planificação, a previsão do que pensavam que ia acontecer com a realização da atividade experimental.

Antes da Experimentação:

Regista as tuas ideias no quadro que se segue.

Prevemos que...

	O balão enche.	O balão não enche.
Garrafa metida em água quente	x	
Garrafa metida em água gelada		x

Figura 3 – Quadro com o registo das ideias das crianças antes da experimentação

Após assinalarem com uma cruz o que supunham que ia acontecer com a execução da atividade, passou-se, de imediato, à etapa seguinte, ou seja, à fase da experimentação, onde se procedeu à planificação e à realização da atividade.

Durante a elaboração do plano da atividade as crianças registaram todas as fases na sua carta de planificação, conforme é visível na figura 4.

Experimentação:

- Planificação da Actividade ...

O que precisamos ...

água quente e água fria, um livro, duas taças, gelo e uma garrafa.

O que vamos fazer (e como)...

Primeiro colocamos água quente e água fria, deitamos mesma quantidade de água. Com cada taça.
- Suspender a garrafa na água quente.
- Suspender a garrafa na água fria.
- Se firm ardecer, o comprimento do livro e do ar.

O que vamos manter ...

O livro, as taças, a água a mesma quantidade e de ar.

O que vamos medir ...

a separação do ar e a compressão do ar.
leitura

O que vamos mudar ...

a temperatura da água

O que vamos registar ...

Se o livro sobe ou não.

Figura 4 – Planificação da atividade

Em todos os momentos que constituíram a planificação da atividade era suscitado nas crianças o debate de ideias sobre o que seria correto registar. Só depois de se chegar a um consenso sobre a resposta correta a assinalar se passava ao momento seguinte que era a realização da atividade. Nesta fase, as crianças, fizeram a atividade organizadas em pequenos grupos e no final da mesma registaram os dados observados (figura 5).

• Realização da actividade ...

O que observamos...

após inserir a garrafa na água quente o ar expande-se dentro da garrafa e o balão enche. Quando inserimos a garrafa na água gelada o ar contrai-se e o balão não enche.

Figura 5 – Registo dos dados observados

O registo da observação era a última fase do período da experimentação. Depois desta fase seguiu-se o momento de após a experimentação que era realizado em grande grupo. Nesta ocasião era feita a comparação das previsões formuladas durante a fase inicial, com os resultados obtidos após a realização da atividade. Com o preenchimento deste quadro (figura 6) as crianças ficaram aptas para proceder ao registo da conclusão (figura 6).

Após a Experimentação:

Verificamos que...

	O ar expande-se dentro da garrafa e o balão enche.	O ar contrai-se dentro da garrafa e o balão não enche.
Com água quente	X	
Com água gelada		X

Com o apoio da professora, construímos a resposta à questão-problema.

Concluímos que o ar da garrafa colocada na água quente expandiu-se porque o ar ao ser aquecido ficou mais leve e menos denso. Quando colocada na água gelada o ar arrefeceu e contraiu-se, ficando mais pesado e mais denso.

Figura 6 – Registo dos resultados obtidos e da conclusão da atividade

No entanto, na construção da resposta à questão problema as crianças tiveram o apoio da professora (a estagiária), na elaboração do registo da conclusão.

Por último, avaliaram-se os conhecimentos adquiridos pelas crianças, como se pode ver na figura 7, procedendo-se à avaliação das aprendizagens respeitantes à atividade experimental desenvolvida.

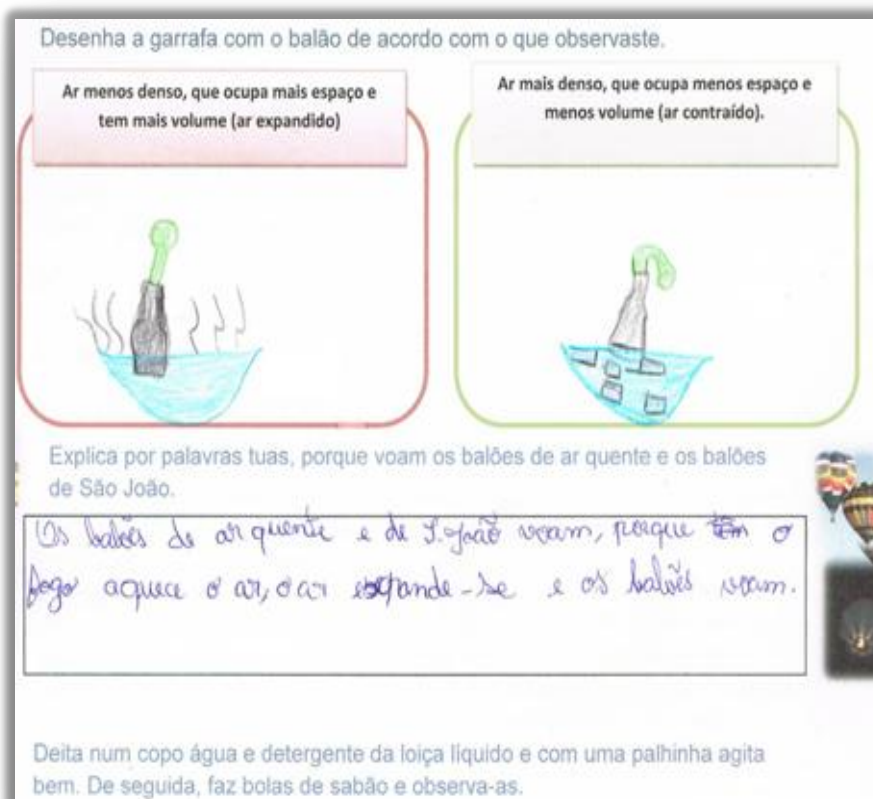


Figura 7 – Desenho respeitante à avaliação das aprendizagens

Nesta atividade experimental relativa à “*expansão/contração do ar*”, a avaliação dos conhecimentos adquiridos foi feita através do registo de um desenho, da resposta a uma questão relacionada com o tema e com o meio das crianças e da realização de uma atividade prática. Durante a atividade prática a turma fez bolas de sabão e explicou o motivo que as fazia subir. Esta última fase da carta de planificação permitiu analisar se as crianças tinham assimilado os conhecimentos pretendidos.

Quanto às restantes atividades experimentais realizadas durante a Prática de Ensino Supervisionada, seguiu-se a mesma estrutura da carta de planificação da atividade anteriormente discriminada. Os únicos pontos que foram abordados de forma distinta, ao longo deste procedimento, foi o contexto de exploração que dava origem à questão problema e à avaliação das aprendizagens conseguidas pelas crianças, uma vez que tinham de ser ajustados às especificidades de cada conteúdo programático. A intensão destas alterações era inovar e ser-se criativo durante o processo de ensino-aprendizagem, para que prazerosamente as crianças adquirissem e desenvolvessem novos conhecimentos.

Questionário avaliativo...

Após a concretização de todas as atividades experimentais, aplicou-se um questionário às crianças com o intuito de se fazer uma avaliação final sobre a ação desenvolvida durante o período de estágio e focalizada no ensino das ciências de base experimental. Em relação aos resultados destes questionários, foram obtidos, tal como os resultados do questionário diagnóstico, pelas respostas dadas pelas 18 crianças e foram os que a seguir se expõem (tabelas 6 e 7).

Na primeira pergunta do questionário, pedia-se que as crianças escrevessem algo (o que quisessem) sobre as atividades experimentais que tinham realizado (tabela 6).

Tabela 6 – Escreve sobre as atividades experimentais que realizaste (Questão 1)

Categorias	Frequência (f)	Percentagem (%)
<i>“As atividades experimentais que realizei foram: os materiais condutores e não condutores, as substâncias solúveis e não solúveis, o som, o ar e flutua ou não flutua com plasticina”.</i>	17	94
Outras	1	6
TOTAL	18	100

Assim, nesta questão, quase todas as crianças (94%) escreveram as palavras-chave das atividades experimentais que se lembravam ter feito, no entanto, sem as explicar. Apenas uma criança (6%) escreveu outra resposta, referindo-se às *“bolas de sabão”* e ao *“papagaio de papel”*, atividades práticas também realizadas durante o estágio.

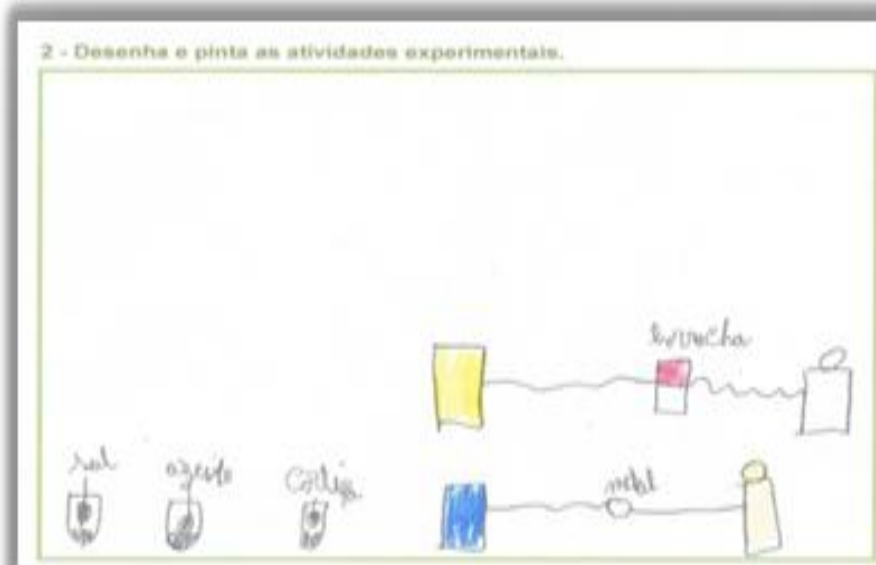
Na segunda e última questão, pedia-se às crianças que desenhassem e pintassem as atividades experimentais que tinham realizado (tabela 7).

Tabela 7 – Desenha e pinta as atividades experimentais que realizaste (Questão 2)

Categorias	Frequência (f)	Percentagem (%)
Substâncias solúveis e insolúveis; Materiais condutores e não condutores.	10	55
Som.	4	22
Flutuação/não flutuação.	3	17
Outras.	1	6
TOTAL	18	100

Para o efeito, no espaço disponibilizado da folha, mais de metade (55%) apresentou desenhos relacionados com a atividade experimental realizada com água, a qual se centrava nas substâncias solúveis/insolúveis e com a atividade experimental respeitante à eletricidade, aos materiais condutores/não condutores (figura 8). Somente uma minoria (quatro alunos - 22%) desenhou uma das atividades sobre o som, ou seja, a propagação do som através de materiais sólidos e gasosos, seguida de 17% (três alunos) que desenhou sobre a flutuação/não flutuação de materiais na água. Por fim, apenas uma criança (6%) desenhou duas das atividades práticas realizadas durante o PES, nomeadamente, a atividade das “bolas de sabão” e a atividade do “papagaio de papel”.

Figura 8 – Desenho de atividades realizadas no questionário avaliativo



Em suma, através da última questão averiguou-se que as atividades experimentais realizadas mais desenhadas foram: a atividade experimental realizada com água - *materiais solúveis/insolúveis*; e a atividade experimental com eletricidade - *materiais condutores/não condutores*. Depois de se analisar as respostas e os desenhos obtidos através deste questionário final, conclui-se que o grupo, com exceção de uma criança, percebeu e reteve informação sobre o que eram atividades experimentais e alguns detalhes que com elas se relacionavam. As crianças não as explicaram, mas souberam identificá-las e distingui-las das outras atividades práticas realizadas durante este período de estágio.

Conclusões e implicações

Esta intervenção durante o percurso da Prática de Ensino Supervisionada permitiu concluir que adquirir aptidões pedagógico-didáticas, ao longo do estágio, é um fator decisivo para a qualificação profissional. Portanto, deve investir-se na formação, refletir de forma crítica e sistemática, sobre todas as práticas realizadas e mostrar abertura à inovação, à mudança e ao gosto por ensinar, bem como ter a capacidade de desenvolver um ensino que esteja adaptado aos desejos e anseios das crianças, promitente do desenvolvimento de competências, vivências e experiências para um percurso educacional mais enriquecido (Marques, 2001).

Este propósito foi conseguido durante o período da PES, através da conceção de um ensino-aprendizagem que valorizou o ensino das Ciências, nomeadamente, através da realização de atividades experimentais, numa articulação intencionada com as diferentes áreas. A finalidade era contribuir para uma melhoria de uma completa educação científica na escola e demonstrar que através de um ensino experimental, com o recurso à utilização de materiais simples, as crianças aprendiam e obtinham respostas para as vivências quotidianas. Ao agir-se de forma inovadora, durante a PES, proporcionou-se a estas crianças do 4º ano de escolaridade que aprendessem a questionar, a observar, a descrever, a manipular, a conceber, a construir, a propor explicações para um trabalho que praticado cooperativamente e colaborativamente permitiu a participação e a comunicação entre todos. Intervindo assim e dando a cada criança mais autonomia e mais responsabilidade, facilitou-se a sua concentração e o seu envolvimento total.

Nesta fase da PES há a salientar que o trabalho realizado, na área das Ciências de base experimental, só foi possível ser concretizado com apoio constante da professora orientadora cooperante que durante este período se mostrou interessada na realização de atividades experimentais, pretendendo, numa fase posterior ao termo do estágio, dar continuidade à execução das mesmas. Com esta sua postura revelou-se que a intervenção exercida, ao longo desta etapa, foi importante, não somente por ser proporcionadora de novas perspetivas de ensino que possibilitaram alargar a literacia científica das crianças, como também, por despertar o interesse da própria professora titular de turma para a execução de um ensino-aprendizagem mais ativo e construtivista.

Embora não fosse salientado, no decorrer deste percurso, a articulação de áreas curriculares existiu em paralelo com o desenvolvimento das Ciências de base experimental. Neste contexto, criaram-se situações que desenvolveram nas crianças as capacidades manipulativas e de raciocínio, incentivando-as, durante este processo a falar sobre o que realizaram e observaram, a descrever e confrontar as suas ideias, a argumentar os pontos de vista e a registar através do desenho ou da escrita o que aconteceu no decurso das mesmas. Com esta conduta, esperava-se uma melhor compreensão de cada tópico em estudo, produzindo-se frutuosa aprendizagens em Ciências e nas restantes áreas.

Depois do estágio concluído, toda a ação desenvolvida foi sujeita a uma reflexão. Como é óbvio, relativamente à realização das primeiras atividades experimentais houve momentos que não correram como o esperado, em que as crianças da turma tiveram dificuldade em chegar às respostas pretendidas, no entanto, com a continuação da execução das mesmas os resultados tornaram-se mais satisfatórios, sobretudo ao nível do desenvolvimento conceptual das crianças. Face ao exposto, conclui-se que é essencial exercer novas práticas pedagógicas, assim, compete ao estudante, ao longo da sua formação inicial, inovar dentro da sala de aula, para que obtenha uma formação docente adequada aos desejos e anseios das crianças e para que, simultaneamente, com os seus procedimentos incentive os docentes no exercício das suas funções na realização de novas práticas de ensino facilitadoras do desenvolvimento e formação global das crianças (Afonso, 2008).

Alterar a forma como se ensina hoje em dia nas instituições educacionais exige uma mudança geral a diferentes níveis, uma mudança na própria atitude de encarar a educação científica nos diferentes contextos de aprendizagem. A questão impõe-se: o que fazer para mudar esta postura na comunidade escolar? Afigurar-se que se os professores forem devidamente formados (formação inicial e continuada) e incentivados a trabalhar mais as Ciências, em contexto de sala de aula, desenvolvendo a componente

experimental, com as crianças, verifica-se que a aprendizagem transversal e articulada entre todas as áreas pode ser muito mais interessante e mais bem-sucedida (Sá, 2002).

Com a realização deste trabalho estamos cientes que, de um longo caminho que há ainda para percorrer, no âmbito do ensino das ciências de base experimental, um pequeno percurso foi já concretizado que se revelou primordial na construção profissional. Cada momento, cada erro, cada novidade, cada vitória, cada questionamento, serviram para aumentar os conhecimentos, bem como a vontade de querer aprender sempre mais. O estagiário durante a sua formação inicial deve, então, estar sempre de atento à novidade de cada dia, retendo inevitavelmente, aquilo que ele fornece de proveitoso, para ampliar o conhecimento de todos os saberes durante a construção da identidade profissional na área da docência.

Referências bibliográficas

- Afonso, M. (2008). A Educação científica no 1º ciclo do Ensino Básico: Das teorias às práticas. Porto: Porto Editora.
- Almeida, A. et al (2001). (Re)pensar o ensino das ciências. Lisboa: Ministério da Educação.
- Blatchford, I. (2004). Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância. Lisboa: Texto Editora.
- Borràs, L. (2002). Manual da Educação Infantil. Amadora: Marina Editores.
- Campos, B. (2002). Políticas de formação de profissionais de ensino em escolas autónomas. Porto: Edições Afrontamento.
- Caraça, J. (2001). Ciência. Coimbra: Quimera.
- DEB (2004). Organização Curricular e Programas do 1º Ciclo do Ensino Básico. 4ª Edição. Lisboa: Ministério da Educação.
- Fernandes, M. (2010). Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico. Bragança: Instituto Politécnico.
- Figueiroa, A. (2007). As atividades laboratoriais e a explicação de fenómenos físicos: uma investigação centrada em manuais escolares, professores e alunos do Ensino Básico. Tese de Doutoramento (não publicada), Universidade do Minho, Minho, Portugal.
- Figueiroa, A. (2010). Experimentar e Aprender. Lisboa: Prefácio Editora.
- Figueiroa, A. (2012). Trabalho Experimental em contexto de Prática de Ensino Supervisionada. Trabalho de investigação de Pós-Doutoramento (não publicada), Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.
- Galvão, C. et al (2011). Ensinar Ciências Aprender Ciências. Porto: Porto Editora.
- Goldsworthy, A. & Feasey, R. (1997). Making Sense of Primary Science Investigations. Hatfield: ASE.
- Klahr, D. et al (2011). O Valor do Ensino Experimental. Porto: Porto Editora.
- Marques, R. (2001). Saber Educar: Guia do professor. Lisboa: Editorial Presença.

- Martins, I. et al (2009). *Despertar para a Ciência*. Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Lisboa: Ministério da Educação.
- Nogueira, M. (2013). Formação de professores. *Jornal da FENPROF*, 265,35.
- Rangel, M. (2011). *Orientações Metodológicas: Ensino Experimental das Ciências*. Porto: Porto Editora.
- Sá, J. (2002). *Renovar as Práticas no 1º Ciclo pela via das Ciências da Natureza*. Porto: Porto Editora.
- Thouin, M. (2008). *Ensinar as Ciências e a Tecnologia nos Ensinos Pré-Escolar e Básico 1º Ciclo*. Instituto Piaget. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.

Um ensino para chamar de seu: uma interpretação para o estilo docente

Ana Lúcia Pereira Baccon³¹⁷, Sergio de Mello Arruda³¹⁸

Resumo

O objetivo desta pesquisa é analisar e interpretar a ação de professores de Física do Ensino Médio em sala de aula. Tendo por base as definições apresentadas por Gauthier e por Tardif, elaboramos relatos sobre a ação de professores, procurando descrever como eles realizavam a gestão da classe e a gestão do conteúdo em suas aulas. Cada relato foi construído a partir de entrevistas e gravações de aulas de três professores de Física de escolas da rede pública da cidade de Londrina no Estado do Paraná. Os relatos foram posteriormente interpretados por meio de um instrumento de análise desenvolvido recentemente que considera a gestão da matéria e a gestão de classe como gestão de relações com o saber (Charlot) em um sistema didático (Chevallard). Com isso foi possível identificar três *estilos de gestão do ensino e da aprendizagem em sala de aula*: i) um estilo de gestão centralizado no conteúdo; ii) um estilo de gestão centralizado no próprio professor; e iii) um estilo de gestão centralizado no aluno. O instrumento nos permitiu identificar o estilo de gestão de cada professor, bem como as relações que o professor estabelece no processo de ensino e de aprendizagem com base no sistema didático de Chevallard. A descrição das ações realizadas em sala de aula de cada professor aqui pesquisado nos permitiu caracterizar o seu "estilo de gestão". A elaboração dos relatos sobre a gestão em sala de aula de cada professor, bem como a sua análise, revelou-nos que cada professor é único na forma em que realiza a sua gestão, que é marcada de maneira muito particular pelas suas singularidades e subjetividades. Levando em conta os traços peculiares observados no professor durante a sua ação docente, bem como a sua identidade como docente, conseguimos caracterizar o seu "estilo de gestão", que aponta para o seu "estilo docente". Ao apontarmos que o estilo de gestão de cada professor é algo singular e subjetivo encontramos em conceitos da psicanálise uma interpretação para o estilo docente, o que nos permite dizer que na Educação um professor também pode ter um ensino para chamar de seu.

Palavras-chave: Formação de Professores; Saberes Docentes; Relação com o Saber; Sistema Didático; Estilos de Gestão do Ensino e da Aprendizagem; Estilo Docente e Psicanálise.

Introdução

As mudanças que a pós-modernidade vem causando à sociedade contemporânea, bem como seus efeitos sobre a educação acaba afetando direta ou indireta a relação professor-aluno, causando certo mal-estar ao professor. O professor ao ser afetado por essas mudanças, muitas vezes acaba operando somente a partir de suas queixas, e que de alguma forma afetam a sua gestão.

O mal-estar na sociedade contemporânea também pode ser visto como um problema de estabelecer relações estáveis e positivas com o saber escolar. A maioria dos alunos parece não ter o saber escolar como centro de suas preocupações e, como compete ao professor propiciar oportunidades ao aluno para

³¹⁷ Universidade Estadual de Ponta Grossa, Departamento de Matemática e Estatística, ana.baccon@hotmail.com

³¹⁸ Universidade Estadual de Londrina, Departamento de Física, sergioarruda@sercomtel.com.br

que este construa o seu saber, este não vê resultados em seu trabalho, prejudicando assim a sua relação com os alunos, ou seja, a relação com o outro.

Portanto, o mal-estar também está ligado com as dificuldades que o professor enfrenta para estabelecer relações positivas com os alunos. O problema da relação com o outro reflete-se nas relações do professor com o próprio saber e nas relações dos alunos com o saber. Eles não querem saber de nada e isso afeta o professor. Considerando, por fim, que as relações entre professores e alunos se deterioraram em função disso, deixando o professor em dificuldades para estabelecer laços com seus alunos e dificultando o desenvolvimento da gestão do professor (gerenciamento da sala de aula e do saber). Com base nessa questão formulamos o nosso problema de pesquisa: como professores de Física do Ensino Médio realizam a gestão de classe e a gestão da matéria? Refletir sobre como os professores desenvolvem a sua gestão na sala de aula, bem como na sua ação docente nos remete a pensarmos também nos saberes docentes necessários aos professores para exercer bem o seu ofício.

Formação de professores: saberes docentes e gestão no contexto escolar

O tema “formação de professores” (TARDIF, 2002; GAUTHIER, 1998; ZEICHNER, 1993; SCHÖN, 1992) tem sido o foco de muitas pesquisas não só no Brasil, como em todo o mundo. Percebe-se que esse tema nunca se esgota e cada nova pesquisa traz contribuições para a formação de professores tanto inicial como a continuada. Dentro dessa linha de pesquisa, nas últimas duas décadas, no Brasil, a área de pesquisa com foco na formação de professores foi dominada pelo movimento da prática reflexiva.

Muitas pesquisas discutem temas relacionados à educação, ao professor, ou às relações advindas da própria educação, mas só é possível pensar e discutir tais temas, a partir do contexto escolar e do contexto do próprio professor (TARDIF, 2002; GAUTHIER, 1998), caso contrário, ficaria uma grande lacuna para se preencher. Tardif (2002) aponta que a formação do professor, a construção dos saberes docentes e o ato de ensinar, em si, não se define somente na pessoa do professor, mas todo esse conjunto se constrói através da relação professor-aluno, por mais complexa que ela se apresente.

Para Gauthier a tarefa de ensinar exige certas habilidades, competências, conhecimentos que podem ser “formalizados” e que vão constituindo os saberes docentes dos professores. A gestão da matéria está relacionada com as operações, às quais o professor lança mão para que o aluno aprenda o conteúdo, ou ao [...] planejamento, ao ensino e à avaliação de uma lição ou de uma parte de uma lição. Essa dimensão está ligada ao conjunto das operações organizadas para levar o aluno a aprender o conteúdo: maneira de estruturar a lição, tipo de perguntas feitas, exercícios propostos, procedimentos de avaliação das aprendizagens” (GAUTHIER, 1998, p. 436).

A gestão do professor em sala de aula consiste no gerenciamento da gestão da matéria e da gestão da sala de aula. A gestão da matéria está relacionada às operações que o professor utiliza ao ensinar, para que o aluno construa o seu conhecimento. A gestão da sala está relacionada à manutenção de um ambiente favorável ao aprendizado, equilibrando a disciplina e a participação dos alunos. No entanto, cada professor faz o gerenciamento dessas duas gestões de uma maneira, de um jeito, com um estilo diferente, ou seja, cada professor é único na sua maneira de realizar a sua gestão em sala. Pensando em como caracterizar a gestão na atuação do professor em sala de aula, de acordo com os aspectos já citados por Gauthier e por Tardif.

No que se refere à gestão da classe, Gauthier (1998) aponta o conjunto de “regras e disposições” necessárias para que o ambiente seja propício e favorável ao ensino e a aprendizagem. Compreende esse conjunto as regras e procedimentos que o professor utiliza para manter a ordem, a disciplina, a rotina na sala de aula, bem como a responsabilidade de cada um nesse contexto. Podemos destacar que a gestão da classe é a forma como o professor se institui gerenciando o contrato didático que faz com seus alunos e que deve ser construído desde o primeiro momento em que entra na sala de aula.

Metodologia

Pensando na questão da gestão em sala de aula optamos por coletar os dados no contexto escolar, por meio da observação e gravação de aulas de três professores que lecionam a disciplina de Física em dois colégios da região central na cidade de Londrina, Paraná, Brasil. Os dados referentes às observações diretas das aulas foram denominados de “diário do pesquisador”, a partir dos quais foram elaborados textos, que denominamos de "relato sobre a gestão em sala de aula" dos professores. Tais relatos foram estruturados da seguinte forma: introdução, onde falamos do professor, sobre sua formação, o contexto escolar que está inserido, suas expectativas, etc.; a gestão da matéria; a gestão de classe; gestão na interação; características de gestão. No sentido de contribuir para a caracterização da gestão e do estilo docente, os dados foram complementados por meio de entrevistas semi-estruturadas.

Para preservar a identidade dos sujeitos envolvidos na presente pesquisa, estamos designando pela letra P os professores escolhidos para participarem da coleta de dados. Temos então como sujeitos de pesquisa: P1, P2 e P3, sendo uma professora e dois professores. Apresentamos, a seguir a análise e discussão das características provenientes dos relatos sobre a gestão na sala de aula dos professores P1, P2 e P3, para caracterizar o estilo de gestão de cada professor.

Caracterização do estilo de gestão de P1

Observando a trajetória da dinâmica da sala de aula regida pelo professor P1, durante a sua ação docente, buscamos compreender como ele realizava a sua gestão do conteúdo, a gestão de classe no processo de interação com os alunos. A descrição das ações realizadas em sala de aula pelo professor P1 nos permitiu identificar as seguintes características do seu “estilo de gestão”: 1 – Organização do quadro; 2 – Explicação do conteúdo da aula; 3 – Exposição do conteúdo; 4 – Nova explicação dos conteúdos; 5 – Serenidade; 6 – Atendimento individual (personalizado) do aluno; 7 – Preservação de um compromisso social e moral com os alunos; 8 – Estabelecimento de regras não explícitas de comportamento; 9 – Controle da aprendizagem; 10 – Planejamento detalhado de suas ações quanto ao conteúdo; 11 – Utilização de uma avaliação diferenciada (misto de avaliação somativa com avaliação formativa); 12 – Realização de experimentos e contextualização dos conteúdos; 13 – Controle da sala de aula; 14 – Esforço para manter um bom relacionamento com os alunos, por meio do uso constante de brincadeiras e evitando o confronto com os alunos. Consideramos as características: 1, 2, 3, 4, 9, 10, 11 e 12 como do estilo de gestão da matéria do professor P1, enquanto que a 5, 6, 7, 8, 13 e 14 como a sua gestão de classe.

Caracterização do estilo de gestão de P2

A gestão do professor é um processo produzido no contexto de sala de aula e o resultado dessa gestão depende do estilo do professor ao realizar a sua gestão e das interações e aprendizagens que acontecem durante esse processo. A trajetória da dinâmica da sala de aula regida pelo professor P2 durante a sua ação docente descrita no presente relato nos permitiu caracterizar o seu “estilo de gestão”, a saber: 1 – Organização do quadro; 2 – Explicitação do conteúdo da aula; 3 – Exposição do conteúdo; 4 – Nova explicação dos conteúdos; 5 – Serenidade; 6 – Atendimento individual (personalizado) do aluno; 7 – Preservação de um compromisso social e moral com os alunos; 8 – Estabelecimento de regras não explícitas de comportamento; 9 – Controle rigoroso das atividades (visto no final da aula); 10 - Utiliza da estratégia de perguntas. Consideramos as características: 1, 2, 3 e 4 como estilo de gestão do conteúdo do professor P2, enquanto que a 5, 6, 7, 8 e 9 como de gestão de classe.

Caracterização do estilo de gestão de P3

A dinâmica da sala de aula regida pelo professor P3 durante a sua ação docente descrita no presente relato nos permitiu caracterizar o seu “estilo de gestão”: 1 – Organização do quadro; 2 – Explicitação do conteúdo da aula; 3 – Exposição do conteúdo; 4 – Nova explicação dos conteúdos; 5 – Serenidade; 6 – Atendimento individual (personalizado) do aluno; 7 – Preservação de um compromisso social e moral com os alunos; 8 – Estabelecimento de regras não explícitas de comportamento; 9 – Controle da aprendizagem; 10 – Controle rigoroso da fala e das atividades em sala de aula (visto no final da aula); 11 – Estabelecimento de estratégias para evitar a dispersão ou indisciplina; 12 – Preocupação com o desempenho dos alunos sobre os conteúdos ensinados; 13 – Busca nas interações o êxito dos alunos. Consideramos as características apresentadas: 1, 2, 3, 4, 12 e 13 como gestão da matéria do professor P3, enquanto que a 5, 6, 7, 8, 9, 10 e 11 da sua gestão de classe no processo de interação com seus alunos.

Um novo instrumento para a análise da ação do professor em sala de aula

Para organizar e analisar nossos dados (características encontradas nos relatos sobre a gestão dos professores) identificamos alguns aspectos no tange à gestão na sala de aula com o que Arruda *et al.*, (2011) chamam de *Um novo instrumento para a análise da ação do professor em sala de aula*. Os autores destacam que a função do professor vai além da gestão da matéria e da gestão de classe apresentadas por Tardif e Gauthier que, além dos condicionantes, está a pessoa do professor que tem “a tarefa de gerir o seu próprio desenvolvimento” profissional. Repensando as tarefas do professor em sala de aula de tal modo que a tarefa de gerir seu próprio desenvolvimento possa ser incluída, esses autores apresentam uma solução para essa questão obtida a partir das ideias de Chevallard e Charlot. Tomando por base o conceito de sistema didático de Chevallard e das relações de saber de Charlot, argumentam que as tarefas do professor vão além dessas duas funções: “Trata-se mais de gerir relações epistêmicas, pessoais e sociais com o saber, conforme definidas por Charlot; relações com o conteúdo disciplinar, com o ensino e com a aprendizagem dos alunos” (ARRUDA, *et al.*, 2011, p. 5).

Por meio de uma matriz 3x3 os autores procuraram mostrar o problema da gestão do ensino e da aprendizagem em sala de aula de uma forma mais ampla, onde o professor deve “gerir suas relações com o

conteúdo (segmento P-S), com o ensino que pratica (segmento P-E) e com a aprendizagem de seus alunos (segmento E-S)” (ibid, p. 9), levando em consideração as dimensões: “a epistêmica, a pessoal e a social”.

Adaptando o instrumento apresentado por Arruda e colaboradores para analisar a gestão na sala de aula (gestão da matéria, gestão de sala e a gestão na interação) dos professores na sua ação docente obtivemos uma tabela formada por uma matriz 1x3 que será aplicada para cada professor aqui pesquisado, onde os setores serão preenchidos com as características identificadas nos relatos de gestão na sala de aula de cada um desses professores, conforme nossa interpretação. A Tabela 1 procura evidenciar o estilo de gestão dos professores na ação docente (gestão da matéria, gestão de sala e gestão na interação) durante o processo de ensino e da aprendizagem. Lembrando que após a adaptação que fizemos ao modelo de Arruda *et al.* (2011) no nosso instrumento a gestão dos segmentos P-S, P-E e E-S está relacionada com a relação com o saber (com o mundo, com o outro e consigo mesmo):

PROFESSOR	1 Gestão do segmento P-S (Relação do professor com o conteúdo)	2 Gestão do segmento P-E (Relação do professor com os estudantes)	3 Gestão do segmento E-S (Relação dos estudantes com o conteúdo)
B Relação pessoal (com o ensino; com o ato de ensinar; identidade profissional; estilo; gestão e valores)	<u>Setor 1B</u> Diz respeito à relação do sujeito com o mundo do saber escolar. Nesse caso, o conteúdo é o centro em torno do qual giram a sua ação e a evolução de seu discurso em sala de aula. A gestão, nesse caso, é centrada na transmissão de um conteúdo.	<u>Setor 2B</u> Diz respeito à relação do sujeito consigo mesmo, enquanto professor. Nesse caso, o próprio professor e suas determinações subjetivas são o centro em torno do qual giram a sua ação e a evolução de seu discurso em sala de aula. A gestão, nesse caso, é centrada no controle e manejo da classe.	<u>Setor 3B</u> Diz respeito à relação com o aluno, enquanto um outro com o qual ele tem de interagir. Nesse caso, os alunos e as relações que demonstram com o conteúdo são o centro em torno do qual giram a sua ação e a evolução de seu discurso em sala de aula. A gestão, nesse caso, é centrada na interação com os alunos.

Tabela 1 – Instrumento para caracterização do estilo de gestão do professor

Faremos, a seguir, a apresentação e discussão das características provenientes dos relatos sobre a gestão na sala de aula dos professores P1, P2 e P3, que participam da pesquisa com base na Tabela 1, sobre o instrumento para caracterização do estilo de gestão do professor e levando em consideração as especificações do setor 1B, podemos distribuir as características identificadas na gestão do professor P1 da seguinte forma:

PROFESSOR P1	1 Gestão do segmento P-S (Relação do professor com o conteúdo)	2 Gestão do segmento P-E (Relação do professor com os estudantes)	3 Gestão do segmento E-S (Relação dos estudantes com o conteúdo)
B Relação pessoal	<u>Setor 1 B</u> (1), (2), (3), (4), (5), (10), (11), (12)	<u>Setor 2 B</u> (5), (6), (7), (8), (13) (14)	<u>Setor 3 B</u> (9)

Tabela 2 – Caracterização do estilo de gestão do professor P1

O quadro acima expressa a relação pessoal do professor P1 com o sistema didático, ou seja, com a sala de aula. Podemos perceber que as ações do professor recaem em primeiro lugar no setor P-S, ou seja, na relação do professor com o saber. Neste setor incluímos todas as ações que envolvem o conteúdo e sua manipulação (planejamento, escolha das atividades, transposição didática, exposição oral e escrita, etc.). Em seguida, viria o setor P-E, que diz respeito à relação do professor com os estudantes e que expressa o cuidado com que o professor P1 tem com as relações que estabelece com eles visando à transmissão do conteúdo. E, finalmente, o setor E-S, ou seja, as ações que procuram trabalhar as relações dos estudantes com o conteúdo. As observações das aulas do professor P1 permitem-nos afirmar, portanto, que o centro das suas ações e de seu discurso em sala de aula é o conteúdo. Em outras palavras, o professor P1 coloca o saber S (ou o conteúdo) como condutor principal de seu ensino e a ênfase da sua gestão. Esta é a característica principal de seu estilo de gestão.

PROFESSOR P2	1 Gestão do segmento P-S (Relação do professor com o conteúdo)	2 Gestão do segmento P-E (Relação do professor com os estudantes)	3 Gestão do segmento E-S (Relação dos estudantes com o conteúdo)
B Relação pessoal	<u>Setor 1 B</u> (1) (2), (3), (4)	<u>Setor 2 B</u> (5), (6), (7) (8) (9) (10)	<u>Setor 3 B</u>

Tabela 3 – Caracterização do estilo de gestão do professor P2

No caso do professor P2, a observação das suas ações levou-nos a concluir que a ênfase de seu ensino está no setor P-E, ou seja, nas suas relações com os estudantes, tendo a si mesmo como o centro de seu ensino. Todo o discurso em sala de aula é produzido e conduzido a partir de sua fala e ação. Isto não quer dizer que o professor despreza o conteúdo, mas que o seu estilo de ensino consiste em tomar para si a responsabilidade da transmissão do conteúdo, procurando manter os alunos presos ao que ele faz e fala.

PROFESSOR P3	1 Gestão do segmento P-S (Relação do professor com o conteúdo)	2 Gestão do segmento P-E (Relação do professor com os estudantes)	3 Gestão do segmento E-S (Relação dos estudantes com o conteúdo)
B Relação pessoal	<u>Setor 1 B</u> (1), (2), (3) (4)	<u>Setor 2 B</u> (5) (6) (7) (8)	<u>Setor 3 B</u> (9), (10), (11), (12), (13)

Tabela 4 – Caracterização do estilo de gestão do professor P3

Das observações da ação do professor P3, podemos concluir que o seu ensino centra-se nos alunos, mais especificamente na relação dos alunos com o conteúdo. De certa forma os alunos conduzem o desenvolvimento da aula e são o centro em torno do qual giram a ação e o discurso do professor em sala de aula. Podemos destacar que o professor P3 coloca o outro e a sua aprendizagem como elemento principal de seu ensino, na ênfase da sua gestão. Esta é a característica principal que marca o estilo de gestão do professor P3.

Ao aplicarmos a Tabela 1 às características que identificam a gestão em sala de aula de cada professor, evidenciado pela sua relação com o conteúdo; pela sua relação com os estudantes ou pela relação dos estudantes com o conteúdo, obtivemos o estilo de gestão de cada professor aqui pesquisado. Observando as incidências das características apresentadas no instrumento, podemos destacar que localizamos em nossos dados três estilos de gestão para o professor imerso no sistema didático: o professor que tem um estilo centralizado no conteúdo; o professor que tem o estilo centralizado em si mesmo (determinante subjetivo na condução) e o professor que tem o estilo centralizado no outro (na demanda do outro). Apresentamos abaixo os estilos localizados a partir das características de gestão.

Estilo de gestão do professor P1 – Ao observarmos a quantidade e as evidências nas características de gestão do professor P1, caracterizamos o seu estilo de gestão como um estilo centralizado no conteúdo; ou seja, o centro das suas ações e de seu discurso em sala de aula ao realizar a sua gestão é o conteúdo. Quando afirmamos que o estilo do professor P1 é centralizado no conteúdo, estamos enfatizando que o conteúdo é o motor que o move, que faz com que ele se sinta motivado a investir no ensino da Física. Podemos destacar que ao observarmos as aulas do professor P1 percebemos que ele estrutura suas aulas pautado em operações para que o aluno aprenda o conteúdo, ou seja, esse é o foco da sua gestão da matéria, conforme destacado por Gauthier *et al.* (1998) e Tardif (2002). Com isso, consideramos que P1 possui uma boa preparação no campo conceitual da Física, bem como conhecimento pedagógico para ensiná-los.

Estilo de gestão do professor P2 – O estilo de gestão do professor P2 foi caracterizado como um estilo centralizado em si mesmo, ou seja, como um determinante subjetivo na sua condução, onde o professor está no centro da aula. O ensinar [eu] é o centro do discurso. Portanto, a ênfase da gestão está no professor e a sua relação com o saber é marcada pela relação consigo mesmo. Da observação das aulas do professor P2 podemos destacar que ele tem conhecimento aprofundado do conteúdo, mas ao ensinar, a ênfase dada não é para atividades práticas. Ao fazer a conexão entre o conceito físico e a formalização

matemática isso não ocorre de forma tão significativa, o fato de o seu estilo ser centralizado em si mesmo, buscava manter o controle do ensino a todo o momento. Ao analisarmos o estilo de gestão de P2 com base em Gauthier *et al.* (1998) e Tardif (2002), podemos destacar que seu estilo é evidenciado na gestão da classe, ou seja, nas “regras e disposições” necessárias para que o ambiente seja propício e favorável ao ensino e a aprendizagem da Física.

Estilo de gestão do professor P3 – Caracterizamos o estilo de gestão do professor P3 como um estilo centralizado no outro, em uma inter-relação na demanda do outro ou no que o outro demanda de mim. Podemos destacar no estilo de gestão do professor P3 que o outro (aluno) é o centro do discurso, é o centro da sua aula. A ênfase da sua gestão está no aluno e este é preponderante para sua gestão. A relação com o saber do professor P3 é marcada pela sua relação com o outro. Durante a observação das aulas do professor P3 percebemos que ele conhece bem o conteúdo que está ensinando, no entanto, a descrição dos conceitos e fenômenos físicos, bem como a formalização, matemática é tratada de uma forma mais abstrata. Portanto, podemos considerar que o foco do estilo de gestão de P3 está nos condicionantes ligados à gestão das interações com os alunos, conforme destacado por Tardif (2002) e Gauthier *et al.* (1998).

Gestão na sala de aula e estilo: uma possível aproximação da Psicanálise e Educação

A elaboração dos relatos sobre a gestão em sala de aula de cada professor, bem como a sua análise, revelou-nos as características de gestão e que cada professor é único na forma em que realiza a sua gestão, que é marcada de maneira muito particular pelas suas singularidades e subjetividades. O instrumento nos permitiu identificar o estilo de gestão de cada professor, bem como as relações que o professor estabelece no processo no processo de ensino e de aprendizagem com base no sistema didático de Chevallard. Portanto, achamos pertinente buscarmos em conceitos da psicanálise uma interpretação para o estilo docente no que tange às questões subjetivas dos professores. Faremos isso com base na psicanálise de orientação lacaniana.

Para analisarmos a relação professor-aluno com a relação analista-analisando, a partir de uma analogia entre o estilo do analista e o estilo do professor, e observarmos até onde estes estilos se aproximam, partiremos da discussão sobre o estilo. A psicanálise admite a vertente do estilo como instrumento de singularização, não como um instrumento de segregação entre “talentosos e não talentosos”. Levando-se em conta a singularização, o autor destaca que “o estilo é pessoal e transgride o sistema de normas do estilo generalizado”. Ao fazermos uma aproximação ou uma analogia entre dois campos de pesquisa precisamos lembrar que: “As analogias têm um grande poder de organização e de orientação. A perspectiva de uma analogia sugere a possibilidade de transferências, guardando, é claro, os devidos limites entre o que acontece em um campo e no outro” (VILLANI, 1999, p. 22).

Lacan apresenta uma teoria sobre o estilo sendo elaborada a partir da articulação entre: ato analítico; final de análise e transmissão da Psicanálise. Apresentamos a seguir algumas considerações sobre esses fundamentos, buscando perceber até que ponto as aproximações do estilo do analista com o estilo do professor podem ocorrer e trazer algumas contribuições à compreensão da gestão em sala de aula do professor no processo de ensino e de aprendizagem.

1 – *O ato analítico* – Para que se dê início à análise o sujeito precisa transformar o seu sintoma que a princípio está no “não dito” em “bem dito”. Precisa falar sobre ele para que este se transforme em um “real bem dito”, ou seja, transformar a sua verdade em saber. O processo analítico bem conduzido até o final da análise é a condição para que o sujeito saiba e aprenda a lidar com o seu sintoma. A partir dessa “travessia”, o sujeito constitui o seu estilo, que está presente e implicado na sua enunciação, ou seja, na sua maneira falar, de ser, no jeito de viver, de escutar, etc. Portanto, o ato analítico que ocorre durante o processo de análise em si é que faz com que o analista constitua seu estilo. É o ato analítico que institui o sujeito como analista, que ao passar pelo passe lhe outorga o direito de exercer o ofício de analista. O ato analítico no contexto psicanalítico está relacionado com processo de formação do analista.

Para fazermos as possíveis aproximações entre ato analítico e ato educativo, no contexto educacional, estaremos chamando de ato educativo o processo de formação do professor. Estamos considerando no processo do ato educativo a formação inicial do professor, ou seja, formação acadêmica necessária, para exercer de fato o seu ofício. Sendo assim, o professor só pode ser professor ao passar pelo ato educativo que lhe confere o direito de exercer o seu ofício de forma institucionalizada³¹⁹. Considerando os conhecimentos que o professor traz da sua formação básica, ao chegar à instituição que lhe proporcionará sua formação para exercer o ofício de professor (ato educativo) podemos destacar que o professor nesse processo, passa de um “semidizer” ao “bem-dizer”, que são os saberes que constrói durante a sua formação, necessários para iniciar a sua carreira de professor. De certa forma, nessa “travessia” o professor também precisa encontrar a sua verdade³²⁰, ou seja, constatar se é isso mesmo que ele quer, aprendendo assim a lidar com a sua verdade, para construir o seu saber enquanto professor.

As considerações feitas acima, sobre o ato analítico e o ato educativo como processo de formação para que ambos possam exercer os seus ofícios, nos permitem aproximar o estilo do analista ao estilo do professor.

2 – *Final de análise* – Cada ato do analista traz as marcas do seu estilo que foi constituído durante o ato analítico e identifica a passagem do analisante para analista. No entanto, não dá para prever o estilo que cada analista terá no final da sua análise ou se utilizar de um “método pedagógico da causa psicanalítica” para ensinar o sujeito a ter um determinado estilo, isso remeteria a um “estilo marcado pelo endereçamento” que não funciona para a psicanálise, porque o Outro não existe. O analista, ao final da análise, ao passar pela experiência do “passe”, transforma a sua verdade em saber e, com isso, se institui e constitui o seu estilo de analista.

No contexto educacional podemos destacar que só a formação inicial não constitui definitivamente o estilo do professor, o fato de passar pelos bancos das universidades contribui à constituição do seu estilo, mas o professor precisa também da formação continuada e da experiência para construir o seu estilo. Isso pode ser comprovado inclusive em nossos dados quando os três professores (P1, P2 e P3) aqui pesquisados enfatizam que no começo a sua ação docente era completamente diferente daquela que executam nos dias atuais.

³¹⁹ Lembrando que diferentemente do analista, que ao passar pelo passe já pode exercer a função, o ofício de analista, o professor para exercer a sua função de forma institucionalizada, depende de ser contratado por uma instituição seja na rede pública ou na particular.

³²⁰ No contexto educacional estamos relacionando essa verdade com a vontade, com o desejo, com a decisão dos licenciandos, dos estagiários em permanecerem nos cursos de licenciatura, de lutarem realmente por essa escolha, diante das dificuldades e dilemas que aparecem nesse percurso, como, por exemplo, “o impacto que o estágio supervisionado pode afetar a decisão dos estagiários em ser professor” (BACCON e ARRUDA, 2004).

Assim como na Psicanálise não é possível normatizar ou prever o estilo que o analista adotará ao término de uma análise, podemos destacar que na educação isso também não é possível. Outro ponto que podemos refletir como uma aproximação é quanto à questão de que o analista não deve ser um escravo do estilo. Na educação o professor também não deve ser escravo do seu estilo para que tenha possibilidades de construir e aperfeiçoar com o tempo, com a experiência o seu estilo. Podemos também considerar a questão sobre “o estilo é o homem a quem nos endereçamos”, que é equiparar o analista ao homem pronto a todas as circunstâncias que não cabe no contexto analítico, nem no contexto educacional, visto que tanto o analista como o professor, lida sempre com o imprevisível, com o inesperado.

Das considerações feitas acima, podemos destacar que: no que tange à constituição do estilo do analista com o final da análise e a experiência do passe, ocorre de maneira distinta da constituição do estilo do professor que depende da sua formação inicial, continuada e da sua experiência. Quanto à questão da previsão do estilo, isso não é possível no contexto psicanalítico, nem no contexto da educação, nesse sentido elas se aproximam. Em relação a ser escravo do estilo não convém para nenhuma das duas áreas e estar preparado, pronto para todas as circunstâncias também não condiz com nenhum delas, porque ambas trabalham com o imprevisível. Portanto, nessas três questões o estilo do professor se aproxima do estilo do analista.

3 – Transmissão da Psicanálise – O analista opera a partir do seu estilo e não a partir do seu sintoma. O sintoma que é a verdade do analisando, tem dois destinos: o estilo que é da ordem da enunciação (onde circula a verdade) e sintoma como real. Como estilo o sintoma impõe-se como um laço social onde se inscreve a sua conduta, seus atos, etc. No discurso do analista encontramos o saber no lugar da verdade. Isso indica que o estilo do analista é um estilo marcado pelo saber, ou seja, o estilo do analista presente no ato analítico é suportado pelo saber lidar com o seu sintoma, com a sua castração. Portanto, o desejo do analista é o que sustenta a prática de ser analista e isso é muito importante para a transmissão da Psicanálise.

Dentro do contexto da educação, considerando o desejo do professor, que também é um desejo de saber e que também sustenta a sua prática. No entanto, quanto à questão de operar a partir do seu estilo e não do seu sintoma, como acontece com o analista, precisamos pontuar algumas questões: na educação, encontramos muitos professores que operam pelo seu estilo, como no caso dos professores que participam da presente pesquisa, mas também encontramos muitos professores que exercem o seu ofício partir do seu sintoma, das suas queixas, preferindo “permanecer na inércia, a arriscar-se à busca” (ARRUDA, 2001).

Considerando que na análise o destino do sintoma é a verdade do analista, que ao final da análise é encaminhado para o estilo presente na enunciação e para o real, podemos destacar que na educação muitos professores acabam preferindo ficar com/no seu sintoma (queixas), do que enfrentar a sua verdade (construir o seu estilo). No entanto, muitos professores nem se dão conta disso, e passam anos e anos da sua carreira profissional apenas cumprindo burocracias, sem vontade, sem desejo, sem paixão, simplesmente por obrigação. Nesse ponto, podemos refletir sobre quanto o desejo do professor está implicado em sua prática.

A possibilidade de semelhanças descritas acima nos permite fazer as seguintes inferências: se há o desejo do professor implicado, há a constituição de um estilo; se no lugar do desejo há uma queixa, um sintoma,

etc., o professor não constitui um estilo e passa a ser queixoso na atividade profissional. Nesse caso, muitas vezes o professor não sente prazer no que faz e acaba vivendo em um eterno reclamar e a gestão em sala de aula acaba sendo muitas vezes um sacrifício. Entretanto, quando o desejo do professor é o operante, assim como no discurso do analista encontra-se o saber no lugar da verdade, também podemos inferir que no discurso do professor também está o saber, e que este também já deu conta da sua verdade (principalmente barreiras da formação inicial citadas acima); nesse sentido, o estilo do professor também é um estilo marcado pelo saber, ou seja, o estilo do professor presente no ato educativo também é suportado pelo saber lidar com o seu sintoma, com a sua castração. Outra reflexão que podemos fazer é quanto à questão do estilo ser sempre endereçado a alguém que pode colocar algo de si, transformando-o em um estilo próprio.

Podemos destacar que na educação o estilo do professor sempre é endereçado a alguém, no entanto, como vimos acima, nem todos colocam algo de si, não construindo assim o seu estilo próprio. Levando em consideração as ideias apresentadas acima, destacamos que mesmo que uma parcela dos professores não conseguem, ou não querem, ou por qualquer outro motivo não aprenderam a lidar com o seu sintoma, podemos destacar que as considerações quanto à transmissão da Psicanálise e a transmissão da educação nos permitem aproximar o estilo do analista ao estilo do professor.

Com base em nossas considerações, levando-se em conta limites de cada campo pesquisado, e daquilo que de fato pode ser explorado e transferido, de um campo para o outro, podemos destacar que a exploração da aproximação entre o estilo do analista e o estilo do professor nos permitiu pontuar a partir do ato analítico, do final da análise, da transmissão da Psicanálise e do desejo do analista, que é a partir do desejo do professor e da sua prática em ser professor (gestão da matéria, gestão de sala e o gerenciamento do seu sintoma), que se constitui o estilo do professor.

Sobre o estilo dos professores pesquisados - análise e discussões

Como vimos anteriormente os dados aqui apresentados variaram entre três possibilidades de estilos de gestão do professor imerso no sistema didático: o professor que tem um estilo centralizado no conteúdo; o professor que tem o estilo centralizado em si mesmo e o professor que tem o estilo centralizado no outro. A aproximação do estilo do analista com o estilo do professor apontou dois novos aspectos (desejo do professor e o gerenciamento do seu sintoma) que apontamos como aspectos importantes à análise do estilo de gestão do professor na interação durante o processo de ensino de aprendizagem. Sem a intenção de prescrevermos ou de analisar o tipo de estilo identificado nos professores, achamos importante fazermos algumas considerações a partir desses novos aspectos.

No caso do professor P1, em que identificamos um estilo centralizado no conteúdo e a sua relação com o saber foi associada à sua relação com mundo, levantamos a seguinte questão: o que é o conteúdo para esse professor? Inferimos que o professor P1 está inserido na questão: “Penso no conteúdo, logo existo no mundo”, ou seja, o conteúdo é o centro, é a ênfase do/no ensino do professor. Quanto à questão do “desejo do professor”, assim como na Psicanálise em que o desejo do analista é o que sustenta a prática de ser analista ou é aquilo sobre o qual se funda o campo da sua prática, podemos destacar que para P1, o conteúdo (saber) é o que sustenta a sua prática. O conteúdo é seu objeto e é com ele que P1 se distrai. Podemos inferir aqui que o estilo de P1 tem a ver com o “modo” com que ele se relaciona com o conteúdo

no interior do sistema didático; o modo como ele se distraí da sua falta; o modo como encontrou para obturar a falta no Outro. Além disso, podemos inferir que o professor P1 opera a partir do seu estilo e não a partir do seu sintoma, pois pelo menos aparentemente demonstra muita segurança, eficiência e competência ao realizar a sua gestão.

Em relação ao professor P2, identificamos o estilo de gestão centralizado em si mesmo e a sua relação com o saber é evidenciada pela sua relação consigo mesmo, enquanto professor. Por isso, o seu estilo é marcado por um determinante subjetivo nessa condução: o seu ensino. Remetendo-nos à seguinte questão: O que eu quero? Uma possível resposta seria: “Eu quero, eu ensino”, ou seja, o ensinar [eu] é o centro do discurso e o foco da gestão está em si mesmo, no seu ensino. Portanto, em relação ao desejo do professor podemos destacar o que sustenta a prática de ser professor de P2 é o ato de ensinar em si, de ocupar o centro da relação pedagógica. Ou seja, podemos inferir que o saber do P2 está em saber conduzir os alunos no ato de ensinar, é isso que o sustenta a prática. Para P2, o seu objeto é a sua própria imagem. Podemos inferir também para o professor P2, que o seu estilo é o “modo” como se relaciona com o objeto; o modo como ele distrai a sua falta; o modo como encontrou também para obturar a falta no Outro. Podemos inferir que o professor P2 na educação também opera a partir do seu estilo e não a partir do seu sintoma, pois aparentemente realiza a sua gestão em sala de aula de forma tranquila e segura.

No que diz respeito ao estilo de gestão do professor P3, onde identificamos um estilo de gestão centralizado no outro, onde a sua relação com o saber foi evidenciada na sua relação com o outro, surgiu-nos a seguinte questão: o que o outro quer? Inferimos que para P3 está implicado: “Ensino, logo, o outro aprende”. Ou seja, o aprender [outro] é o centro do discurso, o aluno está no centro da aula. Em relação ao desejo do professor, podemos destacar que o que sustenta a prática de ser professor para o professor P3 é lugar que o outro ocupa para ele. No caso do professor P3, também podemos inferir que o ensino é o “modo” como ele se relaciona com o objeto; o modo como ele distrai a sua falta; o modo como encontrou para obturar a falta no Outro. Mas para o professor P3, o objeto é o outro, o aluno e como ele se insere em seu ensino. Podemos inferir que o professor P3 na educação também opera a partir do seu estilo e não a partir do seu sintoma, pois aparentemente realiza o gerenciamento da sala de aula de forma segura.

Conclusão

As características sobre a gestão de cada professor foram construídas e analisadas à luz dos condicionantes que estruturam a ação profissional do professor, como propostos por Tardif (2002) e, na tarefa de ensinar, composta pela gestão da matéria e gestão da sala, utilizamos o referencial de Gauthier *et al.* (1998). Assim, o marco teórico desses autores, nos permitiu analisar as estratégias, procedimentos, atitudes, ações e reflexões dos professores com relação à sua ação profissional em sala de aula no processo de interação. A análise sobre as características encontradas na ação docente de cada professor, na sala de aula, levando em conta a sua subjetividade, permitiu-nos apontar o estilo que o professor constrói ao realizar a sua gestão durante a sua ação docente.

Portanto, podemos considerar que as características encontradas na gestão docente de cada professor aqui pesquisado apontou que estilo de gestão é construído na realização da sua gestão da matéria e gestão de sala no processo de interação com alunos. Assim, a gestão do professor é constituída pelos aspectos subjetivos do sujeito que estão implicados na prática da ação docente determinando o seu estilo de gestão.

Considerando o estilo do professor ao realizar a sua gestão, sob o viés da Psicanálise também podemos dizer que o professor pode ser definido como um lugar que exige que se coloque algo de seu. Colocar algo de seu está relacionado com o “saber como linguagem formal que determina o sujeito”, é pagar com a sua pessoa, é oferecer o seu ser para que o outro também se encontre. Colocar algo de seu é operar por meio do estilo presente na enunciação, tendo o desejo de saber como o motor desse processo, ocorrendo um endereçamento marcado pelo estilo e não um estilo marcado pelo endereçamento. Sendo assim, o professor não se coloca como modelo a ser seguido, na construção do conhecimento científico e, tanto o professor como o aluno, se posicionam frente a seus problemas, seus desejos e escolhas.

Vimos que o professor também constrói o seu estilo de gestão e pode operar a partir dele. Resta-nos saber se, assim como Lacan, na Psicanálise, possuía um ensino que chamava de seu, o professor pode ter um ensino que possa chamar de seu? As elaborações e considerações feitas acima nos permitem destacar que assim como o analista possui o seu estilo, e se endereça a alguém, o professor também possui o seu estilo que é algo que lhe é próprio, singular e único. O professor também se endereça a seus alunos. Entretanto, para que aja um endereçamento marcado pelo estilo e não um estilo marcado pelo endereçamento, a autonomia do aluno (frente a suas questões e escolhas) precisa ser mantida, sem que o professor o prenda para si. Essas mesmas considerações nos permitem pontuar que cada professor aqui pesquisado possui o seu desejo, o seu ensino, a sua marca e o seu estilo. Portanto, podemos destacar que cada professor que participou da presente pesquisa, tem um ensino que pode chamar de seu.

Referências Bibliográficas

- ARRUDA, Sergio de Mello. Entre a inércia e a busca: reflexões sobre a formação em serviço de professores de física do ensino médio. Tese de Doutorado. FEUSP. São Paulo, 230p., 2001.
- ARRUDA, S. M.; LIMA, J. P. C.; PASSOS, M. M. (2011). Um novo instrumento para a análise da ação do professor em sala de aula. Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, No prelo.
- BACCON, A. L. P; ARRUDA, S. M. O professor como um lugar: um enfoque psicanalítico da relação professor-aluno. Trabalho apresentado na I Jornada de Trabalho do NUPPE, USP e IPLA. São Paulo. 2004.
- GAUTHIER, C.; MARTINEAU, S.; DESBIENS, J. F.; MALO, A. & SIMARD, D. (1998). Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí.
- SCHÖN, D. A. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Madrid: Paidós.
- TARDIF, M. (2002). Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes.
- VILLANI, A. (1999). O professor é como um analista? Ensaio.
- ZEICHNER, K. (1995). Reflections of a teacher educator working for social change. In: Korthagen, F. & Russel, T. (Eds.). Teachers who teach: reflections on teacher education. Londres: Falmer Press.

Trabalho docente em um município do Oeste do Pará-Brasil: dados sobre professores de escolas públicas

Lilian Cristiane Almeida dos Santos, Maria Regina Dubeux Kawamura³²¹

Resumo

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) é um programa do Ministério da Educação, visando formar professores que atuam na rede pública, especialmente daqueles que não possuem certificação. Em parceria com a Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA, e com secretarias de ensino municipais e estadual, estão sendo ofertados cursos de formação inicial nos oito municípios que terão campi/núcleos da UFOPA, sediada em Santarém. Estudos anteriores mostram que ações educacionais na região vinham tendo impactos pouco expressivos. No Oeste do Pará, como na Amazônia, identifica-se um padrão de ocupação urbana às margens dos rios, em um território marcado pela presença da floresta e dos rios, em que sua diversidade e suas especificidades são importantes. Neste trabalho, buscamos investigar aspectos da realidade educacional presente na região que possam contribuir para o aprimoramento dos projetos nela desenvolvidos. Nesse sentido, tomamos como foco o curso de licenciatura integrada em Matemática e Física, oferecido no âmbito do PARFOR, em um dos oito núcleos da UFOPA. Centramos atenção especial nos professores que ingressaram nesse programa nos anos de 2010, 2011 e 2012, para levantar aspectos da sua identidade e realizar uma caracterização inicial de seus perfis e de suas expectativas. Nossa amostra envolveu 75 professores, o que corresponde a uma representação expressiva. O local pesquisado conta com uma população distribuída, quase igualmente, entre zona urbana e rural, sendo as aulas oferecidas na sede do município, no período das férias escolares da maioria das escolas. Como instrumento de coleta de dados, utilizamos um questionário, com questões abertas e fechadas, para uma identificação de aspectos do ambiente educacional na região e dos motivos que levaram o (a) entrevistado (a) a se tornar professor. Os dados foram analisados considerando-se suas representações, através da metodologia de análise de conteúdo. Utilizamos como critério a presença dos aspectos sociais, cognitivos e pessoais/emocionais apontados. Percebe-se que os interesses ou expectativas em relação ao curso são muito diferenciados, sendo que aproximadamente metade dos professores cursa sua primeira licenciatura. Da mesma forma, ingressaram na carreira docente, num primeiro momento, muitas vezes por demandas sociais indiretas e nem sempre por missão. Nossos dados evidenciam a heterogeneidade do grupo pesquisado: diferenciação no ingresso, diferenciação no local de trabalho, diferenciação na idade (cerca de um terço tem mais de 35 anos). Além disso, e especificamente em relação ao tempo de docência, a quase totalidade já atua em sala de aula há mais de três anos. Esse aspecto nos parece central, considerando-se que, como apontam diversos autores, eles já teriam consolidado práticas com as quais a nova formação precisará dialogar. Assim, contribuir para a formação de professores, nesse projeto, parece demandar, além de construção conceitual nas disciplinas envolvidas, a busca de um diálogo dirigido à construção e valorização de sua identidade profissional.

Palavras-chaves: formação docente, identidade profissional.

³²¹ Universidade Federal do Oeste do Pará/Universidade de São Paulo

Introdução

Quando nos reportamos à área de formação de professores, percebe-se que o Brasil apresenta diversos desafios, como observado por Barreto e Gatti (2009, p. 12):

“De um lado, temos a expansão da oferta da educação básica e os esforços de inclusão social De outro, as urgências colocadas pelas transformações sociais No quadro de fundo, um país com grandes heterogeneidades regionais e locais, e, hoje, com uma legislação que estabelece a formação em nível superior como condição de exercício do magistério, num cenário em que a qualidade do ensino superior também está posta em questão..”

Estabeleceu-se a obrigatoriedade da formação do professor em nível superior a partir da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei no. 9294/96, de 20 de dezembro de 1996). Porém, quase duas décadas depois de promulgada, essa condição ainda não foi cumprida integralmente, pois temos parte de nossos professores atuando sem essa formação. Assim, o Ministério da Educação mantém o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), que visa a formar, em nível superior, professores que atuam na rede pública, especialmente aqueles que não possuem certificação, em todo o território nacional. Uma das instituições que atuam no estado do Pará é a Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), sediada em Santarém, que em parceria com o Ministério da Educação e com secretarias de ensino municipais e a estadual, oferece, através do PARFOR, cursos de formação inicial nos oito municípios que terão campi/núcleos da UFOPA. Ressaltamos que esses cursos, embora sejam de formação inicial, apresentam também características de formação continuada, tanto por serem cursados por professores que, mesmo sem formação inicial anterior, são detentores de conhecimentos práticos, quanto por serem também cursados por professores já formados em outro curso superior, seja licenciatura ou não. Estudos anteriores na região mostram que as ações são tímidas e não causam impacto significativo. Assim, torna-se necessário “reconhecer as especificidades inerentes a esse processo de formação que possa atender a heterogeneidade de relações que se estabelecem na escola e fora dela” (Ximenes-Rocha, 2009, p.68). O estado do Pará possui 96,7% de suas crianças e adolescentes de 7 a 14 anos frequentando a escola, sendo que o índice nacional é de 98% (UNICEF, 2012, p. 22). Esses dados nos mostram que ainda existe a necessidade de ampliação quantitativa no sistema escolar e, portanto, a necessidade de maior número de professores atuantes na região. No Oeste do Pará, como na Amazônia, identifica-se um padrão de ocupação urbana às margens dos rios, em um território marcado pela presença da floresta e dos rios, em que sua diversidade e suas especificidades são importantes. Mas essas especificidades não necessariamente se refletem nas práticas pedagógicas, como observado por Murta (2006, p. 15): “Ali, nas condições mais adversas, onde parece que a educação escolar está impossibilitada de existir, funcionam escolas. E funcionam regularmente, como indiferentes a tanta peculiaridade do lugar”. Encontram-se dois tipos de localização de escolas: as escolas de zona urbana e as de zona rural. No entanto, as de zona rural apresentam outros dois “tipos”, também conforme sua localização: as escolas de terra firme, localizadas no interior dos municípios, geralmente com acesso por via terrestre, e as escolas de várzea, que se localizam na região de várzea, geralmente alagadas em determinado período do ano, geralmente acessíveis somente por via fluvial. Nesse contexto, buscamos investigar aspectos da realidade educacional presentes na região que possam contribuir para o aprimoramento dos projetos nela desenvolvidos. Para isso, realizamos uma caracterização dos perfis do aluno-professor que cursa a licenciatura integrada em matemática e física num município do Oeste do Pará, investigando também os motivos que o levaram a ser professor. Assim,

apresentando aspectos da identidade desses alunos-professores, pretendemos que possam ser utilizados no sentido de melhor adequar suas necessidades de formação.

Marco Teórico e Metodológico

Uma vez que nosso objeto de estudo são os alunos-professores, focalizamos seus aspectos pessoais e profissionais, por considerarmos o ser humano em sua complexidade. Freire (2008) considera que o homem estabelece relações com a realidade e que “através dessas relações é que o homem chega a ser sujeito”. Desse modo, cada relação com a realidade configura-se como um desafio, no qual não há modelos de resposta, mas existirão tantas respostas quantos forem os desafios (Freire, 2008, p. 41/42). Por ser “impossível separar o eu profissional do eu pessoal” (Nóvoa, 2000, p. 17), parece-nos essencial, como já indicado por outros autores (Goodson, 2000), ouvir o professor, conhecê-lo como ser humano, pois ele é mediador do tipo de relação dos alunos com os conteúdos curriculares (Sacristán, 1991). Pelo fato de a identidade ser um “lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (Nóvoa, 2000, p. 16), ou seja, por não ser algo estanque, mas sim um processo complexo, Nóvoa considera mais adequado o termo processo identitário. Já segundo Tardif (2011, p. 107), “é impossível compreender a questão da identidade dos professores sem inseri-la imediatamente na história dos próprios atores, de suas ações, projetos e desenvolvimento profissional”. Assim, conhecer suas representações é um ponto necessário para a compreensão da identidade desses alunos-professores. As representações são a base de nossa ação e de todas as nossas interações. São, assim, um tipo de realidade. É a “preparação para a ação” (Moscovici, 2012, p. 46), não como reprodução de comportamentos e/ou de relações, mas como conjuntos dinâmicos de produção de comportamentos e de relações com o ambiente. Este autor argumenta que os indivíduos não são máquinas passivas, que somente registram imagens e reagem a estímulos externos. Pelo contrário, têm o desejo de dar sentido à sociedade e ao Universo, e de usar a imaginação. Assim, representar alguma coisa importa em reconstruir, alterar, criar novas formas. Partindo de um espaço de saberes e experiências, desloca-os e combina-os, integrando-os ou separando-os. Como faz circular e reúne experiências, conceitos, condutas de diferentes origens, torna o extraordinário em algo frequente. O não-familiar em familiar. Assim, configura-se como um processo. Uma representação é sempre representação de alguma coisa. E também é uma representação de alguém. É sempre um sujeito que representa algo. Conceitos e percepções são elaborações secundárias, pois se originam a partir do sujeito ou a partir do objeto. As representações, como forma de conhecimento, encontram-se em uma tensão entre sujeito e objeto, são uma relação primária (Moscovici, 2012).

Para Lefebvre (1983), a representação é o terceiro termo que se forma a partir do representante-representado. Implica então uma relação dialética do concebido e do vivido, que são mediatizados pelas representações, encontram-se nos movimentos entre vivido e concebido, movimentos estes que nunca cessam. É importante ressaltar que entre a vivência e o concebido não há ruptura nem corte, que esse movimento nunca cessa. Existe um universo de representações, um “corredor povoado de fantasmas e de espectros” e esse universo não é “nem informe nem formal: é um espaço”. Elas “oscilam entre o modo em que está feita essa sociedade e o modo como se vê, como se dirige e seu modo de livrar-se da pressão política, seu modo de justificar-se para proteger-se e seu modo de sonhar-se” e “nascem continuamente”.

Huberman (2000) discute os ciclos de vida dos professores, propondo um modelo esquemático com cinco “fases”. A entrada na profissão/tateamento, que é uma fase inicial, durante os 2 ou 3 primeiros anos, com aspectos de adaptação ao real e de descoberta; a estabilização/consolidação de um repertório pedagógico, o momento em que se “passa a ser professor” (4 a 6 anos de docência), por escolha subjetiva e por ato administrativo, momento de libertação e afirmação na carreira; diversificação/ativismo e/ou questionamento (7 a 25 anos de docência), seriam fases nas quais os professores, já estabilizados, são mais motivados, mais dinâmicos, buscando novos estímulos e ideias ou assumem uma atitude de sensação de rotina, podendo alcançar até uma crise existencial face à carreira; serenidade/distanciamento afetivo e/ou conservantismo (25 a 35 anos de docência), fases de menor vulnerabilidade e sensibilidade, havendo uma reconciliação entre o eu ideal e o eu real, ou passando a queixar-se dos alunos, das políticas educacionais, dos colegas, etc.; desinvestimento sereno ou amargo (35 a 40 anos de docência), fase de desprendimento, caracterizada por uma focalização maior, que pode ser positiva ou não. Ressaltamos que o próprio autor comenta que essa classificação não obedece, necessariamente, a uma estagnação em termos de tempo, podendo as fases até ser sobrepostas, ou abreviadas e/ou inexistentes, nem são predeterminadas e invariáveis. Tardif (2011, p. 84) comenta que diversos autores consideram os cinco ou sete primeiros anos de carreira como um período crítico, que suscita expectativas e sentimento fortes, podendo ser inclusive contraditórios, o que determina “seu futuro e sua relação com o trabalho”.

Portanto, nessa investigação encontramos aspectos cujas delimitações são fluidas, muitas vezes sobrepostas, sendo ao mesmo tempo contínuas, por dizerem respeito a uma pessoa, e discretas, por ocorrerem rupturas, interrupções, mudanças.

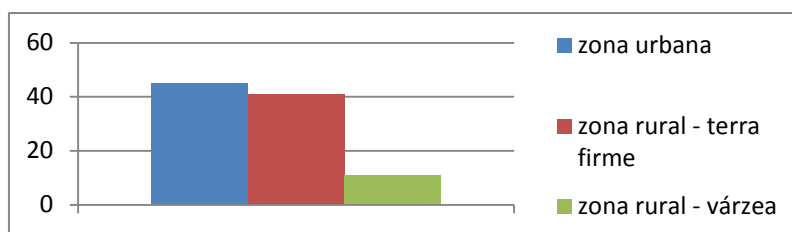
Assim, tendo como foco o curso de licenciatura integrada em Matemática e Física, oferecido no âmbito do PARFOR, em um dos oito municípios de atuação da UFOPA, centramos atenção especial nos professores que ingressaram nesse programa nos anos de 2010, 2011 e 2012. Nossa amostra envolveu 75 professores, o que corresponde a uma representação expressiva. O local pesquisado conta com uma população de, aproximadamente, 50 mil habitantes e, como muitos municípios da região, a sede do município localiza-se na beira de um rio. Essa população está distribuída, quase igualmente, entre zona urbana e rural, sendo as aulas oferecidas na sede do município, no período das férias escolares da maioria das escolas. Dissemos maioria das escolas porque as escolas localizadas na várzea do rio cumprem as exigências da legislação, mas possuem calendário letivo diferenciado, por causa da cheia no período das chuvas. Como instrumento de coleta de dados, utilizamos um questionário, com questões abertas e fechadas, para uma identificação de aspectos do ambiente educacional na região e dos motivos que levaram o(a) entrevistado(a) a se tornar professor. As questões fechadas objetivaram a obtenção de dados mais gerais, como ano de ingresso, sexo, local de docência, tempo de serviço, se é primeira ou segunda licenciatura. Com esses dados, temos um panorama geral do grupo pesquisado. Já para a questão aberta “O que o levou a ser professor?”, realizamos uma análise de conteúdo segundo Bardin (1994), utilizando o método das categorias, tendo como critério a presença de elementos que evidenciem aspectos sociais, cognitivos e pessoais/emocionais. Como esses aspectos são bastante amplos, criamos categorias dentro de cada um deles, conforme os elementos presentes nas respostas. Com base nessas informações, sejam de natureza qualitativa ou quantitativa, delineamos aspectos da identidade desses alunos-professores.

Resultados

Os dados quantitativos apresentaram uma ampla distribuição, não apresentando alta concentração em nenhum aspecto investigado. Da análise das respostas das questões fechadas, delineamos o perfil dos professores pesquisados. Os dados obtidos são apresentados a seguir:

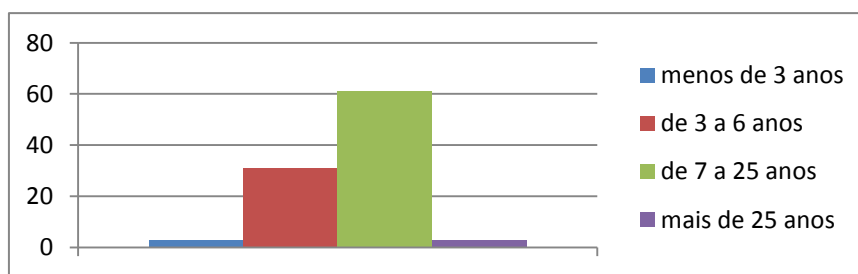
- Em relação ao gênero: dos que responderam, metade são do sexo masculino e metade são do sexo feminino; em relação à faixa etária, aproximadamente um terço tem mais de 35 anos;
- Em relação à localização da escola em que trabalham: aproximadamente metade dos pesquisados lecionam na zona rural, divididos entre a região de terra firme (41%) e a região de várzea (11%). A metade restante leciona na zona urbana;

Gráfico 1: Distribuição dos alunos-professores por local de docência, em porcentagem do total dos pesquisados.



- Em relação à sua formação, aproximadamente metade dos alunos-professores cursa sua primeira licenciatura;
- Em relação ao tempo de docência, ingressaram há menos de 3 anos somente 3% dos alunos-professores; no intervalo de 3 a 6 anos de docência temos 31% dos pesquisados; de 7 a 25 anos de docência temos 61% do total e 3% estão há mais de 25 anos em atividade docente. Em todos os casos, aproximadamente metade do total cursa sua primeira licenciatura, o que nos mostra que esse fator não se concentra em somente uma ou algumas faixas etárias, mas se distribui por todas as faixas.

Gráfico 2: Distribuição dos pesquisados por tempo de docência, em porcentagem do total dos pesquisados.

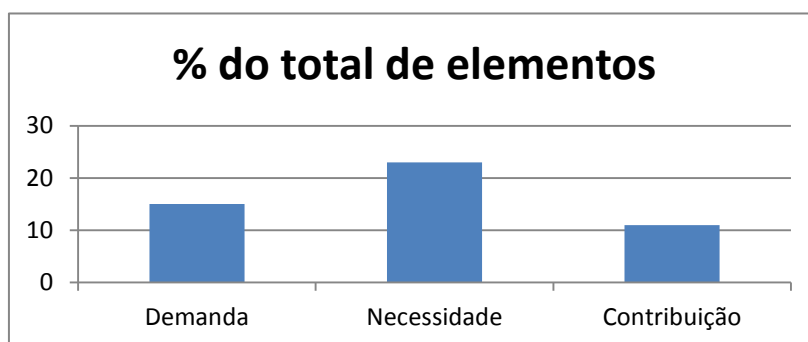


Observando esses dados, percebemos que não há um perfil dominante, mas uma distribuição de diferentes perfis: professores mais novos e mais velhos, com maior e menor tempo de docência, atuando nas zonas urbana e rural, com formação em nível superior ou não, o que nos leva a percepção de que os interesses ou expectativas em relação ao curso são muito diferenciados.

Focalizando agora a questão aberta “O que o levou a ser professor?”, apresentamos sua análise de conteúdo. Essa questão trouxe elementos que abordaram aspectos sociais, cognitivos e pessoais/emocionais. Porém, esses elementos evidenciam, mesmo dentro de uma mesma categoria, diferentes facetas. Assim, em cada categoria reunimos elementos semelhantes em subcategorias, conforme características em comum. Ressaltamos que uma mesma resposta pode ser encaixada em mais de uma categoria, porque as respostas podem apresentar elementos de diferentes aspectos. Desse modo, obtivemos um total de 87 elementos presentes nas respostas. As porcentagens nas categorias dizem respeito a esse valor e não à quantidade de alunos-professores pesquisados. As categorias e subcategorias são apresentadas a seguir:

Categoria 1 - Aspectos sociais: representa 49% do total dos elementos da pesquisa. Nesta categoria encontram-se os elementos na resposta que levem a funções e/ou desejos sociais. Ela apresenta três subcategorias, quais sejam: demanda, necessidade e contribuição.

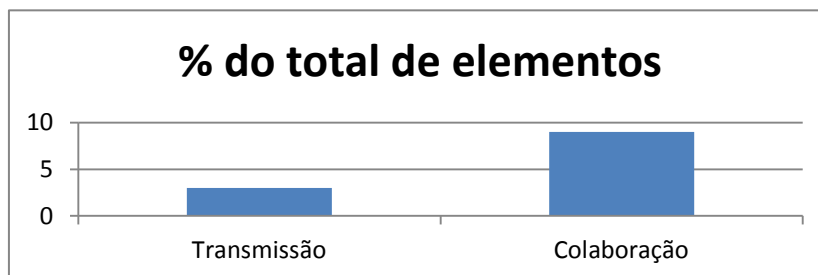
Gráfico 3: Categoria Aspectos Sociais e suas subcategorias.



- Demanda: nesta categoria temos as respostas que justificam a entrada na profissão pela demanda existente, ou seja, pelas possibilidades e/ou oportunidades de trabalho na área. Representa 15% do total de elementos presentes nas respostas. São respostas como “... falta de pessoas com conhecimento...”, “... foi por causa do meu irmão, que sairia do seu cargo e me deixaria em seu lugar...”, “Quando fez o magistério só existia o curso em questão e de agropecuária e não pode sair da cidade para outra cidade...”;
- Necessidade: nesta categoria temos as respostas que justificam a entrada na profissão pela necessidade de um trabalho ou um emprego. Difere da demanda por apresentar elementos que mostrem certa falta de perspectiva de obter outra profissão. Representa 23% do total de elementos presentes nas respostas. São respostas como “A falta de trabalho em outra área...”, “Primeiro por dificuldade de emprego...”, “... foi a necessidade em poder trabalhar para ajudar minha família, sem ter outra opção”;
- Contribuição: nesta categoria temos as respostas que justificam a entrada na profissão pelo desejo de contribuição social. Representa 11% do total de elementos presentes nas respostas. São respostas como “Poder contribuir de alguma forma na construção de um mundo melhor, onde as pessoas possam ser realmente cidadãos críticos e conscientes”, “... possa ajudar no futuro de alguém de forma positiva...”, “... para contribuir com mais de 60 crianças que estavam sem estudar”.

Categoria 2 - Aspectos cognitivos: representa 12% do total dos elementos da pesquisa. Nesta categoria encontram-se os elementos na resposta que levem a uma profissão que trate com conhecimento, em qualquer nível. Ela apresenta duas subcategorias, quais sejam: transmissão e colaboração.

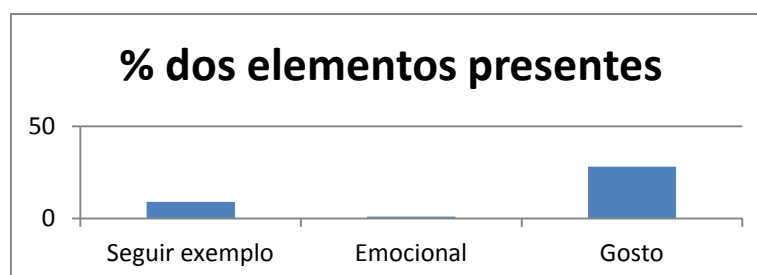
Gráfico 4: Categoria Aspectos Cognitivos e suas subcategorias.



- Transmissão: nesta categoria temos as respostas que justificam a entrada na profissão pelo desejo de transmitir conhecimento. Representa 3% do total de elementos presentes nas respostas. São respostas como “... vontade de repassar meus conhecimentos a outras pessoas”;
- Colaboração: nesta categoria temos as respostas que justificam a entrada na profissão pela vontade em interagir pelo conhecimento. Representa 9% do total de elementos presentes nas respostas. São respostas como “A facilidade de compartilhar informações...”, “... colaborar com os mesmos um pouco do meu conhecimento...”.

Categoria 3 - Aspectos sociais: representa 49% do total da pesquisa. Nesta categoria encontram-se os elementos na resposta que levem a funções e/ou desejos sociais. Ela apresenta três subcategorias, quais sejam: demanda, necessidade e contribuição.

Gráfico 5: Categoria Aspectos Emocionais/Pessoais e suas subcategorias.



- Seguir exemplo: nesta categoria temos as respostas que justificam a entrada na profissão por seguir o exemplo de outros, sejam da família ou não. Representa 9% do total de elementos presentes nas respostas. São respostas como “Minha mãe. Por crescer vendo a mesma trabalhando com crianças achava bonito o jeito que a mesma as tratava”, “Foi de ver como minhas professoras se esforçavam para ensinar...”;
- Emocional: nesta categoria temos a resposta que justifica a entrada na profissão pela emoção de um momento. Representa 1% do total de elementos presentes nas respostas. É a resposta “... um

dia cheguei em casa e me deparei com meu filho lagrimando dizendo que não conseguia aprender matemática...”;

- Gosto: nesta categoria temos as respostas que justificam a entrada na profissão pelo gosto de ensinar. Representa 28% do total de elementos presentes nas respostas. São respostas como “... desejo profissional, pois ser professor, é um desafio, e eu gosto de desafios”, “... O gosto pela área educacional”, “A vocação”.

Podemos observar que os Aspectos Sociais predominam na escolha da profissão, mais fortemente nos sentidos das demandas e necessidades. No entanto, a subcategoria Gosto, da categoria Aspectos emocionais/pessoais possui, sozinha, pouco mais de um quarto das respostas. Esse dado traz à tona um aspecto bastante positivo, pois aponta que uma parcela razoável dos alunos-professores está na profissão por desejo ou vontade própria, o que poderíamos chamar de vocação. Os aspectos cognitivos são em menor número e, mesmo nessa categoria, há uma ênfase nos aspectos relacionais da profissão, que surgem fortemente na subcategoria Colaboração.

Observamos que as relações, sejam pessoais, emocionais, sociais ou profissionais, apresentam-se nas três categorias. Como diz Paulo Freire, são nossas relações que nos constituem como sujeito. Essas relações permeiam todas as categorias, trazendo à tona a importância dos aspectos relacionais no ingresso da profissão e, certamente, na sua constituição como sujeito.

Outra observação refere-se ao tempo de docência. Temos aproximadamente um terço dos alunos-professores na fase de estabilização e pouco menos de dois terços na fase de diversificação e/ou questionamento, como propostas por Huberman (2000). Embora essas fases tenham uma fluidez, a maioria do grupo pesquisado encontra-se em duas fases distintas, embora haja alguns que se situam na fase de descoberta e na fase de serenidade e/ou conservantismo.

Considerações Finais

Nossos dados evidenciam a heterogeneidade do grupo pesquisado: diferenciação no ingresso, diferenciação no local de trabalho, diferenciação na idade, diferenciação no tempo de docência, diferenciação na formação. É esse perfil não-homogêneo o que caracteriza o grupo de alunos-professores.

Ao mesmo tempo, as representações dos alunos-professores da licenciatura integrada em Matemática e Física nesse município do Oeste do Pará, sobre seu ingresso na profissão, apresentam-se também não-homogêneas, multifacetadas, diversas nas motivações e nos aspectos relacionais, como é também diversificado o ambiente amazônico. Talvez o único aspecto mais homogêneo seja o fato de 95% do grupo estar nas fases de estabilização e consolidação em relação à profissão. E esse é um ponto central, pois suas práticas já se encontram estabilizadas, e qualquer formação deve dialogar com esse fato.

Nesse sentido, contribuir para a formação de professores, nesse projeto, parece demandar, além de construção conceitual nas disciplinas envolvidas, a busca de um diálogo dirigido à construção e valorização de sua identidade profissional.

Referências

- Bardin, L. (1994). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barreto, E. S., Gatti, B. A. *Professores do Brasil*. Retirado em julho 8, 2013 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>
- Brasil. Lei no. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Retirado em novembro 28, 2010 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm
- Freire, P. (2008). *Conscientização*. São Paulo: Centauro Editora.
- Goodson I. F. (2000). Dar voz ao professor: As histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In Nóvoa, A. (Org.), *Vidas de Professores* (pp. 63-78). Porto: Porto Editora LDA.
- Huberman M. (2000). O ciclo de vida profissional dos professores. In Nóvoa A (Org.), *Vidas de Professores* (pp. 31-62). Porto: Porto Editora LDA.
- Lefebvre, H. (1983). *La presencia e La ausência – Contribuições a La teoria de las representaciones*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Moscovici, S. (2012). *A psicanálise, sua imagem e seu público*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Murta, C. (2006). *Tornar-se professor: um estudo sobre professores leigos amazônidas*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Nóvoa A. (2000). Os professores e as histórias da sua vida. In Nóvoa A (Org.), *Vidas de Professores* (pp. 11-30). Porto: Porto Editora LDA.
- Sacristan, J. G. (2000). *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed.
- Tardif, M. (2010). *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis: Editora Vozes.
- UNICEF. Acesso, permanência, aprendizagem e conclusão da Educação Básica na idade certa – Direito de todas e de cada uma das crianças e dos adolescentes. Retirado em julho 8, 2013 de <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/OOSCI%20Reports/brazil-oosci-report-2012-pr.pdf>
- Ximenes-Rocha S. H. (2009). *Aprendizagem de professoras leigas na escola do campo*. In: *Aprendizagem da docência: Reflexões sobre os cursos de formação, a inserção profissional e as recentes pesquisas na área*. Curitiba: Editora CRV.

Formação de professores: a voz dos coordenadores de um programa de iniciação à docência

Graciete Tozetto Goes³²², Maria Odete Vieira Tenreiro³²³

Resumo

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, é voltado à formação para a docência na Educação Básica. Dentre seus objetivos destacam-se: elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre a Educação Superior e a Educação Básica, e inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar, que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem. Hoje, no Brasil, o PIBID é constituído por mais de 49 mil bolsistas, é um dos 50 programas estratégicos da CAPES e tem se encaminhado para ser uma Política de Estado. Para a presente pesquisa, foram analisados treze relatórios dos coordenadores dos subprojetos integrantes no Projeto Institucional do PIBID da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, “Universidade e Educação Básica: parceria necessária na formação de professores”. Os objetivos definidos foram: revelar quais os impactos percebidos pelos coordenadores dos subprojetos na formação de professores e discutir as principais contribuições do PIBID para os cursos de licenciaturas. O trabalho é fundamentado em Tardif e Lessard (2011), Tardif (2012), Marcelo (1999) entre outros autores que discutem a formação de professores. A pesquisa caracteriza-se por uma abordagem qualitativa e para a análise dos dados utilizou-se o procedimento metodológico do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), que segundo Lefevre e Lefevre (2005) possibilita reunir os pensamentos individuais semelhantes em um pensamento coletivo. A pesquisa revelou que o diálogo estabelecido entre professores das escolas, acadêmicos das licenciaturas e professores da universidade geram um crescimento contínuo e dinâmico, a favor da valorização da qualidade dos cursos de formação de professores e da educação brasileira. Outros resultados percebidos pela pesquisa foram: a parceria estabelecida entre a Universidade e escolas públicas valoriza a profissão de professor oferecendo novas vivências para os acadêmicos e para os professores das escolas de educação básica; os cursos de licenciatura têm sido reorganizados com base em experiências exitosas e discussões no PIBID; aumento da opção pelos cursos de formação de professores devido à participação no programa; articulação com outros programas da CAPES; número significativo de alunos participando de eventos científicos e diferencial na formação do acadêmico que participa do PIBID.

Palavras – chave: formação de professores, docência, educação básica.

Formação inicial de professores e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

³²² Universidade Estadual de Ponta Grossa/Brasil

³²³ Universidade Estadual de Ponta Grossa/Brasil

O modelo de formação inicial de professores estabelecido no Brasil baseou-se por muito tempo fundamentalmente na chamada fórmula 3+1, na qual nos três primeiros anos do curso o foco era a formação na área específica (letras, matemática, física, geografia, química, história, entre outras) e somente ao final do curso o acadêmico se aproximava da realidade da escola, espaço no qual futuramente iria atuar.

Com variações diversas, mantinha-se a licenciatura - a formação para a docência como um apêndice do bacharelado específico. Tal estrutura afastava o acadêmico das discussões mais pertinentes ao processo ensino aprendizagem e das necessidades da Educação Básica. Ou seja, há uma valorização do conhecimento específico partindo-se da seguinte premissa: quem sabe, também sabe ensinar.

Em 2002, foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação a Resolução CNE/CP n. 01/2002, a qual estabelece as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores. O primeiro aspecto a destacar neste documento é o de afirmar que os cursos de formação de professores (licenciaturas) devem ter identidade própria, levando em consideração que existem saberes que são próprios da docência e que vão além do conhecimento da área específica.

Consideramos que a formação inicial tem o importante papel de formar futuros profissionais que possam relacionar a teoria e a prática. Concordamos com Mello (2012, p.2), quando afirma:

A importância da prática decorre do significado que se atribui à competência do professor para ensinar e fazer aprender. Competências são formadas na prática; portanto, isso deve ocorrer necessariamente em situações concretas, contextualizadas.

Desse modo, a formação docente precisa estar voltada para as instituições escolares desde o ensino superior, possibilitando uma visão e um ensino mais significativo, para haver, assim, uma relação entre a teoria e a prática, o pensamento e a ação. Assim, a docência precisa ser entendida, aperfeiçoada e estimulada, com o objetivo de provar para a sociedade sua magnitude referente à formação do outro e aos resultados futuros na sociedade. Concordamos com Carlos Marcelo García, quando afirma: “Parece-nos claro que dado que o ensino, a docência, se considera uma profissão, é necessário, tal como noutras profissões, assegurar que as pessoas que a exercem tenham um domínio adequado da ciência, técnica e arte da mesma, ou seja, possuam competência profissional.” (1999, p.22).

Segundo Tardif e Lessard (2011, p.38), os professores não são apenas agentes servidores, mas atores que pensam e dão sentido ao trabalho que realizam, por meio da interação com o meio onde trabalham, considerando a ação da docência como resultado de uma intencionalidade. Nesse sentido, podemos afirmar que ser professor tem características próprias que vão se construindo ao longo de sua existência e vivências relacionadas ao ato de ensinar.

Conforme Alarcão (2007, p.17), “A atividade docente não é simples, monótona, acrítica, descomprometida, mas sim altamente complexa e singular, envolvendo os seres humanos na teia das suas vidas entrecruzadas e da história da humanidade”.

Os estudos de Tardif (2012) e Tardif e Lessard (2011) apontam para a complexidade do trabalho docente e a natureza dos saberes que são mobilizados para o exercício da docência. De acordo com Tardif (2012, p.18), “Em suma, o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente”.

O autor afirma, ainda, que essa compreensão sobre os saberes que constituem a docência têm servido de base para repensar a formação de professores, bem como, para definições de políticas educacionais em muitos países. Essas ações e programas buscam “uma nova articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades *a respeito* do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores *em suas práticas cotidianas*.” (TARDIF, 2012, p. 23)

Dentro desse contexto e das novas políticas públicas de formação de professores, estamos vivendo um momento histórico na Educação e na formação inicial, com a oportunidade do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID no Brasil. O PIBID foi criado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, com o objetivo de incentivar e valorizar o magistério, e, assim, aprimorar o processo de formação de docentes para a Educação Básica.

Hoje, no Brasil, o PIBID é uma ação desencadeada pelo Estado Brasileiro nas escalas federal, estadual e municipal, sendo constituído por mais de 49 mil bolsistas, reconhecido como um dos 50 programas estratégicos da CAPES e já se consolida como uma *importante política pública de estado para formação de professores no Brasil*.

Em especial, cabe citar a aprovação, em 4 de abril de 2013, da Lei 12.796, sancionada pela Presidente da República, que alterou o texto da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 para incluir, entre outras questões, no seu Art. 62, §4 e §5, o texto:

§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública.

*§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante **programa institucional de bolsa de iniciação à docência** a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior (grifo nosso).*

Tal alteração na legislação é decorrente das ações já realizadas pela CAPES/DEB voltadas à valorização da formação de professores. Desta forma, é importante traçar uma trajetória histórica dos editais propostos pela CAPES para a implementação e consolidação do PIBID.

No ano de 2007, a CAPES lançou o primeiro edital, nº 01/2007, voltado para instituições federais de ensino superior e com prioridade para as áreas de física, química, biologia e matemática, para atuarem no Ensino Médio.

A Universidade Estadual de Ponta Grossa iniciou sua parceria com a CAPES através do PIBID no ano de 2009, por meio do edital nº 02/2009. Vale destacar que, na UEPG, o PIBID é ligado diretamente à Pró-Reitoria de Graduação. O projeto “A interlocução entre a formação inicial de professores e a formação continuada de professores em serviço: desafios e possibilidades” reuniu, naquele momento, subprojetos nas áreas de Pedagogia, Matemática, Física, Biologia, Química e Artes, considerando as áreas prioritárias descritas no edital. Assim, iniciou o trabalho atuando com 1 coordenador institucional, 6 coordenadores de subprojetos, 9 supervisores e 95 bolsistas de iniciação à docência, os quais atuavam diretamente em 8 escolas públicas municipais e estaduais de educação básica.

O sucesso alcançado por meio das parcerias estabelecidas entre a Universidade e as escolas públicas de educação básica possibilitou que, em 2011, a UEPG pudesse participar de um novo edital lançado pela

CAPES. O edital nº 01/2011 foi destinado para as instituições públicas em geral. A proposta do projeto “Universidade e Educação Básica: parceria necessária na formação de professores” apresentou, entre seus objetivos, fortalecer e qualificar o desenvolvimento profissional de professores, no período da formação inicial, por meio da vivência, reflexão e investigação das condições da profissão, de sua expressão prática, de suas necessidades e configurações, além de priorizar a construção da profissionalidade docente em situações reais de trabalho/ensino. Igualmente, objetivou promover novos conhecimentos aos professores da Educação Básica, buscando o desenvolvimento dos saberes de base da profissão.

O desenho do referido projeto, naquele momento, previu atuar em 10 licenciaturas da IES, nas áreas de: Biologia, Artes, Física, Química, Geografia, Educação Física, História, Letras/Inglês, Letras/Espanhol, Letras/Francês, perfazendo um total de 133 bolsistas para atuarem em 11 escolas públicas municipais e estaduais de educação básica, de diferentes bairros do município.

Com esse novo edital, os números do PIBID/UEPG cresceram significativamente, e a UEPG passou de 6 para 10 subprojetos; de 9 supervisores (professores das escolas) para 17 supervisores; de 8 para 11 escolas públicas municipais e estaduais, e de 95 para 148 bolsistas de iniciação à docência.

Em 2012, a CAPES lançou um novo edital e convidou instituições formadoras públicas e privadas sem fins lucrativos a participarem do PIBID. Esta possibilidade permitiu que a UEPG passasse a participar do PIBID atuando em todas as 13 licenciaturas ofertadas pela UEPG: Artes Visuais, Ciências Biológicas, Educação Física, Física, Geografia, História, Letras Inglês, Letras Espanhol, Letras Francês, Matemática, Música, Pedagogia e Química.

Sem dúvida, um grande avanço para a Instituição de ensino superior, que consegue atuar com 100% das licenciaturas que oferta, em um programa de incentivo à formação de professores. Vale ressaltar que, em nossa instituição, os cursos de licenciatura compreendem hoje 31% do total de alunos matriculados em todos os cursos.

Nesse contexto, a formação inicial de professores tem se desenvolvido por meio de aprendizagens teórico-práticas realizadas na UEPG, aliadas a aprendizagens em situações escolares, em que o futuro professor é inserido em ambiente de seu futuro campo de trabalho, sob a supervisão de um profissional de reconhecida experiência e disposto a partilhar seus saberes. Além disso, as ações desenvolvidas por professores da escola básica junto a alunos do curso de licenciatura ganham relevo se considerarmos que os saberes profissionais desses sujeitos, consolidados em contextos práticos, se tornam objeto de investigação e aprendizagem, por meio de processos reflexivos e interativos ocorridos entre licenciandos e os professores da escola básica.

O caminho da pesquisa: análise e discussão dos dados

Cabe destacar que a opção metodológica para esta pesquisa foi o da abordagem qualitativa. Segundo Chizzotti,

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa, o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos,

atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro, está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações (2009, p. 79).

Foram sujeitos da pesquisa 13 coordenadores de subprojetos do PIBID edital 2011 e 2012 de: Artes Visuais, Ciências Biológicas, Educação Física, Física, Geografia, História, Letras Inglês, Letras Espanhol, Letras Francês, Matemática, Música, Pedagogia e Química.

Para a coleta dos dados, foram utilizados os relatórios dos referidos coordenadores, entregues no final do ano de 2012 para coordenação institucional e que compunham as informações que deveriam ser encaminhadas a Capes.

Em decorrência do grande número de informações que faziam parte dos relatórios, optamos por apresentar os depoimentos dos coordenadores de subprojetos que revelaram os impactos percebidos por eles, na formação de professores, e as principais contribuições do PIBID para os cursos de licenciaturas.

Os dados foram organizados de acordo com o procedimento metodológico do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC). Esse procedimento reúne os pensamentos individuais semelhantes que foram expressos por palavras em um pensamento coletivo.

O DSC é uma metodologia de preparo ou processamento da matéria-prima dos depoimentos para que, sobre essa matéria-prima preparada, que revela o que pensam as coletividades, possa ser exercida toda a força da explicação sociológica, antropológica, sanitária, filosófica, ética, política, educacional, literária e – por que não? – do próprio senso comum, capaz de dar conta do porque pensam assim as coletividades pesquisadas. (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005, p.8)

Esta proposta,

[...] consiste em analisar o material coletado, extraindo-se de cada um dos depoimentos, [...] as idéias centrais e/ou ancoragens e suas correspondentes expressões-chave; com as expressões-chave das idéias centrais e/ou ancoragens semelhantes compõem-se um ou vários discursos-síntese na primeira pessoa do singular (LEFRÈVE; LEFRÈVE, 2005a, p.15-16).

Com base nos estudos realizados, consideramos que esta foi a forma mais adequada para “olhar” e apresentar os dados.

Os dados

Neste artigo, procuramos revelar de forma objetiva, imparcial e fiel as posições dos coordenadores dos subprojetos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência – PIBID edital 2011 e 2012, considerando dois eixos de análise:

- Impactos do PIBID na formação de professores.
- Principais contribuições para os cursos de licenciatura.

O primeiro eixo de análise, **“Impactos do PIBID na formação de professores”**, vem apresentar, pelos depoimentos dos coordenadores, como eles percebem os principais impactos deste programa de iniciação à docência como contribuição para a formação dos bolsistas futuros professores.

Os acadêmicos ingressos no PIBID estão passando por um processo de formação bastante diferenciado, Eles tem se destacado positivamente entre os demais acadêmicos dos cursos, no sentido do aporte teórico e prático relacionado à docência. Sua desenvoltura em seminários e trabalhos nas disciplinas tem aumentado e feito com que o prestígio do PIBID seja um crescente no curso. A participação nos mais variados eventos como palestras, oficinas, eventos científicos, viagens culturais, dentre outros, contribui para a formação inicial dos bolsistas ampliando o seu conhecimento de mundo. Com isso, os bolsistas melhoraram seus rendimentos na academia e passaram a fazer relações entre o que estava sendo estudado com o que vivenciam no cotidiano da escola, ou seja, conseguem perceber a relação teoria prática de forma mais clara. A partir das ações desenvolvidas, os bolsistas podem vivenciar o cotidiano escolar e seus enfrentamentos, quanto ao acompanhamento das turmas na escola, à disciplina dos alunos, organização dos espaços físicos, o trabalho interdisciplinar, a participação na semana pedagógica e entrega dos boletins, na feira de ciências, entre outros momentos escolares. Os bolsistas destacam a importância de participar destes momentos da escola para poderem ter uma visão mais ampla do funcionamento da escola, da interação das professoras com os pais dos alunos e para compreenderem que a atuação do professor vai muito além do trabalho em sala de aula. Tais oportunidades contribuem de forma significativa para a formação acadêmica dos envolvidos. O acadêmico que vivencia a escola agrega conhecimentos práticos que o ajudam a torna-se um profissional altamente qualificado, capaz de encontrar problemas e pesquisar uma solução para suas dificuldades. Vale destacar que a presença dos bolsistas na escola mais precocemente e as ações desenvolvidas nela, representa diretamente, a intensificação do diálogo entre a Universidade e a Educação Básica. Os bolsistas afirmam que o contato com a escola desde o início do curso tem sido fundamental para a decisão de permanecer na licenciatura.

Com base no discurso dos sujeitos, podemos perceber que, realmente, a participação no PIBID contribui de forma efetiva na formação dos futuros professores. O discurso revela que “aporte teórico e prático”, “desenvoltura em seminários e nas aulas”, “participação nos mais variados eventos” permitem que os bolsistas PIBID façam a diferença nos espaços por onde têm permanecido. Os depoimentos revelam também que essas ações “contribuem de forma significativa para a formação acadêmica” e para que o bolsista seja um acadêmico com perfil diferenciado em relação aos que não participam do PIBID.

Os coordenadores atribuem que a participação dos bolsistas em diferentes momentos na escola permite uma visão mais ampliada da situação, pois: “O acadêmico que vivencia a escola agrega conhecimentos práticos que o ajudam a torna-se um profissional altamente qualificado, capaz de encontrar problemas e pesquisar uma solução para suas dificuldades”. A escola, como parte e parceira da formação inicial de professores, permite aliar os conceitos e fundamentos aprendidos na universidade às aprendizagens advindas da experiência refletida sobre o contexto escolar. Conforme Tardif (2012, p.86), “a tomada de consciência dos diferentes elementos que fundamenta a profissão e a integração na situação de trabalho levam a construção gradual de uma identidade profissional”.

Outro ponto também evidenciado diz respeito à valorização do diálogo entre a Universidade e a Educação Básica. Tal pressuposto está elencado em um dos objetivos do PIBID, que procura incentivar e valorizar o magistério, e, assim, aprimorar o processo de formação de docentes para a Educação Básica. Muitos ingressam no curso de licenciatura sem a devida clareza de que querem ser professor e das oportunidades que o curso oferece. A atuação no PIBID permite a troca de experiências entre colegas e professores experientes e fundamenta a decisão de investir nessa carreira.

O segundo eixo de análise diz respeito às principais contribuições do PIBID para os cursos de licenciatura.

O PIBID tem gerado impactos positivos no âmbito das licenciaturas em que está inserido. Percebemos professores da Instituição de Ensino Superior que, apesar de atuarem em um curso de Licenciatura, nunca se envolveram de fato com educação e com a escola. Agora, tais professores demonstram interesse pelas atividades desenvolvidas pelo PIBID. O programa de iniciação à docência tem aproximado esses professores relutantes da escola. É importante mencionar que, nas ações do PIBID, existe intercâmbio de informações e ideias entre os cursos. As principais ações dizem respeito ao compartilhamento de informações adquiridas durante a participação no PIBID, principalmente com os colegas de curso. Entre elas: curso PREZI feito pelos acadêmicos do PIBID e compartilhado com os colegas de curso; exposição dos trabalhos durante a Mostra de Laboratório de Ensino; atividades na disciplina articuladora do curso; interação com demais cursos da licenciatura durante a semana pedagógica das escolas; apresentações de trabalhos desenvolvidos dentro do PIBID em seminários de disciplina do curso; vagas para alunos não participantes do PIBID em saídas técnicas promovidas pelo PIBID; exposição dos trabalhos realizados no PIBID à comunidade acadêmica e não acadêmica, dentre outros. Para 2013; há a proposta de um curso ministrado pelos integrantes do PIBID para todas as licenciaturas, envolvendo a operação da TV multimídia, ferramenta de apoio presente em todas as salas de aula do Estado. Desta forma, as licenciaturas envolvidas estão se fortalecendo em decorrência do aprimoramento e refinamento do processo de formação dos acadêmicos. Nossos bolsistas discutem com outros colegas de cursos, não bolsistas, outras possibilidades de ensino e isso vem contribuindo para uma ampliação de propostas didáticas nas licenciaturas.

Os dados mostram que a articulação entre as ações do PIBID e os alunos não envolvidos no programa vem se fortalecendo a cada dia.

Quando é mencionado que se percebem “professores da Instituição de Ensino Superior que, apesar de atuarem em um curso de Licenciatura, nunca se envolveram de fato com educação e com a escola. Agora, tais professores demonstram interesse pelas atividades desenvolvidas pelo PIBID”, isso é extremamente importante. Demonstra que os reflexos das ações já realizadas vêm modificando o olhar e as posturas de determinados professores que atuam nas licenciaturas. Muitos professores não se identificavam no papel de formadores de professores, acreditando que tal papel fosse desempenhado exclusivamente pelos professores das disciplinas pedagógicas. A participação dos alunos no PIBID tem trazido para o contexto da sala de aula da universidade a problematização de situações do contexto da escola, exigindo desses professores outra postura.

O intercâmbio de informações, experiências e materiais produzidos no grupo do PIBID é outro ponto que merece destaque. As práticas exitosas conquistadas no interior do programa precisam ser disseminadas entre outros colegas e entre os cursos. Sem dúvida, a parceria de uns e outros trará grandes benefícios para as licenciaturas e para a formação dos professores.

Concordamos com Nóvoa (1992, p.22) quando aponta: “a troca de experiências e partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formado.”

Nessa perspectiva, o “papel de formador e de formado” permite ao futuro professor ou ao professor assumir a postura de professor reflexivo, quer dizer, um profissional que a todo o momento questiona o seu saber e o seu fazer em sala de aula. Nessa dimensão, é possível visualizar a docência numa posição de compartilhar, dividir, agir. Uma relação interativa que é capaz de constituir indivíduos e até mesmo grupos, ou seja, um envolvimento real entre professor e aluno, num processo ensino-aprendizagem mútuo. (TARDIF; LESSARD, 2011).

Outra questão evidenciada pelos coordenadores diz respeito aos estágios.

Esse tipo de programa preenche a lacuna que o Estágio Curricular Supervisionado deixa, pois inúmeros fatores intervenientes do contexto escolar não são vivenciados no estágio e são possíveis pelas ações do PIBID, por seu caráter de continuidade. Como por exemplo: participação em semana pedagógica, conselhos de classe, acompanhamento do processo avaliativo, dentre outros. Outra questão é o compartilhamento de informações e a utilização dos materiais didáticos produzidos no PIBID para a realização do estágio supervisionado curricular obrigatório. As atividades de observação, participação, pesquisa, elaboração de materiais, entre outras, desenvolvidas pelos acadêmicos bolsistas, influenciam de forma muito positiva nas licenciaturas.

Tradicionalmente, os estágios dos cursos de licenciatura apresentam uma organização com atuação muito pontual no âmbito da escola. O PIBID, por seu caráter contínuo e de longo prazo, tem evidenciado a importância desse vínculo com a escola e a compreensão dos diferentes processos e circunstâncias que afetam a ação docente. Os bolsistas do PIBID podem integrar de forma objetiva as ações, materiais, metodologias utilizadas no programa para suas ações no contexto dos estágios e, dessa forma, contribuem também para com a formação de colegas que não tiveram a oportunidade de participar do PIBID.

A aproximação do estágio e do PIBID é um ponto importante a ser discutido. Algumas instituições brasileiras têm procurado desenvolver uma proposta de residência pedagógica, desde o início do curso de licenciatura, a fim de superar as fragmentações das tradicionais propostas de estágio existentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa revelou que o diálogo estabelecido entre professores das escolas, acadêmicos das licenciaturas e professores da universidade geram um crescimento contínuo e dinâmico, a favor da valorização da qualidade dos cursos de formação de professores e da educação brasileira. Os pontos apontados pelos coordenadores das áreas revelam a importância de desvelar a realidade escolar e as possibilidades de práticas, novas metodologias e materiais didáticos produzidos a partir das vivências e interações no âmbito da escola.

Outros resultados percebidos pela pesquisa foram:

- a parceria estabelecida entre a Universidade e escolas públicas valoriza a profissão de professor e oferece novas vivências para os acadêmicos e para os professores das escolas de educação básica; destacamos que o professor aprende por meio de interações com seus colegas e, neste caso, também com os bolsistas, ao mesmo tempo em que se sentem responsabilizados pela formação dos acadêmicos.
- os cursos de licenciatura têm sido reorganizados com base em experiências exitosas e discussões no PIBID; nas avaliações dos cursos de licenciaturas realizadas, um ponto de fragilidade é a relação teoria prática e a falta de integração entre as disciplinas. O PIBID permitiu a ampliação das reflexões sobre a formação docente e conseqüente proposição de alterações curriculares e metodológicas.
- aumento da opção pelos cursos de formação de professores devido à participação no programa; são vários os relatos apresentados pelos coordenadores, de atuais acadêmicos das licenciaturas, afirmando que sua opção foi marcada pelo convívio com os bolsistas na escola que frequentavam.

Muitos afirmam que nunca tinham pensado em prestar vestibular para uma licenciatura, mas, ao participar de atividades lideradas pelos bolsistas, despertaram para essa possibilidade por perceberem a dedicação, o entusiasmo e os conhecimentos que envolvem a profissão.

- articulação com outros programas da CAPES; o PIBID tem suas ações articuladas com outros programas voltados à formação de professores, a exemplo da articulação com o Prodocência, no qual foram consolidados vários laboratórios de ensino onde são desenvolvidas oficinas, produção de materiais didáticos e formação continuada de professores da EB.
- significativo número de alunos participando de eventos científicos e diferencial na formação do acadêmico que participa do PIBID. Nesse aspecto cabe destacar que a área das licenciaturas tem adquirido, no âmbito institucional, maior reconhecimento, em decorrência da ampliação da produção de artigos, comunicações, resultado de pesquisas e experiências realizadas pelos bolsistas.

As experiências no contexto da escola devem permitir ou estimular a transformação de conceitos e concepções sobre o ensino, sobre as ações pedagógicas, sobre o currículo, as quais são advindas do senso comum, de forma a integrar teoria e prática. Isso pressupõe o entendimento de que a prática produz conhecimento a ser considerado na formação docente, pelo seu valor e pela qualidade da experiência vivenciada, a qual deverá possibilitar transferências para outras atividades futuras. Assim, a formação de professores no âmbito dos programas de formação para a docência (PIBID) contribui para desenvolver nos acadêmicos a capacidade de análise do contexto social e das relações com o contexto escolar, vivenciar metodologias de ensino, compreender aspectos da gestão e da organização escolar, dos conteúdos curriculares e dos processos avaliativos.

Referências

- ALARCÃO, Isabel. Os questionamentos do cotidiano docente. Revista Pátio, Nov 2006/Jan 2007.
- CHIZZOTTI, A. Pesquisa em ciências humanas e sociais. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- LEFÈVRE, Fernando; LEFÈVRE, Ana Maria. O discurso do sujeito coletivo: um enfoque em pesquisa qualitativa (desdobramentos). 2. ed. Caxias do Sul: Edusc, 2005.
- _____. Depoimentos e discursos: uma proposta de análise em pesquisa social. Brasília: Líber Livro. 2005a (Série Pesquisa 12).
- MARCELO GARCIA, Carlos. Formação de professores para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.
- MELLO, Guimar Namó de. Formação inicial de professores para educação básica: uma (re) visão radical. Revista Iberoamericana de Educación, Madrid, n.25, 2012.
- NÓVOA, A. (Org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 6.ed. Petrópolis : Vozes, 2011.
- TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 14.ed. Petrópolis : Vozes, 2012.

O conceito da reflexão na formação de professores: Algumas implicações para a construção da autonomia docente

Tatyanne Gomes Marques ³²⁴, Júlio Emílio Diniz-Pereira ³²⁵

RESUMO

A discussão proposta pelo texto envolve o uso do conceito da reflexão na formação de professores. Procura-se compreender o motivo da relevância que o conceito da reflexão adquire nas práticas de formação de professores, nas pesquisas e nas políticas, bem como as implicações que esse uso tão amplo traz para a autonomia do trabalho docente. Para atender ao que se propõe, o texto analisa inicialmente o conceito de reflexão profissional proposto por Donald Schön, seguido de suas influências na área da educação. Para isto, toma como referência as discussões feitas por Schön (2000, 1992), bem como Pimenta (2005), Libâneo (2005), Zeichner (1992), Contreras (2002) e Ghedin (2005). Abordam-se as compreensões que vêm sendo feitas de autonomia do trabalho docente decorrentes da apropriação do conceito de reflexão profissional. O alerta é para as apropriações que vêm sendo feitas de palavras, carregadas de sentidos, que muitas vezes vão se perdendo em decorrência dos usos e abusos que sofrem. O cuidado precisa ser redobrado porque, por via do discurso de poder, de maior autonomia docente, que está por traz das reformas políticas e das ideologias do movimento pela profissionalização, os professores ampliam suas responsabilidades, sem necessariamente disporem de possibilidades de transformação das circunstâncias em que desenvolvem seu trabalho. Diferente de outras profissões – como as analisadas por Schön, em que a reflexão pode ficar restrita à melhoria das práticas, das soluções de problemas indeterminados – na educação, a reflexão sobre como ensinamos ou como deveríamos ensinar necessita da capacidade de fazer avançar a análise acerca da função que a escola tem ou deveria ter. Diante dos contextos em que os professores têm vivido nos últimos tempos, de reformas políticas que demandam uma maior intervenção, torna-se relevante refletir o alcance e o valor que é dado a conceitos como o da reflexão, da autonomia.

Palavras-chave: Reflexão. Formação de professores. Profissionalidade. Autonomia.

Introdução

O tema da reflexão na formação profissional, proposto como um dos eixos de discussão na disciplina “Sociologia da formação docente” ³²⁶, traz para a análise mais apurada um conceito bastante usado nos discursos educacionais brasileiros nos últimos anos. Conceito que de tanto usado parece até desgastado. Então por que discuti-lo? Por que voltar a ele?

Bem, de início, parece coerente a análise de conceitos que tanto marcaram a área da formação de professores para quem justamente se envolve em práticas de formação desses profissionais e também em

³²⁴ Departamento de Educação/ Campus XII/UNEB

³²⁵ Faculdade de Educação/UFMG

pesquisas nesse campo. É preciso entender de onde surgiu o conceito da reflexão profissional e o porquê do seu uso tão amplo na área da formação de professores. Além disso, necessário também se faz compreender o que tem levado ao desgaste desse conceito, à sua apropriação e as implicações que isso vem trazendo para a docência. Estes são os objetivos centrais de quem se propõe a discutir o conceito de reflexão na formação de professores.

Em momentos como os que temos vivido, do início da década de 1990 para cá, com um movimento pela profissionalização docente e uma busca de autonomia por parte dos professores - ao mesmo tempo em que novas configurações do trabalho têm levado a categoria docente a sofrer uma transformação, tanto nas características de suas condições de trabalho como nas tarefas que realizam - torna-se relevante nos debruçarmos sobre a realidade na qual estamos inseridos. Daí as leituras, daí este texto.

Por que o conceito de reflexão passa a ter tanta relevância?

Apropriado a partir dos estudos de Donald Schön, que se valeu de referenciais filosóficos – especialmente de John Dewey – a discussão sobre a reflexão trouxe em seu bojo questões como: “Os conceitos dominantes da educação profissional poderão construir um currículo adequado aos universos complexos, instáveis, incertos e conflituosos da prática”? (SCHÖN, 2000, p.21)

Para Schön, que entendeu o momento da sua elaboração conceitual como sendo de crise da formação profissional, os modelos de currículo normativo que primeiro apresentam a ciência, depois a sua aplicação, não conseguem dar respostas às situações que emergem no dia-a-dia profissional. Muitos casos transcendem as categorias teóricas e técnicas conhecidas pelo profissional, por isso ter que agir pela improvisação, invenção e testando estratégias situacionais, que não são determinadas a priori.

Entretanto, segundo Schön (2000, p.18):

São exatamente tais zonas indeterminadas da prática que os profissionais e os observadores críticos das profissões têm visto, com cada vez mais clareza nas últimas décadas, como sendo um aspecto central à prática profissional.

Como se espera que os estudantes aprendam a aplicar o conhecimento baseado na pesquisa aos problemas da prática cotidiana e isto não acontece, as escolas são acusadas de não conseguirem ensinar a prática ética e efetiva.

Desta forma, ao buscar responder a questões como: que currículo se adequa às complexidades da prática, Schön propõe um ensino prático reflexivo. Ou seja, o ensino prático-reflexivo como elemento-chave da educação profissional.

A ideia de Schön trata justamente de dar conta da forma pela qual os profissionais enfrentam aquelas situações que não se resolvem por meio de repertórios técnicos; aquelas atividades que, como o ensino, caracterizam-se por atuar sobre situações que são incertas, instáveis, singulares e nas quais há conflitos de valor.

Assim, valorizando a experiência e a reflexão na experiência, conforme Dewey, e o conhecimento tácito, conforme Luria e Polanyi, Schön propõe uma formação profissional baseada numa epistemologia da prática, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da

reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato. (PIMENTA, 2005, p.19)

Na obra de Schön, o ensino reflexivo é proposto não só como conhecer na ação, começa por este nível de conhecimento, porém, envolve também a reflexão-na-ação, a reflexão sobre a ação/ sobre a prática e a reflexão sobre a reflexão na ação. Esta chamada de fenomenologia da prática.

O **conhecer na ação** é um tipo de saber que está normalmente assentado em um conhecimento tácito, implícito, sobre o qual não exercemos um controle específico. “Nesse tipo de situação, o conhecimento não precede a ação, mas, sim, está na ação” (CONTRERAS, 2002, p. 107). De acordo com a obra de Schön (2000), nós o revelamos pela nossa execução capacitada e espontânea da performance e é uma característica nossa sermos incapazes de torná-la verbalmente explícita.

A **reflexão-na-ação** supõe uma reflexão sobre a forma com que habitualmente entendemos a ação que realizamos no presente, ou seja, uma reflexão da ação num período de tempo variável com o contexto, durante o qual ainda se pode interferir na situação em desenvolvimento, “nosso pensar serve para dar nova forma ao que estamos fazendo, enquanto ainda o fazemos” (SCHÖN, 2000, p. 32)

Já a **reflexão sobre a ação/ sobre a prática** é quando pensamos retrospectivamente sobre o que fizemos, de modo a descobrir como nosso ato, nossa prática pode ter contribuído para um ato inesperado³²⁷. Esta reflexão permite olhar a ação/ a prática com um maior distanciamento, para melhor entendê-la e avaliá-la.

Pode ocorrer ainda a **reflexão sobre a reflexão na ação**, ou seja, a meta-reflexividade. Trata-se de pensar as características dos níveis anteriores de reflexão. Esta fenomenologia da prática propicia entrelaçar o pensar e o fazer e ainda pensar a própria forma de refletir.

Por fim, Schön (1992; 2000) defende uma nova epistemologia da prática, fundamentada na reflexão profissional sobre a sua prática, de modo a orientar uma possível mudança para a formação de profissionais, capazes de encontrar respostas aos dilemas que o exercício profissional lhes impõe.

O trabalho de Schön permite recuperar, dentro do trabalho legítimo e imprescindível dos profissionais, uma concepção da prática que, sob a racionalidade técnica, ficava excluída de toda compreensão possível e marginalizada em seu valor ao não ser produto da aplicação do conhecimento técnico-científico. (CONTRERAS, 2002, p.113)

As ideias de Schön foram rapidamente apropriadas e ampliadas em diferentes países, ganhando relevância, principalmente, por conta do contexto de reformas curriculares nas quais se questionava a formação de profissionais na perspectiva técnica e propondo-se a necessidade de formar profissionais capazes de atuar em situações singulares.

O conceito de reflexão na formação de professores.

Mesmo ausente nas preocupações de Donald Schön, uma vez que não estudou o ensino reflexivo na formação de professores³²⁸, a ampliação e análise de suas idéias muito influenciaram as pesquisas, os discursos, as políticas e as práticas de professores.

³²⁷ São os atos inesperados que segundo Schön mobilizam a reflexão, pois quando aprendemos a fazer algo, estamos aptos a executar seqüências de atividades sem precisar pensar a respeito.

Passou a ser tema recorrente os currículos necessários para a formação de professores reflexivos e pesquisadores; o local dessa formação e, sobretudo, as condições de exercício de uma prática profissional reflexiva nas escolas.

Ganhou força a formação contínua na escola, uma vez que aí se explicitam as demandas da prática, as necessidades dos professores para fazerem frente aos conflitos e dilemas de sua atividade de ensinar. (PIMENTA, 2005, p.21)

Nas pesquisas, aponta Pimenta em seu texto, o ensino como prática reflexiva tem se estabelecido como tendência significativa. Já na prática, essa perspectiva tem gerado a supervalorização do professor como indivíduo, propiciado a divulgação da idéia do praticismo para o qual basta a prática para a construção do saber docente; uma compreensão da reflexão como sendo capaz, pó si só, de resolver os problemas do cotidiano profissional. Resumidamente, os autores Pimenta (2005); Libâneo (2005); Zeichner (1992) e Castro *et. al.* (2000) alertam para a banalização da perspectiva da reflexão.

*A nosso ver, esse “mercado” do conceito entende a reflexão como superação dos problemas cotidianos vividos na prática docente, tendo em conta suas diversas dimensões. Essa massificação do termo tem dificultado o engajamento dos professores em práticas mais críticas, reduzindo-as a um fazer técnico. Contraditoriamente, esse fazer foi objeto de crítica do conceito professor reflexivo, como vimos. (CASTRO *et. al.*, 2000, *apud* PIMENTA, 2005, p.23)*

Para Contreras (2002), desde que se publicou a obra de Schön (1983), a ideia do docente como profissional reflexivo passou a ser moeda corrente na literatura pedagógica. “É raro o texto sobre ensino ou professores que não faça a defesa expressa da reflexão sobre a prática como função essencial do docente no exercício de seu trabalho” (p. 135). No entanto, esse autor chama a atenção para o fato de parecer mais ter prosperado a difusão do termo reflexão que uma concepção concreta sobre a mesma. Como consequência, diz que acabou transformando, na prática, em um *slogan* vazio de conteúdo.

Contreras cita que Zeichner (1993), por exemplo, buscou esclarecer o campo e identificou na literatura pedagógica cinco variedades de prática reflexiva: uma versão acadêmica; uma versão de eficiência social; uma versão evolutiva; uma versão de reconstrução social e uma versão genérica.

A primeira questão evidente a partir dessa análise é que o uso do termo perdeu o sentido utilizado por Schön. Como se observa, dentro das perspectivas reflexivas, inclui-se agora a racionalidade técnica (a versão de “eficiência social”, como a denomina Zeichner), quando era precisamente a esse enfoque da prática profissional que sua teoria se opunha. (CONTRERAS, 2002, p. 136)

O uso abundante do termo, cujo significado se perdeu, precisa ser compreendido porque não é um fenômeno casual. “Esse uso indiscriminado da concepção dos docentes como profissionais reflexivos não obedece a uma mera moda passageira, senão que cumpre uma função expressa de legitimação nas atuais reformas educacionais”. (SMYTH, 1992, *apud* CONTRERAS, 2002, p.137).

Países como o Brasil, que iniciaram a década de 1980 passando por um processo de democratização após longos anos de ditadura, identificaram a escola e, especialmente os professores, como protagonistas centrais nesse processo. Assim, do ponto de vista conceitual, lembra-nos Pimenta (2005), as questões

³²⁸ No caso do Brasil, a divulgação das idéias de Schön sobre a formação de professores ocorreu principalmente por meio do seu artigo “Formar professores como profissionais reflexivos” presente no livro organizado por Nóvoa (1992).

levantadas em torno e a partir do professor reflexivo, investindo na valorização e no desenvolvimento dos seus saberes e na consideração destes como sujeitos e intelectuais, capazes de produzir conhecimento, de participar de decisões e da gestão da escola e dos sistemas, trazem perspectivas para a re-invenção da escola democrática.

A centralidade colocada nos professores traduziu-se na valorização do seu pensar, do seu sentir, de suas crenças e seus valores como aspectos importantes para se compreender o seu fazer, não apenas de sala de aula, pois os professores não se limitam a executar currículos, senão que também os elaboram, os definem, os re-interpretam. (PIMENTA, 2005, p.36)

Entretanto, essa centralidade foi compreendida pelas políticas neoliberais com outra direção de sentido, diferente daquela defendida pelos movimentos docentes.

Visto que a consideração do ensino como prática reflexiva goza de grande aceitação no mundo acadêmico e gera uma visão positiva dos professores, a mentalidade instrumental e técnica do ensino encontrou uma nova forma de aceitação, escondendo seu tradicional estilo frio e impositivo sob a roupagem, mais cálida e pessoal, da linguagem da reflexão. (SMYTH, 1992, apud CONTRERAS, 2002, p.137)

A incorporação dos discursos e a apropriação de conceitos nas propostas dos governos brasileiros se tornaram retórica. O conceito de professor reflexivo, por exemplo, que suporia alteração nas condições de trabalho dos professores com a redução de tempo de trabalho e estabilidade não se concretizaram. Porém, vemos como tão fortemente se amplia a formação inicial e continuada dos professores, de qualidade duvidosa, justificando-se, muitas vezes, a formação aligeirada e em espaços não universitários como sendo uma formação de prática reflexiva, no próprio local de trabalho.

Para a sociedade o que fica é que há investimentos na formação dos professores, na ampliação da quantidade de vagas nas escolas e mesmo assim a educação não avança. No contexto dessas políticas, pontua Pimenta (2005), importa menos a democratização e o acesso ao conhecimento e à apropriação dos instrumentos necessários para um desenvolvimento intelectual e humano da totalidade das crianças e dos jovens e mais efetivar a expansão quantitativa da escolaridade, mesmo que seus resultados sejam de uma qualidade empobrecida. E quando se questionam esses resultados, responsabilizam-se os professores pelos problemas estruturais do ensino. Esse é um dos perigos que a extensão da noção de reflexão e sua defesa para um novo modelo de prática de ensino sob a aparência de modernidade e autonomia do professor correm, ou melhor, tem sido atingida.

Autonomia: eis a questão.

Central a toda essa discussão em torno do conceito de reflexão na formação de professores parece ser a compreensão da autonomia que ora é atribuída ao docente como sua capacidade/ poder de decidir sobre o seu fazer; ora lhe é negada, retirada pelas políticas e práticas cotidianas. Ter autonomia para tomar decisões em sala de aula é suficiente para o trabalho docente? Em sala de aula, o professor tem autonomia? O que se compreende por autonomia? O conceito de professor reflexivo ajuda a ampliar nossa visão sobre a autonomia no trabalho docente?

O movimento do professor reflexivo defende que o docente é um sujeito que pensa, que reflete na e sobre sua ação. Sujeito, portanto, que é capaz de tomar decisões diante de situações singulares da sua prática.

No entanto, algumas críticas são tecidas exatamente sobre uma possível limitação da reflexão dos professores ao seu fazer em sala de aula, o que não os permitiria estabelecer relações da sala de aula, da escola, com um contexto social mais amplo.

Ghedin (2005) tece ponderações sobre o fato de que Schön, em princípio, parece mais interessado em apresentar um modelo alternativo de descrição da prática profissional, a partir de análises levadas a cabo sobre casos concretos de exercício profissional em diferentes campos – que não incluíam a docência. “É claro que Schön não está tentando propor um processo para a mudança institucional e social, mas centrando-se nas práticas individuais.” (GHEDIN, 2005, p 136).

O estudo de Lortie (1975), citado por Contreras (2002), mostra que pela sua socialização nas instituições educativas, os professores desenvolvem determinadas orientações de seu trabalho que podem se caracterizar como presentismo, conservadorismo e individualismo. Ou seja, os professores concentram esforços nos planos a curto prazo de suas próprias aulas; evitam discussões e reflexões que possam afetar o que fazem, o que ensinam e como; além de terem medo de críticas.

Desse ponto de vista, poderia se entender que os professores se encontram com poucas facilidades por si mesmos para desenvolver perspectivas críticas em relação à instituição e seu trabalho. Se a forma pela qual assimilam e entendem seu trabalho se reduz a propor problemas que se limitam ao aqui e agora da vida em sala de aula, sem colocar em xeque as perspectivas vigentes e isoladas do resto dos colegas, dificilmente se pode esperar que transcendam em sua reflexão os valores e práticas que a escola legitima. (p.150)

O excesso de trabalho, as inúmeras responsabilidades, as cobranças e a insegurança são, na sociedade atual, alguns dos aspectos que levam os docentes a se isolarem e a pouco analisarem o sentido do que fazem.

Porém, exatamente por estarem imersos num contexto social de tantas cobranças de seu trabalho é que os professores não ficam à margem da discussão pública sobre as finalidades do ensino. Por isso mesmo, lembra Ghedin (2005), não podem, de modo algum, nas suas reflexões e ações, deixar de levar em consideração tal contexto como condicionante de sua própria prática. Sob este ponto de vista, a deliberação prática e o juízo profissional autônomo se realizam no contexto dos elementos que intervêm na reflexão, e ele participa do conflito ideológico ou da contradição de interesses que se desenvolve publicamente.

Ou seja, o professor não é um ser sobre o qual se decide, sem que não haja nenhuma participação, reação. A sociedade não é homogênea, assim como os professores não o são.

No trabalho dos professores existem contradições relativas ao papel do Estado, à autonomia das escolas e dos professores. Estes criam espaço para ações de resistência à imposição racionalizadora, em função de seus interesses individuais e coletivos.

Daí, pelas características do trabalho docente, Contreras (2002) discute a ideia de profissionalidade porque, segundo ele, não dá para analisarmos a docência pelas características propostas pelo movimento da profissionalização. A discussão sobre o profissionalismo dos professores está atravessada de ponta a ponta pelas ambigüidades que a própria denominação “profissional” acarreta e pelos interesses no uso desse termo.

O movimento pela profissionalização busca resistir à perda da qualidade das atividades, como uma resistência a perder um prestígio, um status ou uma remuneração.

Em geral, parece que a reivindicação de profissionalismo ou o sentimento de “profissionais” por parte dos professores obedece a uma série de características que normalmente eles expressam como se pertencessem por direito próprio a seu trabalho [...] mas é também um pedido de reconhecimento “como profissionais”, isto é, como dignos de respeito e como especialistas em seu trabalho e, portanto, a rejeição à ingerência de “estranhos” em suas decisões e atuações. (CONTRERAS, 2002, p.54)

A questão que se apresenta é, pois, a compreensão da autonomia profissional. Autonomia para a profissionalização se traduz em isolamento e a não intromissão, uma posição corporativista dos profissionais.

Já o termo profissionalidade usado por Contreras (2002) busca resgatar o que de positivo tem a idéia de profissional no contexto das funções inerentes ao trabalho docente. “Profissionalidade refere às qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo” (p.74). No caso da docência, é necessário que fixemos no que o trabalho de professor tem de educativo mais do que ele teria de profissão. Aí reside a autonomia.

Ao se defender a profissionalidade dos docentes, de acordo com o autor, está-se exigindo uma consonância entre as características do posto de trabalho e as exigências que a dedicação a tarefas educativas leva consigo. A reivindicação não se reduz a um desejo de maior status, reivindica maior e melhor formação, capacidade para enfrentar novas situações, preocupação com aspectos educativos que não podem ser descritos em normas; integridade pessoal, responsabilidade naquilo que faz, sensibilidade diante de situações delicadas, compromisso com a comunidade.

Pelo que foi posto, a profissionalidade demarca as dimensões do trabalho educativo como: a obrigação moral; o compromisso com a comunidade e a competência profissional.

Sendo assim, Contreras (2002) avalia as concepções dos professores como técnicos, como profissionais reflexivos e como intelectuais críticos insuficientes para compreensão da profissionalidade e autonomia dos professores.

- a) aos técnicos faltam a capacidade política. A autonomia é ilusória. Há uma preocupação com o rigor do trabalho maior do que com a relevância. A autonomia com que o *expert* infalível exerce sua prática oferece a segurança inquestionável. Contudo tal autonomia é enganosa. Não é uma prática criativa e sim apenas reprodutiva.
- b) Aos intelectuais críticos, no processo de reflexão e emancipação, parece faltar a figura de uma autoridade libertadora. Nesta perspectiva, a autonomia profissional não se proporia a definir uma qualidade presente.
- c) Já para os profissionais reflexivos a deliberação ou a reflexão sobre a relação entre as exigências de uma situação particular e o que é adequado para ela é algo que não pode vir decidido por nenhuma instância alheia aos que a praticam. São os próprios profissionais do ensino, em última instância, que decidem a forma com que planejam suas aulas, por meio das quais as tentativas de influência externa são transformadas em práticas que nem sempre têm muito a ver com as mudanças pretendidas.

As concepções citadas ajudam a pensar na autonomia docente, mas são insuficientes porque quando Contreras (2002) fala de autonomia ele não a compreende como valor humano, nem profissional em geral.

Quer aprofundar a compreensão de autonomia como chave para entendermos um problema específico do trabalho educativo.

A autonomia, no contexto da prática do ensino, deve ser interpretada como um processo de construção permanente no qual devem se conjugar, equilibrar-se e fazer sentido muitos elementos como aspectos pessoais (os próprios compromissos profissionais) com os de relacionamento (já que o ensino se realiza sempre em um contexto de relações pessoais e sociais); as tentativas de compreensão e equilíbrio social com a defesa profissional de valores educativos e a independência de juízo com a participação social.

Assim, no caso da docência, a autonomia não deve significar, como em outras profissões, isolamento, corporativismo. Deve abarcar, além de uma reivindicação trabalhista, uma exigência educativa, um distanciamento crítico, uma consciência da parcialidade e de si mesmo, além de competências profissionais e debate social. A sociedade, principalmente representada por pais de crianças em idade escolar, precisa ser ouvida. Os docentes e a escola, no entendimento de autonomia que é feito por Contreras, precisam dialogar sobre a educação que querem.

A questão é para além da reflexão enquanto possibilidade de resolver problemas da prática profissional. A autonomia é aqui entendida como uma forma de ser e estar dos professores em relação ao mundo em que vivem e atuam como profissionais.

A autonomia não é um chamado à autocomplacência, nem tampouco ao individualismo competitivo, mas a convicção de que um desenvolvimento mais educativo dos professores e das escolas virá do processo democrático da educação, isto é, da tentativa de construir a autonomia profissional juntamente com a autonomia social. (CONTRERAS, 2002, p.275)

Do conceito de reflexão ficam algumas reflexões

Está claro que o alerta é para as apropriações que vêm sendo feitas de palavras, carregadas de sentidos, que muitas vezes vão se perdendo em decorrência dos usos e abusos que sofrem. O cuidado precisa ser redobrado porque por via do discurso de poder, de maior autonomia docente que está por traz das reformas políticas e das ideologias do movimento pela profissionalização, os professores ampliam suas responsabilidades, sem necessariamente disporem de possibilidades de transformação das circunstâncias em que desenvolve seu trabalho.

Diferente de outras profissões – como as analisadas por Schön, em que a reflexão pode ficar restrita à melhoria das práticas, das soluções de problemas indeterminados – na educação, a reflexão sobre como ensinamos ou como deveríamos ensinar, necessita da capacidade de fazer avançar a análise acerca da função que a escola tem ou deveria ter.

Isto supõe que cada professor analise o sentido político, cultural e econômico que cumpre a escola; como esse sentido condiciona a forma como ocorrem as coisas no ensino; o modo em que se assimila a própria função; como se têm interiorizado os padrões ideológicos sobre os quais se sustenta a estrutura educativa. (GHEDIN, 2005).

Nesse sentido, as proposições de Libâneo (2005) são bastante pontuais. Há que se considerar, segundo ele, a importância da formação teórica, de uma cultura crítica; deve se considerar que o trabalho do professor é um trabalho prático, entendido em dois sentidos: o de ser uma ação ética orientada para

objetivos e o de ser uma atividade instrumental adequada a situações; além disso, o trabalho de professor ocorre num marco institucional, por sua vez inserido em contextos políticos e socioculturais³²⁹ que necessitam de condições prévias e meios para que um professor se torne crítico reflexivo de sua atividade.

Diante dos contextos em que os professores têm vivido nos últimos tempos, de reformas políticas que demandam uma maior intervenção, torna-se relevante refletir aqui o alcance e o valor que é dado a conceitos como o da reflexão, da autonomia. Por que ganharam tanta relevância? Quais as suas implicações?

O presente texto parece ter cumprido os objetivos propostos uma vez que procurou analisar como o conceito da reflexão surge e como é ampliado, apropriado. Além disso, ficam evidentes as implicações que as ambigüidades desse conceito trazem para a compreensão da autonomia docente.

Por fim, a reflexão final, a partir do que foi posto, é que devemos estar atentos aos significados do que estamos defendendo em nossos discursos, em nossas pesquisas, em nossas práticas. O debate sobre a educação não deve ser individual apenas, não deve se restringir à prática. Tem de ser individual, tem de ser sobre a prática, na prática. Mas também deve ser público. Envolver a comunidade e fazer-se envolver na comunidade.

A autonomia pela qual os professores lutam não pode ser a da competitividade.

Tudo isso requer reflexões em todos os níveis.

Referências bibliográficas:

CAMPOS, Silmara de; PESSOA, Valda Inês Fontenele. Discutindo a formação de professoras e professores com Donald Schön. In; GERALDI, Corinta Maria Crisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (Orgs.). Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a). Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998.

CONTRERAS, José. Autonomia de professores. São paulo: Cortez, 2002.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In PIMENTA, Sema Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LIBÂNIO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In PIMENTA, Sema Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In PIMENTA, Sema Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SCHÖN, Donald A. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

³²⁹ Para além da reflexividade cognitiva essa seria uma reflexividade comunitária, compartilhada.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992, pp. 77-92.

ZEICHNER, K. El maestro como profesional reflexivo. Cuadernos de Pedagogía, n. 220, pp. 44-49, 1992.

Nas trilhas da docência – o pibid de pedagogia e a formação inicial e continuada de professores

Ennia Débora Braga Passos Pires, Talamira Taita Rodrigues Brito, Dominick do Carmo Jesus, Andressa Rocha Meira³³⁰

Resumo

O trabalho discute os processos formativos trilhados pelo subprojeto de Pedagogia do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), desenvolvido na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/UESB/Brasil. O PIBID é um programa coordenado pela Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e é uma proposta de valorização dos futuros docentes no processo de formação. O Programa visa o aperfeiçoamento da formação de professores para a Educação Básica e a melhoria de qualidade da educação pública brasileira. Considerando estes objetivos, os pressupostos do Projeto Institucional *Microrrede Ensino-Aprendizagem-Formação* PIBID/UESB estão pautados no fortalecimento da tríade ensino-pesquisa-extensão na formação de inicial e continuada de professores. Para tanto, busca uma articulação entre diferentes sujeitos envolvidos nesse processo: docentes do Ensino Superior, um responsável pela coordenação do Projeto Institucional, e outros, vinculados a cursos de Licenciaturas, que atuam como coordenadores dos subprojetos; estudantes de licenciaturas, que atuam com bolsistas de iniciação à docência; e, professores de escolas da Educação Básica, os bolsistas de supervisão, que assumem o papel de co-formadores. Com essa configuração, as ações do PIBID englobam a formação inicial e continuada de professores, assim como o repensar sobre o processo formativo. O propósito deste trabalho é, pois refletir sobre as experiências vivenciadas pelo subprojeto de Pedagogia, desenvolvido na UESB. Ao possibilitar a participação dos estudantes de Pedagogia, articulando e coordenando atividades curriculares e extracurriculares com ações colaborativas junto a professores de escolas públicas, o subprojeto tem possibilitado a iniciação à docência e à pesquisa educacional, a formação continuada de professores em serviço e a melhoria do ensino na Educação, Básica. Suas ações estão fundadas no constante repensar sobre a escola contemporânea, espaço complexo e multifacetado, onde a atuação comprometida do pedagogo se faz tão necessária. Temas como a profissionalidade do pedagogo e a construção da identidade docente estão presentes nos debates, fundamentando o desenvolvimento do trabalho. Dentre os autores que subsidiam o trabalho, destacamos: Bolzan (2007), Nóvoa (1992), Pimenta (2008) e Tardif (2012). Quanto à natureza das ações, podemos classificá-las em três temáticas: organização e avaliação do trabalho pedagógico, gestão democrática e participativa e fortalecimento das relações escola/aluno/comunidade. Quanto aos alcances do subprojeto alguns aspectos merecem destaque: em relação às bolsistas de iniciação à docência, evidencia-se maior interesse pela escola de Educação Básica e pelas atividades acadêmicas, tais como: maior envolvimento com atividades de pesquisas, o estreitamento da parceria entre a Universidade e as escolas públicas é outro aspecto digno de nota, quanto às escolas conveniadas, percebe-se o reconhecimento de seu interior, como espaço de

³³⁰ Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, Brasil.

formação de professores. Ademais, evidenciamos o retorno à Universidade, das bolsistas de supervisão, permitindo-lhes uma reflexão dialética da e sobre a prática docente.

Palavras-chave: Identidade Docente; Processos Formativos; Professoralidade.

Introdução

Mudanças na sociedade contemporânea têm impostos novos desafios à escola. Preparar profissionais competentes para atuar nesse contexto de constantes transformações é um dos papéis da Universidade. A formação e a atuação do pedagogo têm sido objeto de calorosos debates nem sempre consensuais, denunciando ainda um longo caminho de busca de profissionalização cujo espaço formativo, por excelência, é a escola contemporânea, com seus complexos desafios cotidianos.

Qual é o papel do pedagogo na escola contemporânea? Que saberes são necessários na sua atuação profissional? Que perspectivas de trabalho o futuro pedagogo enfrenta? Quais as demandas atuais da escola? Qual o papel da universidade na preparação dos futuros professores? Como ser partícipe de um processo de formação desse profissional para atender às demandas do mundo contemporâneo? Que tipo de formação seria essa? Que papel os docentes experientes nesse processo? É possível pensar em formação de forma divorciada da atuação docente? Essas são algumas das questões que inquietam muitos daqueles inseridos nas instituições de formação docente, dentre os quais, nos incluímos.

Essas inquietações que me acompanham e induzem a reflexão acerca de minha própria formação e atuação profissional serviram também como o fio condutor na proposição e elaboração do subprojeto de Pedagogia. Assim, a tessitura do subprojeto de pedagogia foi uma possibilidade de ressignificar meu fazer docente, à luz dos pressupostos que orientam e sustentam a minha identidade profissional.

O intuito deste trabalho é apresentar os pressupostos que sustentaram a construção do subprojeto do PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência, vinculado ao curso de Pedagogia, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, *Campus Itapetinga*; os seus objetivos específicos e a natureza das ações desenvolvidas; tecer algumas considerações sobre temas presentes nos debates e reuniões de estudo; e, por fim, apresentar algumas considerações a partir do olhar reflexivo sobre sua recente experiência.

Pressupostos do subprojeto de Pedagogia

Vinculado ao projeto institucional *“Microrrede ensino-aprendizagem-formação: ressignificando a formação inicial/continuada de estudantes de licenciatura e professores da educação”* que sustenta, dentre seus princípios fundamentais, o estreitamento da relação entre a teoria e prática no processo de formação inicial e continuada de professores através de um trabalho articulado entre os cursos de licenciaturas da UESB e as escolas de Educação Básica, o subprojeto de Pedagogia carrega em seus pressupostos todas as inquietações acima descritas.

Em consonância com os pressupostos do projeto institucional PIBID/UESB, as ações do subprojeto de Pedagogia são encadeadas tendo como princípios quatro momentos interligados, quais sejam: o estudo

etnográfico, planejamento e elaboração de materiais didáticos, monitoria didática e avaliação e replanejamento.

O primeiro momento, *o estudo etnográfico* da realidade da escola conveniada é fundamental para o conhecimento de sua dinâmica, de seus rituais, de suas demandas e necessidades. É, a partir do conhecimento da realidade escolar, de seus atores: alunos, professores, gestores, funcionários e pais de alunos, do estudo e reflexão das informações coletadas que são desenvolvidas as ações de planejamento e elaboração de materiais didáticos, monitoria didática, avaliação e replanejamento.

As ações de *planejamento e elaboração de materiais didáticos* são desenvolvidas de forma interdisciplinar, utilizando, sempre que possível, a abordagem metodológica da pedagogia de projetos, por possibilitar, além da interdisciplinaridade entre as diversas áreas de conhecimento, a participação ativa, criativa e autônoma do aluno no processo educativo e a abordagem dos conteúdos curriculares de forma contextualizada e significativa.

A *monitoria didática* se constitui enquanto espaço direto da intervenção dos alunos-bolsistas, sob a orientação dos professores supervisores nos espaços de sala de aula. Vale salientar que, para muitos bolsistas esse é o contato inicial com a sala de aula, sendo, de fato, a iniciação ao exercício da docência.

A *avaliação e o replanejamento* são contantes em todas as ações do subprojeto, em todas as suas etapas, tendo como princípio a reflexão contínua das atividades desenvolvidas e seu redimensionamento.

O subprojeto foi proposto no intuito de possibilitar aos estudantes do Curso de Licenciatura em Pedagogia o desenvolvimento de atividades curriculares e extracurriculares em ações colaborativas junto a professores das escolas conveniadas e seus alunos, tendo em vista a *iniciação à docência de licenciandos, a formação continuada de professores em serviço e a promoção da melhoria do ensino na Educação Básica*.

Estava, pois, posto o desafio de buscar respostas, ainda que provisórias, para as questões inicialmente apresentadas. Um breve conhecimento da proposta do PIBID sugere a resposta imediata ao último questionamento apresentado anteriormente: *É possível pensar em formação docente de forma divorciada da atuação docente?* Definitivamente, não! É urgente estreitar a distância entre a universidade e a escola de Educação Básica como também o é, ressignificar o conhecimento produzido nas instituições de formação de professores e resgatar, ou melhor, reconhecer e valorizar a escola de Educação Básica como espaço de formação inicial e continuada dos profissionais da educação.

Essas convicções nortearam a elaboração dos objetivos específicos do subprojeto de pedagogia, dentre os quais destacamos: incentivar a formação de pedagogos para atuar na docência dos anos iniciais da Educação Básica; articular a formação inicial (aluno-bolsista de iniciação à docência) e continuada de professores (supervisores) mediante o trabalho colaborativo entre docentes experientes e iniciantes, voltado ao desenvolvimento da atividade investigativa no ensino; contribuir para a valorização do magistério colocando em relevo o debate de questões referentes à sua formação e atuação na escola contemporânea; elevar a qualidade da formação inicial dos licenciandos em Pedagogia a partir da integração entre a Educação Superior e a Educação Básica; renovar e aperfeiçoar os processos de ensino e aprendizagem fazendo interagir as demandas objetivas do ensino com a pesquisa e a reflexão sobre os conhecimentos teóricos e práticos de professores e pesquisadores acadêmicos; e, incentivar escolas públicas de Educação Básica através do envolvimento de seus professores como co-formadores de futuros pedagogos, tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério.

Para o desenvolvimento do subprojeto *“Formação e atuação do pedagogo na escola contemporânea: desafios e perspectivas”* propusemos um plano de trabalho que instigasse a equipe envolvida a refletir/intervir na organização do trabalho pedagógico da escola, na gestão da escola e de seus processos educativos, nos processos participativos e na relação escola/comunidade, possibilitando aos estudantes de Pedagogia, à iniciação ao exercício da sua profissão, como momento de formação/reflexão/investigação sobre o fazer docente; à escola conveniada e aos seus atores, repensar sobre suas práticas, demandas e formas de enfrentamento como também assumir seu posto como instância formadora, afinal, é no interior das escolas que o exercício docente se realiza; e, por fim, ao curso de Pedagogia, ressignificar seu papel na formação inicial e continuada de professores buscando fortalecer a necessária parceria entre a universidade e a escola de Educação Básica, diminuindo a distância entre a teoria e a prática, no intento de contribuir tanto com a melhoria do processo de formação docente quanto da qualidade da Educação Básica.

Nessa perspectiva, as ações do subprojeto, concentram-se nestas três temáticas, a saber: *organização e avaliação do trabalho pedagógico na escola, gestão democrática e participativa e fortalecimento das relações escola/aluno/comunidade*. Vale salientar que as ações referentes a cada uma dessas temáticas são desenvolvidas de forma articulada envolvendo os atores das escolas conveniadas, os alunos-bolsistas, os professores supervisores e o coordenador do subprojeto.

O subprojeto encontra-se na fase de desenvolvimento, tendo iniciado suas atividades em agosto de 2012. Desta forma, as ações têm priorizado o conhecimento etnográfico das instituições parceiras. Todavia, as bolsistas têm participado da dinâmica das escolas desenvolvendo ações pertinentes as temáticas de atuação. Em relação à primeira temática, as alunas bolsistas desenvolvem ações de planejamento, desenvolvimento e avaliação do processo educativo, tais como: reuniões de planejamento de elaboração de projetos de ensino interdisciplinares; desenvolvimento de oficinas de construção de jogos e materiais pedagógicos; desenvolvimento de ações didáticas de intervenção pedagógica visando a melhoria da qualidade da educação; implementam projetos de ensino em sala de aula; refletem sobre as concepções, metodologias e práticas avaliativas desenvolvidas nas escolas e suas repercussões nas atividades de ensino e aprendizagem.

No que diz respeito à segunda temática as bolsistas têm desenvolvido ações no intuito de fomentar o espírito democrático, incentivando a participação da comunidade escolar na tomada de decisões na escola e participando das discussões para reelaboração dos projetos-político-pedagógico das escolas conveniadas.

Na última temática, que prevê ações de valorização do ambiente escolar junto ao aluno e à comunidade, estão sendo realizadas atividades de natureza cultural e lúdicas.

As experiências vividas no espaço escolar pelas bolsistas de iniciação à docência permitem o repensar do próprio processo formativo do curso. Discutindo a problemática da formação inicial de professores, Nóvoa (2003, p. 5) ressalva:

É evidente que a universidade tem um papel importante a desempenhar na formação de professores. Por questões de prestígio, de sustentação científica, de produção cultural. Mas a bagagem essencial de um professor adquire-se na escola, através da experiência e da reflexão sobre a experiência. Esta reflexão não surge do nada, por uma espécie de geração espontânea. Tem regras e métodos próprios.

De forma similar, Freire (1996, p. 39) refletindo sobre a formação continuada de docentes é enfático ao afirmar que “na formação de permanente dos professores, o momento fundamental é o da crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Como propõem Pimenta e Lima (2010), concordamos que a formação de professores deva ser compreendida como superação de uma formação apenas técnica e de uma formação apenas no âmbito de seus fundamentos teóricos. Convicção que alimenta a crença da equipe envolvida no subprojeto de pedagogia de que a parceria universidade-escola fomenta a melhoria do processo formativo e, em decorrência disso, a qualidade dos serviços educacionais.

A prática docente necessita ser constantemente analisada e avaliada, auto-avaliada, autocriticada, correspondendo, assim, ao princípio dialético de que a crítica auxilia na reorganização das idéias, fortalecendo a reconstrução da teoria (GIROUX, 1986). Nesse sentido, as reuniões de estudo e planejamento tem se caracterizado como rico espaço para o pensar sobre e na prática docente, permitindo um diálogo profícuo entre os diversos saberes que compõem o fazer educativo.

Refletindo sobre a formação e atuação docente: a profissionalização do magistério e a construção da identidade docente

Muitas temáticas estão presentes nas discussões do grupo, algumas surgidas pelo confronto com a realidade das escolas conveniadas, movidas até pelo desejo de contribuir de forma mais significativa com os parceiros que lá se encontram; outras, motivadas pela tomada de consciência de que o exercício da docência não se faz no vazio, não prescinde de conhecimentos específicos (embora de natureza distintas), e que quanto mais nos dedicamos a desvendar a complexidade do fenômeno educativo, maiores são as oportunidades de nos tornarmos melhores profissionais.

Por esse motivo, discussões acerca da *profissionalização do magistério e a construção da identidade docente* são constantes nos debates do grupo, servindo de pano de fundo para novas discussões, investigações e estudos nos diversos temas educacionais.

Abordar a questão da profissionalização do magistério implica em definir o conceito dos termos profissão e profissionalismo, para o que nos servimos dos estudos de Veiga (2005).

Para a autora, o conceito de *profissão* pode ser definido como algo que é utilizado para identificar um grupo altamente formado, competente, especializado e dedicado, que corresponde efetiva e eficientemente à confiança pública. É um conceito dinâmico e mutável, que em sua natureza sócio-histórica não é estático e resulta da ação dos sujeitos e das mobilizações em torno de sua construção. Dentre algumas de suas características, destacam-se a autonomia e a colegiabilidade como elementos centrais para o reconhecimento profissional de determinada ocupação.

Vale lembrar que, no caso específico do magistério brasileiro, o controle ora da Igreja ou do Estado historicamente dificulta a construção de uma identidade profissional de bases sólidas, uma vez que ao assimilarem os estereótipos profissionais impostos por cada uma destas instâncias, os professores acabaram por assumir papéis pré-estabelecidos e estiveram em certa medida sendo tolhidos em sua autonomia, ocupando a posição de executores de ações elaboradas sem a sua efetiva forma participação (KIMURA; FRANÇA; NASCIMENTO, 2012).

Por *profissionalismo*, podemos considerar como um processo que é definido como as características e capacidades específicas da profissão. Veiga (2005) alerta que o profissionalismo deve estar fundamentado em um direcionamento ético, especialmente no que se refere à prestação de serviços de qualidade, estando pautado em princípios educacionais democráticos e no respeito aos valores dos profissionais. Esse paradigma de profissionalismo deve opor-se a uma perspectiva puramente técnica, instrumental e burocratizada, que se desenvolve externamente à prática, nos moldes de muitas políticas neoliberais vivenciadas as últimas décadas.

Nesses termos, a autora define um *processo de profissionalização* como “[...] um projeto sociológico de volta à dignidade e o status social da profissão, abrangendo ainda as condições de trabalho, a remuneração e a consideração social de seus membros” (VEIGA, 2005, p. 31). Dessa forma, embora a formação seja um elemento fundamental ao processo de profissionalização, pois em decorrência de seu caráter eminentemente formativo, configura-se como um fator indispensável à construção do papel profissional, ela não se caracteriza como o único aspecto constituinte da profissionalização.

A profissionalização engloba todas as ações e medidas de que se faz uso direta ou indiretamente para produzir melhorias no desempenho das atividades profissionais. No campo da docência, isto implica em uma mudança de paradigma, devendo-se transpor o modelo dominante, em que o professor assume o papel de mero executor de tarefas elaboradas por especialistas, para se colocar em um novo paradigma, que é o da profissionalização, no qual ele deverá assumir a condição de autor da própria identidade profissional, de acordo com o contexto próprio onde é forjada esta identidade.

Dito isso, evidente que não podemos reduzir nossa compreensão sobre formação docente como um processo de formação inicial, efetivado em uma instância qualquer mesmo credenciada para tal como também em processos pontuais de formação continuada: através de cursos, congressos, especializações, etc., mesmo considerando a importância desses momentos de socialização. Pensar em formação docente exige uma perspectiva maior, exige situar a questão no âmbito da profissionalização e da construção da identidade docente digo mais: implica em situá-la com campo da humanização da socialização: de como nos tornamos pessoas.

O professor é uma pessoa e uma parte importante da pessoa é o professor! Essa frase evoca uma discussão sobre identidade profissional e ao mesmo tempo nos induz a pensar que os docentes não são apenas profissionais. Na verdade, é uma pessoa que se faz professor. É uma pessoa que ganha mais uma identidade: a profissional: o ser professor.

O que seria então esse processo de construção da identidade docente? Como me torno professor? Quais os saberes e experiências que constituem o *status* desta profissão? Enfim, quais seriam então os elementos identitários da docência? Em linhas gerais, segundo estudiosos da profissão docente, dentre os quais Nóvoa (1995), Tardif (2012) e Pimenta (1997, 2010) a identidade docente é constituída por três elementos: a história de vida, a formação e a prática pedagógica.

Embora a experiência de magistério influencie significativamente na definição da identidade do professor, é inegável que o mundo por ele vivido envolve outras práticas e espaços sociais (sindicato, grupos de amigos, igreja, família) que apresentam territorialidades, rituais, linguagens e gramaticalidade próprias. Esses universos distintos articulados pela pessoa do professor matizam e ampliam as experiências que o

constituem como sujeito único, mas também plural por abrigar diversos modos de estar no mundo. São essas experiências que lhes permite dar sentido e significado ao seu modo de agir.

É esse repertório de experiências, de saberes, que orientam o modo como o professor pensa, age, relaciona-se consigo mesmo, com as pessoas, com o mundo, e vive sua profissão. Enfim, essa bagagem é constituidora do seu processo identitário como profissional do ensino. Como enfatiza Pimenta (1997), a identidade não é um dado imutável, nem externo, que possa ser adquirido como uma vestimenta. É uma construção do sujeito historicamente situado. Por isso deve ser compreendida como um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão, processo que se articula ao seu papel social em dado contexto.

A identidade docente também se define como lugar de lutas e conflitos, pois as determinações sociais e históricas são alvo de confronto e de negociações complexas que requerem a produção de justificação e de sentido de recusa ou de aceitação.

É nesse âmbito que o professor se desenvolve e se reconhece como profissional do ensino. Sua identidade profissional, ao mesmo tempo em que o diferenciara, pois suas experiências são singulares, o tornará semelhante a um determinado grupo ao qual pertence, neste caso, os docentes. A identidade se afirma então no plano individual e coletivo.

Esta compreensão destaca que a identidade docente é uma elaboração para a qual contribuem diversos fatores, dentre eles a história de vida do professor, a formação vivenciada, em sua trajetória profissional e o significado que cada docente confere à atividade profissional no seu cotidiano, com base em seus saberes, angústias e anseios. Esses elementos são constituidores das maneiras como ele se faz e refaz, dialeticamente, como profissional.

Diante do exposto, seria impossível não destacar os impactos da experiência de inserção no espaço escolar das bolsistas de iniciação à docência, o fazer e o refletir colaborativo com os professores experientes das escolas participantes do subprojeto, o retorno dessas vivências para a universidade.

Considerações finais

Apesar da curta trajetória do subprojeto, alguns resultados já podem ser averiguados. Em relação às bolsistas de iniciação à docência, evidencia-se maior interesse pela escola de Educação Básica como também pelas atividades acadêmicas (participação em eventos científicos, cursos de extensão e maior aproveitamento nas disciplinas curriculares); a valorização do professor pedagogo e o reconhecimento da importância de sua atuação na promoção da melhoria dos processos educativos. O estreitamento da parceria entre o Curso de Pedagogia e as escolas públicas do município desponta com mais impacto positivo do subprojeto.

Quanto às escolas conveniadas, percebemos o reconhecimento e a valorização da escola pública como espaço de formação e de investigação para professores. Ademais, salientamos o retorno à Universidade das bolsistas de supervisão permitindo-lhes uma reflexão dialética da e sobre a prática docente.

Desta maneira, a equipe componente do subprojeto de pedagogia/PIBID/UESB/Itapetinga considera estar alcançando os objetivos estabelecidos e avançado na consolidação da parceria com as escolas

conveniadas. As bolsistas de iniciação à docência e de supervisão têm demonstrado grande envolvimento com o processo formativo o que tem se evidenciado nas diversas atividades e encontros da equipe.

Por se tratar de um subprojeto recente, a equipe tem consciência do longo percurso a ser trilhado diante das possibilidades formativas, acadêmicas e profissionais criadas a partir da inserção no PIBID. Essa convicção é o principal combustível para o fôlego desprendido em cada atividade do projeto.

Referências

- FREIRE, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- FRETNER, Andréa R. & SOUZA, Maria Elena (2012). Concepções de conhecimento escolar: potencialidades do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. *Educação e Pesquisa*, (38), 683-694.
- GIROUX, Henri (1986). *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis: Vozes.
- KIMURA, Patrícia R. & FRANÇA, Rita de Cássia Cabral, & NASCIMENTO, Ivany Pinto (2012). Caminhos da formação e profissionalização docente no Brasil: Desafios e Perspectivas na contemporaneidade. *Reflexão e Ação*, (20), 09-23.
- NÓVOA, António (2003). Novas disposições dos professores: A escola como lugar de formação. Retirado em Dezembro 12, 2012 de http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451//685/1/21205_ce.pdf.
- NÓVOA, António (2003). (1995). Os professores e as histórias de sua vida. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. (11-30). Lisboa: Porto.
- PIMENTA, Selma G. (1997). *Formação de professores - Saberes da docência e identidade do professor*. São Paulo: Nuances.
- PIMENTA, Selma G. & LIMA, Maria S. (2010). *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez.
- TARDIF, Maurice (2012). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.
- VEIGA, Ilma P. (2005). A profissionalização docente: uma construção histórica e ética. In: VEIGA, Ilma. P. & ARAÚJO, J. C. S. & KAPUZINIAK, C (orgs). *Docência: uma construção ético-profissional*. Campinas: Papyrus.

O Estágio Supervisionado nos Cursos de Formação de Professores: O caso da UFAL/Campus Arapiraca

Tereza Cristina Cavalcanti de Albuquerque, Ana Carolina Faria Coutinho³³¹

Resumo

As recentes transformações na legislação brasileira a respeito dos cursos de formação de professores têm dedicado um lugar central para o Estágio Supervisionado. Este importante componente da formação inicial dos professores que anteriormente era desenvolvido no último ano do curso, agora deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e sua carga horária global passou a ser de 400h. De acordo com Selma Garrido Pimenta devemos possibilitar que nos estágios “os futuros professores compreendam a complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais como alternativa no preparo para sua inserção profissional” (2009, p.43) e para isto, é indispensável que o estudante da licenciatura possa estar presente na escola, em paralelo com as suas disciplinas pedagógicas e as práticas de laboratório, pois assim, novas possibilidades de ação-reflexão-ação poderão estar presentes em sua formação: na universidade e na escola. O presente trabalho pretende discutir a experiência no desenvolvimento do Estágio Supervisionado dos cursos de formação de professores da Universidade Federal de Alagoas – *Campus Arapiraca*. Este *Campus* foi inaugurado no ano de 2006, dentro do Programa Federal de Interiorização das Universidades Públicas Federais Brasileiras. Tendo iniciado com cinco cursos de licenciatura, atualmente o *Campus* possui sete licenciaturas e funciona em três turnos para atender a população do agreste do Estado de Alagoas. De acordo com esta nova concepção, o Estágio Supervisionado elaborado para os cursos de licenciatura em Química, Física, Matemática e Biologia tem sua carga horária dividida em quatro semestres (100 horas semestrais) e inicia no quinto período do curso. Em cada estágio há um percentual de carga horária a ser desenvolvida em atividades na universidade e no campo de estágio. O Estágio I tem como objetivo, o aluno conhecer a escola e os sujeitos que fazem parte dela, após uma base de aulas presenciais na Universidade sobre o que é o estágio, para que serve e como agir. Este estágio é considerado como estágio de observação. Os alunos são orientados a realizar observações específicas no campo de estágio, como, por exemplo, observações das interações verbais entre professor e aluno e observações sobre o processo de Avaliação (Carvalho, 2012). No Estágio II, o aluno recebe uma base em aulas presenciais na UFAL, de forma a saber fazer seu planejamento, incluindo plano das aulas e projetos, além do desenvolvimento de microaulas na Universidade. Após essas etapas, o aluno parte para observar o cotidiano da sala de aula em que irá atuar, para assim poder rever seu planejamento, adequando-o à turma. A partir da análise do seu planejamento, o aluno realiza a regência. No último ano do curso, ou seja, nos dois últimos Estágios (III e IV), o aluno constrói um projeto de intervenção a partir de suas observações e inicia a regência com uma carga horária maior no campo de estágio e considerando os diferentes níveis de ensino: Fundamental e Médio. Consideramos que esta experiência poderá contribuir para a renovação da forma de desenvolvimento do Estágio Supervisionado nos cursos de formação de professores, possibilitando a construção de práticas mais significativas.

Palavras-chave: Licenciatura; estágio; formação de professores.

³³¹ Universidade Federal de Alagoas

Introdução

Um panorama da Legislação do Estágio Supervisionado no Brasil e o caso da UFAL - Campus Arapiraca

O Estágio Supervisionado insere-se na concepção de prática de ensino, que historicamente foi assumido como uma disciplina de final de curso, apontado com a finalidade de 'retocar' a formação de professores. Conforme referenciada por Pimenta e Lima (2009), a prática de ensino baseada nessa concepção, é objeto de críticas pela forma que foi sendo conduzida na maioria das instituições formativas, agora sendo conjecturada com a possibilidade de articular os saberes, assumindo novas perspectivas de acordo com estudos no campo da didática e mudança da legislação vigente no que compete às práticas de ensino de caráter ampliado.

Essa nova filosofia das práticas de ensino permite um contato desde o início do curso dos alunos com conteúdos teórico-práticos. A prática de ensino trabalhada atualmente parte de uma perspectiva de trabalho coletivo, interdisciplinar e investigativo. Suas principais funções são a articulação e a aproximação entre os espaços de formação e o exercício profissional, além da indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa.

Ao refletir sobre essa desarticulação entre teoria e prática, o PARECER CNE/CP nº 9/2001 analisa:

Nos cursos de formação de professores, a concepção dominante, conforme já mencionada, segmenta o curso em dois pólos isolados entre si: um caracteriza o trabalho na sala de aula e o outro, caracteriza as atividades de estágio. O primeiro pólo supervaloriza os conhecimentos teóricos, acadêmicos, desprezando as práticas como importante fonte de conteúdos da formação. Existe uma visão aplicacionista das teorias. O segundo pólo, supervaloriza o fazer pedagógico, desprezando a dimensão teórica dos conhecimentos como instrumento de seleção e análise contextual das práticas.

Pimenta e Lima (2009) argumentam que historicamente existem algumas concepções acerca dos cursos de formação de professores, no formato anterior, onde os estágios estavam localizados no final dos cursos, baseadas nas premissas de que os cursos eram basicamente teóricos, não fundamentavam a prática, além de perceber uma dialética desconexa, de que os cursos não fundamentavam teoricamente nem tomavam a prática como referência para a fundamentação teórica, fazendo com que os currículos dos cursos tornassem-se um aglomerado de disciplinas com menor carga horária para a prática.

A finalidade do estágio é a aproximação da realidade na qual o aluno atuará, se afastando da concepção de ser a parte prática do curso, conforme afirmam Pimenta e Anastasiou (2010). Essa formatação de estágio nos leva a pensá-lo enquanto pesquisa. A mobilização da pesquisa permite a ampliação e análise de contextos onde os estágios se realizam. Traduz-se também na possibilidade dos estagiários defenderem posturas e habilidades de pesquisadores a partir das situações do estágio elaborando projetos que permitam compreender e problematizar as situações que observam. Entretanto, assumir o estágio como atividade de pesquisa exige uma redefinição dos cursos de formação do educador, evitando que o estágio fique circunscrito ao final do curso. A UFAL/Campus Arapiraca já está com essa nova concepção de estágio em andamento, privilegiando a pesquisa e a relação teoria e prática durante todo o curso, de acordo com as novas diretrizes e orientações para os estágios nos cursos de formação docente.

De acordo com a Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, o estágio é um “ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo do estudante. O estágio integra o itinerário formativo do educando e faz parte do projeto pedagógico do curso”. Existem dois tipos de estágio, o não obrigatório e o estágio obrigatório. O estágio obrigatório é o que tratamos neste trabalho, sendo este “o estágio definido como pré-requisito no projeto pedagógico do curso para aprovação e obtenção do diploma”. (§1º do art. 2º da Lei nº 11.788/2008)

A Resolução CNE/CP nº 1 de 2002 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica em Nível Superior, curso de licenciatura graduação plena. Tais diretrizes constituem-se em um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização curricular dos estabelecimentos de ensino de formação de professores. A matriz curricular deverá contemplar como um dos seus eixos, as dimensões teóricas e práticas, de modo que a prática não seja restrita ao estágio, e este deverá se desenvolver a partir da segunda metade do curso. Entretanto, a prática pedagógica não se restringirá ao estágio, devendo permear toda a estrutura do mesmo, em que todas as disciplinas terão que possuir uma formação prática.

Art. 12. Os cursos de formação de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo Conselho Pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária. § 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso. § 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor. § 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática. (RESOLUÇÃO CNE/CP 1, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2002.)

A Resolução CNE/CP Nº 1 de 2002 institui que o estágio deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio, articulando as duas instituições. A resolução nº 2 de 2002 do CNE/CP dispõe sobre a carga horária dos cursos de professores da educação básica em nível superior trazendo uma nova concepção de prática de ensino com 400 horas de estágio supervisionado, a partir da 2ª metade do curso e mais 400 h de prática ao longo do curso.

Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;

III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico cultural;

IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais. (RESOLUÇÃO CNE/CP 2, DE 19 DE FEVEREIRO DE 2002)

Constatamos então que essas diretrizes estão em consonância com a atual política de formação docente, para a defesa de uma articulação entre teoria e prática. A própria LDB 9394 de 1996 já estabelecia que a

educação escolar deve vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social, desafiando os professores a reorganizar o processo pedagógico de modo a atender as novas demandas de formação.

Nesse contexto de discussão sobre a formação, as definições para a realização de estágio são definidas levando-se em consideração a relação teoria e prática. Entretanto, muitos desafios são enfrentados pelas instituições formadoras diante da necessidade de redefinir seus projetos pedagógicos, exigindo observações em torno das necessidades locais que deem conta de uma formação consistente e abrangente. Concordamos com Tardif (2011), quando destaca que “ao transitar da universidade para a escola e desta para a universidade, os estagiários podem tecer uma rede de relações, conhecimentos e aprendizagens, não com o objetivo de copiar, de criticar apenas os modelos, mas no sentido de compreender a realidade para ultrapassá-la”.

O Núcleo Pedagógico, vinculado ao Curso de Pedagogia da UFAL Campus Arapiraca, é responsável pela oferta dos estágios supervisionados nos Cursos de Licenciatura. De acordo com o seu compromisso com a educação pública, gratuita e democrática como direito, elege como campo de estágio as instituições escolares públicas (estaduais e ou municipais).

Nesse contexto, os cursos de licenciatura da UFAL – Campus Arapiraca, possuem quatro estágios supervisionados de acordo com a legislação em vigor, contando com 400 horas, distribuídas ao longo da segunda metade do curso, nos 4 últimos períodos, dividido em 4 estágios de 100h cada.

Ao tentarmos promover a formação de professores, fundada em bases sólidas na unidade teoria e prática numa abordagem de totalidade, tomamos o estágio supervisionado como forma de prática de ensino, como um componente curricular capaz de promover aproximações e vivências do ensino como atividade investigativa.

De acordo com Pimenta e Lima (2009), o estágio é um espaço de mediação reflexiva entre a universidade, a escola e a sociedade. É necessário que as atividades desenvolvidas no decorrer do curso de formação considerem o estágio como forma privilegiada de questionamento e investigação, além disso, as autoras afirmam ainda que a pesquisa é componente essencial das práticas no estágio, apontando para novas possibilidades de ensinar e aprender a profissão docente.

Pimenta e Lima (2009) relembram a concepção de Sacristán, no que se refere à epistemologia da prática docente, capaz de conferir estatuto próprio de conhecimento ao desenvolvimento dos saberes docentes, considerando inseparáveis a teoria e a prática no plano da subjetividade do professor, pois sempre há um diálogo do conhecimento pessoal com a ação. Dessa maneira, os saberes teóricos propositivos se articulam aos saberes da prática, resignificando-os e sendo por eles resignificados. O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreender os contextos para neles intervir, transformando-os. Tal processo é possibilitado pela atividade de pesquisa.

O papel do estágio deve ter um caráter ampliado, cabendo-lhe desenvolver atividades que possibilitem o conhecimento, a análise, a reflexão do trabalho docente, das ações nas instituições a fim de compreendê-las. Para tanto, o desafio é proceder ao intercâmbio durante o processo educativo entre o que se teoriza e o que se pratica, para que se identifique o potencial transformador das práticas, desenvolvendo capacidades de reflexão e para que possa possibilitar pesquisa na prática, promovendo uma ação que demande reflexão, conforme defendem Pimenta e Lima (2009).

O Estágio Supervisionado 1 – Estágio de Observação: Um estudo de caso

No início da segunda metade do curso, que no caso dos Cursos de Licenciaturas da UFAL do Campus de Arapiraca remete-se ao 5º período, os alunos desenvolvem suas primeiras atividades dentro do Estágio Supervisionado 1 (ES1). Este Estágio é configurado como “Estágio de Observação” em que os alunos deverão frequentar a escola e a sala de aula e realizar observações específicas para uma posterior análise crítica, baseada no referencial teórico estudado durante as disciplinas cursadas nos períodos anteriores e o referencial teórico estudado no ES1. A autora Ana Maria Pessoa de Carvalho, em seu livro sobre *Os Estágios nos Cursos de Licenciatura* (2012) descreve o Estágio de Observação da seguinte forma:

Os estágios de observação devem apresentar aos futuros professores condições para detectar e superar uma visão simplista dos problemas de ensino e aprendizagem, proporcionando dados significativos do cotidiano escolar que possibilitem uma reflexão crítica do trabalho a ser desenvolvido como professor e dos processos de ensino e aprendizagem em relação ao seu conteúdo específico (p.11).

No entanto, a experiência até então desenvolvida nos Estágios de Observação restringia o trabalho de observação ao espaço escolar, mas não ao espaço da sala de aula, que é o *locus* privilegiado do desenvolvimento das ações de ensino e aprendizagem e do trabalho com os conteúdos específicos. Até o semestre letivo 2012.1, durante o desenvolvimento do ES1 os alunos da graduação frequentavam uma escola pública e realizavam observações guiadas através de dois roteiros previamente definidos: o “Roteiro de Caracterização dos Sujeitos” e o “Roteiro de Caracterização da Escola”. Para a composição do relatório sobre a caracterização dos sujeitos da escola, os alunos deveriam realizar entrevistas e análise documental para construir o perfil dos profissionais da escola e o perfil das crianças da escola (por amostra). Para a composição do relatório sobre a caracterização da escola, por sua vez, os alunos deveriam observar e analisar (1) a infraestrutura da escola e seus serviços; (2) os documentos oficiais como o Projeto Político-pedagógico e o Regimento Escolar e outras ações relacionadas à gestão escolar; (3) a organização do trabalho escolar (currículo, calendário letivo, entre outros); (4) a denominada “prática sócio-político-pedagógica” que envolve o trabalho do Conselho Escolar, o trabalho de planejamento escolar e as relações estabelecidas entre professor e aluno, dentre outras e por fim, (5) o trabalho desenvolvido pela coordenação escolar e sua importância para o processo de melhoria da aprendizagem dos alunos. Nesta configuração, portanto, os alunos não realizavam observações da prática desenvolvida pelos professores dentro da sala de aula. Seu trabalho era desenvolvido dentro das escolas, mas não era desenvolvido dentro da sala de aula.

No semestre letivo 2012.2, realizamos um estudo piloto sobre um novo formato para o Estágio de Observação. Este estudo piloto foi desenvolvido em uma turma do 5º período do curso de Química Licenciatura, composta por 29 alunos. Este novo formato foi baseado na proposta “Estágios de Observação – Uma Crítica Fundamentada ao Ensino Tradicional” da autora Ana Maria Pessoa de Carvalho (2012). De acordo com esta autora, a experiência que o aluno da licenciatura possui sobre o trabalho do professor, adquirida por sua exposição como aluno em no mínimo doze anos de trajetória escolar preponderantemente baseada no método tradicional de ensino, pode criar “imagens profissionais difíceis de serem removidas” (p.11). Neste sentido, possibilitar que o aluno retorne agora à escola “como um profissional interessado em detectar as condições de ensino e de não ensino; analisar as interações construtivas e destrutivas entre professor e alunos; ver como o papel do professor interfere no clima da aula (...)” (p.11) fornecerá novos elementos para a sua formação, uma formação que esteja fundamentada em uma análise da importância do

papel do professor como agente facilitador de uma aprendizagem significativa, superando assim, o modelo tradicional de ensino. Neste sentido, Carvalho (op.cit.) destaca que:

É necessário problematizar as ações docentes para que as observações possam, a partir de referenciais teóricos, ser significativas para os futuros professores ou para os professores em serviço, levando-os a refletir sobre a relação tão complexa entre o ato de ensinar de um professor e a aprendizagem de seus alunos. Essas reflexões terão maior significado se forem feitas coletivamente nas aulas na faculdade, com a ajuda de referenciais teóricos mais consistentes. (p.13)

Ou seja, as observações realizadas durante o estágio devem ser problematizadas. Não basta observar o fenômeno e registrá-lo, é preciso analisá-lo, recorrendo aos estudos desenvolvidos nas disciplinas dos períodos anteriores e do período atual. Estas observações, portanto, devem ser orientadas, devem ter como foco o trabalho desenvolvido pelo professor em sala de aula, para que os alunos da graduação possam refletir sobre como a atuação do professor influencia no processo de aprendizagem do aluno. Assim, Carvalho (op.cit.) define quatro vertentes para estas observações: observações priorizando as interações verbais professor-aluno; observações priorizando o conteúdo ensinado; observações priorizando as habilidades de ensino do professor e observações do processo de avaliação.

Com base nestas quatro vertentes e incluindo uma observação inicial (composta por observações a respeito da estrutura física da escola, a população atendida, os níveis de ensino oferecidos, os documentos oficiais - como o Projeto Político-Pedagógico e o Regimento Escolar - e as reuniões de professores), foram organizadas as equipes de até três componentes para a realização do Estágio Supervisionado 1 nas escolas públicas da cidade de Arapiraca-AL e cidades circunvizinhas.

Assim, as equipes deveriam observar em cada uma das suas visitas, cinco vertentes diferentes. Para a vertente 1 que teve como foco a observação e análise da **infraestrutura e organização escolar** a equipe deveria observar e analisar oito problemas diferentes, como por exemplo, se os alunos e professores conhecem o Regimento Escolar; se o Projeto Político-pedagógico da escola é acessível à comunidade escolar e como foi o processo de construção deste documento; análise de reunião entre professores verificando o tempo destinado a questões administrativas e formativas; dentre outros (descritos em Carvalho, 2012, p.6-8).

Para a vertente 2 que investigava **as interações verbais professor-aluno** a equipe deveria observar e analisar seis diferentes problemas (Carvalho, 2012, p.21-27) como: os tipos de perguntas apresentadas pelo professor (perguntas retóricas; perguntas sem sentido; perguntas de complementaridade; perguntas com somente duas possibilidades de respostas; perguntas que levam o aluno a raciocinar) e como estas perguntas poderiam ser transformadas em perguntas que levem o aluno a raciocinar; se o professor buscava conhecer os conhecimentos prévios dos alunos; se a tríade I-R-F de interação entre professor e aluno (iniciativa do professor - resposta do aluno - feedback do professor) existia nesta situação de sala de aula; e por fim, o que provocava silêncios ou confusões positivas e confusões negativas, dentre outros aspectos.

Para a vertente 3 que investigava sobre o **conteúdo trabalhado** a equipe poderia escolher cinco problemas dentre os 11 problemas apresentados pela autora (Carvalho, op.cit. , p 34-44), desta forma, a observação poderia ser melhor direcionada às situações encontradas durante as visitas ao campo de estágio, considerando que nem todos os problemas podem ser encontrados no momento da visita dos alunos. Neste

caso, foram analisados problemas como a que questionavam se o professor realizava a contextualização do conteúdo, se o professor destaca os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais referentes ao tema estudado, qual o grau de liberdade do professor e do aluno em uma aula de exercícios, entre outras.

Para o estudo da vertente 4 que teve como foco as **habilidades de ensino do professor**, por sua vez, foram destacados dois problemas sobre se o professor apresentava as habilidades de ensino destacadas. Segundo a autora Carvalho (2012) existem oito diferentes habilidades de ensino que devem ser dominadas pelos professores que objetivam levar seus alunos à construção dos conhecimentos, são elas: a habilidade de levar os alunos a argumentar, a habilidade de fazer pequenas e precisas questões, a habilidade de ouvir seus alunos, a habilidade de considerar a importância do erro no processo de aprendizagem, a habilidade de usar as ideias dos alunos para a sua síntese, a habilidade de transformar a linguagem cotidiana dos alunos em linguagem científica, a habilidade de aceitar as ideias dos alunos e a habilidade de introduzir os alunos nos diferentes modos de comunicação.

Por fim, para a vertente 5 que indicava observações sobre o **processo de avaliação** foram definidos três problemas para serem observados e analisados sobre a avaliação desenvolvida em sala de aula: análise dos instrumentos avaliativos utilizados pelo professor e sua coerência com os conteúdos ensinados, a existência de processos de auto avaliação, e se o professor em seu discurso utiliza a avaliação como ameaça aos alunos.

O Cronograma do ES1 foi organizado de forma que, após cada observação, as análises dos dados seriam apresentados oralmente por cada equipe em um Encontro de Socialização e discutidos. Neste mesmo encontro seriam realizadas as orientações para as próximas observações. O relatório desta observação realizada só deveria ser entregue no próximo encontro, pois o mesmo poderia ser enriquecido a partir das discussões realizadas no Encontro de Socialização. Como no exemplo que se segue:

DATA	ATIVIDADE	LOCAL	CARGA HORÁRIA
14/03/13	Encontro de Socialização sobre as Observações Realizadas 2 (Interações verbais professor-aluno) Orientações sobre Observações 3 (sobre conteúdo ensinado) Entrega do Relatório das Observações 1 (infraestrutura)	UFAL	5h

Para as orientações para as Observações 2, que tratavam das Interações verbais professor-aluno, foram utilizados no Encontro de Socialização (e orientação) trechos de filmes que retratavam situações de interação entre professor e aluno em sala de aula. Esta experiência permitiu que os alunos da graduação pudessem exercitar a análise dos problemas propostos por Carvalho (2012), que seriam objeto de estudo em suas próximas observações, como por exemplo, o problema sobre o uso de *feedbacks* por parte do professor:

Em uma aula, observe as tríades I-R-F, prestando atenção em como o professor fala após o aluno responder à sua pergunta. Observe o aluno que respondeu e também os outros alunos, enquanto o professor dá o seu

feedback. Tome nota dessas participações e, após a aula, classifique-as de acordo com sua diretividade. (p.25).

Desta forma, as problemáticas puderam ser discutidas previamente em sala de aula, possibilitando aos alunos da graduação melhores condições de realizar uma observação com um foco definido e estudado, clarificado no encontro de orientação que antecedeu a sua ida ao campo de estágio.

Consideramos que sem estas orientações pautadas nas cinco vertentes indicadas no texto de Carvalho (2012), ou em outras, o licenciando tende a restringir a sua observação e análise em sala de aula no elemento que é mais marcante perceptualmente: o comportamento dos alunos. Em geral, é uma descrição na qual não discute o porquê deste comportamento, pois, como o Método Tradicional de Ensino exige que a turma esteja quieta e em silêncio para que o professor “descarregue” seus conhecimentos e assim o aluno aprenda, a disciplina (ou indisciplina) em sala de aula é o elemento de maior destaque em uma observação em sala de aula que carece de um foco de análise. Um exemplo deste tipo de observação pode ser compreendida a partir do depoimento do aluno abaixo:

(...). Diante de muita conversa paralela, por parte dos alunos, o que nos chamou a atenção também foi que alguns alunos estudavam outras disciplinas durante a aula de Química. (...). Nos colocando no lugar do professor em regência começamos a pensar o que fazer para manter a turma em silêncio e direcionando a atenção exclusivamente para a aula. Buscando sanar a situação percebemos que deveríamos separar os grupos que conversavam e causavam tumulto e conseqüentemente, o desequilíbrio harmônico da turma.

Trecho do texto escrito pelo estagiário André na segunda prova escrita do Estágio Supervisionado 1

Neste depoimento podemos observar que, o objetivo do estagiário seria “manter a turma em silêncio”, assim como defende o Método Tradicional de Ensino, como se o silêncio, por si só, garantisse a compreensão dos alunos. Podemos observar também que não há uma análise fundamentada, o aluno descreve a situação e com base no senso comum propõe uma alternativa de solução para a situação que parece considerar inadequada para o ensino. Carvalho (op.cit.) analisa esta situação da seguinte forma:

É muito diferente uma confusão gerada por uma pergunta do professor, a qual leva os alunos a discutir com os colegas ou a abrir os livros e buscar as respostas, de uma ocasionada pela repreensão do professor, a qual também faz com que os alunos falem com os colegas, porém não sobre a matéria estudada nem de uma maneira positiva. Os estagiários precisam tomar consciência dos diferentes tipos de confusões, principalmente porque eles são, na sua maioria, provenientes de um ensino tradicional em que confusão significava bagunça. (p.27)

Outra estagiária discute sobre a mesma temática, mas sob um foco diferente:

Uma diferenciação que ficou bem clara também foi a de desordem, pois sempre entendemos desordem (ou bagunça) como algo horrível. Estamos acostumados com a ideia de disciplina e aula na qual o professor tem total controle da turma: “o professor bom é aquele em que nas suas aulas os alunos ficam todos em silêncio”. E não é bem assim, quanto maior o grau de liberdade do aluno, ou seja, quanto mais o professor proporcionar um ambiente no qual o aluno possa se expressar, participar da aula realmente,

maior será o nível de aprendizagem, até porque com a participação do aluno em aula, ou a partir dela, o professor poderá diagnosticar o nível de aprendizagem da turma [...].

Trecho do texto escrito pela estagiária Diana segunda prova escrita do Estágio Supervisionado 1

No depoimento acima observamos que a estagiária considera a sua mudança de entendimento sobre a “desordem” em sala de aula, e analisa a situação a partir de elementos como o “grau de liberdade do aluno” e critica aos preceitos do Método Tradicional de Ensino (“O bom professor é aquele que...”) que foram objetos de estudo durante o ES1. Diferentemente do depoimento do estagiário André, o depoimento da estagiária Diana demonstra que a observação com um foco definido e com uma base teórica para a análise desta observação consegue gerar uma mudança de entendimento das situações vivenciadas em sala de aula.

Em outros depoimentos, podemos vislumbrar a importância de um Estágio de Observação pautado em um direcionamento que leve os alunos para uma reflexão pontual sobre as várias vertentes existentes na relação entre professor e aluno dentro da sala de aula. Nas citações abaixo, as estagiárias discutem sobre a observação e análise das interações verbais professor-aluno, destacando os *feedbacks* dos professores durante esta interação:

(...) através das observações pude compreender a importância das perguntas em uma sala de aula e a grande importância dos *feedbacks* para a construção do conhecimento, e que quando usado de maneira negativa excedente pode prejudicar os alunos e a construção dos conhecimentos nos mesmos. Assim, o estágio supervisionado 1 foi de grande valia, pois me proporcionou aprender métodos que irão servir para o meu futuro como professora.

Trecho do texto escrito pela estagiária Bruna segunda prova escrita do Estágio Supervisionado 1

Nas aulas em que o professor estimulava a participação de seus alunos respondendo suas falas de maneira positiva, com um “muito bem”, por exemplo, a aula fluía de maneira muito mais positiva e os alunos eram bem mais participativos mostrando-se interessados pelo conteúdo. Dessa forma, os conceitos apresentados por Carvalho [2012] foram fundamentais para as observações feitas no campo de estágio e nos fez abrir os olhos para essa diferença de comportamento dos professores nos mostrando o caminho a ser seguido como exemplo, em nossa carreira acadêmica.

Trecho do texto escrito pela estagiária Clara na segunda prova escrita do Estágio Supervisionado 1

Durante o desenvolvimento do Estágio de Observação os alunos foram avaliados através das socializações realizadas, dos relatórios entregues e de prova escrita, em duas unidades avaliativas. Estes instrumentos avaliativos foram utilizados em ambas as unidades. No entanto, na aplicação da prova escrita da segunda unidade os alunos foram convidados, no momento da aplicação da prova, a construir as questões que seriam respondidas por eles. Assim, cada aluno construiu individualmente duas questões e respondeu-as. Para a construção destas questões foram apresentados alguns indicativos: deverão ser apresentadas perguntas que (a) Levem ao raciocínio; (b) Estejam contextualizadas (reflitam sobre a experiência do

estágio); (c) Considerem os demais conhecimentos e não apenas os conhecimentos conceituais; (d) Mostrem o conhecimento construído durante o estágio. O resultado desta proposta foi surpreendente, os estagiários experimentaram pela primeira vez a produção de sua própria prova escrita, a partir de critérios coerentes com o conteúdo estudado e produziram questões e respostas condizentes com o seu nível de aprendizagem durante o ES1. No primeiro momento a turma não quis aceitar a proposta, pois é mais cômodo receber as questões prontas e criticá-las. Produzir estas questões foi um desafio para os futuros professores. E também foi um “termômetro”, um momento de auto avaliação: como produzir questões para demonstrar o que aprenderam? Abaixo apresentamos algumas das questões criadas:

O texto base da disciplina de Estágio – Carvalho (2012) – traz uma discussão sobre as habilidades de ensino necessárias ao professor para a mediação do processo de construção do conhecimento dos alunos. Com base neste referencial teórico e em suas observações durante o Estágio, fale sobre a importância dessas habilidades para a formação dos alunos assim como para a prática docente, procurando relacionar essas habilidades com a qualidade das interações verbais entre professor e aluno. (Estagiária Edite)

A escola é composta por indivíduos que possuem diferentes concepções de mundo e advêm de realidades sociais diversas. De forma o professor pode planejar sua aula de modo a lidar com várias situações que possam surgir e levar os alunos a “aprenderem” a linguagem científica? (Estagiária Flávia)

Este estudo piloto servirá como um dos referenciais para a transformação da estrutura atual do ES1 nos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Alagoas – *Campus Arapiraca*. A partir da contribuição dos demais professores que orientam estes estágios, esperamos concluir os estudos e concretizar as modificações no semestre letivo 2013.2. Para finalizar a discussão sobre o ES1, gostaríamos de apresentar o depoimento das estagiárias Diana e Geórgia, apresentado no Relatório 4:

O nosso tempo de observação em sala foi essencial para podermos desenvolver um olhar voltado realmente para o que é dar aula, como se dá aula, como se dá a construção do conhecimento de forma construtiva e ainda como reagir ao comportamento dos alunos. Como conseguir por meio das habilidades de ensino proposta por Carvalho (2012) – nosso texto base – uma melhor relação entre professor e aluno pois, todas estas serão primordiais para já alicerçar nosso próximo estágio que será de regência, o que fundamentará o mesmo, e conseqüentemente a nossa profissão, em que seremos responsáveis pelo andamento e desenrolar das aulas e, de modo geral, pelo processo de ensino.

Trecho do texto escrito pelas estagiárias Diana e Geórgia no Relatório 4 Estágio Supervisionado 1

Este estudo piloto será realizado em outra turma de ES1 no semestre letivo 2013.1, com algumas adaptações surgidas a partir da análise desta experiência, como por exemplo, a criação de problemas diferentes dos propostos por Carvalho (op.cit.). Pretendemos realizar um estudo comparativo entre a experiência deste novo modelo de Estágio de Observação nestas duas turmas com o objetivo de contribuir com as modificações necessárias para que o ES1 apresente-se como um importante marco da aprendizagem dos futuros professores que cursam os cursos de licenciaturas diversas na Universidade Federal de Alagoas – *Campus Arapiraca*.

O Estágio Supervisionado 2 – Estágio de Regência

Durante o Estágio Supervisionado 2, o estagiário irá desenvolver estudos e observações em sala de aula para fundamentar a sua regência com carga horária de 60h/a (incluindo o tempo para o planejamento da aula, o tempo de regência em sala de aula e o tempo para avaliação deste processo). Após as observações e acompanhamento das aulas de sua disciplina específica e em uma turma específica, o estagiário deverá definir em parceria com o professor da escola quais serão os conteúdos trabalhados pelo estagiário com a turma.

O estagiário constrói planos de aula iniciais necessários e os apresenta para o professor da escola campo de estágio e para o professor orientador de estágio na Universidade, para que seu planejamento seja validado e ele possa iniciar a regência das aulas. Após ministrar as aulas previamente planejadas, o aluno apresenta um Relatório Final na Universidade relatando como seu estágio foi realizado. Estas regências são acompanhadas e avaliadas pelo professor da escola (há um formulário próprio para esta avaliação).

Esta relação entre o professor da escola e o estagiário é muito importante para a formação da identidade docente deste futuro professor, pois como afirma Tardif (2011) “o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional” (p.11, grifo do autor) e o estagiário que é acompanhado por um professor tem a possibilidade de aprender através da troca de experiências com este profissional que é único e assim, poderá construir novas percepções sobre o espaço escolar e o papel do profissional docente.

Estágios Supervisionados 3 e 4 – Estágios de Intervenção

Nos Estágios Supervisionados 3 e 4, os alunos já estão no último ano do curso, já vivenciaram práticas de ensino desde o início do curso, bem como tiveram o apoio e a base dos estágios anteriores, e estão preparados para atuarem em uma sala de aula com mais autonomia. Assim, eles elaboram um projeto de intervenção mais amplo que o desenvolvido no semestre anterior, ministram aulas e elaboram um relatório final, da mesma forma que no semestre anterior, embora com uma carga horária maior de aulas a ministrar. A particularidade do estágio 3 é de que o aluno também faz uma análise do livro didático utilizado pela turma, e é realizado no Ensino Fundamental, e o Estágio 4 no Ensino Médio, pois temos que proporcionar ao aluno essa visão geral nos 2 níveis de ensino, para os quais ele sairá apto a atuar quando estiver formado, de acordo com a área de atuação profissional de cada curso em particular, como os cursos de Licenciatura em Matemática e Biologia. Já os cursos de Licenciatura em Física e Química possuem como área de atuação somente o ensino médio, de acordo com Projeto Político Pedagógico dos Cursos no Campus Arapiraca, e assim o estágio é desenvolvido.

Conclusões

O reconhecimento da importância do Estágio Supervisionado na formação dos professores possibilita que novas formas de aprendizagens possam ser desenvolvidas em parceria entre a Universidade e a Escola. A experiência que ora apresentamos é apenas uma, dentro de uma gama de novos olhares e procedimentos sobre o Estágio Supervisionado e a pesquisa e estudos nesta área nos mostrarão novas formas de

aprender e ensinar os futuros professores, valorizando cada vez mais a experiência dos atuais professores que atuam na Educação Básica de nosso país.

Referências Bibliográficas

- BRASIL/Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 9 de 08 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível Superior, curso de licenciatura, de graduação Plena. Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2001.
- BRASIL/Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, Curso de Licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002.
- BRASIL/Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, 2002.
- BRASIL. Cartilha esclarecedora sobre a Lei do Estágio: lei nº 11.788/2008 – Brasília: MTE, SPPE, DPJ, CGPI, 2008.
- CARVALHO, Ana M. P. de (2012). Os estágios nos cursos de licenciatura. São Paulo: Cengage Learning.
- PIMENTA, Selma G. & LIMA, Maria S. L. (2009). Estágio e docência. São Paulo: Cortez.
- PIMENTA, Selma G. & ANASTASIOU, Léa das G. C. (2010). Docência no Ensino Superior. 4ª. Edição, São Paulo: Cortez.
- TARDIF, Maurice (2011). Saberes docentes e formação profissional. 12. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

O Ambiente virtual como Possibilidade de Inclusão do Professor Iniciante no Espaço Escolar

Rozilene de Moraes Sousa, Simone Albuquerque da Rocha³³²

Resumo:

As pesquisas e estudos referentes à Formação de Professores, principalmente, no Brasil, ganharam forças a partir da década de noventa do século passado, quando as pesquisas, tanto na formação inicial, quanto na continuada consistiram em objetos de pesquisa de educadores brasileiros. Notadamente, na formação continuada, ainda na atualidade, observam-se poucas ou raras pesquisas que tomam como foco a formação do professor iniciante, que se encontra em um espaço/tempo da atuação profissional nos quais as experiências iniciais da docência são complexas e, muitas vezes, marcadas por um choque de realidade. Mas é exatamente nesse o cenário que atua o professor iniciante: um espaço novo e com relações interpessoais a serem conquistadas. É, justamente, nesse amálgama de relações, que vai se constituindo a identidade profissional docente desse novo profissional. Mediante esse contexto, como amenizar os caminhos e descaminhos então trilhados pelo novo professor a fim de contribuir para sua profissionalidade e identidade docente? Se as relações interpessoais constroem, que formação poderia proporcionar a existência de um interlocutor que o apoie em um espaço/tempo que lhe seja mais propício, menos inibidor e mais propositivo à sua formação? Diante de tal quadro, a presente pesquisa em andamento tem o objetivo de analisar como ocorre a formação do professor iniciante e a sua inserção na escola, quais os embates e dificuldades são evidenciados no trabalho e em suas relações? Que dilemas, que necessidades e que constrangimentos passa o novo professor para a busca do auxílio à sua formação quando os professores experientes estão presentes e acompanham suas relações de trabalho? Que alternativas de formação poderiam ser propiciadas aos iniciantes para incentivá-los? No atendimento às questões colocadas, objetiva-se identificar junto ao professor iniciante quais as maiores dificuldades e entraves ao desempenho de sua atividade profissional docente nas experiências primeiras de seu exercício e compreender os dilemas que enfrenta em sua formação investindo em uma proposta de formação com o auxílio das TICs. O professor iniciante pode aprender melhor sobre a profissão em Ambientes Virtuais de Aprendizagem – que apresentam novas possibilidades de ensino-aprendizagem. Para este tipo de proposta, apropriou-se a pesquisa de abordagem qualitativa, associando-se o método autobiográfico em ambiente virtual e fóruns de discussão, adotando as escritas narrativas dos iniciantes sobre suas situações iniciais de trabalho docente, bem como as necessidades de formação para melhor enfrentá-los. Os primeiros dados sobre as percepções dos professores iniciantes a respeito do Ambiente Virtual de Aprendizagem Docente para sua formação continuada apontaram a adesão de cinco professores iniciantes de diferentes escolas públicas em Mato Grosso - Brasil, por propiciar-lhes condições de melhor formar-se para os embates vivenciados nas experiências iniciais da profissão em fóruns de relacionamento, os problemas são vivenciados e discutidos por muitos, além de poderem contar com um mentor-tutor que possa orientá-los em espaços coletivos online de aprendizagem e formação.

³³² PPGEDU/UFMT

Palavras-chave: Formação do Professor Iniciante. Ambientes Virtuais de Aprendizagem. Identidade Docente.

Introdução

A educação brasileira é permeada por incertezas e muitos desafios. Os professores sabem que a sociedade atual exige mudanças de paradigmas outrora estabelecidos. A formação com as bases positivistas do passado não é a mais adequada na atualidade, então o que fazer? Uma das respostas está na formação continuada, entendida aqui como um processo contínuo e permanente, a qual segundo Nóvoa (1995, p.25) “não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”.

Diante de sua complexidade, a temática Formação de Professores tem se ampliado no cenário das pesquisas educacionais, principalmente, no Brasil, ganharam forças a partir da década de noventa do século passado, quando ocorreram mudanças nos temas, nas abordagens e nos enfoques.

Notadamente, na formação continuada, ainda na atualidade, observam-se poucas ou raras pesquisas que tomam como foco a formação do professor iniciante., pois segundo os estudos realizados por André (2002), a formação de professores contemplava apenas 6% das pesquisas educacionais na década de 90, já nos primeiros anos do século XXI correspondem a 25% da produção científica na área da educação. A autora ressalta que a maior mudança ocorreu, principalmente com relação aos conteúdos, pois:

Se em 1992 45,7% das pesquisas investigavam a formação inicial, 25,7% a formação continuada e 20% o tema da identidade e profissionalização docente, em 2002 esse quadro se altera substantivamente. Apenas 24% das pesquisas tratam dos cursos de formação inicial, enquanto 37,6% investigam o tema identidade e profissionalização docente e 25% a formação continuada. A mudança foi, sobretudo, de foco: os cursos e programas de formação ficaram em segundo plano e quem ganhou destaque foi o professor: suas opiniões, representações, saberes e práticas, assim como o processo de constituição de sua identidade profissional (ANDRÉ, 2006, p. 21).

Assim, no cenário das pesquisas entra em cena mais um protagonista: o professor iniciante, entendido como aquele que concluiu sua formação inicial e começa a dar os seus primeiros passos na carreira docente – o egresso da licenciatura. A partir desse momento, surge a necessidade de pesquisar sobre o processo de inserção e inclusão do professor iniciante na escola.

Mediante esse contexto, como amenizar os caminhos e descaminhos então trilhados pelo novo professor a fim de contribuir para sua profissionalidade e identidade docente? Se as relações interpessoais constroem, que formação poderia proporcionar a existência de um interlocutor que o apoie em um espaço/tempo que lhe seja mais propício, menos inibidor e mais propositivo à sua formação? Quais embates e dificuldades são evidenciados no trabalho e em suas relações? Que dilemas, que necessidades e que constrangimentos passa o novo professor para a busca do auxílio à sua formação quando os professores experientes estão presentes e acompanham suas relações de trabalho? Que alternativas de formação poderiam ser propiciadas aos iniciantes para incentivá-los?

Realizamos, para tal incursão, uma pesquisa, de abordagem qualitativa, ainda em andamento, associando-se o método autobiográfico em ambiente virtual e fóruns de discussão, adotando as escritas narrativas de cinco professores iniciantes egressos do curso de Pedagogia que trabalham em diferentes escolas públicas em Mato Grosso – Brasil, tendo como foco as situações iniciais de trabalho docente, bem como as necessidades de formação para melhor enfrentá-los.

O nosso ponto de partida para algumas reflexões será marcado pelo momento em que os egressos adentram ao espaço escolar na condição de professor iniciante, pois como nos afirma TARDIF (2002, p.84) “é um período muito importante da história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho”. Isso porque, só ao ingressar no ambiente escolar enquanto professor, é que de fato começa a vivenciar as primeiras experiências da carreira docente como realmente são.

Em relação à concepção de formação de professores, corroboramos com os autores Nóvoa (1995), Carlos Marcelo (1999), ao entender a formação como um processo contínuo que ocorre durante toda a vida.

No que diz respeito ao período de início da carreira, dilemas, dificuldades dos professores iniciantes, a complexidade da prática pedagógica e os conflitos das interações humanas na escola em período de adaptação, permeiam o cenário do novo profissional. É a partir desse período que os sujeitos descrevem em suas narrativas- os memoriais de formação, os movimentos percebidos nos processos de constituição da constituição da identidade docente. Para tanto, nos embasamos nas considerações de Franco (2000), Tardif (2002), Pienta (2006), Josso (2004, 2008), Carlos Marcelo (2009), Rocha e André (2009), Bueno (2002), Nóvoa (2010) entre outros.

Dessa forma, procuramos identificar junto aos professores iniciantes quais as maiores dificuldades e dilemas por eles vivenciados nesse momento de início da carreira docente, oferecendo em primeiro momento, um espaço de interação por meio do auxílio das TICs, que se deu inicialmente pelo acesso a vídeos que tratavam da temática em estudo, seguido de subsídios teóricos metodológicos disponíveis nos ambientes virtuais.

Num segundo momento, analisamos os relatos com objetivo de investigar a partir desses dados como os professores experientes estão contribuindo ou não para a inserção desses egressos na escola e qual a repercussão dessas contribuições na constituição da identidade docente desses novos profissionais da educação.

Os primeiros passos da jornada docente: o professor iniciante e a constituição da identidade docente

Algumas pessoas ingressam em um curso de formação docente movidas por um sonho, que pode ter sua origem em fases diferenciadas do desenvolvimento humano: o de ser professor. Talvez parafraseando Freire (1996), tiveram a infância e adolescência permeadas pela imitação da figura do professor. Não nos enveredaremos por caminhos que discutem as razões pelas quais alguém se torna professor, uma vez que os motivos são diversos: fatores sociais, políticos, culturais, econômicos, afetivos, dentre outros, acabam sendo determinante para o ingresso na profissão docente.

Mas, focaremos o que despertou nossa atenção para escolhermos o método (auto) biográfico, em especial as narrativas escritas no gênero memoriais de formação, por nos possibilitar na pesquisa educacional, pois

conforme nos afirma Marcelo (1999, p.159) as narrativas nos possibilitam “averiguar algo sobre a natureza do pensamento do professor e sua relação com o contexto no qual adquire significado”.

A característica da narrativa de estabelecer um elo entre o ato de escrever e a sua realização enquanto função social pode instigar a perspectiva, apontada por Josso (2004, p.58) de “transformar a vida socioculturalmente programada numa obra inédita a construir”. Essa expectativa de inconclusão, de inacabamento e de possibilidade é o que revela sua importância para a formação, porque pode proporcionar aos sujeitos da pesquisa uma reflexão sobre o seu caráter existencial. Acerca disso, Josso (2008) comenta serem as narrativas:

[...] uma mediação de conhecimento de si em sua existencialidade, que oferece à reflexão de seu autor oportunidades de tomada de consciência sobre seus diferentes registros de expressão e de representações de si, assim como sobre as dinâmicas que orientam a formação. (JOSSO, 2008, p.27)

Nesse mesmo entendimento, Carlos Marcelo (2009) contribui ao afirmar que é no âmago das aprendizagens experienciais e relacionais, entendidas como aquelas originadas nas vivências dos professores, no seu modo de perceber, interpretar e construir sua prática que vai se construindo a identidade docente, tida como:

[...] uma realidade que evolui e se desenvolve, tanto pessoal como coletivamente. A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve durante a vida. A identidade não é um atributo fixo para uma pessoa, e sim um fenômeno relacional. O desenvolvimento da identidade acontece no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto. (MARCELO, 2009b, p. 112).

Partindo desse pressuposto dinâmico de constituição da identidade docente, é que destacamos a trajetória de formação dos professores iniciantes descritas a partir de seus relatos no início da pesquisa por meio de memoriais de formação que ainda se encontram em construção pelo pouco tempo de início da pesquisa.

O professor iniciante: entre dilemas e desafios a sua inserção na escola

As escolas estaduais nas quais a pesquisa está sendo desenvolvida possuem o ensino organizado por Ciclos de Formação Humana, ou seja, o ensino fundamental é organizado em três ciclos, composto por três anos cada um.

Dessa forma, amplia para nove anos esse nível de escolarização, que se inicia aos seis anos de idade. Constituída da seguinte maneira: o primeiro ciclo compreende a infância (06 a 08 anos), o segundo a pré - adolescência (09 a 11 anos) e, o terceiro, a adolescência. De acordo com Mainardes (2009, p.58) “o atendimento aos diferentes níveis e ritmos de aprendizagem dos alunos, a utilização da pedagogia diferenciada, da observação e da avaliação formativa”, são aspectos psicológicos e pedagógicos evidenciados pelo Ciclo de Aprendizagem. Dessa forma, conforme Freitas (2002, p. 316) no ciclo de formação os espaços e tempos escolares são reordenados em função do desenvolvimento da criança”.

Assim, conforme a Política Pública Educacional da Seduc em Mato Grosso, as escolas possuem um articulador da aprendizagem, que trabalha com os alunos que estão com defasagem de aprendizagem, em

relação ao ciclo que se encontram matriculados; um professor da sala de recursos para atender aos alunos com algum tipo de deficiência seja intelectual ou física; e, dois coordenadores pedagógicos.

Considerando que a garantia do acesso, da permanência e da terminalidade do ensino fundamental em nove anos com direito a aprendizagem, é um dos princípios da política educacional de Mato Grosso, não existe reprovação em nenhum dos ciclos. Isso garante a continuidade da aprendizagem do educando em consonância com sua idade cronológica de desenvolvimento humano.

A concepção de avaliação é emancipatória vista como um processo contínuo que se dá ao longo de todo o processo de ensino aprendizagem com caráter diagnóstico e formativo. Mas o que mais se diferencia da escola seriada quanto a esse aspecto é que o relatório descritivo é o instrumento de registro das aprendizagens dos alunos, no qual deve conter não só a descrição das capacidades de aprendizagens desenvolvidas, mas também as dificuldades e as intervenções realizadas pelo professor no decorrer do ano letivo.

É nesse contexto educacional, nesse ambiente ainda desconhecido, pela maioria dos professores egressos das licenciaturas, que os iniciantes, egressos da Pedagogia, de nosso estado Mato Grosso – Brasil, buscam sua inserção docente. Vale ressaltar que é nesse processo inicial que surgem as angústias, os temores de insucesso profissional, as incertezas frente a que atitudes precisam tomar ao deparar-se com tantos desafios na fase inicial da docência.

Diante disso, instigou-nos buscar junto a eles algumas alternativas para saírem da situação de desconforto sem passarem por uma das mais fortes situações de constrangimento: a de mostrar-se ao professor experiente, seu colega de trabalho, como ainda, um incapaz para o exercício da função docente. Questiona-se então: que auxílio poderia ter o professor iniciante para a sua carreira inicial, quando os fracassos do cotidiano surgem devido a sua inexperiência, no momento em que precisam ser debatidos com alguém, que não seu parceiro de escola?

Diante de tal situação, entendeu-se, junto ao egresso, que a oferta de uma possibilidade de diálogo em um ambiente virtual, quando o outro não está face a face, traria maior liberdade, para então poder expor-se e buscar amparo para suas angústias.

Conforme os professores egressos da Pedagogia, esta seria uma das possibilidades de melhor desenvolver seu conflituoso e complexo trabalho docente no início da carreira, de forma que, não se sentiria mais tão desqualificado perante seus colegas, porque teria uma maneira de buscar amparo e orientações online, seria também uma condição para melhor integrar-se ao coletivo da escola e assim, somar-se ao coletivo em uma situação de pertença.

As contribuições do ambiente virtual de aprendizagem para a inclusão/inserção do professor iniciante na escola

O espaço das tecnologias de informação e comunicação tem se ampliado cada vez mais na sociedade atual. É inegável o crescimento dos ambientes virtuais de aprendizagem na formação de professores, os quais podem ser definidos como:

[...] sistemas computacionais disponíveis na Internet, destinados ao suporte de atividades mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação. Permitem integrar múltiplas mídias, linguagens e recursos,

apresentar informações de maneira organizada, desenvolver interações entre pessoas e objetos de conhecimento, elaborar e socializar produções tendo em vista atingir determinados objetivos. As atividades se desenvolvem no tempo, ritmo de trabalho e espaço em que cada participante se localiza, de acordo com uma intencionalidade explícita e um planejamento prévio denominado design educacional, o qual constitui a espinha dorsal das atividades a realizar, sendo revisto e reelaborado continuamente no andamento da atividade. (ALMEIDA 2001, p.5)

Essas características tornam o ambiente virtual uma importante ferramenta na contribuição da formação de professores, proporcionando uma interação entre os sujeitos independentes das diferenças entre tempos e espaços nos quais se encontram. Essa característica pode ser evidenciada no depoimento abaixo:

Eu acredito que o ambiente virtual pode ajudar bastante na nossa formação, porque podemos postar as nossas dúvidas e acessar as respostas no momento que tivermos disponibilidade. (Professor A, abril /2013)

Outra característica que merece destaque é o fato de o ambiente virtual diminuir sentimentos de incapacidade e timidez do professor iniciante ao querer compartilhar suas angústias com os pares. Vejamos o que diz nosso próximo protagonista:

Como esse é o meu primeiro ano na docência tenho um pouco de receio de ficar falando com os outros professores da escola, porque tenho medo de ser considerado um profissional incompetente por causa das dificuldades que tenho em lidar com tantas coisas. Quando posso escrever sem me expor, fico mais tranquila e me sinto aliviada em saber que há mais pessoas como eu. (Professor B, abril/ 2013)

O auxílio na formação continuada dos professores iniciantes por meio dos ambientes virtuais de aprendizagem foi considerado muito válido, pois lhes propiciou condições de melhor formar-se para os embates vivenciados nas experiências iniciais da profissão, pelo fato de os problemas serem vivenciados e discutidos por outros professores experientes e iniciantes. Além disso, puderam contar com um mentor-tutor, que no caso específico era um professor experiente, o qual os orientava nesses espaços coletivos online de aprendizagem e formação. É o que se evidencia no relato abaixo:

Quando temos um ambiente on-line facilita a troca de experiências tanto daqueles que tem sucesso no processo de ensino aprendizagem quanto dos que estão vivendo situações conflitantes, pois o tutor acaba fazendo a mediação entre os saberes experienciados pelo grupo e contribui com sugestões para melhorarmos a nossa prática de acordo com aquilo que estamos vivendo e necessitando. (Professor C, abril/ 2013)

Assim, corroborando com Santos (2003,p.223) concebemos que “um ambiente virtual é um espaço fecundo de significação onde seres humanos e objetos técnicos interagem, potencializando assim a construção de conhecimentos, logo a aprendizagem”. Nas palavras de Freire (1996), somos seres inacabados e inconclusos, por isso a construção dos saberes docentes se dará durante toda nossa trajetória de vida em tempos e espaços diferentes.

Ampliando o universo para continuidade de estudos e pesquisas

A presente pesquisa aqui apresentada não tem a pretensão de estabelecer resultados imutáveis, mesmo porque está em fase inicial, mas que aponta alguns achados que servem para um despertar dos pesquisadores e estudiosos da área da Educação para a relevância da temática em questão: o professor iniciante e seu processo de inclusão na escola.

Tais achados consistem em desdobramentos desafiadores que anunciam a fragilidades da formação inicial e a necessidade de um repensar no paradigma atual instituído pelas políticas públicas de formação continuada de professores, pois os professores iniciantes ocupam um lugar muito importante no palco da educação.

O caráter multiforme dos dilemas e dificuldades enfrentados pelo professor no início de carreira docente é formado por um leque de sentimentos como: insegurança, medo, frustrações e ausência de uma formação continuada que contemple os anseios emanados da realidade escolar que o cerca.

Assim, investigar a constituição da identidade docente dos egressos por meio dos memoriais de formação que estão sendo construídos durante esse período da pesquisa apresenta pontos interessantes, pois a timidez e a incerteza presentes nos relatos são descartadas na escrita narrativa de si. O conteúdo dos memoriais consiste em ricos dados de análise, sendo revelador de discursos que em muitos momentos da formação docente, ficam invisíveis às olhos das políticas educacionais.

Constando ainda em dados iniciais da pesquisa, foi possível perceber que as relações interpessoais influenciam de forma intensiva a constituição da identidade docente dos professores iniciantes egressos do curso de Pedagogia.

Por meio da análise de suas narrativas, observamos que os dilemas, as dificuldades, os desafios e os desconfortos no início da profissão docente servem como elementos que confrontam e desafiam os professores iniciantes com relação as suas aprendizagens e suas práticas pedagógicas.

O professor iniciante pode diminuir tais sentimentos e sensações com o auxílio de Ambientes Virtuais de Aprendizagem, pois apresentam novas possibilidades de ensino e aprendizagem.

Os primeiros dados sobre as percepções dos professores iniciantes a respeito do Ambiente Virtual de Aprendizagem Docente para sua formação continuada apontaram a adesão de cinco professores iniciantes de diferentes escolas públicas em Mato Grosso - Brasil, por propiciar-lhes condições de melhor formar-se para os embates vivenciados nas experiências iniciais da profissão por meio da socialização dos dilemas e das dificuldades e pelo auxílio do professor experiente na figura do tutor.

O enfoque dos estudos tendo como centralidade a figura do professor iniciante, ou seja, ao desenvolvimento profissional deste ator no palco da educação, sinaliza a uma tendência nacional e internacional, devido a importância que ocupa no cenário educacional, pois segundo Papi e Martins (2010, p.43):

A fase de iniciação, em especial, tem sido privilegiada, na medida em que se percebe a necessidade constante da melhoria nos processos educativos, pois esse período se inscreve como tempo/espço privilegiado para a constituição da docência. Os primeiros anos de exercício profissional são basilares para a configuração das ações profissionais futuras e para a própria permanência na profissão.

Esses apontamentos são mais do que suficientes para validar a justificativa da necessidade do aumento de pesquisas e estudos que tenham como foco a formação dos professores iniciantes egressos das licenciaturas. Além disso, é nessa fase que o professor iniciante assume uma postura que, segundo Papi e Martins (2010, p. 43) “pode ir desde uma adaptação e reprodução muitas vezes pouco crítica ao contexto escolar e a prática nele existente, a uma postura inovadora e autônoma”.

A pesquisa encontra-se ainda em fase inicial e, portanto, sua continuidade trará maiores condições de responder a todos os questionamentos levantados. Neste texto trazemos à tela os resultados das primeiras narrativas que apontam estarem os iniciantes egressos da Pedagogia. Assim deixamos muitas possibilidades de estudos e pesquisas que merecem continuidade, inclusive no que se refere aos ambientes virtuais de aprendizagem como um instrumento que pode auxiliar os profissionais docentes iniciantes em sua inserção no ambiente escolar.

Referências

- ALMEIDA, M. E. B. Formando professores para atuar em ambientes virtuais de aprendizagem. In: ALMEIDA, F. J. (Coord.). Projeto Nave. Educação à distância: formação de professores em ambientes virtuais e colaborativos de aprendizagem. São Paulo: [s.n.], 2001.
- ANDRÉ, M. (org.). Formação de professores (1990-1998). Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2002.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. In: Revista Brasileira sobre Formação Docente, Belo Horizonte, v.01, n.01, p.41-56, ago./dez.2009.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. A jovem pesquisa educacional brasileira. Diálogo Educacional, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 11-23, set./dez., 2006.
- BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 11-30, jan./jun. 2002.
- CAVACO, M. H. O ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A (org.) Profissão professor. Lisboa: Porto, 1995, p.155-177.
- FAVRETTO, I. A Formação Continuada dos Professores em Exercício nas Escolas Públicas de Rondonópolis – MT: uma investigação sobre as instâncias formadoras. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 2006.
- FRANCO, F. C. O coordenador pedagógico e o professor iniciante. In: _____. ALMEIDA, L.R. BRUNO, E. B. C; CHRISTOV, L.H. da S. O coordenador pedagógico e a formação docente. São Paulo: Loyola, 2000, p.33-36.
- FREITAS, Luiz Carlos de. A internalização da exclusão. In: Educação e Sociedade. v 23 n. 80 setembro de 2002 p 299-325. Disponível em www.educadores.diaadia.pr.gov.br/...N80/EDS_ARTIGO23N80_14>Acesso em: 18/10/2012.
- JOSSO, M. C. As histórias de vida como territórios simbólicos nos quais se exploram e se descobrem formas e sentidos múltiplos de uma existencialidade evolutiva singular-plural. in: Passeggi, M. da Conceição (org.). Tendências da pesquisa (auto)biográfica. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 23-50.
- JOSSO, M. C. Experiências de vida e formação. São Paulo: Cortez, 2004.

- MAINARDES, Jefferson. A pesquisa sobre a organização da escolaridade em ciclos no Brasil (2000 - 2006): mapeamento e problematizações In: Revista Brasileira de Educação. v. 14 n. 40. Jan/abril. 2009. p.7- 22. Disponível em: < www.scielo.br/scielo.php?pid=> . Acesso em: 28/set./2012.
- MARCELO GARCIA, C. Formação de professores: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.
- MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. In: Revista de Ciência da Educação, Sevilha, n. 08, p. 7-22, jan/abr 2009 a.
- _____. A identidade docente: constantes e desafios. In: Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente. Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009b.
- ESTADO DE MATO GROSSO. Política de Formação dos Profissionais da educação Básica. Secretaria de Educação de Estado de Educação. Cuiabá, MT, 2010.
- MATO GROSSO. Parecer Orientativo: projeto sala do educador. Cuiabá: Seduc/SUFP, 2013.
- NÓVOA, António (Coord.). Os professores e a sua formação. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- NÓVOA, António. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: FINGER, Matthias; NÓVOA, António. O método (auto) biográfico e a formação. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.
- PAPI, S. e MARTINS, P. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. Educação em Revista. Belo Horizonte, v.26, n. 03, p. 39-56, dez/2010
- PIENTA, Ana Cristina G. Aprendendo a ser professor: dilemas e dificuldades na construção da práxis pedagógica do professor iniciante. PUCPR, Curitiba, 2006.
- PIMENTA, S. G. (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortes, 1999.
- ROCHA, Simone A. da; ANDRÉ, Marli E. A. Os memoriais como narrativas dos entre espaços da formação docente. In: X Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores – Formação de professores e a Prática Docente: Os Dilemas Contemporâneos. São Paulo: Águas de Lindóia, 2009. p. 8594-8605.
- SANTOS, Edneia. Oliveira dos. Articulação de saberes na EAD online: por uma rede interdisciplinar e interativa de conhecimentos em ambientes virtuais de aprendizagem. In SILVA, Marco (org.). Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa. 1. ed. Rio de Janeiro: Loyola, 2003.
- SILVA, M.C.M. O primeiro ano da docência: o choque com a realidade. In: ESTRELA M. T. Viver e construir a função docente. Lisboa: Porto, 1997, p.51 – 80.
- SILVA, J. F; ALMEIDA, L.A.A. Política Permanente de Formação Continuada de Professores: entraves possibilidades. In: Andrea Tereza Brito Ferreira, Shirlei de Pereira da Silva Cruz. Formação continuada de professores: reflexões sobre a prática. Recife. Ed. Universitária da UFPE, 2010.
- TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 2ªed. Petrópolis: Vozes, 2002.

A formação de professores na modalidade de educação à distância: propósitos e procedimentos

Andreia Gomes da Cruz³³³, Andrea Pierre dos Reis³³⁴

Resumo:

Este texto se propõe a avaliar a formação de professores na perspectiva da Educação a Distância (EAD), atualmente em vigor no Brasil, partindo de uma revisão bibliográfica sobre o tema. Nas últimas décadas, a Educação a Distância (EAD) tem assumido um papel significativo nas políticas públicas destinadas à educação superior, sobretudo quando se considera a expansão do ensino superior e, em especial, a formação dos professores. Se, por um lado, a EAD tem se constituído em um grande mercado educacional para instituições superiores privadas, por outro, tem sido utilizada pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil, que reúne instituições públicas consolidadas para a formação docente. Assim, o crescimento exponencial da EAD em nosso país, nos últimos anos, tem contribuído para fortalecer as estatísticas oficiais que apontam para a expansão e a “democratização” do ensino superior, independente da qualidade da formação ofertada. Pode-se dizer que a EAD se concretiza em decorrência da difusão do advento das novas tecnologias, da globalização e das diretrizes das políticas neoliberais para os países em desenvolvimento, com o objetivo de ampliar o acesso à educação. Nesse sentido, essas questões reforçam a centralidade de compreendermos a opção do governo federal em adotar a educação a distância como estratégia política tanto para a formação docente quanto para a expansão e “democratização” da educação superior no Brasil. Podemos perceber uma explosão de ofertas do número de propostas de cursos de formação de professores à distância, o que nos leva a analisar sua efetiva capacidade para atender a demanda dos estudantes e da sociedade. Embora o número de cursos tenha aumentado exponencialmente, as matrículas vem crescendo em ritmo mais lento, portanto o maior crescimento verifica-se nos cursos de Licenciatura I, para o primeiro segmento da Educação Básica. Neste sentido, torna-se de fundamental importância analisar a educação a distância, não apenas em seu aspecto de “modalidade de ensino”, mas sobretudo como política de expansão da educação, em especial, para formar professores para a educação básica. Considerando as dimensões que a EAD vem assumindo no país e seu campo propenso à disputas ideológicas, torna-se necessária uma reflexão mais aprofundada dos desafios postos pela expansão da EAD na área de formação de educadores. Pretendemos abordar as controvérsias envolvidas no uso da EAD na formação docente, principalmente quando se pondera sobre os aspectos qualitativos dos cursos de formação de professores em dois pontos importantes: metodologia, e qualificação e atribuições do corpo docente. Vale ressaltar que a reordenação no campo da educação a distância por parte do poder público criou condições favoráveis para o grande crescimento do ensino superior na modalidade de EAD na última década, porém ainda não dispõe de aparato suficiente de acompanhamento, supervisão e fiscalização dos referidos cursos, o que causa grande preocupação, pois nos moldes da formação de professores, a EAD pode se apresentar como um meio de estudo mais precário que os de formação presencial, tornando mais frágil o processo de formação e consolidando a crise educacional brasileira.

³³³ Universidade Federal Fluminense- UFF, andreia.gomes25@yahoo.com.br

³³⁴ Universidade Federal Fluminense-UFF, andreapierrers@yahoo.com.br

Apesar disso, em pesquisas recentes, os professores avaliaram a modalidade como positiva e os ganhos parecem ser representativos.

Palavras-chave: Educação à distância; ensino superior; formação docente.

Introdução:

As discussões em torno do processo de formação dos professores, de suas competências e sua função social fazem parte de uma totalidade de propostas de reformas dos sistemas educacionais. Grande parte dos temas referentes à educação conduzem à uma implicação dos professores, projetando sobre sua pessoa e sua função uma série de proposições que se assumem como condição para a melhoria da qualidade da educação. Além disso, na década de 1990, presenciamos uma intensa luta por educação que se refletiu na Constituição de 1988 com a definição do ensino fundamental como “direito público e subjetivo” (art.208, §11).

Nesse sentido, o debate acentua-se com a aprovação da nova LDB (Lei 9.394/96), que, superando a polêmica relativa ao nível de formação - médio ou superior- elevou a formação do professor das séries iniciais ao nível superior, estabelecendo que ela se daria em universidades e em institutos superiores de educação nas licenciaturas e em cursos normais superiores.

Correlato a isso, temos vários países estabelecendo a necessidade de expansão da educação básica. Assim, a problemática do ensino obrigatório não poderia deixar de se retratada sem se pensar a questão docente. Em virtude daquele momento, termos um exército de educadores sem a devida formação adequada, atuando em regiões longínquas e com péssimas condições de atuação, sendo necessário atingi-los rápida e massivamente.

Essa problemática não se restringe apenas aos governos, mas é uma preocupação também da UNESCO, que ao longo da sua constituição tem se preocupado com a profissionalização docente na educação básica, especialmente porque compreende a importância do “professor para assegurar uma educação de qualidade para todos, tanto no plano cognitivo quanto na dimensão humanista e ética dessa profissão” (UNESCO, 2009, p.7).

Arelado a essa problemática temos também, um discurso pedagógico e social destaca o processo formativo dos professores, talvez devido a certa deformação profissional ou ao baixo estatuto social da profissão. O fato é que existe, no discurso pedagógico dominante, uma tendência a hiper-responsabilização dos educadores em relação à prática pedagógica deficiente e à baixa qualidade educacional brasileira.

Shiroma *et.al.* (2011, p. 82) apontam que “o ideário da reforma educacional atribui ao professor um protagonismo fundamental. Paradoxalmente, nele identifica a responsabilidade pelas mazelas do sistema público de ensino e o mágico poder de extirpá-las”.

Além das questões cima, devemos lembrar que esse período também é marcado por reformas educacionais de cunho neoliberal, por recomendações de organismos multilaterais como Banco Mundial (BM), entre outros, que passaram a orientar a política educacional brasileira. Esses organismos irão apontar a discordância existente entre a educação ofertada e as necessidades do mercado, sendo assim essas críticas colocam na pauta da discussão a atuação dos professores.

Sendo assim, a formação docente passa a ter um lugar preponderante na formulação de políticas públicas. E em decorrência deste cenário, foram feitas, por parte da esfera governamental, uma série de iniciativas para alterar esse quadro. Nesse sentido, surgem as primeiras iniciativas para implementar as redes de educação a distância, como, por exemplo, a Subsecretaria de EAD no âmbito da Secretaria de Comunicação da Presidência da República (1995) e que foi posteriormente incorporada pela Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação, em 1996.

De acordo com Giolo (2010), as primeiras ações governamentais estavam voltadas para a introdução de tecnologias avançadas no interior da escola pública de educação básica (Programa de Apoio Tecnológico à Escola e Programa Nacional de Informática na Educação – PROINFO), lançados entre 1995 e 1996, expondo que essas iniciativas objetivavam um suporte às aulas presenciais.

Por outra, destacamos também uma articulação por parte das instituições públicas em elaborar programas destinados à formação de professores, especialmente para os chamados professores leigos. Essa questão se evidencia na fala a seguir:

as indicações da LDB de que a educação básica deveria ser ministrada por professores formados em nível de graduação (LDB, art.62 e art.87, § 41) e o FUNDEF destinando recursos para a capacitação dos profissionais do magistério acabaram incentivando o envolvimento das instituições de educação superior oficiais com a EAD (GIOLO, 2010, p.1275).

Para além dessas iniciativas, o Governo Federal criou-se portarias, decretos e leis no sentido de regulamentar e definir o que seria a Educação a Distância, como aconteceu com a Portaria 2.494/98³³⁵, na qual a EAD é vista como uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, sendo que atualmente o artigo 80 é regulamentado pelo Decreto nº 5.622 de 2005. No entanto, a LDB quis muito mais que oferecer suporte à formação docente: ela permite a oferta de educação a distância em todos os níveis e modalidades, porém o que aconteceu na verdade foi uma arrancada dessa modalidade por meio das instituições privadas.

Nesse sentido, a Educação a Distância no Brasil tem seu marco legislador com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no momento em que o texto insere a EAD no sistema educacional, através do artigo 80. Além disso, esse artigo vai assegurar incentivos públicos e amplo espaço de atuação (todos os níveis de modalidade), bem como, tratamento privilegiado em relação à utilização de canais de radiodifusão. Carvalho, Scortegagna e Spanhol (2011) apontam que somente após essa regulamentação se permitiu o funcionamento do primeiro curso de graduação na modalidade EAD, sob a condição experimental, sendo desenvolvido pela Universidade Federal de Mato Grosso com a finalidade de formação em nível superior de professores da rede pública, bem como o Projeto Veredas³³⁶, coordenado pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais.

Os críticos apontam que a EAD transformou-se em um mercado promissor, já que ela tem sido utilizada para baratear os cursos de educação superior, podendo atingir um número maior de estudantes, com

³³⁵ Regulamenta o Art. 80 da LDB (Lei n.º 9.394/96). Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

³³⁶ O Projeto Veredas – Formação Superior de Professores foi concebido no marco do Programa Anchieta de Cooperação Inter-universitária, e destina-se à habilitação de professores do Estado de Minas Gerais que se encontram atuando nos anos iniciais do ensino fundamental, sem que possuam formação em nível superior.

menos recursos. Em virtude da participação voraz do setor privado, que veio a conferir-lhe um perfil totalmente diferente da proposta inicial da legislação, ou seja, de uma atividade complementar e subsidiária à educação presencial, esse processo deixou de ser conduzido pelas instituições públicas.

Essa questão evidencia-se pela opção das instituições privadas de educação superior em ofertar cursos voltados para a formação docente, especialmente Pedagogia e Normal Superior, apesar da possibilidade de abertura para outros cursos, como Administração e Serviço Social, sendo evidenciada pela concentração das matrículas nas licenciaturas (426.241 mil), no bacharelado (268.173 mil) e nos cursos tecnológicos (235.765 mil), conforme exposto no último Censo da Educação Superior (2010).

Os propósitos e procedimentos na formação docente via modalidade a distância

Antes de aprofundarmos as problemáticas envolvendo a educação a distância e a formação docente, faz-se necessário uma breve contextualização sobre a formação docente em nosso país. Quando se reflete sobre a formação docente no Brasil, não dá para desconsiderar que as primeiras preocupações com essa questão somente emergiram em nossa sociedade após a independência, conforme aponta Saviani (2007). Além disso, sabemos que a escolarização em nosso país esteve restrita durante séculos à elite brasileira, com uma educação voltada para as elites foi “natural” que o Estado demorasse a se preocupar com a formação docente a âmbito nacional.

Essa problemática refletisse quando analisamos que a primeira escola normal brasileira foi criada na Província do Rio de Janeiro, pela Lei nº 10, de 1835, que determinava: “Haverá na capital da Província uma escola normal para nela se habilitarem as pessoas que se destinarem ao magistério da instrução primária e os professores atualmente existentes que não tiverem adquirido necessária instrução nas escolas de ensino mútuo, na conformidade da Lei de 15/10/1827”. Nos anos que se seguiram à criação da primeira escola normal, a experiência se repetiu em outras províncias, sendo criadas instituições semelhantes³³⁷.

Entretanto, a demanda por formação de professores não é novidade do século XIX. Segundo Saviani (2009, p. 148),

Se o problema da formação de professores se configurou a partir do século XIX, isso não significa que o fenômeno de formação de professores tenha surgido apenas nesse momento. Antes disso havia escolas, tipificadas pelas universidades instituídas desde o século XI e pelos colégios de humanidades que se expandiram a partir do século XII. Ora, nessas instituições havia professores e estes deviam, por certo, receber algum tipo de formação. Ocorre que, até então, prevalecia o princípio do “aprender fazendo” [...]

Portanto, com o crescente número de escolas, surge a necessidade de universalizar a instrução elementar em grande escala e o meio de solucionar esse desafio foi a criação de escolas Normais, de nível médio (SAVIANI, 2009). Partindo desse princípio, se considerarmos a educação como uma das molas mestras através das quais se constitui e se mantêm as sociedades, precisamos reconhecer também a necessidade

³³⁷ Em Minas Gerais, em 1835 (instalada em 1840); na Bahia, em 1836 (instalada em 1841); em São Paulo, em 1846; em Pernambuco e no Piauí, em 1864 (ambas instaladas em 1865); em Alagoas, em 1864 (instalada em 1869); em São Pedro do Rio Grande do Sul, em 1869; no Pará, em 1870 (instalada em 1871); em Sergipe, em 1870 (instalada em 1871); no Amazonas, em 1872, embora já em 1871 tivesse sido criada uma aula de Pedagogia no Liceu; no Espírito Santo, em 1873; no Rio Grande do Norte, em 1873 (instalada em 1874); no Maranhão, em 1874, com a criação de uma escola normal particular, subvencionada pelo governo; na Corte, em 1874, também com a criação de uma escola normal particular, subvencionada pelo governo, e em 1876 com a criação de uma escola normal pública (instalada apenas em 1880); no Paraná, em 1876; em Santa Catarina, em 1880; no Ceará, em 1880 (instalada em 1884). Fonte: TANURI, 2000.

de uma formação de professores que atenda às necessidades e desafios impostos pelo paradigma da educação universal ou educação para todos.

É cada vez mais evidente que o trabalho docente situa-se na lacuna entre idealização da profissão e realidade do trabalho experienciado no dia-a-dia. Segundo Gatti (2009, p.25),

A nova situação solicita cada vez mais, que esse (a) profissional esteja preparado (a) para exercer uma prática contextualizada, atenta às especificidades do momento, à cultura local, ao alunado diverso em sua trajetória de vida e expectativas escolares. Uma prática que depende não apenas de conhecimentos e de competências cognitivas no ato de ensinar, mas também de valores e atitudes favoráveis a uma postura profissional aberta, capaz de criar e ensaiar alternativas para os desafios que se apresentam.

O processo de estatização do ensino, iniciado na segunda metade do século XVIII é um período importante para compreendermos o perfil do “professor ideal”, é um reflexo da maneira como os homens concebem o mundo, a sociedade, as relações e suas práticas. Nesse sentido, a função da educação e dos educadores também começa a ser discutida: o professor “deve ser leigo ou religioso? Deve integrar-se num corpo docente ou agir a título individual? Qual a autoridade de que deve depender?” (JULIA, 1981, *apud* NÓVOA, 1999, p.15).

Sob a tutela da igreja a função da educação não passava de catequese e, como um corpo docente laico licenciado ou autorizado pelo Estado, a educação servia ao propósito de formação das elites para as áreas administrativas ou liberais, sempre com uma visão humanística. De acordo com Nóvoa (1999, p.15),

O processo de estatização do ensino consiste, sobretudo, na substituição de um corpo de professores religiosos (ou sob o controle da igreja) por um corpo de professores laicos (ou sob o controle do Estado), sem que, no entanto, tenha havido mudanças significativas nas motivações, nas normas e nos valores originais da profissão docente: o modelo do professor continua muito próximo do modelo do padre.

A função docente desenvolveu-se de forma não especializada, como uma ocupação secundária. A intervenção do Estado provocou um enquadramento estatal e instituiu unificação e hierarquia ao corpo docente. Para isso, a partir do final do século XVIII o Estado começa a emitir uma licença ou autorização para ensinar, “a qual é concedida na sequencia de um exame que pode ser requerido pelos indivíduos que preencham um certo numero de condições (habilitações, idade, comportamento moral, etc)” (NÓVOA, 1999, p.17).

A criação dessa licença para lecionar promove o levantamento de um perfil de competências técnicas, morais e pessoais que fundamentariam uma carreira docente. A dinâmica social da época, que privilegia a educação como instrumento de mobilidade social, personifica o professor como aquele responsável por promover meios equivalentes de oportunidades para as diferentes camadas da população. De acordo com Nóvoa (1999, p. 18), “Os professores são os protagonistas no terreno da grande operação histórica da escolarização, assumindo a tarefa de promover o valor da educação: ao fazê-lo, criam as condições para a valorização de suas funções e, portanto, para a melhoria do seu estatuto socioprofissional”.

No século XIX na Europa, diante do aumento da demanda e de fortes pressões sociais, a expansão escolar acentua-se. O trabalho do professor, então, era percebido como de mais alta relevância social, sendo assim, surge a necessidade de institucionalizar a formação desses profissionais com uma “formação específica especializada e longa” (1999, p.18). As instituições de formação de professores se concretizam

no século XIX, graças a interseção de interesses do Estado e professores. As escolas Normais representaram prestígio e ocuparam um lugar central na produção de um corpo de saberes da profissão docente e dos conhecimentos pedagógicos, estabelecendo um conjunto de comportamentos, conhecimentos, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor.

Assim, podemos apontar que a formação docente foi impactada por diversos aspectos que complexificam ainda mais a questão, principalmente porque existem desdobramentos de ordem cultural, econômica e política, mas, sobretudo, em razão da multiplicidade de interpretações e respostas que a problemática da formação docente suscita. Nesse sentido, concordamos com Tardif e Lessard (2005), quando apontam que o magistério não deveria ocupar uma posição secundária na sociedade, uma vez que o magistério tem o poder de entender as transformações sofridas na sociedade, se constituindo assim, em um setor nevrálgico para as sociedades contemporâneas.

Além disso, os pesquisadores acima chamam a atenção para importância para o trabalho dos professores que tem um papel central do ponto de vista político e cultural, uma vez que, que é através da instituição escolar que acontecem a socialização e de formação nas sociedades. Ademais, o trabalho dos professores tem relevância no ponto de vista econômico, porque estes contribuem para a formação de novos especialistas, revelando assim que esse grupo é uma peça chave na economia das sociedades modernas. Entretanto, apesar de reconhecer a importância dos professores, o magistério ainda é muito desvalorizado no Brasil, revelando um grande paradoxo, conforme apontam a matéria abaixo:

Desinteresse por carreira de professor pode causar “apagão” de profissionais

Uma recente pesquisa da Fundação Carlos Chagas, feita em várias cidades do país, revelou que apenas 2% dos estudantes querem ser professores. O dado preocupa, pois indica que o futuro pode viver um apagão na educação do país.

A baixa remuneração é um dos principais problemas da área. O piso nacional é de R\$ 1.187; uma faxineira ganha cerca de R\$ 1.200 fazendo a mesma carga horária.

A desvalorização é outro dos principais fatores responsáveis pelo desânimo com a profissão. Foi-se o tempo em que o professor era valorizado e respeitado no Brasil, e a violência assusta os docentes.

Na USP (Universidade de São Paulo), sobraram 50% das vagas no curso de Pedagogia deste ano, após a convocação de aprovados em primeira chamada. Essas oportunidades foram preenchidas em novas listas de espera divulgadas pela instituição.

Seis anos atrás, uma cadeira era disputada por 18 candidatos no curso de Pedagogia. Hoje, são apenas cinco pessoas na disputa. (Do R7, com Jornal da Record).

A partir dos dados do Relatório Anual de Informações Sociais (RAIS) que, em 2006, apontavam que do total de empregos registrados naquele período, 8,4% eram destinados aos professores, sendo que, quanto ao volume de empregos, os professores ocupavam o terceiro lugar no *ranking*. Todavia, em virtude da desvalorização da categoria docente, estamos enfrentando um apagão de professores, conforme aponta a reportagem abaixo.

Diante desse cenário, a utilização da EAD na formação docente ganha centralidade na formulação das políticas públicas. Porém, que questões emergem desse processo? A compreensão de que o poder público tem procurado formular políticas públicas objetivando a titulação docente (procurando atender ao disposto na LDB), através da modalidade a distância, revela uma preocupação latente com a qualidade dos cursos ofertados via EAD. Apesar do entendimento de que a educação a distância pode contribuir para a formação docente, entendemos que a formação inicial de professores deva se realizar preferencialmente na modalidade presencial, contando com o apoio da modalidade a distância de forma complementar.

Diante desse cenário, a utilização da EAD na formação docente ganha centralidade na formulação das políticas públicas. Porém, que questões emergem desse processo? A compreensão de que o poder público tem procurado formular políticas públicas objetivando a titulação docente (procurando atender ao disposto na LDB), através da modalidade a distância, revela uma preocupação latente com a qualidade dos cursos ofertados via EAD. Apesar do entendimento de que a educação a distância pode contribuir para a formação docente, entendemos que a formação inicial de professores deva se realizar preferencialmente na modalidade presencial, contando com o apoio da modalidade a distância de forma complementar.

Outra questão apontada pelos pesquisadores é a apreensão com a proliferação de cursos à distância voltados para a formação docente em diversos campos do saber, ofertados em inúmeros polos mantidos pelas instituições credenciadas, o que requer um maior aprimoramento no campo da fiscalização. Remetendo à seguinte problemática: como se forma um bom professor? Historicamente sabemos que a atividade docente sempre teve seu próprio *habitat*, com espaços erguidos com o propósito específico para o exercício do ensinar e do aprender e que não podem ser desprezados, uma vez que “estes espaços são de socialização, de vida política, de confluência de muitas expectativas” (GIOLO, 2008, p.1228).

Sendo assim, a EAD altera essa dinâmica de trabalho não apenas para os professores, mas também para os alunos, ao propor novos espaços de aprendizagem e interação, especialmente porque propõe uma educação mediada e dependente do uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), porém como apontam Lapa e Pretto (2010), essa questão se contrapõe à realidade do ensino presencial, principalmente porque as “referências [do professor] foram construídas desde a sua experiência como aluno, depois, nos cursos de formação de professores e, principalmente, na sua prática docente no contexto escolar. É com essa bagagem que ele é desafiado a olhar o novo”. (*Ibidem*, p.82).

Oliveira (2009) aponta que existem muitas preocupações, principalmente relacionadas à qualidade da EAD, bem como à utilização dessa modalidade na democratização da educação superior e para a formação de professores para a educação básica. Ainda de acordo com a pesquisadora, torna-se de fundamental importância analisar a educação a distância, não apenas em seu aspecto de “modalidade de ensino”, mas principalmente como política de expansão da educação superior, em especial para a formação de professores.

Diante desse cenário, as políticas educacionais implementadas no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) ganham centralidade na análise. Especialmente porque esse governo elegeu a EAD, através da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e da Nova CAPES, como a principal estratégia política voltada para a formação de professores.

Nas últimas décadas, a EAD tem assumido um papel preponderante nas políticas públicas destinadas ao ensino superior, em virtude da exigência da formação superior dos professores, o que tem chamado a

atenção de pesquisadores e intelectuais que têm se debruçado sobre a temática da utilização da educação a distância na formação dos profissionais da educação.

Especialmente porque a EAD emerge no ensino superior, no Brasil, a partir dos anos 1990, com a intensificação de políticas neoliberais na educação brasileira. Dando continuidade às análises, Giolo (2008) vai ressaltar que, apesar da educação a distância ter sido introduzida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) em 1996, somente em 2000 se estruturou o processo.

As atenções não se voltaram para o conjunto do sistema (“todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada”), como pretendia a LDB, mas se fixaram prioritariamente no ensino de graduação e, neste, nos cursos de fácil oferta: Pedagogia e Normal Superior, em primeiro lugar; Administração e cursos superiores de Tecnologia em Gestão, em segundo lugar. (GILO, 2008, p.1212).

De acordo com o pesquisador acima, a grande problemática envolvendo os cursos de formação docente a distância não estaria relacionada, na verdade, com a formação via EAD, mas sim com a docência presencial, o bom professor é aquele que se apropria da experiência cultural e dos meios necessários para proporcionar aos alunos a mesma experiência e a mesma apropriação. Nesse sentido, o ambiente escolar possibilitaria um intercâmbio de relações intersubjetivas. Sendo assim, como formar professores para lidar com uma turma cheia de alunos numa escola, onde esses profissionais serão exigidos não apenas tecnicamente, mas principalmente a sua atuação profissional irá requerer um conjunto de saberes e habilidades que se aprendem na prática, no cotidiano escolar.

Nesse sentido, “o ambiente escolar se caracteriza fundamentalmente por possibilitar relações intersubjetivas; essas são relações essenciais e mediadoras das demais (as relações instrumentais, por exemplo)” (GILO, 2008, p.1228). Todavia, na EAD, quando acontece a mediação entre instrutores e alunos, em geral, isto se dá através dos tutores, em encontros esporádicos, muito distintos dos encontros / relação que se estabelece entre professores e alunos na modalidade presencial. Os defensores da educação virtual precisam compreender que os indivíduos não se satisfazem apenas com relações instrumentalmente mediadas, fazendo-se necessárias relações que propiciam um contacto prolongado e contínuo entre professores e estudantes, numa comunidade de aprendizagem onde o diálogo e a troca de experiências assumem papel central.

Um novo modelo de docência na EAD: a Universidade Aberta do Brasil

As primeiras manifestações sobre a necessidade de se implementar o Sistema de Universidade Aberta do Brasil remontam ao início de 1970 do século XX. A importância de retornarmos ao processo de criação desse programa deve-se à clara intenção da constituição de uma instituição que ofertasse cursos superiores na modalidade a distância.

Barreto (2004) pondera que em âmbito mundial o desenvolvimento da educação a distância se caracterizou por algumas perspectivas: a primeira delas surge com a construção de Universidades Abertas em que as ações universitárias iniciam-se e se desenvolvem através da modalidade a distância, sendo os modelos desse processo a Universidade Aberta do Reino Unido (OPEN) e a Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) na Espanha. O outro caminho percorrido foi a atuação em EAD em universidades já consolidadas na modalidade presencial: “nesse âmbito, as Universidades Duais ou Dumodais

desenvolveriam também atividades universitárias a distância, utilizando-se de pessoal docente e técnico-administrativo, bem como da infraestrutura física criada para os cursos considerados regulares” (COSTA, 2012, p. 282).

Ao analisar o caso brasileiro, constatamos que aqui se procurou adotar estratégias que culminassem na adoção de um sistema que integrasse as instituições de ensino superiores públicas que tivessem ampla experiência na modalidade presencial e poderiam estar aptas a ofertar cursos na modalidade a distância fundamentadas no modelo *dual mode* (Peters, 2003).

Devemos registrar que a palavra sistema ganha aqui uma conotação bem específica, tendo em vista que somente as IES públicas integram o programa UAB, tanto as federais quanto as estaduais. Na legislação vigente, particularmente na Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), o sistema federal de ensino compreende as instituições mantidas pela União, além das instituições de educação superior criadas e mantidas pela iniciativa privada e os órgãos federais de educação. (Ibidem, p. 283).

Apesar de recente a EAD em nosso país, os debates sobre a sua adoção e implementação de um sistema aberto emergem a partir de 1972, quando Newton Sucupira, então coordenador de assuntos internacionais do Ministério da Educação, conhece a *Open University*, em Londres, sendo incumbido posteriormente pelo Ministro da Educação Jarbas Passarinho de criar uma Comissão de Especialistas para estudar a implementação de uma universidade aberta nos moldes da que existia na Inglaterra. Como sabemos, essa iniciativa não frutificou, pois somente com a LDB/1996 a educação a distância consolida-se como modalidade educacional.

Um passo importante para a criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil foi dado com a formação da Universidade Virtual Pública do Brasil (UniRede) que, conforme Franco (2006, p. 28 *apud* Costa, 2012), “reuniu setenta instituições de educação superior públicas (federais e estaduais) dispostas a fazer educação a distância” (*Ibidem*, p. 284), se constituindo como um consórcio interuniversitário criado em 1999.

Nesse sentido, a consolidação da Universidade Virtual Pública do Brasil - UniRede foi fundamental para a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), primordialmente por existir uma interlocução entre a Secretaria de Educação a Distância (SEED) e com a própria UniRede. Essa interlocução resultou na proposta de chamar as universidades públicas para o desenvolvimento de cursos de graduação na modalidade a distância, mediante um edital público (Edital 001/2004-SEED-MEC). Esse edital explicitava a necessidade das universidades estarem agrupadas em consórcios para ofertas de cursos de graduação a distância, voltados para a formação de professores em áreas específicas como Pedagogia, Física, Matemática, Biologia e Química. Nascia assim o arcabouço que fundamentaria a utilização da EAD na formação docente.

Desse edital, originou-se o Programa Inicial de Formação de Professores (Pró-Licenciatura 1), pelo qual a Secretaria de Educação a Distância investiu um montante significativo para apoiar técnica e financeiramente as universidades públicas em diversas regiões do país. Franco (2006 *apud* Costa, 2012) pondera que esse edital foi de suma importância para subsidiar a implementação do Sistema Universidade Aberta do Brasil.

Sendo assim, a Universidade Aberta do Brasil vai ser instituída oficialmente pelo Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país. O decreto expressa os seguintes objetivos do Sistema UAB:

I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;

II - oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;

III - oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;

IV - ampliar o acesso à educação superior pública;

V - reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País;

VI - estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e

VII - fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação.

Assim sendo, a Universidade Aberta do Brasil não é uma instituição e sim um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, através da metodologia da educação a distância. Além disso, a UAB proporciona também a articulação e parcerias entre os governos estaduais, municipais e federal com as universidades públicas e demais organizações interessadas.

Uma das primeiras iniciativas da UAB foi a implementação do projeto piloto do curso de Graduação em Administração que aconteceu em parceria com o Banco do Brasil e com outros bancos estatais, sendo que o projeto contou com a participação de 18 universidades federais e 07 estaduais que iniciaram suas atividades no segundo semestre de 2006. Ademais, o projeto piloto disponibilizou a abertura de 10.000 vagas distribuídas em várias regiões do país. O estudante será acompanhado por um processo de tutoria que permitirá, de acordo com os dizeres de tal projeto, “o monitoramento direto do desempenho e do fluxo de atividades, facilitando a interatividade e identificação de possíveis dificuldades de aprendizagem” (ZUIN, 2006, p. 943).

Nesse sentido, Zuin (2006) expõe que a Universidade Aberta do Brasil poderá desempenhar um papel fundamental na educação brasileira, sendo uma alternativa primordial para viabilizar a formação universitária de 30% dos estudantes brasileiros até 2011, conforme a meta do Plano Nacional de Educação (PNE). Para esse pesquisador, trata-se de uma meta ousada, especialmente quando analisamos a demanda reprimida, nas últimas décadas, por ensino superior.

Atualmente a UAB conta com a participação de 88 instituições, entre universidades federais, universidades estaduais e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs). Com o objetivo de consolidar o Sistema UAB, foi criada a Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, que modificou a estrutura organizacional da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), “permitindo uma maior institucionalização da UAB e, conseqüentemente, maior autonomia e infraestrutura” (CARVALHO, SCORTEGAGNA e SPANHOL, 2011, p. 294).

Contudo, apesar dos ganhos que a UAB possa trazer para a educação superior por meio da democratização e interiorização do ensino superior, a institucionalização desse sistema tem sido alvo de

severas críticas, principalmente porque o Governo Lula tem optado em utilizar a educação a distância como meio de promover a formação docente. Nesse sentido, a UAB tem sido,

Apresentada à sociedade como um mecanismo pioneiro e inovador no campo da formação de professores. A grande esperança proclamada pelos discursos é que a UAB vai modernizar a formação de professores e qualificar a educação básica. Essa transformação vem sendo apontada como resultado da crítica e do descontentamento com o tipo de formação de professores que tradicionalmente vem sendo desenvolvida nas universidades: rígida, fechada, excludente, fragmentada e, principalmente, atrasada (na perspectiva de que não acompanha as transformações sociais e não atende às novas demandas no campo do trabalho). (OSÓRIO e GARCIA, 2011, p. 127).

Além disso, as autoras compreendem que as novas formas de formação docente passam pelo uso das novas tecnologias. Nesse sentido, a educação a distância assume um papel preponderante, visto que seria a modalidade mais apropriada para colocar em prática esse novo tipo de formação docente, ou seja, mais flexível, aberta e democrática. Ademais, essa concepção tem tido grande aceitação social, uma vez que a UAB tem se expandido de forma considerável. Entretanto, devemos desconfiar do “discurso desinteressado” que toma o uso das novas tecnologias e a EAD como princípios gerais e modernizadores para a formação docente.

Sendo assim, é de suma importância a análise desenvolvida por Dermeval Saviani que, ao analisar o Plano Nacional de Educação do MEC, faz uma alusão à modalidade de educação a distância. O autor reconhece a importância da educação a distância e que esta modalidade pode contribuir no processo educativo de professores. Todavia, para este autor o fato de que a educação a distância seja “a base dos cursos de formação docente não deixa de ser problemático, pois arrisca converter-se num mecanismo de certificação antes que de qualificação efetiva”. (SAVIANI, 2007, p.1250).

Além disso, Saviani (*Ibidem*, p.1250) pondera que a formação docente exige cursos regulares, de longa duração, e que sejam “ministrados em instituições sólidas e organizados preferencialmente na forma de universidades”. Nesse sentido, a UAB atende perfeitamente essa prerrogativa, porque somente participam do programa instituições públicas de ensino superior e com vasta experiência no processo da formação de professores.

Nesse sentido, Dourado (2008) expõe que o Ministério da Educação vem tentando se organizar para expandir as ações das instituições de educação superior públicas de forma mais orgânica nos últimos anos, “por meio da criação do sistema UAB e, mais recentemente, por meio de alterações político-administrativas significativas no tocante à formação professores” (p. 903). Entretanto, o pesquisador chama a atenção para a urgência de “se avançar na construção de políticas que se direcionem para a garantia de qualidade de ensino” (*Ibidem*).

Ainda na concepção deste pesquisador, faz-se necessário pensar em políticas articuladas, ou seja, “romper com a dicotomia entre ensino presencial e ensino a distância que, no caso brasileiro, tem contribuído para posições extremas de ‘fetichização’ ora do ensino presencial, ora do ensino a distância” (*Ibidem*, p. 910). Para isso, é preciso que tenhamos um projeto pedagógico que permita uma sólida formação teórico-prática, professores com formação *stricto sensu* e principalmente,

[...] condições adequadas de oferta, de laboratórios e bibliotecas, material didático-pedagógico em cursos presenciais e a distância, ressaltando que estes últimos devem garantir, ainda e não somente, estrutura

adequada de acompanhamento, por meio de encontros presenciais regulares, além de outros meios envolvendo as tecnologias de informação e comunicação. (DOURADO, 2008, p. 910).

Dando continuidade às críticas apontadas para o binômio educação a distância e formação de professores, destacamos o documento *Professores do Brasil: impasses e desafios*, publicado pela UNESCO, e que foi elaborado pelas pesquisadoras Bernadete Gatti e Elba Sá Siqueira, que apresentam alguns questionamentos relativos à EAD e ao sistema UAB. Uma das críticas está relacionada ao uso do recurso do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para o pagamento de bolsas para os docentes, o que se constitui na verdade em uma “complementação” aos salários de professores, já que os mesmos desenvolvem atividades de ensino e pesquisa vinculadas a esse programa do MEC.

Ademais, as pesquisadoras apontaram também uma certa preocupação com a “urgência política de montar um novo sistema que reverta a situação de iniquidade de acesso ao ensino superior em prazo pequeno”, já que essa questão:

“parece não se coadunar com o tempo requerido para que políticas desse porte e dessa envergadura tenham condições de se expandir com base no amadurecimento das experiências, na criação de respostas inovadoras a uma realidade nova e mutante a ser enfrentada e na montagem de uma infraestrutura permanente e sólida que assegure a qualidade dos serviços prestados” (UNESCO, 2009, p.112-113).

Outra reflexão importante, trazida pelas autoras, está relacionada à condução da política educacional por parte do governo federal, especialmente em se tratando da educação a distância, porque a esfera governamental conferiu um novo marco regulatório à EAD, acarretando assim uma equiparação dos cursos de EAD aos presenciais. Essa questão abre as portas para a atuação das IES privadas e de novos nichos de mercado para aquelas empresas que têm um viés mercadológico, uma vez que os investimentos e a manutenção dessa modalidade de curso são bem menores em relação aos cursos presenciais.

Essa problemática tem gerado uma apreensão por parte de educadores e pesquisadores, porque os mesmos compreendem que a forma com que a formação docente tem sido conduzida acarretaria uma precarização muito maior do que acontece nos cursos presenciais. Nesse sentido, “em vez de contribuir para a solução da crise de formação de professores, poderá tornar mais frágeis os processos de formação docente e desestabilizar uma larga experiência acumulada de formação que, a despeito das críticas que lhe são devidas, requer alternativas que contribuam para fortalecê-la e consolidá-la” (UNESCO, 2009, p. 116).

As críticas levantadas ao longo do texto reforçam a importância de refletirmos sobre a formação docente e a educação a distância, principalmente em virtude da expansão privatista que o ensino superior tem sofrido nas últimas décadas e o envolvimento cada dia maior das IES privadas com a EAD, sobretudo na formação docente, reforçando a centralidade que essa modalidade de ensino tem na política educacional.

A partir de 2000, temos presenciado uma expansão da EAD nos cursos superiores, conforme aponta Tonegutti (2010), tomando como base o Censo da Educação Superior de 2008. Este expôs que do total de 4,9 milhões de matrículas em 2007, a EAD representava 7,6%, estando o restante das matrículas (92,4%) no ensino presencial.

Ao continuar a sua análise sobre a EAD, Tonegutti aponta que o número de vagas oferecidas em 2007 quase que dobrou em relação ao ano anterior. Contudo, uma parcela significativa dessas vagas não é ocupada, sendo a relação de oferta/ procura em torno de 0,35 candidatos por vaga ofertada. Nesse sentido,

“esta baixa relação de candidatos/vaga deve propiciar toda a sorte de problemas no que se refere ao acompanhamento pedagógico dos cursos, tanto por parte dos alunos como também por parte dos sistemas de tutoria” (TONEGUTTI, 2010, p. 63).

O cenário expansionista continuou na educação superior, conforme os dados do Censo da Educação Superior de 2010, que ratificam a tendência de crescimento dos cursos na modalidade a distância, que hoje atingem cerca 14,6% do total do número de matrículas. Dando continuidade à análise do Censo da Educação Superior, podemos constatar que as matrículas na modalidade à distância se concentram em Cursos de Licenciatura, perfazendo um total de 426.241 matrículas, estando 268.173 matrículas nos Cursos de Bacharelado e 234.765 em Cursos Tecnológicos. Em relação à idade dos alunos matriculados nos cursos de graduação a distância, metade deles têm até 32 anos, os 25% mais jovens têm até 26 anos e os 25% mais velhos têm mais de 40 anos. Estes dados revelam que os alunos de educação a distância possuem, em média, 33 anos, indicando que os cursos ofertados na modalidade EAD atendem um público com idade mais avançada.

Breves considerações finais:

Ao longo do texto, procuramos mostrar que a educação a distância tem ocupado um lugar estratégico nas políticas públicas para a educação superior, com ênfase na formação docente, o que tem levantado críticas e tensionamentos a respeito dessa questão.

Diante desse panorama, os dados do Censo 2008 e 2010 reforçam a relevância do desenvolvimento de pesquisas e estudos que tenham como objeto de exame as experiências de EAD no ensino superior, de modo a compreender como as IES privadas têm aprofundado o aligeiramento da formação docente e como as IES públicas que integram o sistema UAB têm concretizado essa formação e absorvido essa nova demanda.

Nesse sentido, compreendemos que os cursos de formação docente na modalidade a distância se apresentam como uma alternativa para capturarmos as convergências e divergências existentes na utilização da educação a distância no ensino superior e, em especial, na formação de professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 5 out. 1988. Retirado em Novembro 13, 2012 de <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 18 abr.1997. Novembro 13, 2012 de <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>

BRASIL. Portaria nº 2494, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o art. 80 da LDB (Lei nº9394/1996). Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 11 Fev.1998. Retirado em Novembro 13, 2012 de <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2494.htm>

- BRASIL. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 20 dez. 2005. Retirado em Novembro 13, 2012 de <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/decreto/D5622.htm>
- BRASIL. Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 09 jun.2006. Retirado em Novembro 13, 2012 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm>.
- BRASIL. INEP. Censo da Educação Superior 2010. Retirado em Fevereiro 12, 2012 de <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17212>.
- BRASIL. Lei nº 10.172, 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE. Retirado em Junho 18, 2013 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm.
- CARVALHO, M. L. B; SCORTEGAGNA, L.; SPANHOL, F (2011). A educação a distância no contexto da reforma da educação superior no Brasil. In: PAULA, Maria de Fátima Costa de; FERNÁNDEZ LAMARRA, Norberto. Reformas e democratização da educação superior no Brasil e na América Latina. Aparecida, SP: Idéias & Letras, pp.277-296.
- COSTA, F. M. L (2012). História e políticas públicas para o ensino superior a distância no Brasil: O programa Universidade Aberta do Brasil em questão. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.45,281-295, mar. 2012. Retirado em Novembro 13, 2012 de <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/45/art18_45.pdf>
- DOURADO, L. F (2012). Política e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios? Educação & Sociedade, Campinas (SP), vol.29, n. 104 – Especial 891-917, 2008. Retirado em Outubro 12, 2012 de <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n104/a1229104.pdf>>
- DO R7, com o Jornal da Record (2012). Desinteresse por carreira de professor pode causar “apagão de profissionais”. Retirado em Novembro 12, 2012 de <<http://noticias.r7.com/educacao/noticias/desinteresse-por-carreira-de-professor-pode-causar-apagao-de-profissionais-20110411.html>> Acesso em: Nov.2012.
- GIOLO, J. (2012) Educação a Distância: tensões entre o público e o privado. Revista Educação & Sociedade, v. 31, n. 113, 1271-1298, out.-dez 2010. Retirado em Setembro 22, 2012 de <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/12.pdf>>.
- GIOLO, J. (2008) A educação a distância e a formação de professores. Educação & Sociedade, vol.29, n.105, 1211-1234, set./dez. 2008. Retirado em Setembro 22, 2012 de <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a13>>
- FRANCO, S. R. K. (2006) O programa Pró-Licenciatura: gênese, construção e perspectivas. In: Desafios da educação a distância na formação de professores. Brasília: Secretaria de Educação a Distância.
- NÓVOA, A (1999). Profissão professor. Porto Editora: Portugal.
- OLIVEIRA, D. M. (2009). Educação a distância e formação de professores em nível superior no Brasil. In: 32ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 04 a 07 de outubro, 2009. Retirado em Agosto 25, 2012 de <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT11-5485--Int.pdf>>

- OSÓRIO, M. R. V; GARCIA, M. M. A. (2011) Universidade Aberta do Brasil (UAB): (re) modelando o território da formação de professores. Cadernos de Educação, Pelotas (RS), n. 38, 119-149, janeiro/abril 2011. Retirado em Novembro 12, 2012 de <<http://www.ufpel.edu.br/fae/caduc/downloads/n38/05.pdf>>
- PETERS, O. (2003) Didática do ensino a distância. Tradução de Ilson Kayser. São Leopoldo (RS): Editora Unisinos, 2003.
- SAVIANI, D. (2007) O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. Revista Educação e Sociedade, Campinas (SP), vol. 28, n. 100- Especial p.1231-1251, 2007. Retirado em Outubro 05, 2012 de <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2728100.pdf>>.
- SAVIANI, D. (2009) Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação, v. 14, nº 40, jan./abr., 143-155. Retirado em Julho 13, 2013 de <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>
- SHIROMA, et.al. (2011) Política educacional. Rio de Janeiro: Lamparina.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. (2005) O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissões de interações humanas. Petrópolis: Vozes.
- TANURI, L.M. (2000) História da formação de professores. Revista Brasileira de Educação Retirado em Dezembro 15, 2012 de <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde14/rbde14_06_leonor_maria_tanuri.pdf>
- TONEGUTTI, C. (2010) A. Ensino a distância no Brasil: aspectos da realidade para estudantes e docentes In: Universidade e Sociedade/ Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – Brasília, Andes, Ano XIX, nº 45, jan. Retirado em Julho 13, 2013 de <<http://portal.andes.org.br/imprensa/publicacoes/imp-pub-1113956493.pdf>>
- UNESCO. (2009) Professores do Brasil: impasses e desafios. Coordenado por Bernadete Angelina Gatti e Elba Siqueira de Sá Barreto. Brasília, 2009. Retirado em Novembro 13, 2012 de <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>>.
- ZUIN, A. A. S. (2006) Educação a distância ou Educação Distante? O programa Universidade Aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual. Educação & Sociedade, vol. 27, n.96 – Especial p.935-954, out. Retirado em Outubro 15, 2012 de <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a14v2796.pdf>>

Estágio supervisionado e pesquisa na licenciatura em física no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte/Brasil-Campus Santa Cruz

José Gllauco Smith Avelino de Lima³³⁸, Lenina Lopes Soares Silva³³⁹, Nelson Cosme de Almeida³⁴⁰, Maria Emília Barreto Bezerra³⁴¹

RESUMO

O estágio supervisionado na formação de professores no Brasil é componente curricular obrigatório da prática profissional. No Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – *Campus* Santa Cruz, este é desenvolvido na licenciatura em Física. Sendo o contexto escolar desfavorável, conforme indicadores nacionais foi inserida uma pesquisa no processo de Estágio com o objetivo de analisar as condições didáticas e pedagógicas do ensino de Física das Escolas campo de Estágio. A metodologia buscou caminhos para as práticas nos estágios e para projetos de extensão. Os dados foram colhidos através de questionários e observações e na análise considerou-se a literatura da área da formação docente e do ensino de Física. Os resultados sugerem que, as condições didáticas desse ensino são precárias, manifestando-se na falta de professores com formação específica em Física e no sentimento de falta de conhecimentos da área por parte dos professores que atuam nesse ensino.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado; Licenciatura em Física; Pesquisa integrada à prática de Estágio; Trabalho docente.

1 INTRODUÇÃO

O estágio supervisionado na formação de professores no Brasil é componente curricular obrigatório da prática profissional. No Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) o estágio é desenvolvido em quatro semestres letivos. No IFRN *Campus* Santa Cruz há dois cursos de licenciatura um em Matemática e um em Física em ambos o projeto pedagógico de curso prevê que o estágio ocorra do quinto ao oitavo período. Com isto, observamos que a instituição busca atender o inciso I do artigo 12 - da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) que estabelece que é de responsabilidade dos estabelecimentos de ensino assumir a condução de suas propostas pedagógicas.

O perfil do formando em Física do curso em estudo é o de:

Físico-educador - No caso desta modalidade, os seqüenciais estarão voltados para o ensino da Física e deverão ser acordados com os profissionais da área de educação quando pertinente. Esses seqüenciais poderão ser distintos para, por exemplo, (i) instrumentalização de professores de Ciências do ensino fundamental; (ii) aperfeiçoamento de professores de Física do ensino médio; (iii) produção de material instrucional; (iv) capacitação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental. Para a licenciatura em Física serão incluídos no conjunto dos conteúdos profissionais, os conteúdos da Educação Básica,

³³⁸ IFRN – Campus Santa Cruz – Brasil, e-mail: jose.avelino@ifrn.edu.br

³³⁹ IFRN – Campus Santa Cruz – Brasil, e-mail: lenina.lopes@ifrn.edu.br

³⁴⁰ IFRN – Campus Santa Cruz – Brasil, e-mail: nelson.almeida@ifrn.edu.br

³⁴¹ IFRN – Campus Santa Cruz – Brasil, e-mail: emilia.bezerra@ifrn.edu.br

consideradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores em nível superior, bem como as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica e para o Ensino Médio. (BRASIL, 2001, s/p).

As Diretrizes curriculares nacionais para os cursos de Física (BRASIL, 2001) apontam além do perfil do formando que deve ser escolhido pela instituição, competências e habilidades e orientações para a estruturação dos cursos. Quanto aos estágios sugerem o seguinte:

Os estágios realizados em instituições de pesquisa, universidades, indústrias, empresas ou escolas devem ser estimulados na confecção dos currículos plenos pelas IES. Todas as modalidades de graduação em Física devem buscar incluir em seu currículo pleno uma monografia de fim de curso, associada ou não a estes estágios. Esta monografia deve apresentar a aplicação de procedimentos científicos na análise de um problema específico. (BRASIL, 2001, s/p).

Em coerência com essas Diretrizes legais o IFRN reflete sobre essas orientações no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Física ao prevê que, o programa de estágio deve ser desenvolvido na licenciatura em 4 períodos, contabilizando 400 horas distribuídas em 100 horas por período. Considera, assim, o estágio como uma das etapas de formação do licenciando:

necessária para consolidar os conhecimentos da prática docente. Sobretudo, para proporcionar aos alunos da licenciatura uma oportunidade de reflexão sobre o processo de ensino/aprendizagem, o ambiente escolar e suas relações e implicações pedagógico/administrativas, podendo investigar os aspectos subjacentes que compõem esse panorama e interferem em sua evolução. (IFRN/BRASIL, 2009).

Nessa perspectiva, o estágio desenvolvido no curso em pauta é considerado uma atividade curricular obrigatória, e atende ao Art. 3º, da Lei Nº 11.788, de 25 de setembro de 2008:

Art.3º. O estágio, tanto na hipótese do § 1º do art. 2º desta Lei quanto na prevista no § 2º do mesmo dispositivo, não cria vínculo empregatício de qualquer natureza, observados os seguintes requisitos:

I - matrícula e frequência regular do educando em curso de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e aos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos e atestados pela instituição de ensino;

II - celebração de termo de compromisso entre o educando, a parte concedente do estágio e a instituição de ensino;

III - compatibilidade entre as atividades desenvolvidas no estágio e aquelas previstas no termo de compromisso.

§ 1º o estágio, como ato educativo escolar supervisionado, deverá ter acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino e por supervisor da parte concedente, comprovado por vistos nos relatórios referidos do inciso IV do caput do art. 7º desta lei e por menção de aprovação final.

§ 2º O descumprimento de qualquer dos incisos deste artigo ou de qualquer obrigação contida no termo de compromisso caracteriza vínculo de emprego do educando com a parte concedente do estágio para todos os fins da legislação trabalhista e previdenciária.

A Resolução CNE/CP 2/2001 em cujo parágrafo único do Art. 1º afirma que: “Os alunos que exerçam atividades docentes regulares na Educação Básica poderão ter redução da carga horária do Estágio Curricular Supervisionado até no máximo de 200 horas” é também contemplada e a carga horária poderá

ser distribuída, de forma proporcional, pelo professor/orientador durante os quatro estágios por meio de solicitação documentada do aluno à coordenação de curso.

Vemos, assim, que a organização de estágio no IFRN obedece às determinações legais previstas na legislação em vigor.

O trabalho que ora comunicamos foi desenvolvido com alunos do curso de licenciatura em Física no semestre letivo 2012.1, com a turma 2009.2, matriculada em Estágio Supervisionado II. Teve início quando a coordenação de curso e a de estágio supervisionado II, conforme dados dos indicadores nacionais da educação para a Região do referido *Campus*, observaram que o contexto escolar do estágio era desfavorável e que os desafios a serem enfrentados pelos estagiários necessitam de um planejamento direcionado para os estágios futuros.

Para melhor compreensão, vejamos: o IFRN - *Campus* Santa Cruz faz parte da segunda fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica do Brasil, que foi implementada a partir de 2005, juntamente com outros 5 *Campi* inaugurados em agosto de 2009, no Rio Grande do Norte. O curso de Licenciatura em Física no *Campus* Santa Cruz foi autorizado ainda em 2009, considerando a necessidade emergencial de formação de professores nessa área, pois na região na qual se localizava não é oferecido por nenhuma instituição de ensino superior. Outros fatores também foram determinantes para a criação do curso, basta que leiamos os dados deste contexto em termos situacionais e educacionais no período posterior à criação do curso.

Os dados situacionais informam que Santa Cruz localiza-se na Microrregião da Borborema Potiguar, que é formada por 16 municípios adjacentes a esse município. A área territorial de Santa Cruz é de 624,3 km², correspondendo a 1,18% do território estadual e sua densidade demográfica é 57,33 hab/km². Em 2010 o Censo Demográfico apontava uma população total de 35.797 habitantes, dos quais 30.499 (85,2%) residem em área urbana e 5.298 (14,8%) em área rural (IBGE, 2010) residentes em Santa Cruz. Quanto aos aspectos econômicos, há predominância de atividades ligadas ao setor de comércio e serviços, correspondendo a 84,3% do Produto Interno Bruto (PIB), seguidos do segmento de Indústria, com 8,6% de participação e Agropecuária, correspondendo a 7,1% do PIB (IBGE, 2009). Este município é considerado polo dessa Microrregião;

b) Os dados educacionais apontavam no Censo Escolar de 2010, segundo dados da Secretaria de Estado da Educação e Cultura do RN (SEEC/RN), que cerca de 3.400 dos alunos matriculados eram estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, ingressantes, portanto, no Ensino Médio em 2011 e 2012, nível de ensino no RN, com carência de professores com Ensino Superior, notadamente, nas Ciências da Natureza e Matemática. Conforme a SEEC/RN desde 2005, dos 344 professores que lecionavam Física, apenas 38 tinham formação na área. Essa Rede de Ensino naquele ano, já necessitava de 710 professores com formação em Física. O Sistema de Avaliação da Educação Básica, em 2009, reforçava isto e apontava que o desempenho médio dos alunos de Ensino Médio do RN era um dos piores do país. O Estado potiguar não havia avançado ainda, nesse nível de ensino na última década, e permanecia na 23^a posição entre os Estados do país, e na 7^a entre os nove Estados do Nordeste. Os indicadores mostravam também que apenas 35,2% de jovens com 19 anos haviam concluído o Ensino Médio no RN. Reconhecemos que há outros fatores agravantes nesse nível de Ensino no RN entre os quais a distorção idade-série e a oferta predominante no turno noturno.

Observando-se essa demanda, e diante das dificuldades enfrentadas pelos alunos egressos do Ensino Médio no RN, devido às deficiências do ensino público, atestadas pelos indicadores nacionais, nas avaliações da educação básica, o IFRN considerou sua capacidade instalada e seu pessoal qualificado e estruturou cursos de licenciatura em seus *Campi*. Desse modo, aliou às suas possibilidades à capacidade para contribuir com a melhoria da educação básica, bem como à relevância dos conhecimentos oriundos da Física e da Matemática para a educação profissional e o desenvolvimento científico e tecnológico da região e do país, tendo em vista que o eixo tecnológico do *Campus* Santa Cruz é em gestão de negócios e processos industriais e neste, os conhecimentos da Matemática e da Física são imprescindíveis.

Os indicadores educacionais de 2010 continuavam mostrando que o Estado ainda não havia melhorado seus indicadores de evasão, repetência e reprovação, e que apenas 85,3% dos professores que lecionam no Ensino Médio, concluíram o Ensino Superior e que a SEEC/RN não conseguiu até o ano em curso 2012, suprir pelo menos em parte, a necessidade de professores licenciados em Física na Rede Estadual de Ensino, notadamente, na Microrregião da Borborema Potiguar onde se localiza o *Campus* Santa Cruz.

Foi analisando a situação da realidade local que em reunião colegiada decidiu-se por incluir no estágio supervisionado II em desenvolvimento no semestre 2012.1 uma pesquisa, para buscar subsídios concretos para discutirmos as reais condições dos estágios seguintes. Isto com base em estudos sobre docência no ensino superior no Brasil que indicam que uma saída possível seria a pesquisa da prática, pois essa permite a análise de experiências reais e concretas do fazer docente no ensino superior (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002). Sendo assim, o estágio II era propício à coleta de dados por conter em suas atividades observação direta e caracterização didático-pedagógica, bem como análise de documentos de uma escola de Educação Básica na qual o aluno atuará nos estágios III e IV. Outro elemento possibilitador da consecução da pesquisa foi a duração de cem horas, sendo cinquenta de encontros presenciais com o professor orientador e cinquenta destinadas às atividades na escola campo de estágio e encontros com a coordenação de estágio, reconhecendo-se que as escolas estão no âmago do desenvolvimento das sociedades do conhecimento e que está trabalha com a realidade cotidiana, nas interações concretas com seus alunos conforme teoriza Tardif (2012).

As atribuições dos estagiários também permitem que se enverede pela pesquisa e estas conforme o Projeto Pedagógico do Curso consistem em elaborar plano de estágio, visitar a escola com o professor orientador, discutir questões de ética e responsabilidade social com os sujeitos envolvidos, analisar obstáculos e buscar soluções para a realização do estágio; preencher instrumentos de observação e caracterização, e elaborar relatório das atividades realizadas. Essas atribuições objetivam consolidar a prática docente em Física, oportunizando reflexões sobre os ambientes do processo de ensino-aprendizagem em suas relações sociais, e de igual modo, de suas implicações pedagógicas e administrativas no espaço escolar, por meio de investigação dos aspectos que compõem esse panorama e interferem na qualificação do trabalho docente na área.

Salientamos que, a elaboração do plano de estágio é uma atividade prevista no PPC e é considerada como de previsão de ações a serem realizadas durante o estágio e é um procedimento didático-pedagógico necessário à visualização do processo de estágio, para prevenir falhas, problemas e para programar atividades. Para isto, implica conhecer antecipadamente as necessidades, formular objetivos, planejar procedimentos e recursos a serem empregados para a execução do estágio. O plano de estágio se

constitui, portanto, de um esboço, um esquema representativo daquilo que ideamos como objetivo(s) do estágio, como meta(s), antevendo a sequência de ações que orientarão a prática.

O plano de Estágio é o instrumento no qual o aluno e seu orientador se guiam na condução real de sua(s) prática(s) de produção de uma realidade determinada social e culturalmente, conhecendo-a e refletindo sobre ela, para em seguida, propor formas mais adequadas para melhorar o processo de ensino e de aprendizagem em qualquer área de conhecimento.

Consideramos, ainda, que conforme Tardif e Lessard (2011, p. 124) as instituições de formação docente devem considerar a pesquisa em educação observando três razões, a saber:

Integrar as aquisições e as problemáticas da pesquisa à formação profissional dos docentes;

Participar da orientação da formação para uma prática reflexiva inspirada no procedimento científico e reforçar a formação dos formadores nesse sentido;

Contribuir, nos lugares de formação, para desenvolvimento dos saberes científicos e profissionais sobre a educação, especialmente sobre o ensino e a formação dos docentes.

Assim, a pesquisa foi inserida no Estágio II sendo considerada como atribuição dos estagiários, com amparo em suas bases científicas e tecnológicas quais sejam: a análise da correlação entre as bases teóricas, legais, administrativas e pedagógicas, o conhecimento e uso de documentos pedagógicos e de instrumentos didáticos e de pesquisa acadêmica, bem como a observação da realidade e das reais condições de ensino e de aprendizagem das escolas campo de estágio do IFRN *Campus Santa Cruz*.

2 o sentido e o significado do estágio supervisionado no curso de licenciatura em física do ifrn

No estágio supervisionado as bases científicas e tecnológicas são trabalhadas em grande medida através de orientações dos trabalhos apresentados pelos alunos estagiários no decorrer do semestre, entre esses o plano de estágio e os dados colhidos através da ficha-diagnóstica. Nestas, são estabelecidas as inter-relações entre a teoria e a prática docente, entre a competência técnica e a didática, entre a escrita descritiva (Relatório) e a dissertativa (Documento de Caracterização), bem como entre o ensino, a pesquisa e a extensão como práticas sociais e pedagógicas indissociáveis. Para isto são apresentados aos alunos instrumentais didáticos já padronizados, conceitos de estágio já referendados cientificamente, como *modus operandi* de religação de saberes entre os conhecimentos didáticos e os pedagógicos e o conhecimento específico do ensino da Física, mantendo direta interconexão com conteúdos vinculados ao ensino que se faz na realidade escolar investigada no Estágio II.

Nesses são ainda, observados os conhecimentos prévios dos estudantes, bem como suas realidades socioculturais com vistas à condução do ensino dos conceitos e teorias necessários à compreensão do Estágio II como prática profissional, voltada para o conhecimento da realidade concreta do ambiente escolar, com foco no ensino real de Física, no Ensino Médio. Os conhecimentos dos discentes são considerados como saberes em processo de aprofundamento e servem de guia tanto para a condução do Estágio, como para a produção do Relatório e do Documento de Caracterização e para a condução e sistematização do processo de avaliação. As demais estratégias metodológicas desenvolvidas foram selecionadas considerando a carga horária, teórica e conceitual do Estágio e a necessidade de uma

abordagem mais dinâmica, privilegiando a leitura e a escrita e a interpretação do que foi observado e registrado durante o processo de estágio.

Essas estratégias metodológicas são utilizadas como procedimentos de ensino e de aprendizagem para orientação sistematizada e aprofundamento das questões envolvidas nos Estágios Supervisionados, visando à ampliação, o aprofundamento e a ressignificação dos conhecimentos que os alunos já possuem sobre o ambiente escolar.

Desse modo, sentido e significado de Estágio na proposta do IFRN mescla-se com a visão de processo de conhecimento como atividade prática na formação docente profissional, convergindo para uma práxis, um trabalho que envolve pensamento e reflexão; que se faz na relação com os outros, no sentido dado por Freire (1996) e ensinado por Chauí quando anui:

Conhecer é apropriar-se intelectualmente de um campo dado de fatos ou de idéias que constituem o saber estabelecido. Pensar é enfrentar pela reflexão a opacidade de uma experiência nova cujo sentido ainda precisa ser formulado e que não está dado em parte alguma, mas precisa ser produzido pelo trabalho reflexivo, sem outra garantia senão o contato com a própria experiência. O conhecimento se move na região do instituído; o pensamento na do instituinte. (CHAUI, 2001, p. 59).

Na região do instituído o Estágio supervisionado no IFRN para as licenciaturas de acordo com o PPC/IFRN (2009) devem ocorrer em quatro etapas, a saber: a teórico-analítica, a teórico-aplicativa e de observação, a de observação e regência e a de aplicação e regência, distribuídas da forma a seguir:

Estágio I (etapa teórico-analítica) desenvolvida pelos alunos do 5º período. Deve apresentar subsídios teóricos para a prática docente, considerando as Orientações Curriculares Nacionais, com aulas teóricas a serem seguidas durante horário previsto na estrutura curricular do curso. Previsto para ser desenvolvido em 100 horas, que podem ser divididas em 50 horas teóricas (destinadas a estudo e apreciação teórica sobre estágio, realizadas em aulas presenciais) e 50 horas destinadas à análise de material didático existente no mercado para atender o ensino fundamental e médio e em diversas modalidades de ensino. Nessa etapa de estágio, compete:

analisar e discutir os Parâmetros Curriculares Nacionais para área específica; explorar as várias possibilidades de aplicação dos parâmetros ao longo do estágio; compreender o estágio como campo de conhecimento; analisar material didático de ensino disponível no mercado e em uso nas escolas; desenvolver atividades individuais e em grupo ligadas à prática teórica e à análise de material didático; compreender a importância do currículo e planejamento de disciplinas e suas diretrizes; estabelecer e elaborar estratégias para a implantação de projetos especiais nas escolas de nível fundamental quando isso se fizer necessário; elaborar relatório parcial das atividades realizada ao longo deste período.

Estágio II (etapa teórico aplicativa de caracterização). São 100 horas, desenvolvidas pelos alunos do 6º período compreende, especificamente, a observação e a caracterização da escola de Educação Básica (ensino fundamental e médio) em que o aluno atuará nos estágios III e IV. O aluno contará, neste período, com 50 horas de encontros presenciais com o professor orientador de estágio somadas a 50 horas destinadas a atividades vivenciais. Cabe neste período: encaminhar-se à escola campo de estágio acompanhado do professor orientador de estágio; discutir questões de ética e comprometimento com as instituições envolvidas como campo de estágio; analisar obstáculos e buscar soluções para a realização das etapas de caracterização e observação; preencher os instrumentos de observação e caracterização anexos (I e II) a este documento; preparar parte do relatório de estágio relativo à etapa de caracterização do campo de estágio; elaborar um

plano de Estágio. Elaborar relatório parcial das atividades realizadas ao longo deste período. Conhecer o PPP da escola cedente.

Estágio III (etapa aplicativa de observação/regência). São 100 horas desenvolvidas pelos alunos do 7º período. Essa etapa compõe-se de 50 horas destinadas à orientação teórica realizadas em encontros presenciais com o professor orientador de estágio. Além de 50 horas destinadas a atividades de planejamento e regência no ensino fundamental. Vale salientar que essas 50 horas- aula serão ministradas conforme a realidade das disciplinas no campo de trabalho, podendo ser reduzido adequando-se ao contexto das escolas que ofertam as disciplinas escolares. Neste período é preciso: analisar e discutir a noção de transposição didática; sistematizar o cronograma e os instrumentos didáticos a serem utilizados no estágio. elaborar instrumentos de avaliação do curso para nível fundamental quando houver; observar as aulas do professor colaborador; elaborar aulas sob orientação do professor orientador; ministrar aulas no ensino fundamental, acompanhado e avaliado pelo professor colaborador; elaborar relatório parcial das atividades realizadas ao longo deste período.

Estágio IV (etapa aplicativa/regência). São 100 horas desenvolvidas pelos alunos do 8º período. O estágio IV atenderá as mesmas diretrizes das outras etapas de estágio, mas se concentrará no Ensino Médio regular ou integrado à Educação Profissional e na Educação de Jovens e Adultos, por ser este o campo de aplicação mais amplo das licenciaturas. Esta última fase compreende a regência propriamente dita nas escolas de Ensino Médio. Compõe-se de 50 horas destinadas a encontros presenciais com o orientador de estágio e 50 horas destinadas a atividades de planejamento e regência nas escolas de ensino médio. Considera-se que nessa fase é imperativo: avaliação do desempenho do aluno estagiário, através de Ficha III (em anexo) pelo professor colaborador da escola campo de estágio; planejamento e elaboração das aulas; aplicação das aulas; elaboração e formatação do relatório final de estágio. (BRASIL/IFRN, 2009)

São também instituídas atribuições para o Coordenador de Estágio das quais destacamos: organizar, acompanhar e avaliar as diferentes etapas do estágio supervisionado junto aos professores orientadores; receber e encaminhar aos professores orientadores os planos de estágio dos alunos; e planejar junto com os professores orientadores a distribuição dos alunos por orientador e por campo de estágio.

Há ainda as atribuições do professor/orientador descritas no PPC e no Manual do aluno em forma de objetivos orientadores da prática de orientação do estágio, quais sejam: aplicar instrumentos de acompanhamento e avaliação da participação do aluno estagiário nas atividades dessa etapa; definir junto ao aluno a escola campo de estágio e acompanhá-lo; avaliar a participação do aluno estagiário nas atividades presenciais e vivenciais; orientar a elaboração das aulas a serem ministradas pelo aluno estagiário; acompanhar o aluno ao campo de estágio para avaliação de, no mínimo, duas aulas ministradas pelo aluno estagiário.

A sistemática de avaliação ampara-se no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Física do IFRN e segue o padrão exposto nos Programas de Estágio como Prática Profissional, que são direcionados para a avaliação formativa e em processo, tendo em vista que, os conteúdos sedimentam-se em bases teóricas e conceituais voltadas para a formação de postura ética diante da vida em sociedade e da identidade docente que se apresentam com forte caráter atitudinal e procedimental no Estágio, implicando assim, em possibilidades de mudanças comportamentais dos sujeitos em suas interações com a atividade docente no ambiente escolar.

A atmosfera da escola para os alunos estagiários se constitui num espaço social repleto de valiosas experiências pedagógicas, principalmente para aqueles que se destinam ao exercício da docência. Tais

experiências, no entanto, não se esgotam na observação do ensino, no auxílio ao planejamento de aulas, na mediação de alguma situação educativa ou na forma em que se assenta a interação entre professores e estudantes. É necessário o conhecimento do contexto sociopolítico e educativo de forma mais ampla. A inserção na vida da escola propicia, sobretudo, a construção de uma primeira subjetividade docente, a qual será moldada pelas vivências que ocorrerão no decorrer dos processos de ensino e de aprendizagem futuros.

Assim, a escola como campo de pesquisa para os estagiários assume um significado importante para o descobrimento da subjetividade pedagógica, tendo em vista que tais espaços constituirão o solo no qual suas reflexões, enquanto formador de sujeitos humanos, serão semeadas.

Nesse sentido, a aprendizagem da docência, uma das finalidades dos cursos de licenciatura praticados nos estágios, resulta daquilo a que poderíamos chamar de dialogia pedagógica, ou seja, constitui um tipo de saber nascido da relação entre a teoria e a prática, na qual a primeira ajuda a pensar a segunda e esta, por sua vez, oferece questionamentos àquela no intuito de ampliá-la, particularmente quando é ensejado aos estagiários à prática de pesquisa. Entendida, dessa maneira, a formação do futuro professor tanto é teoria como prática, o que oportuniza ao estudante de licenciatura um arcabouço complementar de conhecimentos voltados ao satisfatório exercício da atividade docente, pois será no chão da escola que essa dialogia ganhará contornos mais nítidos, constituindo aquilo a que Paulo Freire (1996) denominou de “que fazer” docente.

3 A PESQUISA VINCULADA AO ESTÁGIO SUPERVISIONADO II: NOTAS BREVES

A finalidade desta comunicação tem como proposição primordial demonstrar como a prática de estágio instituída no estágio supervisionado foi dimensionada e enriquecida com a prática da pesquisa no IFRN *Campus* Santa Cruz, no curso de Licenciatura em Física. Partindo desta proposta, depreendemos que os procedimentos da pesquisa científica consubstanciam o desvelar do objeto em estudo – na prática: aqui, unificado ao ensino de Física na formação docente.

Denominamos a pesquisa de: Ensino de Física na Microrregião da Borborema do Rio Grande do Norte: histórico e condições didático-pedagógicas. Consideramos como objeto de estudo o ensino de Física, contextualizado na história e na situação do ensino médio em cinco Escolas, da Rede Estadual de Ensino, da Microrregião da Borborema Potiguar, no Rio Grande do Norte/Brasil, onde se situa o IFRN *Campus* Santa Cruz. Todas as escolas pesquisadas são parceiras do IFRN para acolher alunos em estágio supervisionado e em programas do Governo Federal do Brasil, cujos objetivos voltem-se para a iniciação à docência e a formação de professores.

Como justificativa para a pesquisa, contextualizamos como já mostrado, as necessidades emergências do ensino de Física no Brasil, no RN e na Microrregião em estudo, e enveredamos pela relevância dos conhecimentos oriundos da Física para o desenvolvimento científico e tecnológico de qualquer país, e também, para a melhoria do ensino de Física na educação básica, principalmente da região Nordeste do país, observando-se os indicadores oficiais do Brasil para a educação.

A metodologia utilizada tem em grande medida procedimentos e fundamentos da pesquisa-ação no sentido em que se dirige para o conhecimento em ação e tem na ação uma perspectiva transformadora como

sugere Thiollent (2005) buscando assim, caminhos para novas práticas docentes nos estágios e para projetos de extensão na área, a serem desenvolvidos por professores e alunos do referido Curso, bem como para sedimentar ações políticas para a atuação das secretarias de educação dos municípios do contexto sociopolítico analisado.

Os dados da pesquisa foram colhidos através de questionários com questões abertas e fechadas, e ainda através de observações diretas feitas pelos alunos estagiários. A observação seguiu as determinações instituídas para o estágio, mas o questionário foi elaborado pelo grupo de alunos e pela coordenação de estágio voltado diretamente para os objetivos aventados para a pesquisa.

A pesquisa foi preparada desde o início do semestre letivo de 2012, quando do planejamento do curso de licenciatura em Física semestre 2012.1, e da elaboração dos materiais para a observação e caracterização das Escolas Campo de Estágio dos alunos da Turma 2009.2, quando inserimos na Ficha de Diagnóstico, documento obrigatório do Estágio II, previsto no Projeto Político Pedagógico do Curso, um questionário para melhor visualização da história e da situação do Ensino de Física nas Escolas campo de estágio.

A sistematização dos dados coletados acerca: da história do ensino de Física das Escolas campo de estágio; das concepções e procedimentos didáticos e pedagógicos de professores de Física no Ensino Médio que atuam nessas escolas campo de Estágio; da formação dos professores que lecionam Física nas Escolas Campo de Estágio; dos laboratórios existentes nessas Escolas; dos livros didáticos adotados nas escolas; do acervo bibliográfico das escolas campo de estágio direcionado para o ensino de Física foram organizados nos relatórios dos alunos e apresentados à banca de avaliação de estágio supervisionado II.

A relevância interna da pesquisa mostrou que no levantamento de dados sistemáticos sobre a história e o ensino de Física em estudo, visando à fundamentação de práticas docentes na Licenciatura em Física do IFRN *Campus* Santa Cruz, foi pautada na realidade social e educativa concreta. Por essa razão, ressaltamos que na análise dos dados consideraram-se as bases científicas e tecnológicas, bem como a literatura da área da formação docente e do ensino de Física com ênfase em estágio supervisionado e docência (PIMENTA, 2004).

A perspectiva de reconhecimento dos alunos estagiários, das dificuldades encontradas em seus espaços de Estágios foi fundamental para a compreensão real do que seja conhecer o contexto para sedimentar o planejamento de seus Estágios futuros, observando as condições e as necessidades reais desses espaços.

Como relevância externa consideramos os desdobramentos dos resultados da pesquisa em produtos, para divulgação e publicação de trabalhos científicos sobre a prática de ensino e de aprendizagem da formação docente em Física, implementada no IFRN *Campus* Santa Cruz, para a comunidade acadêmica e científica da área, em consonância com as diretrizes nacionais que preceituam a popularização e divulgação da educação como modo de fazer circular informações para melhoria da educação básica.

Assim, além da formatação dada à pesquisa em seus modelos e procedimentos se delineiam a publicação de artigos como notas prévias da pesquisa e um com os resultados para a divulgação em eventos e congressos da área de ensino em Física e em outros eventos cujas temáticas discutam a educação, em forma de resumo ou resumo expandido conforme sejam elaborados, bem como a apresentação de pôsteres entre outros de natureza acadêmica e científica que já estão sendo divulgados em eventos que permitem a apresentação de trabalhos ligados ao ensino de Física e de práticas e experiências de pesquisa vinculadas a estágio como uma das múltiplas atividades do trabalho docente.

É mister informar que as bancas de avaliação do estágio II sugeriram que com os resultados da pesquisa, apresentados nos relatórios de estágio dos alunos, fosse montado um banco de dados com as informações para que qualquer um dos professores/orientadores, coordenadores de estágio, alunos e demais participantes diretos possam fazer uso das informações coletadas em seus planejamentos didáticos e em outras atividades acadêmicas quando necessário.

Vejamos alguns resultados discutidos nos Relatórios dos estagiários:

RELATÓRIO G:

O Ensino de Física na Escola X teve início no ano 1995, mais especificamente no mês de março. Em seu primeiro ano, com relação ao ensino de Física, a escola teve como primeiros professores de Física um com formação apenas em ensino médio – magistério e outro com formação bacharelada em química.

Hoje, apesar das muitas dificuldades enfrentadas pela Escola X – em virtude da falta de profissionais formados ou Licenciados em Física, como foi descrito anteriormente, a Instituição vem lutando para melhorar a cada dia o Ensino de Física, pois já possui profissionais que embora não sejam formados na área específica de Física, contribuem o máximo para o desenvolvimento e conhecimento nesse ramo para com os alunos matriculados.

RELATÓRIO F:

Os professores M, J, B lecionam além da disciplina de Física a de matemática, e o professor E leciona Física e Ed. Física, nenhum é formado em Física e os professores relatam não usar o laboratório de ciências não fazendo assim, uso de qualquer experimentação. Tendo assim, como únicos materiais didáticos livros e vídeos, pois não se sentem seguros em termos de conhecimentos específicos para fazê-lo.

RELATÓRIO R:

Não diferente das diversas escolas brasileiras, na Escola M as principais dificuldades no processo de ensino aprendizagem dar-se devido à falta de perspectiva dos alunos no que diz respeito ao ensino das ciências, em especial ao ensino de Física, pela falta de profissionais qualificados de acordo com a área de ensino.

A escola não possui nenhum professor formado na área de Física, logo os profissionais que lecionam as aulas para essa área são formados em Química e em Ciências Biológicas auxiliados por alunos estagiários do curso de Licenciatura em Física do IFRN Campus Santa Cruz. [...] a direção possui uma grande preocupação com o ensino e aprendizado dos alunos, uma demonstração disto é a adesão ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) do Ministério da Educação com a CAPES em parceria com o IFRN, no qual alunos do curso de licenciatura em física recebem uma bolsa para entre outras atividades, auxiliar alunos de escolas públicas com aulas de reforço de Física. Com isso tende a melhorar as condições de aprendizagem dos alunos das escolas que aderem ao Programa.

Os resultados sugerem que, as condições didáticas e pedagógicas para o ensino de Física são precárias, manifestando-se na falta de professores com formação específica em Física, no sentimento de falta de conhecimentos da área por parte dos professores que atuam no ensino de Física nas Escolas campo de

estágio, e ainda, nas condições físicas e materiais da maioria delas para que o trabalho docente se realize com qualidade.

Tudo isso pode ser verificado nas condições dos laboratórios de ciências das Escolas, no acervo bibliográfico destinado a área e no desinteresse dos alunos pela disciplina em todas as escolas campo de estágio investigadas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio supervisionado na formação de professores no Brasil, como vimos, é componente curricular obrigatório da prática profissional e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) segue as determinações legais em seus cursos de licenciaturas.

A realização do Estágio Supervisionado de Formação de Professores se constituiu como um campo epistemológico de saberes e de práticas pedagógicas, oportunizando o contato mais estreito com o fazer no interior do espaço escolar. Além disso, possibilita a construção de uma visão mais ampla acerca das problemáticas enfrentadas pelo ensino. Nesse sentido, oferece elementos para a reflexão sobre os desafios colocados para esta disciplina, seja ao nível das questões didático-pedagógicas, seja quanto às problemáticas da formação humana em sua amplitude.

Dialogar com os fazeres e desafios da escola campo de Estágio é significativo, tendo em vista que suscita muitas reflexões quanto às dificuldades do ato de educar, seja no ensino de Física ou em qualquer outro. O que é ser professor? É um dos questionamentos que acompanha os estagiários; e o que é ser professor/pesquisador também, mesclando-se com o que é ser educador que engloba a plenitude do trabalho docente. Percebemos, assim, o quanto é árduo o exercício da docência, sobretudo porque lidamos com a formação de sujeitos humanos e não apenas com a transmissão de saberes, de práticas, de formas de ver o mundo. O ato de educar é tão amplo que a nosso ver ultrapassa qualquer entendimento sobre as suas verdadeiras finalidades para o ensino instituídas para as práticas de ensinar e envereda por aquelas ligadas ao processo de produzir ciência de forma mais humana como bem comum da humanidade.

A relação entre a teoria e prática constitui um momento valioso daquilo a que chamamos de práxis pedagógica, pois a partir dela o universo da escola começa a ser desvelado durante o período de observação, assim como questionado e problematizado. Pensamos, enfim, que o estágio propicia tanto o exercício do domínio de área quanto solidifica os alicerces para a edificação das subjetividades e profissionalidades docentes em Física ou em qualquer outra disciplina através das quais podemos refletir em conjunto com os futuros educandos, acerca da vida do homem em coletividade, ajudando-os na promoção de uma imaginação educativa sempre mediada por um projeto humano de emancipação, de igualdade e de justiça social.

Por fim, reverberamos que a prática de estágio vinculada à pesquisa é uma atividade criativa conectada ao mundo vivo que se faz a toda hora fora e dentro do espaço da escola em uma interação mais significativa entre professores/orientadores, coordenadores e estagiários. A prática de estágio, assim, não pode ficar confinada à sala de aula, pois corre o risco de enclausurar-se em si mesma, dando margem para um ataque letal de “claustrofobia docente”. É preciso resgatar o que está fora das fronteiras didáticas, permitindo o

fazer científico, pois a construção de uma nova identidade para o trabalho docente na escola depende disso.

REFERÊNCIAS

- BRASIL (1996). Congresso Nacional. Lei Federal nº 9.394. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 20 de dezembro de 1996.
- _____. Ministério da Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (2009). Projeto político-pedagógico do IFRN: uma construção coletiva. Natal: Editora do IFRN.
- _____. Ministério da Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (2012) – Campus Santa Cruz. Relatórios de Estágio – Turma de Licenciatura em Física 2009.2: Manual do Aluno de Licenciatura em Física do IFRN; Planejamento do Estágio II de Física 2012.1: Coordenação de Curso. Documentos digitalizados.
- _____. (2001) Conselho Nacional da Educação e Cultura. Parecer CNE/CP 009/2001 de 8 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC.
- _____. (2001) Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e legislação correlata. 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de publicações.
- _____. (2006) Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Orientações Curriculares para o Ensino Médio. V.3. Brasília: Ministério da Educação.
- _____. Ministério da Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Projeto político-pedagógico do Curso de Licenciatura em Física. Retirado em 20 de março de 2012 de <http://portal.ifrn.edu.br/campus/santacruz/cursos.html>
- _____./CN (2008). Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o Estágio de Estudante.
- _____./CNE (2002). RESOLUÇÃO 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena.
- _____./MEC (2001). Parecer CNE/CP 28/2001. Que dá nova redação ao Parecer CNE/CP nº 21/2001, estabelecendo a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores.
- CHAUÍ, Marilena. (2001). Escritos sobre Universidade. São Paulo: Editora Unesp.
- DEMO, P. (1998). Educar pela pesquisa. São Paulo: Autores Associados.
- FREIRE, Paulo (1980). Educação como prática da liberdade. 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- _____. (1996). Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra.
- _____. (1997). Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra.
- FREITAG, Bárbara (1986). Escola, Estado e Sociedade. São Paulo: Cortez.

- FREITAS, Helena Costa Lopes de (1999). A Reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da Educação Básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. Revista Educação e Sociedade, Campinas, n. 68, v. 20.
- FRIGOTTO, G. (2000). Novos desafios para a formação de professores. Boletim Informativo do Núcleo de Desenvolvimento e Promoção Humana, Niterói, ano 2, n. 12, p. 9.
- _____. (1989). A produtividade da escola improdutiva: Um (re) das relações entre educação e estrutura econômica-social capitalista. 3 ed.. São Paulo: Cortez.
- FUSARI, José Cerchi. (2012). O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br>. Acesso em 27/10/2012.
- GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões (2003). A (re) significação do ensinar-e-aprender: A pedagogia de projetos em contexto. Retirado em 19 de março de <http://www.unesp.br/prograd/PDFNE2003>
- HERNÁNDEZ, F (1998). Transgressão e mudança na educação: Os projetos de trabalho. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed.
- KÜENZER, Acacia Zeneida (1999). As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. Educação & Sociedade. Campinas, ano 19, n. 68.
- LIBÂNEO, José Carlos (2002). Didática. 4. ed. Goiânia: Alternativa.
- _____. (2004). Organização e gestão da escola: Teoria e prática. 5. ed. Revista e ampliada. Goiânia: alternativa.
- MIRANDA, M. G. de (2001). O professor pesquisador e sua pretensão de resolver a relação entre a teoria e a prática na formação de professores. In: ANDRÉ, M. O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. Campinas: Papirus.
- PACHECO, José A. (1996). Currículo: Teoria e Práxis. Porto: Porto Editora.
- _____. (2003). Políticas Curriculares. Porto: Porto Editora.
- PIMENTA, Selma Garrido (2004). Estágio de Docência. São Paulo: Cortez.
- _____ e ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. (2002). Docência no ensino superior. São Paulo: Cortez.
- _____; LIMA, Maria do Socorro Lucena (2011). Estágio Docente. 6. ed. São Paulo: Cortez. (Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos).
- RODRIGUES, Leda Maria de Oliveira. Pesquisa científica e formação de professores. In: FELDMANN, Marina Graziela. (Org.) (2009). Formação de professores e escola na contemporaneidade. São Paulo; Senac.
- TARDIF, Maurice (2012). Saberes Docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ; Vozes.
- _____; LESSARD, Claude (2012). O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 6.ed. Petrópolis, RJ; Vozes.
- THIOLLENT, Michel (2005). Metodologia da pesquisa-ação. 14. ed. São Paulo: Cortez.

VASCONCELLOS, Celso dos S (2002). Coordenação do Trabalho Pedagógico: Do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad.

O trabalho docente na contemporaneidade: mudanças e repercussões nas atividades dos professores da rede pública, em apodi/rn

Edinária Marinho da Costa, Maria Antônia Teixeira da Costa³⁴²

RESUMO

Nas últimas décadas, diante do avanço contínuo das ciências no campo industrial, tecnológico e da informática, e as intensas vicissitudes sociais alusivas ao crescimento demográfico, o incremento urbano e a expansão dos meios de comunicação, têm-se efetuado um autêntico processo de aumento das exigências submetidas aos profissionais da educação, que incidem diretamente e/ou indiretamente sobre o trabalho de educadores, em espaços escolares. Muitas dessas mudanças têm gerado repercussões de ordem negativa sobre a vida profissional e pessoal do professor. É neste contexto que nos interessa estudar como vêm se configurando essas repercussões no cotidiano das salas de aulas do docente da rede pública. Esta comunicação tem como objetivo central identificar repercussões no trabalho docente, provocadas pelas mudanças sociais. A metodologia constituiu-se de uma pesquisa de natureza qualitativa que utilizou, enquanto técnica para a coleta de dados, entrevistas semi-estruturadas, tendo como sujeitos dois professores que lecionam no Ensino Fundamental dos anos iniciais em escolas públicas da cidade de Apodi/RN. As entrevistas foram gravadas e transcritas posteriormente, considerando fidedignamente as particularidades dos relatos dos envolvidos. Para tanto, os debates teóricos situam-se em torno das perspectivas defendidas por pesquisadores internacionais: Canário (2005); Esteve (1999); Lopes (2001); Nóvoa (1999), (2005), (2009); Tardif (2010); e nacionais (brasileiros): Alves (2003); Araújo et al. (2003); etc. Os resultados empíricos nos revelam um acentuado desgaste físico e psíquico dos professores em exercício. As queixas mais frequentes estão relacionadas à indisciplina dos alunos, a falta de apoio pedagógico e familiar, como também a precariedade dos materiais didáticos e a desvalorização do professor, os quais têm causado desmotivação nos docentes entrevistados. A reflexão de alguns desses aspectos é indispensável para a compreensão das relações estabelecidas entre o trabalho docente e as mudanças sociais no mundo contemporâneo, bem como suas repercussões nas ações educativas dos professores de escolas públicas. Levando-se em conta essa conjuntura de relações complexas, acredita-se que a formação do professor precisa estar centrada no interior da escola, na sua rotina, conhecendo seus dilemas e verdadeiros avanços. Mas para isso, é preciso cada vez mais, investir numa formação que esteja disposta a dar voz aos *professores*, pois como considera Nóvoa (2005), ouvir a voz do professor é de grande relevância quando se trata de conhecer as suas reais condições de trabalho. Portanto, a situação atual do docente é merecedora de atenção no espaço social e acadêmico, e expressa à necessidade premente da equação dos problemas associados as suas reais condições de trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: Trabalho docente; Mudanças sociais; Mal-estar docente.

³⁴² Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN

INTRODUÇÃO

Ao longo da história do ensino brasileiro, a educação transcorre por mudanças profundas na estruturação, organização e valorização social do trabalho docente, imprimindo concomitantemente, ganhos e perdas significativas inerentes a profissão do professor.

Nas últimas décadas, diante do avanço contínuo das ciências no campo industrial, tecnológico e da informática, e das intensas vicissitudes sociais, têm-se efetuado um expressivo aumento das exigências submetidas aos profissionais da educação, que incidem diretamente e/ou indiretamente sobre o trabalho de educadores, em espaços escolares.

As transformações no contexto social colocam o trabalho do educador face aos desafios inadiáveis, nos quais docentes e organizações de ensino, não têm conseguido responder de modo conveniente, gerando uma crise de identidade na vida profissional e pessoal do professor (NÓVOA, 1999). Um ponto relevante é levantado por Esteve (1999), quando diz que a profissão do professor está sofrendo um “mal-estar”, o qual tem ocasionado desajustamento, fuga, absentismo e abandono da docência.

A reflexão de alguns desses aspectos é, portanto, indispensável para a compreensão das relações estabelecidas entre o trabalho docente e as mudanças sociais no mundo contemporâneo, bem como suas repercussões no cotidiano da sala de aula dos professores de escolas públicas.

O artigo aqui exposto vislumbra um estudo que tem como objetivo central identificar repercussões desfavoráveis decorrentes das mudanças sociais que incidem sobre o trabalho docente exercido em duas escolas públicas da cidade de Apodi/RN.

No tocante aos procedimentos metodológicos, constituíram-se a partir de investigações empíricas e pesquisa qualitativa composta por entrevistas semi-estruturadas, tendo como sujeitos dois professores do Ensino Fundamental que lecionam em escolas distintas da rede estadual no município de Apodi, localizado no interior do Estado do Rio Grande do Norte.

Entre as razões pelos *lócus* para a exequibilidade do trabalho empírico podemos destacar, o fato de uma escola encontrar-se no bairro periférico da cidade citada e apresentar um expressivo índice de alunos matriculados em idades escolares e fora de faixa etária, no Ensino Fundamental. O estabelecimento de ensino é também popularmente conhecido pela indisciplina dos alunos, bem como pelas complexas relações constituídas entre docentes e discentes. Em relação à segunda, esta aparece situada no centro da cidade, frequentada por uma população de estudantes advindos da zona rural e diversos setores urbanos. Ambas as escolas ofertam o Ensino Fundamental em turno diurno e Educação de Jovens e Adultos (EJA) em período noturno.

A escolha pelo número de partícipes - um de cada instituição - explicita-se por creditar que esses educadores podem oferecer dados relevantes e necessários à obtenção de resultados almejados. É oportuno ressaltar que mesmo considerando as particularidades dos demais educadores apodienses, acredita-se que as informações dos sujeitos elegidos possibilitam a representação da condição atual do trabalho docente, que certamente, não diverge da realidade de outros profissionais da educação básica do município de Apodi.

Para tanto, o estudo em foco, proporciona compreensões preliminares relativas aos efeitos oriundos das mudanças na contextura social, os quais têm ajudado a alterar substancialmente as formas de realização do trabalho do professor, levando este profissional da educação ao desgaste físico e psíquico.

O TRABALHO DOCENTE SOB UM OLHAR RETROATIVO E CONTEMPORÂNEO

No início do século XVIII, o trabalho do professor era encarado como uma ocupação principal, exercido na maioria das vezes o tempo inteiro. A segunda metade do mesmo século representa um período-chave na história da educação e da profissão docente, tendo em vista o movimento de secularização e estatização do ensino (NÓVOA, 1999).

O processo de estatização do ensino configura-se na troca de um corpo docente, antes mantido sob controle da Igreja, por um corpo docente sob o domínio do Estado, sem muitas mudanças relevantes no âmbito dos valores da profissão docente, bem como no modelo de professor, o qual se aproximava ao perfil de Padre. A partir do final do século XVIII, o professor somente executaria seu trabalho por meio da licença ou autorização do Estado. Segundo Nóvoa (1999), a criação deste documento consiste num momento imprescindível para o processo de profissionalização do trabalho docente.

Em meados do século XIX, o trabalho docente passou a ser marcado por um conjunto de ambiguidades, o que contribuiu para um retraimento social e maior indefinição concernente ao estatuto da profissão docente. Nóvoa (1999, p. 18) pensando reflexivamente sobre esta etapa da profissionalização do professor, explicita:

Fixa-se neste período uma imagem intermédia dos professores, que são vistos como indivíduos entre várias situações: não são burgueses, mas também não são povo; não devem ser intelectuais, mas tem de possuir um bom acervo de conhecimentos; não são notáveis locais, mas têm influência importante nas comunidades; devem manter relações com todos os grupos sociais, mas sem privilegiar nenhum deles; não podem ter uma vida miserável, mas devem evitar toda a ostentação; não exercem seu trabalho com independência, mas é útil que usufruam de alguma autonomia; etc.

Estas ambíguas questões alargam-se cada vez mais com a expansão da feminização no ensino, fenômeno que se assenta nitidamente no século XX. Outro aspecto relevante a considerar nesse período, refere-se à massificação do ensino, que resultou na abertura da escola para uma clientela de alunos heterogêneos, em termos de origem social, cultural e econômica.

As reflexões tecidas anteriormente, acerca do envolver histórico da profissionalização docente, explana de maneira sucinta, um panorama em linhas gerais, no qual se fomentam os elementos constituintes e peculiares do percurso do trabalho docente. Esse olhar retroativo permite reconhecer o movimento contínuo pelo qual perpassa o trabalho do professor, assumindo formas e concepções diferentes, à medida que os contextos de produção evoluem sob a égide da globalização.

Na evolução do processo histórico do capitalismo, a divisão do trabalho sofreu profundas transformações. Conforme Alves (2009) neste percurso desenvolveu-se uma relação entre os indivíduos e a natureza, passada de geração em geração, mas modificada por gerações seguidas, somando uma massa de forças produtivas, capitais e formas sociais de intercâmbio, designando as condições de vida encontradas pelas diferentes gerações.

No que tange ao ensino, o capitalismo tem reduzido ou senão deixado turvo o sentido da escola, assim como o papel do professor e suas relações com os distintos aspectos do trabalho, para o qual foi designado. Ao trazer à tona o debate acerca da escola segundo as novas configurações incorporadas pelo sistema de produção em curso, atentamos para a discussão de Silva (2007, p. 17) quando advoga que

A escola legitimada como espaço de educação emancipadora não se realiza como tal. Tem sido mais espaço de treinamento e desenvolvimento de algumas habilidades físicas e psicológicas, ao invés de educação, tem se transformado num meio de adaptação e regressão do pensamento.

No modo de ver da autora citada, nos últimos anos, a escola tornou-se uma espécie de indústria/fábrica onde se fabrica o aluno para, posteriormente, ser consumido pelo mercado de trabalho.

Ainda sobre a escola configurada pelas influências do modelo capitalista, Canário (2005, p. 61) destaca:

Não há dúvidas de que estamos em presença de uma invenção histórica, contemporânea da dupla revolução industrial e liberal que baliza o início da modernidade e que introduziu, como novidades, o aparecimento de uma instância educativa especializada que separa o aprender do fazer; a criação de uma relação social inédita, a relação pedagógica no quadro da classe, superando a relação dual entre o mestre e o aluno; uma nova forma de socialização (escolar) que progressivamente viria a tornar-se hegemônica.

A análise dessas complexas questões implica dizer que a escola se remodela por força das mudanças e do controle demasiado do sistema capitalista. A escola como instituição vem perdendo seu prestígio social e, sobretudo, sua acepção como espaço de (trans)formação e ações educativas, espaço este constituído por sujeitos docentes que participam ativamente do trabalho que o executa.

Em relação à atividade docente, quando esta é impossibilitada de realizar os seus fins/finalidades, emerge um novo significado de trabalho, refletindo nas relações que se estabelecem ao longo do processo ensino-aprendizagem, entre professor e aluno. Numa perspectiva divergente dos moldes capitalista, Tardif (2010, p.141) concebe que

O trabalho docente, no dia a dia, é fundamentalmente um conjunto de interações personalizadas com os alunos para obter a participação deles em seu próprio processo de formação e atender às suas diferentes necessidades. Eis por que esse trabalho exige, constantemente, um investimento profundo, tanto do ponto de vista afetivo como cognitivo, nas relações humanas com os alunos.

Em síntese, o trabalho do professor em âmbito escolar, transpassou por mudanças intensas na sua estruturação e organização, redundando na substituição dos princípios éticos e morais amplamente valorizados em décadas outrora, pelas relações de dominação, alienação, individualização e produção de sucesso destinado ao mercado de trabalho, trazendo sérias repercussões para a vida profissional e pessoal dos trabalhadores/professores.

TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS E SUAS IMPLICAÇÕES NO TRABALHO DOCENTE: UM DEBATE ACERCA DA SITUAÇÃO ATUAL DO PROFESSOR

O discurso em torno das transformações sociais é um dos polos de referência de estudos atinentes às condições de trabalho da categoria docente, por fornecer elementos substanciais que possibilitam uma

compreensão necessária relacionada às novas configurações assumidas pelo sistema de ensino, como também por suscitar reflexões acerca da atual situação dos professores em exercício.

Para Esteve (1999) o estudo da influência da mudança social sobre a atividade docente pode servir como chamada de atenção à sociedade, para que conceba as dificuldades com que se debatem os professores.

De acordo com o mesmo autor, as transformações em contextos educacionais se devem a dois grupos de fatores:

Fatores de primeira ordem, os que incidem diretamente sobre a ação do professor na sala de aula, modificando as condições em que desempenha o seu trabalho, e provocando tensões associadas a sentimentos e emoções negativas que constituem a base empírica do mal-estar docente; Os fatores de segunda ordem referem-se às condições ambientais, ao contexto em que se exerce a docência (ESTEVE, 1999, p. 99).

A apreciação desses fatores pode conceder a elucidação de elementos definidores da atividade docente e seus reflexos na desenvoltura do profissional docente, no que diz respeito a sua saúde física e mental. As pesquisas de Araújo et al. (2003) ilustram que desde a década de 1990, vêm-se intensificando estudos concernentes a relação saúde-trabalho docente no Brasil. Nessa perspectiva Araújo et al. (2003, p. 188) definem que

[...] a relação saúde-trabalho docente tem sido objeto de produções científicas que buscam avaliar as fontes de ansiedade, de estresse e até mesmo de adoecimento decorrente das condições ambientais e sociais nas quais a docência tem sido executada.

Essas pesquisas têm empreendido um valor crucial para o esclarecimento dos processos de tensão, desajustamento, desmotivação, absentismo e abandono, causados pelo/no exercício da docência. Em estudos realizados por vários pesquisadores, dentre eles Esteve (1999) e Lopes (2001), o “mal-estar” docente é um fenômeno da sociedade atual, isto é, trata-se de uma doença contemporânea que atinge diversos professores de diferentes nacionalidades.

Esteve (1999) ao analisar os efeitos das mudanças sociais sobre a atuação do professor na sala de aula, atentou alguns indicadores profícuos, que resumem essas transformações, a saber: o aumento de exigências aos professores; a heterogeneidade de alunos; a modificação do apoio da sociedade; a desvalorização social do professor; deficiências das condições de trabalho; escassez de recursos materiais; mudanças nas relações professor-aluno; fragmentação do trabalho docente, etc.³⁴³.

Desse modo, essa situação gerou o que o autor identifica por mal-estar docente, expressão proveniente da literatura pedagógica que tenciona sumariar o conjunto de reações dos docentes como grupo profissional, decorrente do desajuste, causado pela mudança social acelerada (ESTEVE, 1999).

O “mal-estar” docente e a tensão gerada pelo excesso de exigências, anteriormente designadas funções da família e de demais instâncias públicas, repercutem sobre a personalidade do professor, produzindo por vezes, uma crise de identidade.

De fato o universo escolar, tem refletido na disparidade de dificuldades que estorvam o desempenho das práticas educativas, as quais se fazem essenciais para a efetivação de um trabalho docente de modo

³⁴³ Para maior esclarecimento acerca dos efeitos das mudanças sociais sobre a educação apontados pelo autor, ver texto: Mudanças Sociais e Função Docente, 1999.

adequado. Dentre os distintos problemas vivenciados pelos professores em seu ambiente de trabalho, pontua-se: o excesso de tarefas; à precariedade dos recursos materiais; os efeitos frustrantes da rotina; os padrões estabelecidos pelo sistema de ensino; os poucos salários; a indisciplina dos alunos; o colapso das relações interpessoais; os desafios das novas tecnologias; a falta de reconhecimento social; a demanda pela formação continuada; a convivência frequente com a insegurança provinda da violência edificada no interior da escola... A lista ainda continuaria.

Os pontos expostos acima colaboram na produção do desequilíbrio emocional do professor, levando-o ao desgaste físico e psíquico. Não é de se estranhar identificar professores com elevados sinais de baixa autoestima e sentimentos de desânimo e desmotivação. A situação torna-se mais grave, quando se evidencia entre os educadores que a escolha pela docência resultou-se mais pelo seu campo de fácil acesso, do que propriamente pelo desejo profissional.

Nesse cenário, a formação inicial tem um desígnio fulcral para o desenvolvimento de atitudes flexíveis e criativas dos professores perante os conflitos que se instalam no ensino. Por isso carece que a formação inicial não propicie apenas condições favoráveis aos docentes em exercício e de carreira inicial para reagirem às situações de ansiedade, mas também que opere junto à realidade do docente. Este pensamento merece ser difundido coadunado aos cursos de formação docente, pois como sugere Nóvoa (2009) é preciso uma formação de professores construída dentro da profissão, isto é, uma formação que permita aos docentes da educação básica assumirem um papel relevante dentro do seu próprio processo formativo. Dito isto, é pertinente mostrar mais uma vez as reflexões do referido autor, quando se reporta ao professor:

Ao longo dos últimos anos, temos dito (e repetido) que o professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos. Que importa, por isso, que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de auto-reflexão e de auto-análise (NÓVOA 2009, p.38).

Nota-se, portanto, que o *EU* profissional do professor está fortemente correlacionado com o seu *EU* pessoal. Não é à toa, que os problemas experimentados na esfera do trabalho docente implicam diretamente nas condições psicológicas dos professores. Esteve (1999) apresenta as principais consequências do “mal-estar” docente, tais como: sentimentos de desajustamento e insatisfação; fuga da sala de aula; desejo de abandono da docência; esgotamento; estresse; depreciação do *eu*; reações neuróticas; ansiedade; depressão; e etc.

Diante aos escritos precedentes, considera-se que é preciso incorporar novos modelos na formação de professores, tencionando a inibição do alargamento de docentes desajustados face às mudanças e demandas sociais/educacionais, uma vez que o desequilíbrio pode fortalecer cada vez mais à desvalorização da sua imagem social e conseqüentemente, prejuízo a execução do trabalho docente.

REPERCUSSÕES NA ATIVIDADE DOCENTE: ALGUMAS IDENTIFICAÇÕES EMPÍRICAS

A fim de identificar algumas repercussões desfavoráveis ao trabalho docente, produzidas pelas mudanças sociais, foram realizadas entrevistas com duas professoras do Ensino Fundamental dos anos iniciais que lecionam em escolas da rede estadual situadas em locais diferentes no município de Apodi/RN.

Em função das questões abordadas no curso das entrevistas, manteve-se no anonimato as escolas em que cada uma exerce a docência, não sendo solicitado também a identificação dos sujeitos partícipes. Por isso decidiu-se denominá-los de “Professora A”, (docente que leciona na escola situada em *lócus* central da cidade) e “Professora B” (docente que atua na escola localizada em bairro periférico do município mencionado)³⁴⁴.

Com base nos estudos teóricos realizados para a construção deste artigo, procurou-se saber das professoras quais as maiores dificuldades vivenciadas por elas na execução do trabalho em sala de aula. Ao avaliar os depoimentos das docentes, observou-se que os problemas mais citados estão relacionados à indisciplina dos alunos, a falta de apoio pedagógico e familiar, a carência de materiais didáticos e a desvalorização do professor.

Quadro 1 – Problemas no ambiente de trabalho das professoras

FONTE: Dados das entrevistadas.

Principais queixas	Professora A	Professora B
Indisciplina dos alunos	A falta de disciplina dos alunos é um problema sério. Eles vêm de realidades diferentes. Não obedecem aos pais, tampouco aos professores e colegas.	A indisciplina dos alunos é fruto da educação que eles têm em casa e acaba impedindo a execução dos nossos planejamentos.
Falta de apoio da equipe pedagógica e familiar	A gestão pedagógica não oferece apoio para que possamos trabalhar o problema da com os alunos. Os pais também não têm colaborado com nosso trabalho. Têm deles que chegam dizendo ‘eu não aguento mais esse menino, faça alguma coisa’.	Os pais acham que o professor é o responsável por todo desenvolvimento do aluno, quando na verdade não é. É muito difícil também trabalhar sem um suporte da equipe pedagógica. Isso é o que mais me desmotiva em meu trabalho.
Escassez de material didático	Eu me sinto muito angustiada, muito ansiosa, porque nos esforçamos muito. Planejamos nossas aulas e muitas vezes deixamos de realizá-las por falta de materiais didáticos.	Planejamos as aulas, pensando em fazer algo diferente para sair da rotina e quando chega no momento de colocá-las em prática, somos barradas, porque a escola não nos oferece recursos materiais.
Desvalorização do professor	Hoje ninguém está querendo ser mais professor, porque não somos valorizados. Às vezes me sinto muito angustiada e digo que não quero mais	É difícil o professor encontrar forças para encarar os problemas da educação, diante da falta

³⁴⁴ Professora “A” está na docência há 20 anos. É atualmente professora efetiva do 4º ano do Ensino Fundamental. Possui vínculo efetivo. É também habilitada em Pedagogia; Professora “B” está na docência há 16 anos, possui vínculo efetivo e apresenta habilitação em Pedagogia. Já ensinou em todos os anos iniciais do Ensino Fundamental e este ano (2013) passará assumir a Coordenação da escola em que trabalha.

	ser professora, mas é por causa desses problemas.	reconhecimento da nossa profissão.
--	---	------------------------------------

Quadro 2 - Problemas de saúde das professoras.

FONTE: Dados das entrevistadas.

As difíceis relações de comportamentos dos alunos, assim como o excesso de responsabilidades atribuídas ao professor representam as reais situações de trabalho das professoras entrevistadas. Os problemas que aparecem no quadro acima, os quais se constituem no âmbito interno e externo da escola, configuram-se como os principais fatores responsáveis pelo desajustamento e desmotivação das educadoras, em relação a atual realidade da docência.

Em relação aos desgastes físicos causados pelas condições de trabalho, as queixas de doenças das

Principais queixas de saúde	Professora A	Professora B
Uso excessivo da voz	Tem dias que chego em casa, quase sem voz, porque tenho falado muito na aula.	Falo bastante e muito alto em sala de aula, tanto com os alunos mais indisciplinados como com aqueles apresentam sérias dificuldades de aprendizagem, porque temos que ficar reforçando os assuntos, o que cansa.
Dor em membros superiores e inferiores	Sinto muitas dores nas pernas devido passar tanto tempo em pé. Esse ano vou ter que me afastar da sala de aula devido ao meu problema de Bursite no ombro direito. Segundo o médico, foi causado pelos movimentos constantes de escrever no quadro.	Como passo muito tempo em pé na sala de aula, tenho sentido muitas dores nas pernas.
Dor de cabeça	Eu também tenho problema de enxaqueca. Têm dias de chegar da escola e passar logo a tomar remédio para a dor de cabeça.	Sinto dores de cabeça muito forte. Acho que é porque falo demais. Mas este ano, sairei da sala de aula para ficar na coordenação.

professoras referiram-se, sobretudo, a problemas do uso excessivo da voz e a postura corporal.

Na análise dos dados levantados, percebe-se que ambas as professoras, apesar de lecionarem em estabelecimentos escolares diferentes, apresentam pontos convergentes atinentes às suas condições de trabalho e ainda compartilham sentimentos de desmotivação, angústia e insatisfação, resultantes das deficiências no ambiente de trabalho e do exercício docente³⁴⁵.

As repercussões também se manifestam na saúde física (desgaste da voz, posições corporais e cansaço físico) das professoras, motivo principal pela construção de planos da professora A, que implica em seu

³⁴⁵ As professoras entrevistadas afirmaram que as escolas são contempladas pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) e pelo Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), dentre outros. No entanto, os materiais e recursos oferecidos pelos programas não são suficientes para atender as demandas dos estabelecimentos de ensino, nos quais lecionam.

afastamento da sala de aula, em consequência de uma inflamação gerada em seu ombro, denominada “Bursite”. A professora B, também confirma a sua ausência da atividade para qual foi designada, passando a assumir a tarefa de coordenar e acompanhar o trabalho dos professores.

De um modo geral, as repercussões encontradas nas situações atuais dos professores apodienses, refletem nos desgastes psíquicos e físicos acumulados durante o processo do ano letivo, os quais vêm contribuindo para a saída/fuga desses docentes da sala de aula por certo período temporal, sem precedência de retorno.

CONCLUSÃO

À luz das reflexões aqui desenvolvidas, pode-se inferir que mudanças sucedidas em contextos sociais causam profundas repercussões no trabalho docente. Em tempos presente, os professores vivem uma situação de alienação no tocante ao seu trabalho e ao seu próprio saber. Nessas circunstâncias, a atividade docente já não mais se caracteriza apenas pela prática exercida em sala de aula, sendo estabelecidas novas funções que antes eram tradicionalmente atribuídas à família, igreja, saúde, etc. Ou seja, estamos vivendo numa nova realidade do ensino.

Apesar da exigência sobre os professores para que se cumpram todas as tarefas do seu ofício é curioso observar, assim como ressalta Tardif (2010), que não houve mudanças significativas na formação dos docentes do ensino básico, isto é, os cursos de formação ainda se encontram basicamente sob as lógicas das disciplinas. No entanto, espera-se hoje da escola e, em especial dos professores, a formação de um profissional reflexivo, participativo, polivalente, conforme os modernos padrões de ensino qualificado.

Todas essas problemáticas apontadas por alguns teóricos que colaboraram na constituição desta pesquisa, bem como os resultados obtidos a partir da investigação empírica, ajudam-nos a conceber que as repercussões decorrentes das mudanças sociais, têm ocasionado certo adoecimento no professor brasileiro, e mais especificamente, apodiense.

Diante de tais problemas, é preciso *a priori*, adaptar-nos a essas transformações e encetar a busca por alternativas que possam contribuir para solucionar ou senão equacionar as situações complexas de desequilíbrio, desinvestimento, frustração e demais sentimentos que caracterizam o “mal-estar docente”.

Pensando assim, advoga-se a ideia do incondicional apoio da sociedade, reconhecendo o trabalho docente em todos os seus aspectos. Em relação à instituição escola, é necessária uma reorganização pedagógica para acolher melhor os docentes, criando caminhos e possibilidades para a reflexão e superação coletiva das dificuldades que emergem no labor docente.

A formação do professor também precisa estar centrada na escola, na sua rotina, conhecendo seus dilemas e seus verdadeiros avanços. Mas para isso, é preciso cada vez mais, investir numa formação que esteja disposta a dar *voz aos professores*, pois como considera Nóvoa (2005), ouvir a voz do professor é de grande relevância quando se trata de conhecer as suas reais condições de trabalho.

Portanto, conclui-se que a viabilização de melhorias na situação atual do professor, requer um investimento coletivo entre sociedade, Estado, instituições de formação, escola e professores, tendo em vista que estes últimos “protagonistas” precisam estar conscientes do papel que ocupa dentro desse processo complexo. E assim possam junto dar impulso para a transformação dessa realidade, reconstruindo, possivelmente, um novo ciclo da história da profissão e do trabalho docente.

REFERÊNCIAS

- Alves, Ana Elizabeth Santo (2009). Trabalho Docente e Proletarização. Revista HISTEDBR On-line, n.36, p. 25-37. <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/36/art0336.pdf>. Acesso em: 07 de Janeiro de 2013.
- Araújo, Tânia Maria de; et al. (2003). Saúde e Trabalho Docente: dando visibilidade aos processos de desgaste e adoecimento docente a partir da construção de uma rede de produção coletiva. Dossiê: Trabalho Docente, Educação em Revista, n. 37, p.183-212.
- Canário, Rui (2005). O que é a escola? Um “olhar” sociológico. Porto: Porto Editora.
- Esteve, José M. (1999). Mudanças Sociais e Função Docente. In: NÓVOA, António (Org.). Profissão Professor. 2 ed. Portugal: Porto Editora.
- Lopes, Amélia (2001). Mal-estar na docência? Visões, razões e soluções. Lisboa: Cadernos do Criap/Asa.
- NÓVOA, António (1999). O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). Profissão Professor. (p.). Portugal: Porto Editora.
- _____ (2005). Os professores e as histórias de suas vidas. In: NÓVOA, António (Org.). Vida de Professores. (p.) Portugal: Porto Editora.
- _____ (2009). Professores: Imagens do Futuro Presente. Lisboa: EDUCA, [.http://www.etepb.com.br/arq_news/2012texto_professores_imagens_do_futuro_presente.pdf](http://www.etepb.com.br/arq_news/2012texto_professores_imagens_do_futuro_presente.pdf). Acesso em: 11 de Janeiro de 2013.
- Silva, Lenildes Ribeiro da (2007). Educação e Emancipação: as contradições inerentes ao mundo contemporâneo. Linhas (UDESC), v. 7, p. 1-19.
- Tardif, Maurice (2010). Saberes docente e Formação Profissional. Petrópolis, RJ: Vozes.

Modelos Mentales de Formadores de Formadores: Estudio de Caso en el Instituto Politécnico Nacional

Laura Montejano Castillo; Rocío Aurora Rosas Cruz; Rebeca Flores Delgado³⁴⁶

Resumen

Palabras Clave: modelos mentales, formación docente, educación superior, formación de formadores.

Problemática: El docente del nivel superior generalmente es un profesionalista colocado en un quehacer para el cual no ha sido formado de manera específica, este es el caso de los profesores del Instituto Politécnico Nacional (IPN), quienes en su mayoría acceden a la docencia sólo con la referencia de los que fueron sus profesores y de su vida como alumnos, lo que se constituye en parte de sus modelos mentales. En la actualidad existe un vasto trabajo relativo a las teorías implícitas y explícitas que prevalecen en los profesores y que sustentan sus prácticas en los diferentes niveles educativos. Abarcan las concepciones de los profesores en torno a la educación, el conocimiento, el aprendizaje, sus alumnos, entre otros aspectos. Estos estudios son el punto de referencia para la investigación con los profesores del IPN, en la que se busca conocer sus modelos de pensamiento para dar respuesta a algunas interrogantes acerca de su formación como docentes, en primera instancia y como formadores de formadores en un segundo momento: ¿A quiénes corresponde formar a los formadores?, ¿cuáles tendrían que ser los saberes en que hay que formar?, ¿desde qué enfoque metodológico es pertinente abordar la formación?, entre otras. Para abordar estas preguntas se trabaja con profesores del Instituto que, después de haber tenido una formación inicial en el ámbito de la docencia, se incorporan a un grupo de trabajo donde comparten sus experiencias en el aula en torno al aprendizaje, la didáctica, la evaluación y la percepción sobre sus estudiantes.

Metodología: El estudio se realizó con 15 profesores provenientes de 11 unidades académicas del IPN, para ello se levantó un registro anecdótico, de 10 de las sesiones de trabajo del grupo, en las que los participantes revisaban el enfoque constructivista y las teorías sobre los pensamientos de los profesores que influyen en su práctica docente. A partir de los datos recabados se identificaron las intervenciones textuales de los profesores donde expresaban sus vivencias en sus aulas. A partir de sus discursos se realizó un análisis interpretativo sobre sus modelos mentales.

Relevancia: Se busca aportar a dos niveles de la formación de profesores en el nivel superior, una referida a la formación como docentes y la otra a la incorporación como formador de otros docentes. Además se busca establecer sobre qué aspectos es necesario incidir para que los futuros formadores de profesores se constituyan en un grupo que impulse y desarrolle la formación de los profesionistas que se incorporan a la docencia en el nivel superior del Instituto.

Relación con el tema: Este trabajo propone ideas que pueden ser consideradas en programas de formación de profesores del nivel de educación superior.

³⁴⁶ Instituto Politécnico Nacional

Introducción

En el Instituto Politécnico Nacional se apoya la investigación educativa y uno de los mecanismos para fortalecerla es la convocatoria de programas multidisciplinarios, en los que se plantea involucrar a profesores de diferentes áreas de conocimiento del Instituto en un solo grupo y proyecto. El grupo de investigación al cual pertenecen los autores de este trabajo, tiene un gran interés en hacer investigación en educación que permita identificar qué ha pasado con la formación que reciben los profesores y cómo fortalecerla.

El grupo se integró en la convocatoria, en el proyecto multidisciplinario al que se denominó "Construcción de acciones colectivas". Este proyecto, que se ha estado desarrollando durante el último año y medio, está constituido por cuatro módulos, cada uno de los cuales es un equipo formado por un director de módulo y su grupo de investigadores. Los cuatro módulos son:

1. Los alumnos del nivel superior y la aplicación del modelo educativo institucional.
2. Aplicación del enfoque constructivista por profesores de educación superior para fortalecer el modelo educativo institucional.
3. Un modelo para las prácticas evaluativas de los profesores del nivel superior del IPN.
4. Hacia la formación de formadores para la ciencia y la tecnología.

Estos módulos en su conjunto buscan generar:

- A. Técnicas y herramientas para la observación sistemática de los obstáculos y facilitadores que se presentan en los alumnos cuando encaran su aprendizaje desde enfoques constructivistas, con lo que los profesores puedan tomar decisiones sobre su didáctica y así obtener aprendizajes significativos en sus alumnos.
- B. Un modelo metodológico, para que profesores de las áreas de ciencia y tecnología sean capaces de desarrollar y aplicar en sus aulas acciones fundamentadas en el constructivismo, con lo cual buscar el desarrollo de la autonomía y el aprendizaje significativo de sus alumnos.
- C. Un modelo de evaluación de los aprendizajes para articular el enfoque didáctico con las acciones evaluativas.
- D. Un modelo de formación de formadores en el ámbito específico de la ciencia y la tecnología, donde los pares forman a sus pares en aspectos pedagógicos y didácticos específicos a sus áreas de conocimiento.

En la metodología se hará la descripción del trabajo desarrollado por el equipo del módulo cuatro, hacia la formación de formadores para la ciencia y la tecnología, del cual se desprende el presente escrito.

Antecedentes teóricos

Existen diferentes tipos de estudio con respecto a los pensamientos y modelos de los profesores. Los modelos mentales, a los que algunos autores llaman creencias, se han definido como análogos estructurales de estados de cosas, eventos u objetos, del mundo. Las personas operan cognitivamente con

modelos mentales, por ejemplo, entender un fenómeno natural o artificial implica tener un modelo mental de él, que le permite a la persona que lo construye explicarlo y hacer pronósticos con respecto a él.

Porlán (1997) asevera que el conocimiento profesional suele ser el resultado de yuxtaponer cuatro tipos de saberes de naturaleza diferente, generados en momentos y contextos no siempre coincidentes, que se mantienen relativamente aislados unos de otros en la memoria de los sujetos y que se manifiestan en distintos tipos de situaciones profesionales. Los saberes son:

Epistemológicos

- A. Los saberes académicos
- B. Los saberes basados en la experiencia

Psicológicos

- A. Rutinas y guiones de acción
- B. Teorías implícitas
- C.

De los cuales se desprenden los obstáculos epistemológicos de los profesores:

- a) Tendencia a la fragmentación y disociación entre la teoría y la práctica.
- b) Tendencia a la simplificación y al reduccionismo.
- c) Tendencia a la conservación-adaptativa y rechazo a la evolución-constructiva.
- d) Tendencia a la uniformidad y rechazo a la diversidad.

La teoría del aprendizaje social de Bandura (1969), dice que los seres humanos aprenden las conductas, que no nacen sabiéndolas y que poseen capacidades cognoscitivas que les permiten adquirir cierto conocimiento mediante la experiencia, lo que los hace reaccionar de alguna manera ante determinado estímulo, pero pueden adquirir pautas de respuesta nuevas a través de la observación o por medio de la experiencia directa. Añade que la mayor parte de la motivación en los seres humanos se genera a través de procesos cognitivos y que se pueden distinguir tres diferentes formas de motivadores cognitivos, alrededor de los cuales se desarrollaron diferentes teorías, entre ellas, la teoría de expectativas o creencias anticipadas. Las expectativas son un intento de controlar las situaciones, de predecir y alterar los resultados probables de la propia actuación y la de los demás.

La teoría psicosocial sostiene que el docente se constituye como modelo para el alumno, sirviendo de referente social. Según Vega e Isidro (1996), en el ámbito escolar todo esto se traduce en que el profesor tratará de comprender, interpretar y predecir las conductas sociales y el rendimiento académico partiendo de las ideas que posee sobre el alumnado y, ya que las expectativas están más influenciadas por la experiencia directa, con el día a día el profesor se verá menos afectado por las impresiones iniciales.

Las teorías citadas revalidan la concepción de que las creencias y el rendimiento académico de los alumnos se pueden mejorar con el trabajo en aula.

Metodología

El trabajo del grupo se organizó en tareas explícitas y tareas implícitas. La tarea explícita en el primer semestre se dirigió a estudiar la bibliografía y a revisar los enfoques constructivistas. En el segundo semestre consistió en diseñar los instrumentos para la recopilación de datos en los diferentes módulos. En el tercer semestre la tarea explícita fue recopilar información a través de la aplicación de los instrumentos.

La tarea implícita en los tres semestres consistió en crear un lenguaje común y la integración del grupo multidisciplinario.

De manera particular, el equipo de trabajo del módulo 4 estuvo recuperando información de lo que sucedió en las reuniones del grupo plenario y en esta información se basa el presente trabajo.

DESCRIPCIÓN DEL GRUPO

El grupo de investigación se formó a partir de la convocatoria del IPN y de varias experiencias anteriores. Algunos de los integrantes del grupo de investigación comenzaron, primero tomando y después impartiendo el Curso de Divulgación de la Investigación (1983) y la Especialidad en Investigación Educativa para la Enseñanza de la Ciencia y la Tecnología (1985-1987). El resto del grupo son egresados de eventos posteriores: Diplomado en Formación en Docencia (1991-), Diplomado Didáctica de la Ciencia y la Tecnología ((2003-), Talleres para la Educación Superior (2007).

El nivel máximo de estudios en el grupo es como sigue: Tres profesores con licenciatura, siete con maestría y cinco con doctorado. Las licenciaturas son ocho en Ciencias Sociales y Administrativas y siete en Matemáticas e Ingeniería.

La formación en educación de los profesores se ha realizado a través de cursos y diplomados, de los cuales, los de fines más específicos a la docencia o a la investigación educativa son: Diplomado formación en docencia (2 profesores), diplomado didáctica de la ciencia y la tecnología (10 profesores), diplomado en competencias tutoriales (4 profesores), diplomado en formación y actualización docente para un nuevo modelo educativo (5 profesores), diplomado en formación docente por competencias (3 profesores), diplomado de programación neurolingüística (1 profesor), diplomado de coaching educativo (5 profesores), diplomado de estrategias constructivistas (2 profesores), diplomado en psicodrama (1 profesor) especialidad en investigación educativa (3 profesores), especialidad en docencia (1 profesor).

Cinco de los profesores imparten materias de ciencias básicas, cinco imparten materias básicas de ingeniería y cinco imparten materias de especialidad. Once de los profesores han impartido talleres para profesores y/o cursos en diplomados en educación.

Más del cincuenta por ciento de los profesores que se integraron al proyecto multidisciplinario, ya tenían experiencia en investigación educativa.

DESARROLLO DEL TRABAJO

El diseño de esta investigación es del tipo de estudio de caso descriptivo e interpretativo.

La forma de trabajo del grupo se organizó en tres modalidades:

- Reuniones entre coordinadores de módulo y la coordinación general:
 - o Planeación y seguimiento.
- Reuniones de cada módulo:
 - o Desarrollo de la investigación.
- Reuniones de todo el grupo:
 - o Revisión y discusión de bibliografía pertinente a todos los módulos.
 - o Análisis de la práctica docente de los participantes.

El objeto de estudio del módulo 4, es el grupo de investigadores de todo el proyecto multidisciplinario y para recopilar la información en torno a ellos se recurre al levantamiento de información a través de

- Registro de las sesiones de trabajo.
- Aplicación de cuestionarios.
- Conversaciones con los integrantes de los equipos.

Para fines de este trabajo se consideraron a dos de los participantes, elegidos al azar, de cuyos registros tomados de diferentes sesiones de trabajo de todo el proceso, se recuperaron las ideas que se consideraron más representativas de sus pensamientos en los diferentes momentos.

Por otro lado, de uno de los cuestionarios aplicado al grupo multidisciplinario, se retomaron las siguientes dos preguntas:

1. Todos los profesores tenemos un punto de referencia (modelo) en nuestra historia como alumnos, que influye sobre la forma en que entendemos y practicamos la docencia, describe cuál es tu punto de referencia o modelo (en qué nivel educativo fue tu profesor@, qué te impacto, de qué forma aplicas lo que aprendiste de él o ella, qué resultados te ha dado, qué haces igual).
2. Describe una experiencia de aprendizaje en donde haya sido muy difícil aprender algo para ti, menciona el tema de que se trató, qué dificultades tuviste, cómo lograste alcanzarlo y qué significó para ti lo finalmente aprendido.

El análisis de las respuestas de los profesores, se hizo a través de una clasificación por categorías.

Resultados

ANÁLISIS DE LO QUE HA OCURRIDO CON LOS PENSAMIENTOS DE DOS PROFESORES PARTICIPANTES

Profesor 1.

Contexto y características: Él es de los elementos de origen en el grupo y siempre se ha dedicado a la docencia pero, por asuntos personales, su participación ha sido intermitente. Tiene licenciatura, maestría y doctorado en Filosofía. En una especialidad recibió preparación en enfoque de grupos operativos cuyas principales ideas son: La horizontalización de la clase, la creación de un lenguaje común, la función del profesor como facilitador y como coordinador del grupo. En el momento de conocer este enfoque, el

profesor modificó su forma de docencia tradicional para voltear la mirada hacia el grupo. El profesor tradicional se pone frente al grupo. Este profesor se pone junto al grupo y desde ese lugar sigue siendo el que posee el saber.

En el IPN, el profesor se ha desempeñado como docente en el área de humanidades y también como formador de profesores en diplomados educativos. En este año tuvo grupos de los últimos semestres de la carrera, comenzó a hablar de conversaciones y logró que los estudiantes se comprometieran con los temas y con el aprendizaje.

En este proyecto multidisciplinario, el profesor, por primera vez, no es el líder ni el facilitador, sino el alumno, un participante más. Se ha podido observar que, didácticamente, como profesor, el cambio a horizontalidad en el aula fue muy innovador con respecto a su modelo original que era completamente vertical y tradicional. Desde los saberes académicos y los basados en la experiencia, el profesor es coherente para entender la docencia de una manera constructivista e integral. Falta investigar la asociación con su discurso, desde sus guiones de acción y sus teorías implícitas.

Las participaciones del profesor 1, permiten ver su congruencia en la manera de entender el mundo. Algunas de sus transcripciones son:

- ¿Por qué estoy aquí? Creo que por una parte emocional, años de trabajo con algunos de los compañeros de este grupo me dan un anclaje. Yo venía del área de ciencias sociales, de enseñar a los ingenieros. Después de la especialidad educativa fue bueno ausentarme unos meses, vino un nuevo lenguaje. Siento consolidar un trabajo en la Institución, me entusiasma porque en México no sabemos llegar a consensos. Estamos en el cambio, como personas y como país.
- Es importante reconocer que todos sufrimos, todos somos sobrevivientes, hay que pensar en la satisfacción con uno mismo y no en la calificación de la institución.
- Hay cosas que no podemos saber si no es con el otro, el alumno. No queremos escuchar nada que nos diga que lo estamos haciendo mal.
- Textos y teorías no están acabados, no nos vamos a casar con ninguno, no estamos acabados, cada uno se apropia su teoría y luego hay que ver cómo lograr la apropiación común. El otro me ayuda a ver puntos que para mí son puntos ciegos.
- Para el cambio ni desechar todo ni quedarte con todo. El cambio es un proceso diferenciador para ver con qué nos quedamos. Lo que puede modificar a la teoría es la práctica.
- La educación comienza con una conversación. Hay que detectar de qué nivel de conversación vienen los alumnos.
- Nosotros mismos estamos en formación, para construir un lenguaje común. Estamos logrando avanzar un poquito más en cómo encontrar una forma de trabajo. Según la teoría de sistemas hay que crear la metodología adecuada para cada grupo.
- En el constructivismo no hay errores, hay etapas.
- La conversación comienza en la familia y sigue en la escuela.
- Es importante que todos entendamos lo mismo y que tengamos herramientas.

- Hay que conocer los símbolos y la reglas.
- Tener claro el choque generacional con los alumnos.
- Autonomía significa que un alumno se haga cargo del curso y yo solamente completar.
- Lenguaje común.
- Desde mi forma de trabajar, qué me estoy cuestionando.
- ¿Qué es más importante, los contenidos o enfatizar?
- Debemos tener confianza en los alumnos.
- Hay que darse cuenta, no suponer.
- No repetir, incluir lo personal

Profesor 2.

Contexto y características: El profesor tiene licenciatura y maestría en Administración, además de varios diplomados en educación. Actualmente realiza un doctorado en educación. Fue directivo del área empresarial durante muchos años y tiene poco tiempo en la docencia. A partir de un diplomado de educación, se incorporó al grupo de investigación, primero como participante en algunos de los proyectos de investigación educativa y después como director de uno de los módulos del proyecto multidisciplinario.

Ha expresado que en el mundo empresarial lo que importa son los resultados, cosa que ve desaparecer cuando se ingresa al mundo educativo. Hay un choque de mentalidades del contexto del que viene, a este contexto, por ejemplo, nadie le exige resultados pero tampoco nadie le entrega resultados. Este choque se convierte en el motor de búsqueda. Búsqueda de espacios, acciones y resultados. Sus comentarios indican un pensamiento, por su propia historia, en el que no considera la complejidad de los eventos en el ámbito educativo. De inicio, tuvo un estilo tradicional de docencia y, a partir del diplomado de didáctica, cambió su forma de docencia a una forma dinámica (aunque aún no constructivista). Todavía sin comprender por completo el concepto constructivista y grupal, la idea que prevalece actualmente en lo que hace, es la de dinamismo.

Esta manera de entender el mundo es congruente con lo que él expresa acerca del trabajo en el aula y, en su formación en el trabajo docente se aprecia su búsqueda por el cambio en el aula y su apertura a la exploración de nuevas maneras.

Lo breve de las participaciones del profesor 2, permiten observar una congruencia entre su formación disciplinar y su práctica profesional, en particular en cuanto a la eficiencia de lo que se hace y, por otro lado, también dan cuenta de los cambios que él mismo ha percibido en lo que va del proyecto. A continuación, algunas de sus transcripciones:

- Mi tema del doctorado es sobre el aprendizaje de los alumnos. Trabajar en equipo no es fácil, lo he intentado, pero como mi manera de ser es agresiva, he tenido que aprender a bajarle, a soltar las cosas. Me doy cuenta a veces lo que la carrera me controla.
- Mi camino es la tesis y el proyecto multidisciplinario.

- Mi estructura es cuadrada.
- Hay que pensar una estructura a ver cómo los alumnos organizan su contexto.
- Sobre el cuestionario del módulo 3, le falta contexto.
- Hay una contradicción en el modelo educativo, es constructivista pero califica con números.
- Estoy preocupado por los tiempos.
- ¿Vamos a evaluar a los docentes que trabajaron con el equipo 3?
- ¿Cómo le hacemos para trabajar esta bibliografía?
- Creo que el fin es identificar el aprendizaje de los alumnos.
- Yo he cambiado, estoy cambiando.

ANÁLISIS DE LAS PREGUNTAS

A partir de la idea de modelos de docencia tradicionales que se pudieron haber adoptado de la observación de los profesores con los que se convivió cuando se era estudiante, se realizó el análisis de las dos preguntas a través de categorías relacionadas con los siguientes pensamientos:

- Cuál es el punto de referencia para ser docentes, de todos los participantes.
- Qué es lo que los profesores ubican, relacionan o vinculan, con su propio aprendizaje.

Los resultados se muestran en la siguiente tabla.

RESULTADOS PARA LA PREGUNTA 1	RESULTADOS PARA LA PREGUNTA 2
Lo que más impactó a los profesores y que ha servido de referencia para la forma en que desarrollan su docencia, es el ejemplo de algún profesor que tuvieron durante sus estudios.	La idea sobresaliente que los profesores tienen acerca de su proceso de aprendizaje, es que el aprendizaje por memorización se convirtió en un obstáculo.
En segundo lugar mencionaron la metodología de enseñanza de ese profesor que los influyó.	Otro elemento difícil que mencionan es la desvinculación entre la teoría y la aplicación o utilidad de los temas.
Aspectos que no se mencionaron en las respuestas: En qué nivel de estudios tuvieron el impacto de ese profesor.	Algunos profesores superaron estos obstáculos utilizando la memorización y la mecanización.

Fuente: Elaboración propia.

CONCLUSIONES:

Con respecto al análisis del profesor 1: En la revisión de su discurso se puede apreciar congruencia en su línea de pensamiento, entre todas las sesiones que se reportaron, se observa el mismo proceso. Queda por indagar de qué manera pone en acción en el aula estos pensamientos.

Con respecto al análisis del profesor 2: El profesor ha desarrollado la escucha y la reflexión a lo largo de las sesiones y, por consecuencia, también la pertinencia para la participación en el grupo de investigación. En lo que se refiere a su trabajo en el aula, está en proceso la transición de lo dinámico a lo constructivo.

En relación a las preguntas 1 y 2, se encontró que la mayoría de los profesores responden a esquemas de actuación prototípicos, adoptados a partir de la observación de los que fueron sus profesores. Gracias a la ayuda de la auto-observación compartida con los compañeros, ha sido posible ir revelando las pautas de acción.

En lo concerniente a los componentes del conocimiento, los profesores manifiestan estar conscientes de la necesidad de integrar y transformar sus saberes, considerándose a sí mismos en proceso de cambio.

Referencias

Bandura, Albert (1969), *Principles of behavior modification*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Moreira, Marco Antonio; Greca, Ileana María; Rodríguez Palmero, Ma. Luz, 2002, *Modelos mentales y modelos conceptuales en la enseñanza & aprendizaje de las ciencias 1, 2*, consultado en 2012 y 2013. <http://www.if.ufrgs.br/~moreira/modelosmentalesymodelosconceptuales.pdf>

Porlán Ariza, R.; Rivero García, A. y Martín del Pozo, R, 1997. Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: Teoría, métodos e instrumentos. *Enseñanza de las ciencias*, 15 (2), 155-171.

Porlán Ariza, R.; Rivero García, A. y Martín del Pozo, R, 1998. Conocimiento profesional y epistemología de los profesores II: Estudios empíricos y conclusiones. *Enseñanza de las ciencias*, 16 (2), 271-288.

Pozo, Juan Ignacio; Scheuer, Nora; Pérez Echeverría, María del Puy; Mateos, Mar; Martín, Elena; De la Cruz, Montserrat; *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*, 2009, Barcelona: Grao.

Serrano Sánchez, Rocío C., 2010. Pensamientos del profesor: un acercamiento a las creencias y concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior. *Revista de educación*, 352, 267-287.

Vega Rodríguez, María Teresa.; Isidro de Pedro Ana Isabel., 1996, *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 1(0), 1-6.

A web 2.0 na formação docente

Nuno Ricardo Oliveira³⁴⁷

Resumo

Nos dias de hoje, a sociedade sofre constantes transformações na forma de se relacionar, em muito devido à tecnologia. A internet e o rápido acesso a meios tecnológicos inovadores são, por vezes, a fonte dinamizadora dessa evolução.

As escolas portuguesas estão, neste momento, equipadas com computadores, projetores de vídeo e quadros interativos, além de redes *wireless* de forma a beneficiar o processo de ensino-aprendizagem. Mas será que a formação dos docentes permitirá realizar a plena utilização dessa tecnologia ao seu dispor? Os docentes têm acesso, na sua formação inicial, a essa tecnologia ou ferramentas? A formação docente acompanha a evolução das ferramentas que existem *online*, em especial as gratuitas?

Na era digital, a formação dos docentes nesta área deveria ser uma realidade e um incentivo, de forma a permitir uma constante atualização sobre as ferramentas gratuitas disponíveis *online* para auxiliar e dinamizar as aulas.

A educação é um espaço privilegiado para a evolução tecnológica e com o surgimento da *web 2.0*, a evolução passa também pela forma como são encaradas as aulas e a formação docente. Os docentes devem ser munidos de novas ferramentas para inovar e dinamizar as suas aulas, pois com a *web 2.0* surge uma mudança na atitude e no conceito de aprender, dado que se passa a aprender em rede. Assim, alterou-se a forma como os estudantes aprendem, como os professores ensinam e como as instituições de ensino interagem com os seus estudantes e comunidade.

Esta comunicação pretende apresentar uma análise do estado de arte da *web 2.0* e dos desafios para a função e qualificação docente através de um questionário realizado a docentes que realizaram formação nesta área, de forma a demonstrar a necessidade de formação e atualização dos docentes em relação a estas “novidades” tecnológicas.

Em suma, pretende-se demonstrar a necessidade de se motivar os docentes para a necessidade de formação de modo a permitir essa atualização permanente ao longo da vida e para as potencialidades das ferramentas da *web 2.0* na função docente.

Palavras-chave: web 2.0; formação de professores; docência; aprendizagem; TIC

Introdução

Numa época em que a vida é exposta em rede e assenta na partilha, no diálogo e na colaboração, a aprendizagem requer uma forte dimensão social para que sejam uma prática constante e uma realidade acessível. Nesta perspetiva, surge uma nova pedagogia para a era digital, sendo a *web 2.0* um meio facilitador dessa aprendizagem através do uso de contactos, recursos e ferramentas/aplicativos.

³⁴⁷ Universidade Aberta

Neste artigo pretende-se refletir sobre o estado da arte da web 2.0 e os desafios que são apresentados no quotidiano na função e qualificação docente, demonstrando a necessidade de formação e atualização dos docentes na tecnologia digital, para a implementarem no seu contexto educativo.

Pretendendo assim ir ao encontro do que é ambicionado na Agenda Digital 2015 para se ter um ensino mais digital e como suporte a tecnologia. As escolas estão apetrechadas com computadores, projetores de vídeo e quadros interativos, mas a formação dos docentes não acompanhou essa realidade nem houve ou não há propostas de formação por parte da instituição empregadora, ficando a cargo do docente a sua formação. Mesmo assim os docentes recorrem à formação, por um imperativo legislativo, todos os anos.

Quando há privilégio sobre a formação continua em TIC os docentes realizam-na, mas na prática a utilização diária não corresponde à formação obtida, normalmente por falta de tempo para preparar, ou para testar as ferramentas ao seu dispor.

Neste sentido, realizou-se um questionário a docentes do ensino básico e secundário de forma a obter resultados objetivos sobre esta realidade da formação, da utilização e importância da *web 2.0* na função docente.

As TIC e a formação docente

Em pleno século XXI deve apostar-se na formação docente para as TIC, incentivando a uma prática docente atual e que vá ao encontro das expectativas dos discentes. A evolução destas tecnologias exige do professor uma nova postura e metodologia para o processo de ensino-aprendizagem.

Na Era Digital, em que os estudantes são chamados de *nativos digitais* é bom que os professores saibam do que falam os estudantes e com que ferramentas aprendem. Esta ideia já tinha sido enunciada na Agenda Digital 2015, em que se propunha uma educação de excelência, sendo o foco na promoção da utilização das redes de nova geração pelas comunidades educativas, através da disponibilização de serviços e de conteúdos de interesse educativo³⁴⁸. Mas qual é a realidade do nosso ensino quando estamos próximos de 2015? Teremos um ensino digital de excelência, como é pretendido na Agenda Digital? Existe uma literacia digital por parte dos docentes?

É verdade que a maioria das escolas do nosso país está apetrechada de material informático, como computadores, projetores de vídeo e quadros interativos, mas isto faz com que os professores as utilizem? Qual a realidade dos docentes das escolas públicas em relação à utilização da tecnologia digital?

Estas inquietações levaram-nos a realizar este artigo e a explorar qual o potencial da *web 2.0* para a formação docente.

São tudo questões que inquietam, mas que muitas vezes não obtemos a resposta correta, devido à falta de vontade e algum comodismo por parte do corpo docente em querer melhorar. Salvo seja, desta questão todos aqueles docentes, ainda em minoria, que preferem melhorar e atualizar-se para poderem proporcionar aos seus estudantes um ensino mais atual, inovador e criativo.

Brito *et al.* (2004) afirmam que as entidades oficiais privilegiam a aquisição de equipamento em detrimento da sua utilização pedagógica nos diferentes níveis e modalidades de ensino e formação. Neste sentido, a

³⁴⁸ Cf. Agenda Digital 2015. Novas tecnologias. Melhor economia. Disponível em http://www.umic.pt/images/stories/noticias/PWP_AgendaDigital2015.pdf

preparação dos professores para a utilização das TIC no contexto educativo não tem sido uma prioridade na mesma proporção da expansão das infraestruturas informáticas, não resolvendo o problema das escolas com o acesso generalizado a esses equipamentos. É preciso investir na formação de forma contínua e incentivar à mudança inevitável que deve ocorrer dentro da escola, dado que ela ocorre a uma velocidade alucinante na sociedade.

A integração das Tecnologias de Informação e Comunicação na educação surge no nosso país desde 1985 com o projeto Minerva, desde essa altura até aos dias de hoje, os programas propostos mais recentes nesta área, têm um denominador comum: a) o apetrechamento das escolas com equipamento informático, e b) formação dos professores na área das TIC (Coutinho, 2009).

Coutinho (2009) afirma que apesar de existir uma adequação da escola à evolução tecnológica, a investigação mostra que esta evolução só pode surgir com o empenho dos professores e que estes sejam colaboradores na mudança do sistema educativo para que surja essa evolução tecnológica. Perrenoud (2002) afirma que as atuais modalidades pelas quais os sistemas escolares organizam a formação contínua dos professores mostram-se bastante ineficazes. Pois existe a necessidade de apostar mais “numa formação de proximidade”. Só assim é possível atingir uma das 10 mais importantes competências do professor, segundo Perrenoud (2000), a utilização das TIC. No contexto da sociedade do conhecimento e neste século XXI o professor assume novos papéis exigindo uma nova competência: um gestor de informação (Pretto e Serpa, 2001), um mediador das aprendizagens (Nisbet, 1992; Fosnot, 1996), um guia das cognições (Fino, 2001), um facilitador e construtor do saber (Hartnell-Young, 2003), entre muitas outras.

A formação contínua é essencial para uma atualização válida para o conhecimento profissional e como forma dos professores se tornarem proficientes no seu uso, devendo estes utilizar as TIC constantemente no dia-a-dia letivo, visto permitirem aulas mais apelativas e cativantes para os discentes. Nesta linha, Raby (2004: 23) considera que essa integração é visível quando existe “utilização regular das TIC, pelos alunos e professores em sala de aula, num contexto de aprendizagem activo, real e significativo, para apoiar e melhorar a aprendizagem e o ensino”.

Para uma otimização da utilização das TIC, será necessário uma permanente formação, pois estas estão em permanente inovação, exigindo e proporcionando mudanças na prática docente. A formação é essencial para se conhecer as funcionalidades do *software* e a adequação das ferramentas mais adequadas para a utilização pedagógica.

Desta forma, Marques (2009) afirma que o professor deve procurar a formação contínua, para se atualizar e preparar para as novas exigências educacionais, onde deve melhorar as suas competências na área digital. O reflexo de uma não atualização pode comprometer a qualidade do seu ensino e da educação dos estudantes (Barros *et al.*, 2011). A investigação demonstra que os professores com práticas de ensino mais construtivistas têm uma maior destreza na utilização e aproveitamento do potencial das TIC, desde que os recursos que existam sejam os necessários.

Estudos recentes demonstram que os professores hoje utilizam mais as TIC na sua atividade docente, mas o tipo de utilização realizada é muito redutor relativamente ao verdadeiro potencial: baseiam-se na sua utilização para preparar aulas, mas são pouco utilizadas para a interação direta com os alunos (Coutinho, 2009). Neste sentido, a importância da formação para as práticas pedagógicas com utilização das TIC, promovendo atividades prática e reflexiva nos professores para uma otimização das TIC no contexto

educativo. A aposta, segundo Coutinho (2009), consiste numa formação inicial e contínua que permita aos professores uma oportunidade de aprender e observar novas metodologias de ensino, criando algo que a autora chamou de cultura da colaboração, entre os professores, isto é, permite que os docentes aprendam com os seus pares, partilhando e desenvolvendo em conjunto diversas competências.

A Universidade do Minho tem vindo a implementar e a testar novas metodologias de utilização das tecnologias da web 2.0 nos cursos de formação inicial (Coutinho, 2009), tendo obtido resultados que demonstram que os futuros professores, além de desenvolverem competências digitais, valorizam a importância da utilização das tecnologias nas propostas educativas, existindo uma grande vontade de as utilizarem nas suas práticas letivas.

Em suma, a tecnologia deve auxiliar o professor a promover o desenvolvimento da autonomia, da criatividade, da sistematização do seu conhecimento, colaboração, cooperação e autoestima (Coutinho, 2009).

Web 2.0: um novo paradigma

O termo *web 2.0* surge em 2004 referindo-se à segunda geração dos serviços na internet dando ênfase à partilha e colaboração da informação. Segundo Tim O'Reilly, (2005) autor do termo, a *Web 2.0* "é a mudança para uma internet como plataforma, e um entendimento das regras para obter sucesso nesta nova plataforma. Entre outras, a regra mais importante é desenvolver aplicativos que aproveitem os efeitos de rede para se tornarem melhores quanto mais são usados pelas pessoas, aproveitando a inteligência colectiva". Existe uma maior facilidade na construção dos conteúdos e de os disponibilizar *online*. Este aspeto criou várias alterações: em primeiro lugar, aumentou a capacidade crítica e ativa dos utilizadores; em segundo, com a maior facilidade em publicar *online*, surgem comunidades à volta de temas de interesse comum, o que leva à criação de relações interpessoais fortalecendo o sentido de comunidade iniciado nesta realidade. Por fim, quanto maior o número de pessoas que façam parte desta realidade, maior é a qualidade do serviço, bem como a atualização, a confirmação e a validação dos conteúdos (Simão, 2006).

Uma das principais características da *web 2.0* é o papel ativo dos utilizadores na construção dos conteúdos (Simão, 2006) e a sua disponibilização *online*, o que gerou algumas mudanças, tais como:

- a) a capacidade crítica dos utilizadores ao recorrerem a novas formas de comunicar com o mundo;
- b) a facilidade em publicar
- c) a criação de comunidades temáticas permitindo a evolução e aprendizagem dos seus intervenientes;
- d) elevar a qualidade dos conteúdos disponíveis na *web* pela quantidade de pessoas envolvidas na sua produção, pois quanto maior for o número de membros, maior será a atualização, a confirmação e a validação dos conteúdos. (Simão, 2006)

A *web 2.0* dá uma nova visão da internet, promovendo uma maior interação entre os utilizadores e o desenvolvimento das redes sociais, onde se podem expressar, partilhar, colaborar e criar conhecimento (Graells, 2007). Ao inserir a *web 2.0* no contexto educativo formal, aumenta a possibilidade de partilha de recursos, tecnologias, conteúdos e surge um novo modo de aprender e ensinar cooperativamente (Bennett,

Bishop, Dalgarno, Waycott, & Kennedy, 2012). Estas novas implicações educacionais requerem um novo papel dos formadores/professores e formandos/estudantes, onde se propõe aos últimos, um trabalho mais independente, colaborativo, crítico e criativo, exigindo uma capacidade de investigação mais audaz e a partilha de recursos de forma a obter novos conhecimentos. Sendo uma aprendizagem mais autónoma, permite uma maior motivação por parte dos formandos/estudantes, pois permite a exploração de mais áreas do seu interesse. Facilita, ainda, a implementação de novas atividades de aprendizagem e avaliação com a criação de redes de aprendizagem (Graells, 2007).

Deste modo, o mesmo autor salienta três requisitos para o uso educacional das ferramentas da *web 2.0*:

1. Infraestrutura – o computador e o acesso à internet são elementos fundamentais, bem como uma plataforma de aprendizagem;
2. Qualificações dos formandos/estudantes – os formandos/estudantes neste regime de aprendizagem têm maior autonomia no acesso à informação e na construção do seu conhecimento. Mas esta realidade exige ao formando/estudante algumas competências informáticas na ótica do utilizador, como por exemplo: trabalho em equipa, responsabilidade, capacidade crítica, criatividade, iniciativa e adaptação ao ambiente de aprendizagem *online*.
3. Atitude positiva do formador/professor – no âmbito do ensino a distância o formador/professor é chamado a ter conhecimentos adequados à tecnologia utilizada na formação, tendo competências gerais digitais, regras claras sobre o uso dos recursos e a didática das TIC.

Também concordante com este ponto de vista, Ferreira (2007: 246) considera que “a espontaneidade que a Web 2.0 possibilita é um admirável veículo para o crescimento e desenvolvimento de um sem número de aprendizagens”, sejam elas formais e/ou informais.

Para Romani e Kuklinski (2007: 135) a web 2.0 “no es otra cosa que la actual fase de un imparable y expansivo proceso evolutivo de Internet, que tiene como característica esencial un fuerte acento en lo social”. Estes autores no final do seu livro ainda referiram a partilha de outras opiniões sobre a web 2.0.:

“El actual boom de la llamada Web 2.0 está ligado al desarrollo de una serie de herramientas de software social que han facilitado que la gente corriente se comunique, coopere y publique de forma totalmente transparente. La Web social no es más que “la Web de la gente”, que es lo que siempre debió haber sido la Web. Un espacio para la generación compartida de conocimientos, para el trabajo cooperativo a distancia y para la publicación a escala universal de todo tipo de contenidos (textos, imágenes, sonidos y vídeos). Estamos redescubriendo una verdad elemental de nuestra especie: la gente quiere comunicarse y cooperar con otra gente.”

José Luis Orihuela³⁴⁹

“...de su carácter (abierto, social, dispuesto a la colaboración) se derivan una serie de aplicaciones que son de enorme utilidad en la educación de las personas (sin especificar nivel de educación, sirven para todo el mundo).”

Carlos Albaladejo³⁵⁰

³⁴⁹ Disponível em <http://portal.educ.ar/debates/educacionytic/nuevos-alfabetismos/conversando-sobre-la-web-20.php>

“La Web 2.0 es la representación de la evolución de las aplicaciones tradicionales hacia aplicaciones web enfocadas al usuario final. El Web 2.0 es una actitud y no precisamente una tecnología.”

Christian Van Der Henst S.³⁵¹

Nestes três exemplos apresentados são mencionadas algumas definições, entre muitas, sobre a *web 2.0* que Romani e Kuklinski (2007) partilham no seu *e-book*.

Neste sentido, poderemos considerar que a *web 2.0* tem um ambiente propício para a construção de uma inteligência coletiva, independentemente do espaço e tempo partilhado pelo grupo de aprendizagem (Patrício, *et al.*, 2008). Em suma, no entender destes autores, o mais importante a salientar na *web 2.0* é a possibilidade que as pessoas têm de criar, publicar e partilhar a informação de forma gratuita, rápida, simples e fácil, produzindo uma aprendizagem informal.

Também Coutinho (2008) no seu artigo sobre “**estudos e investigações sobre a web 2.0**” caracterizou as investigações realizadas por autores portugueses entre 2004 e 2008, publicados nos canais de publicação académica nesse período. Das 48 publicações encontradas constata-se que as ferramentas mais estudadas e com maior enfoque nesse estudo, foram os *blogs*, *podcasts*, *Second Life*, *Googledocs/pages* e por fim as ferramentas da *web 2.0*, em geral. Nas considerações finais a autora salienta que a temática da *web 2.0* tem vindo a ganhar um grande interesse pela comunidade investigadora, podendo comprovar-se esta realidade pela pesquisa efetuada na Biblioteca *Online (b-on)*, bem como nos repositórios institucionais e livros de atas de congressos e conferências, através da palavra-chave “*Web 2.0*” tendo sido realizados uma grande quantidade de estudos/artigos neste âmbito.

Resumindo, a *Web 2.0* pode ser vista pelos educadores como “um espaço” com ferramentas atraentes, simples e úteis cujas principais características são:

- **Utilização da Web como plataforma:** serviços que antes dependiam de *software* instalado no computador, podem ser acessados diretamente pelo *browser*, em qualquer momento e em qualquer lugar, através de computador, *tablet/ipad*, *smartphone/iphone*.
- **Aperfeiçoamento constante:** as ferramentas estão cada vez melhores e com mais possibilidades, o que ocorre graças às contribuições dos próprios utilizadores.
- Serem total ou parcialmente gratuitas.
- Permitirem que o utilizador usufrua da ferramenta pessoalmente ou para partilhar informações e outros recursos com a comunidade *web*.
- Possibilitarem a produção, o armazenamento e a partilha de diferentes médias (imagens, vídeos, sons, textos, etc.).
- Admitirem a construção coletiva do conhecimento, de forma a que os vários atores possam contribuir de forma conjunta e que o utilizador da Internet possa ser também autor de conteúdo e não apenas um recetor passivo.

³⁵⁰ Disponível em Romani e Kuklinski (2007: 137)

³⁵¹ Disponível em <http://www.maestrosdelweb.com/editorial/web2/>

- Autorizarem o uso e a produção partilhada, de forma a que várias pessoas possam editar conjuntamente um texto, produzir e comentar um vídeo ou ajudem a eleger o que deve aparecer na página inicial de um site.
- Potenciarem e estimularem a formação de comunidades virtuais que partilham interesses comuns.
- Oferecerem interfaces amigáveis com o utilizador, de maneira que ele possa aprender e usar os recursos oferecidos pelas ferramentas de forma simples e rápida.

De que ferramentas falamos? Estamos a referir-nos a páginas de construção coletiva de conteúdos (como a Wikipédia), aos blogues, mapas interativos (como os do *Google* ou o *Frappier*), geradores de estórias em quadrinhos (como o *ToonDoo*), livros virtuais (como o *TikaTok*), galerias públicas de imagens (*Flickr*, *Picassa*, *Olhares*, *Tumblr*), vídeos e apresentações (*YouTube*, *Vimeo*, *SlideShare*, *Prezi*), bibliotecas virtuais e repositórios de arquivos (*B-on*, repositórios institucionais, *RapidShare*), avatares falantes (*Voki*), *podcasts*, *webquests*, *webnotes*, *Orkut*, *Facebook*, *Twitter*, *SecondLife*, *Educarede*, etc. Enfim, existe uma variedade enorme de espaços com ferramentas de criação, partilha e armazenamento com a possibilidade de agregar grupos de pessoas por interesses específicos.

O universo de possibilidades de uso pedagógico dessas ferramentas aumenta de forma exponencial na mesma medida em que as próprias ferramentas se multiplicam e se aperfeiçoam. O próprio Google, por exemplo, que é uma ferramenta *Web 2.0* e, que começou como um simples motor de busca, criou uma galeria de outras ferramentas interessantes que inclui até um “escritório online”, o *GoogleDocs*, onde é possível usar aplicativos como editores de textos, apresentações e folhas de cálculo sem precisar de ter softwares de escritório (como o *Office*, da *Microsoft*, ou o *OpenOffice*, por exemplo) instalados no seu computador, documentos que podem ser acedidos através da Internet em qualquer lugar, em qualquer momento e que podem ser partilhados por qualquer pessoa com quem se queira efetuar a partilha.

Como é que o professor que ainda não utiliza os computadores e a Internet para ensinar regularmente pode fazer um “*upgrade*” e já começar a usar as ferramentas *Web 2.0*? Porque elas se baseiam fortemente no paradigma que tanto procuramos na educação: é preciso aprender a aprender. As ferramentas *Web 2.0* são fáceis de ser “aprendidas”, tanto alunos como professores conseguem um domínio rápido das mesmas. Para o professor, aprender a usar uma ferramenta de produção de histórias aos quadradinhos, por exemplo, não requer nenhuma oficina de capacitação ou curso específico, basta sentar-se à frente do computador e dar um conjunto de cliques, basta para isso uma formação específica de uma ferramenta da *web 2.0* e em poucas horas o professor fica a saber como manusear uma nova ferramenta com grande potencial para as suas aulas, note-se que é importante salientar que nem todos os aplicativos são adaptados à realidade das disciplinas, existem alguns mais adequados do que outros. A questão importante para o professor não é “como usar as ferramentas”, e sim “qual o propósito pedagógico em usá-las” e saber se é adequada à sua disciplina e ao que pretende partilhar/ensinar com ela.

Um professor para preparar uma aula dinâmica e criativa utilizando os recursos que tem à sua disposição é importante conhecer as funcionalidades e a adequação das ferramentas que melhor se coaduna com os conteúdos a transmitir, compreendendo que o aluno é o recetor desses conteúdos, é necessário uma adequação das metodologias. Nesse sentido, a seleção da ferramenta adequada e mais eficaz será aquela que conseguirá obter melhores resultados junto do público-alvo. Com a *Web 2.0* à sua disposição, o professor não precisa mais se conformar em continuar com sua versão de aula 0.1 ou 1.0, agora ele pode

fazer essa atualização e tornar-se um professor 2.0. O passo mais importante para esse *upgrade* é experimentar em si mesmo o paradigma que norteia as suas ações com os seus alunos: aprender a aprender e continuar aprendendo sempre, mas nunca esquecendo os conteúdos e as metas de aprendizagem impostas pelo Ministério da Educação.

Por tudo isto, Belloni (2001) afirma que “a educação deve ‘problematizar o saber’, contextualizar os conhecimentos, colocá-los em perspectiva, para que os aprendentes possam apropriar-se deles e utilizá-los em outras situações”.

Compreender a educação como processo social, político, criativo, que contribui para o crescimento do sujeito, e como ação importante na constituição e transformação das estruturas sociais requer, por parte do professor, o conhecimento do conhecimento, “conhecer como se conhece” (MORIN, 2000). Sendo assim, é importante, no exercício contínuo de ensinar e aprender, o respeito pelas etapas constitutivas do processo educativo.

Resultados

Com a evolução da internet percebe-se a urgência numa necessidade de evoluir a nível de uma formação inicial e contínua dos professores, para que estes se adaptem à realidade e não se sintam desfasados do mundo que os rodeia.

No âmbito deste estudo realizou-se um questionário a docentes no ativo de forma a perceber o interesse e importância da formação contínua em TIC, nomeadamente das ferramentas da web 2.0, para poder apetrechar os docentes de novas bases educacionais para a sua prática letiva.

Foram inquiridos 49 docentes sendo a maioria do sexo feminino, algo normal no ensino, sendo esta amostra um reflexo do que se verifica nas nossas escolas, pois 71,4% são do sexo feminino, sendo 28,6 do sexo masculino. A faixa etária predominante dos respondentes situa-se entre os 31-50 anos conforme se visualiza no Gráfico 2. De salientar que, neste intervalo, o maior número de respondentes se enquadra entre os 41-50 anos.

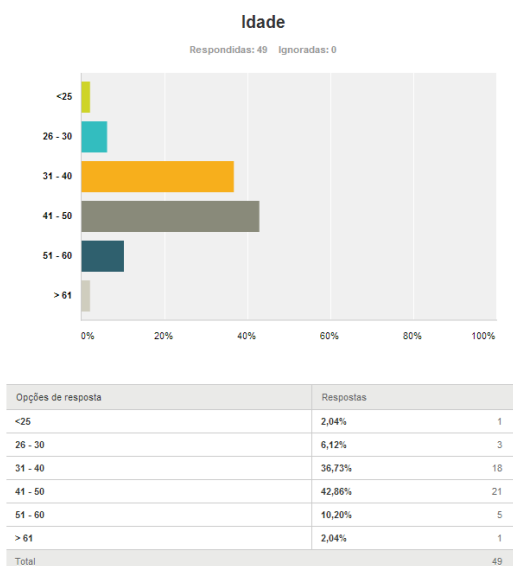


Gráfico 2 - Idade

Quando questionados sobre o contacto das TIC na sua formação inicial, a maioria respondeu afirmativamente, havendo uma percentagem de 20% que não registou qualquer contacto com TIC nesse período. Mas a maioria dos inqueridos preocupa-se com a necessidade de formação em TIC, havendo um universo de 88% de respondentes que salienta a relevância dessa formação, para a obtenção de uma atualização permanente que a tecnologia exige.

Mas quando questionados sobre a utilização das TIC na sua função docente, a quase a totalidade (92%) respondeu que as utiliza, independentemente do tipo de utilização, seja ela para a preparação das aulas ou na dinâmica do decorrer das aulas em utilização com os estudantes.

Quando se refere a conceitos técnicos e utilização de nomes técnicos da TIC como é o caso do termo “web 2.0”, a percentagem de docentes que não conhecia ou não tinha ouvido falar sobre este conceito foi de 35%, mas esse desconhecimento consiste unicamente no termo *web 2.0*, pois quando apresentamos alguns exemplos de aplicativos /ferramentas da *web 2.0* a grande maioria conseguiu reconhecer os aplicativos como ferramentas que utilizava, ou que já tinha ouvido falar nelas.

Quando questionados sobre quais os aplicativos da web 2.0 que conheciam, apenas dois respondentes não responderam e o restante grupo referiu conhecer a maior parte dos aplicativos enunciados como se verifica no Gráfico 3.

Opções de resposta	Respostas
Correio Eletrónico	93,62% 44
Moodle	97,87% 46
Blackboard	21,28% 10
webct	4,26% 2
Del.icio.us	14,89% 7
Facebook	95,74% 45
Twitter	80,85% 38
Hi5	78,72% 37

Opções de resposta	Respostas
Orkut	42,55% 20
Googledrive	42,55% 20
Skydrive	53,19% 25
Dropbox	78,72% 37
CloudPT	34,04% 16
Mendeley	14,89% 7
Zotero	8,51% 4
Diigo	19,15% 9

Opções de resposta	Respostas
Prezi	57,45% 27
Blogger	63,83% 30
Wordpress	34,04% 16
Webnode	21,28% 10
Wix	27,66% 13
wikis	34,04% 16
Wikispaces	29,79% 14
Podcasts	51,06% 24
Flickr	46,81% 22
Olhares	19,15% 9
Tumblr	27,66% 13
Youtube	95,74% 45
Google videos	68,09% 32
Vimeo	46,81% 22
Google Earth	87,23% 41
Google Maps	93,62% 44

Opções de resposta	Respostas
Total de questionados: 47 de 49	

Gráfico 3 - Conhecimento dos aplicativos da web 2.0

Nas plataformas é perceptível a percentagem de 98% no conhecimento e utilização do *Moodle*, pois a maior parte das escolas utiliza esta plataforma de aprendizagem. A nível das redes sociais o maior destaque vai para o *Facebook* com 96%, sendo uma utilização maioritariamente para fins pessoais. No armazenamento da informação *online* destacou-se a *Dropbox* com 78% de utilizadores, sendo este aplicativo utilizado para fins pessoais. De salientar que os outros aplicativos de armazenamento são conhecidos também, mas não são utilizados pelos docentes que responderam ao questionário.

Os aplicativos de partilha de documentos e recolha bibliográfica como o *Mendeley*, *Zotero* e *Diigo* são os menos conhecidos dos docentes, pois todos registaram apenas abaixo dos 19% de conhecimento.

De salientar também que os aplicativos da *Google*, *Youtube*, *Blogues* e *Prezi* são do conhecimento da maioria dos docentes questionados, conforme se verifica no Gráfico 3. O aplicativo *Prezi* apresenta uma maior utilização para fins académicos e profissionais os restantes são mais utilizados para fins pessoais.

Em suma, depreendemos com este questionário que a utilização destas ferramentas na vida profissional e pessoal dos docentes é importante. A totalidade dos inquiridos considera relevante a formação contínua nesta área da web 2.0, pois possibilita aos docentes estarem em permanente atualização e acompanhar os estudantes ao nível das inovações que vão surgindo,, permitindo assim inovar e dar dinamismo às suas aulas.

Considerando também a maioria fundamental a utilização destas ferramentas na função docente, inovando no processo de ensino-aprendizagem.

Considerações Finais

Numa perspetiva de inovação e de acompanhamento da evolução da tecnologia percebe-se que os docentes necessitam de formação para acompanhar esta evolução.

A formação inicial e contínua deve ser uma fonte de propostas para iniciar ou complementar os docentes numa realidade para a educação do séc. XXI. Os estudantes, hoje em dia, têm um conhecimento quase inato sobre as tecnologias e acompanham a inovação dessas tecnologias sem qualquer tipo de formação. Por isso, cabe ao docente procurar formação para se atualizar e aproveitar a tecnologia em prol do processo ensino-aprendizagem.

A tecnologia deve auxiliar o docente a promover o desenvolvimento da autonomia, da criatividade, da sistematização do seu conhecimento, do desenvolvimento da colaboração, da cooperação e autoestima (Graziola Junior e Schelmmmer, 2008). Neste sentido, não se deve continuar a apostar em modelos de formação docente em que as TIC se constituem como um “objeto” de estudo, mas antes em programas em que os estudantes têm oportunidade de aplicar as TIC no desenvolvimento do seu conhecimento, através de projetos curriculares integrados e colaborativos (Downes et al, 2001).

Este estudo demonstra assim a importância dos aplicativos da web 2.0 para a função docente, mas para isso é necessário que surja uma formação contínua para que os docentes possam tirar o máximo proveito desses aplicativos para a docência. As ferramentas da web 2.0 são um auxílio para a criação de projetos

pedagógicos inovadores, criando uma maior vontade por parte dos estudantes em querer aprender e adquirir determinado conhecimento.

Reitera-se assim a importância da formação inicial e contínua nas TIC, em especial para as ferramentas da web 2.0, contendo um grande potencial para aprendizagem dos estudantes e fonte de conhecimento, pois com estes aplicativos os estudantes criam as suas redes de conhecimento. São um auxílio aos docentes na sua função de educadores, permitindo-lhe criar situações de aprendizagem mais dinâmicas, criativas e capazes de promover as mudanças educativas que referidas na Agenda Digital 2015 visando alcançar um ensino de excelência.

Referências bibliográficas

- Barroso, M., Coutinho, C. (2009). Utilização da ferramenta Google Docs no Ensino das Ciências Naturais: um estudo com alunos de 8º ano de escolaridade. *Revista Iberoamericana de Informática Educativa*, Número 9, Enero-Junio 2009, pp. 10-21. ISSN: 1699-4574. Disponível em <http://ensino.univates.br/~edsonahlert/gdocs/Artigos/Utilizacao%20da%20ferramenta%20Google%20Docs%20no%20Ensino%20das%20Ciencias%20Naturais.pdf>
- Bennett, S., Bishop, A., Dalgarno, B., Waycott, J., & Kennedy, G. (2012). Implementing Web 2.0 technologies in higher education: A collective case study. *Computers & Education*, 59(2), 524–534. doi:[10.1016/j.compedu.2011.12.022](https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.12.022)
- Bottentuit Junior, J., Lisboa, E., Coutinho, C. (2011). Google educacional : utilizando ferramentas web 2.0 em sala de aula. In *Revista Educaonline*. Universidade Federal do Rio de Janeiro - Escola de Comunicação. Volume 5, Número 1, janeiro/abril de 2011. Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/12655>
- Brito, C.; Duarte, J. e Baía, M. (2004). As tecnologias de informação na formação contínua de professores. Uma nova leitura da realidade. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Coutinho, C. (2008). Web 2.0: uma revisão integrativa de estudos e investigações. In Carvalho, A. (Org.) (2008), *Actas do encontro sobre web 2.0*. Braga: CIED. ISBN 978-972-8746-63-6. p. 72-87. Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/8462>.
- Coutinho, C. P. (2009). Tecnologias web 2.0 na sala de aula: três propostas de futuros professores de Português. *Educação, Formação & Tecnologias - ISSN 1646-933X*, 2(1), 75–86. Retrieved from <http://eft.educom.pt/index.php/eft/article/view/46>
- Ferreira, L. (2007). O que aprendemos com a Web 2.0: novos rumos para a aprendizagem. In Santana, M. O. R.; Ramos, M. A.; Alves, A. B. (Orgs.) *Actas do Encontro Internacional Discurso Metodologia e Tecnologia*, Miranda do Douro: CEAMM pp. 237-247.
- Graells, P. M. (2007). La Web 2.0 y sus aplicaciones didácticas. Disponível em <http://www.peremarques.net/web20.htm>
- O'Reilly, T. (2005). What Is Web 2.0: Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software. Disponível em <http://oreillynet.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/what-is-web-20.html>.

- Patrício, M., Gonçalves, V. e Carrapatoso, E. (2008) Tecnologias Web 2.0: recursos pedagógicos na formação inicial de professores. *In* Encontro sobre Web 2.0. Braga, 2008. p. 108-119. ISBN 978-972-8746-63-6. Disponível em <http://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/2047/1/F004.pdf>
- Perrenoud, P. (2000). Dez Competências para Ensinar. Porto Alegre: Artmed Editora. ISBN 978-857-3076-37-0.
- Perrenoud, P. (2002). As Competências para Ensinar no Século XXI. A Formação dos Professores e o Desafio da Avaliação. Porto Alegre: Artmed Editora. ISBN 978-853-6300-21-4.
- Primo, A. (2006). O aspecto relacional das interações na Web 2.0. *In: XXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*. Brasília: Anais. Disponível em <http://www6.ufrgs.br/limc/PDFs/web2.pdf>
- Romaní, C., Kuklinski, H. (2007). Planeta Web 2.0. Inteligencia colectiva o medios fast food. Grup de Recerca d'Interaccions Digitals, Universitat de Vic. Flacso México. Disponível em <http://www.planetaweb2.net/>
- Simão, J. (2006). Relação entre os Blogs e Webjornalismo. *In Revista Prisma*, nº 3, Outubro, pp. 148-164. Disponível em http://prisma.cetac.up.pt/artigospdf/9_joao_simao_prisma.pdf.

Metodologia da Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: O Olhar do Educador Unidocente

Mauricio Cravo dos Reis³⁵², Elisandro Schultz Wittizorechi³⁵³

Resumo

Na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul, localizado ao sul do Brasil, os professores responsáveis por ministrar as aulas dos anos iniciais do ensino fundamental, quase que em sua totalidade pertencem à categoria unidocente, profissionais oriundos dos cursos de Pedagogia à nível superior e de Magistério como modalidade do ensino médio, que ministram em turno integral todas as aulas/momentos das áreas do conhecimento destinados a essa fase escolar. Entre elas, está a Educação Física, que historicamente é concebida por uma disciplina desvalorizada nos currículos escolares pela sua hierarquização e caracterizada pelas inúmeras dificuldades impostas ao professor para ministra-lá, como a falta de espaços, de materiais adequados, de motivação e de experiência. Através dessas concepções surgem inúmeras propostas para a educação física escolar com o objetivo de facilitar e direcionar a prática docente. Entre as abordagens pedagógicas mais conhecidas estão a construtivista, desenvolvimentista, psicomotricidade, crítico-superadora, crítico-emancipatória, Parâmetros Curriculares Nacionais e saúde renovada. Cada uma delas esta vinculada a um modelo de prática e pensadas a partir de autores como João Batista Freire, Go Tani, Jean Le Bouch, Elenor Kunz e Marcos Nahas. Neste sentido, o estudo tem como objetivo compreender o olhar dos professores unidocentes atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental quanto à existência e a importância das abordagens pedagógicas direcionadas a Educação Física nesse segmento, bem como suas aplicabilidades. A referida pesquisa se configura como processo de finalização do curso de especialização em Educação Física Escolar da Universidade Federal do Rio Grande. A investigação se justifica pela falta de estudos na área da Educação direcionados à Educação Física e pelos inúmeros questionamentos surgidos durante os estágios e práticas docentes realizadas nos anos iniciais do ensino fundamental. A pesquisa de caráter qualitativo teve como metodologia utilizada o estudo de caso, e como instrumentos de coleta de dados a entrevista semi-estruturada, na qual foram abordados seis professores unidocentes dos anos iniciais de três escolas da rede estadual de ensino, localizadas no município de Rio Grande. Além disso, foram observadas três aulas de cada educador e analisados registros e documentos das instituições participantes. Através dos dados coletados e analisados, foi possível perceber que grande parte dos educadores que participaram do estudo, embora reconheçam a importância da Educação Física e seus benefícios para o desenvolvimento dos alunos, encontram grandes dificuldades para ministrar as aulas devido à falta de experiência e de conhecimento sobre as abordagens pedagógicas, aparecendo como principais justificativas as lacunas existentes na formação inicial e a falta de oportunidades de desenvolvimento através de formações continuadas. Por fim, é necessário aprofundar os estudos e análises para que se possa refletir sobre a prática docente dessa categoria de educadores e contribuir no processo de ensino-aprendizagem dos educandos.

Palavras-chave: Educação Física. Abordagens pedagógicas. Anos iniciais. Unidocência.

³⁵² Universidade Federal de Pelotas

³⁵³ Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Considerações Iniciais

É através da escola pública que grande parte das pessoas busca o acesso à educação e a cultura. Isso faz com que essas instituições tenham a responsabilidade de educar e de inserir os cidadãos na sociedade que pertencem. O processo normalmente começa com a inserção das crianças na educação infantil e/ou nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na qual a alfabetização passa a ser a grande aquisição do infante.

Nesse contexto escolar, discutem-se o papel e formação do professor que ministra às aulas e principalmente as áreas do conhecimento que devem estar inseridas nos currículos de ambas as etapas escolares. Quanto ao papel e formação do professor, a grande discussão se encontra na educação unidocente, na qual o educador oriundo dos cursos de pedagogia, em nível superior, e ainda nos cursos normais, em nível de ensino médio, ministram as aulas de todas as áreas do conhecimento destinadas aos anos iniciais do ensino fundamental.

Um dos determinantes é o fato de nas Leis de Diretrizes e Bases nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) não existir uma especificação indicando o profissional para atuar nesta fase escolar, permitindo as escolas escolher o educador que atuará nos anos iniciais do ensino fundamental.

Diante desse cenário, a disciplina de educação física, ministrada por educadores unidocentes, tem ganhado espaço nas discussões e reflexões nessa área. Isso se deve aos questionamentos acerca da formação deste profissional e às escolhas metodológicas que utiliza para ministrar as aulas da disciplina nos anos iniciais. Além disso, se discute sobre o conhecimento e aplicabilidades das abordagens pedagógicas existentes na educação física por parte desses professores.

Com objetivo de ampliar essa discussão, este estudo busca compreender o olhar do educador unidocente sobre a existência de abordagens pedagógicas relacionadas à educação física e suas aplicabilidades. Para isso, entende-se ser necessário dar voz ao professor unidocente e levar em consideração suas realidades distintas, condições de trabalho e formação.

O objetivo geral da pesquisa foi identificar e analisar através das opiniões de professores unidocentes atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas estaduais do município de Rio Grande, o olhar sobre as abordagens pedagógicas direcionadas a educação física nesse segmento, bem como suas aplicabilidades.

Além disso, buscou-se compreender a visão dos professores sobre a importância da Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental, identificar as práticas educativas e metodológicas relacionadas à educação física, utilizadas pelos educadores unidocentes nesse período escolar e conhecer os conteúdos selecionados por eles para o desenvolvimento das aulas de educação física nos anos iniciais.

A investigação se justifica pela falta de estudos na área da educação direcionados à educação física e pelos inúmeros questionamentos surgidos durante os estágios realizados nos anos iniciais do ensino fundamental, primeiramente como professor unidocente na conclusão do Ensino Normal e após como professor de educação física em estágios desenvolvidos na conclusão do Curso de Licenciatura em educação física.

A caracterização do Educador Unidocente e suas relações com a Educação Física

Nos dias atuais, se percebe que o resultado dos embates, acerca da legitimidade na formação de professores de educação infantil e anos iniciais, ainda gera inúmeras discussões tendo em vista a amplitude de atuação a que esse profissional é submetido, sendo ele o único responsável por ministrar todas as aulas de todas as áreas do conhecimento.

Em grande parte das escolas públicas, os professores da educação infantil e anos iniciais, são oriundos dos cursos de magistério, atualmente chamado de Normal e Pedagogia. Consta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9394/96, (BRASIL, 1996) no artigo 62, que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Cabe aos docentes citados ministrar todas as disciplinas, entre elas a educação física. Este processo é chamado de “unidocência”, que segundo (SILVA e KRUG, 2008) significa a união dos conteúdos de todas as disciplinas desenvolvidas por um único professor.

Nas escolas estaduais do Rio Grande do sul, quase que a totalidade do quadro de professores dos anos iniciais se enquadra na categoria unidocente. Segundo as leis vigentes nas políticas estaduais, é assegurado ao professor uma gratificação ou bônus por atuar nessas classes.

É fixado em 50% do vencimento básico do Quadro de Carreira do Magistério Público Estadual o valor da gratificação de que trata a alínea h, no item I do artigo 70 da Lei nº 6.672, de 22 de abril de 1974”, [...] “somente poderão receber a gratificação de que trata o artigo os professores em exercício na regência de classes unidocentes do currículo por atividades e os professores que atuem nas classes de educação pré-escolar”.

Nesse contexto, a prática unidocente compreende entre outras disciplinas a educação física que por se tratar de uma área do conhecimento peculiar e específica, já que trabalha com a mente e o corpo, tende a apresentar alguns desafios ao educador como a escolha da metodologia de trabalho, materiais utilizáveis, espaços para as atividades e os conteúdos escolhidos.

A prática da educação física nos primeiros anos escolares é o momento em que o infante manifesta suas fantasias e imaginação através do movimento de seus corpos, se desafiando com gestos e atitudes que caracteriza a criança que possui liberdade em expressar-se e explorar todo espaço que lhe é oferecido. Essa, geralmente adora inventar novas brincadeiras e jogos, mexer o corpo e explorar todos os espaços dentro e fora da sala, assim como também conhecer e desafiar as possibilidades de movimento que seu corpo pode executar.

A Educação Física Escolar, como disciplina pedagógica e componente curricular, possui um compromisso com a educação e formação integral do aluno, desempenhando um papel fundamental na escola com a finalidade de contribuir para a experimentação da cultura do movimento humano e suas variantes do se-movimentar, de acordo com as necessidades, possibilidades e interesses, pois a escola enquanto instituição autônoma determinará os objetivos a serem alcançados e, portanto a disciplina de Educação Física faz parte deste contexto (SILVA & KRUG, 2008).

Diante dessa situação, é necessário enfatizar que na escola, a Educação Física como componente curricular merece atenção especial, independentemente do profissional que a ministrará, pois contribui com fatores importantes no desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo, possibilitando aos educandos vivências culturais, políticas, éticas e sociais.

Como proposta de uma melhor educação nos anos iniciais do ensino fundamental é sugerido aos professores unidocentes o aperfeiçoamento em todas as disciplinas. Isso se deve dar através da formação complementar ou continuada que deveria ser oferecida através dos cursos de pós-graduação e cursos específicos de curta duração.

Este profissional da educação deve buscar aperfeiçoamento constante em todas as disciplinas que compõe a sua formação e, dentre as disciplinas está a Educação Física, que em algumas vezes é deixada de lado, pois vários professores não demonstram interesse e afinidade pelas atividades físicas a serem realizadas, em sala de aula ou no pátio da escola (KRUG e SILVA, 2008, p. 3)

Levando em consideração as ideias expostas, há indícios que a educação física cada vez mais perde seu espaço no ambiente escolar. Principalmente nos anos iniciais, na qual, muitas vezes é sonogada. Por isso acredita-se que necessite de uma urgente reformulação em suas diretrizes e uma maior valorização por parte de educadores, educandos e comunidade escolar.

As contribuições das abordagens pedagógicas da educação física

Sabe-se que a educação física é uma importante área do conhecimento, principalmente quando dirigida aos anos iniciais do Ensino Fundamental, período em que as crianças encontram-se disponíveis a vivenciar atividades tanto físicas através dos movimentos motores, quanto cognitivas através da elaboração de conceitos.

Mas ao mesmo tempo é perceptível que existem grandes dificuldades no desenvolvimento das aulas de educação física nesse período de ensino por parte dos educadores, pois a insegurança, a falta de conhecimentos técnicos e metodológicos faz com que por muitas vezes essa área do conhecimento seja sonogada nos anos iniciais.

Para um melhor entendimento do assunto é importante que o educador, mesmo que superficialmente, conheça as principais tendências pedagógicas que procuram guiar a educação física escolar. Com o objetivo de contribuir na formação continuada dos educadores unidocentes atuantes nos anos iniciais se apresenta algumas das abordagens pedagógicas existentes na educação física.

Segundo Darido (2004) as tendências pedagógicas podem ser entendidas como pressupostos pedagógicos que caracterizam uma determinada linha pedagógica adotada pelo professor em sua prática, ou seja, são criadas em função dos objetivos, propostas educacionais, prática e postura do professor, metodologia, papel do aluno, dentre outros aspectos.

A educação física em seu longo caminho escolar primeiramente buscou o reconhecimento na escola através da ginástica relacionada diretamente ao militarismo que visava à ordem, o respeito às regras e os hábitos saudáveis dos alunos.

Logo em seguida da Segunda Guerra Mundial, a educação física passou a tentar se justificar no currículo escolar através do esporte, na qual se buscava com o treinamento desenvolver capacidades técnicas e assim chegar ao alto rendimento. Para o desenvolvimento desse modelo de ensino permaneceram os hábitos higienistas e militaristas de anteriormente.

No final da década de 70 com a volta de vários professores de cursos de mestrado e doutorado em outros países começa-se a repensar os objetivos da educação física na escola, ou seja, os conhecimentos científicos relacionados a ela começam a ser valorizados e levados em consideração nas instituições escolares.

De acordo com Resende (1994) a partir dos anos 1980, cresce uma forte necessidade de rompimento com a forma da execução da educação física no passado, negando as concepções (tradicionais) anteriores dando origem ao movimento autodenominado “renovador”.

Com essa perspectiva, surgem inúmeras propostas de ensino para a educação física escolar como a construtivista, desenvolvimentista, psicomotricidade, crítico-superadora, crítico-emancipatória, Parâmetros Curriculares Nacionais, saúde renovada, entre outras. Nesse momento o objetivo é apresentar, mesmo que superficialmente, essas tendências, já que poucos educadores as conhecem.

Na perspectiva Construtivista existe a busca pela formação integral do aluno através da inclusão das dimensões afetivas e cognitivas ao movimento humano, bem como na discussão sobre o papel da educação física na escola. Essa proposta é voltada a crianças na faixa etária até os 10-11 anos, ou seja, dentro dos primeiros anos do ensino fundamental.

João Batista Freire (1994) é um dos principais autores da concepção Construtivista no Brasil. Na obra “Educação de corpo inteiro”, o escritor defende que a educação física não deve desenvolver somente habilidades motoras, mas sim trabalhar o corpo como um todo.

Para reforçar essa ideia Freire (1994 p. 13) enfatiza que “corpo e mente devem ser entendido como componentes que integram um único organismo, ambos devem ter assento na escola, não um (a mente) para aprender e o outro (o corpo) para transportar, mas ambos para se emancipar”.

Já a tendência Desenvolvimentista, surgida nos anos 80, foi pensada com o intuito de desenvolver habilidades motoras nos educandos praticantes da educação física escolar. Habilidades como correr, andar, saltar, rolar, entre outras, estão em evidência nessa proposta que, além disso, aponta padrões de execução dessas habilidades para determinada faixa etária. Vale lembrar que essa perspectiva, direciona as atividades para crianças de 4 a 14 anos de idade.

Um dos principais pensadores dessa proposta é o professor Go Tani (1988) com a obra “Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista”. Na obra ele defende que o papel da educação física não é solucionar os problemas sociais do Brasil, mas desenvolver habilidades motoras que privilegiem o movimento (TANI, 1998).

A psicomotricidade traz como proposta a aliança entre as habilidades motores e aspectos emocionais e cognitivos a serem trabalhados na educação física escolar. O principal autor dessa abordagem é Jean Le Bouch. Para Darido (2004), a psicomotricidade também é utilizada pela Psicologia, Pedagogia e Psiquiatria, sendo que na Educação Física ganhou força e influência somente em meados da década 80. Porém apresenta limitações como aponta BRACHT (1999, p.79): “nessa perspectiva o movimento é mero

instrumento, não sendo as formas culturais do movimentar-se humano consideradas um saber a ser transmitido pela escola”.

Na tendência crítico-superadora há forte crítica ao modelo mecanicista/esportivista de ensino da educação física escolar, tendo por base filosófica o marxismo. A obra que apresenta essa proposta é a “Metodologia do Ensino da Educação Física”, de um coletivo de autores de 1992, sendo influenciada pela pedagogia histórico-crítica desenvolvida por Demerval Saviani.

A educação física nesta visão contempla como conteúdos os esportes, as danças, as lutas, as ginásticas e os jogos, sendo parte de um conhecimento da cultura corporal do movimento, que devem abranger temas da cultura corporal, sempre ligados à realidade social a que estão inseridos. O educador tem o papel de mapear e orientar a leitura da realidade, por intermédio dos temas reais da cultura corporal inserido nas aulas.

A abordagem crítico-emancipatória tem como principal defensor o professor Elenor Kunz. Nessa perspectiva o principal objetivo da educação física é desenvolver o esporte na escola, através da reflexão, voltada a formação crítica dos educandos. De acordo com Kunz (2001) o que se pode entender por emancipação, é um processo contínuo de libertação do aluno, das condições limitantes de suas capacidades racionais críticas e até mesmo o seu agir no contexto sociocultural e esportivo.

Na proposta trazida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, documento oficializado no ano de 1996, os valores como respeito mútuo, dignidade, solidariedade e a pluralidade da cultura corporal estão em evidência como norteadores da educação física escolar.

Além disso, para Darido (2004), coloca que os PCN's propõem a utilização de hábitos saudáveis, analisam criticamente os padrões de estética e beleza apresentados pela mídia e impregnados em nossa sociedade, além de reivindicar espaços apropriados para prática de lazer e atividades corporais.

Essa proposta traz como indicadores o princípio da inclusão, as dimensões dos conteúdos atitudinais, conceituais e procedimentais e os temas transversais como saúde, meio ambiente, ética, pluralidade cultural, orientação sexual, trabalho e consumo.

E por último, a proposta voltada a saúde como principal objetivo da Educação Física escolar. Os principais autores que defendem essa perspectiva são Nahas (2006) e Guedes (1999). Entre as principais ideias estão o direcionamento a área biológica como levantamento de alternativas para diminuir a incidência de distúrbios orgânicos associados à falta de atividade física.

Além disso, esta proposta baseia-se na readequação dos programas de educação física na escola através da promoção da saúde, na qual se acredita que as atividades físicas vivenciadas na infância podem trazer benefícios na vida adulta.

Para Nahas (2006), é necessário que a educação física “eduque a população escolar em todos os níveis a respeito dos benefícios da atividade física regular, em qualquer idade”.

Procedimentos metodológicos

A abordagem metodológica adotada neste estudo foi de natureza qualitativa, dada à complexidade do assunto abordado e pelas facilidades que essa estratégia de investigação indica ao pesquisador envolvido

em uma pesquisa com as características da que aqui se apresenta. Optou-se por realizar um estudo de caso, tendo em vista o entendimento de que foi necessário dedicar um tempo significativo de permanência nos locais pesquisados para conseguir alcançar os objetivos pretendidos na investigação. Segundo Rodrigo (2008), os estudos de caso têm por objetivo retratar a realidade de forma completa e profunda: o pesquisador enfatiza a complexidade da situação procurando revelar a multiplicidade de fatos que a envolvem e a determinam.

Para Trivínos (1992, p. 129)

A pesquisa qualitativa de tipo histórico-estrutural, dialética, parte também da descrição que intenta captar não só a aparência do fenômeno, como também sua essência. Busca, porém, as causas da existência dele, procurando explicar sua origem, suas relações, suas mudanças e se esforça por intuir as conseqüências que terão para a vida humana.

De acordo com Lakatos e Marconi (1991), nos estudos qualitativos o desenvolvimento dos fatos e a apresentação de novas variáveis, dúvidas e questionamentos se dá através do convívio com os próprios participantes.

Levando em consideração os aspectos metodológicos citados, o estudo foi realizado em três escolas da rede estadual de ensino do município de Rio Grande, localizado na região sul do estado do Rio Grande do Sul. A escolha das escolas se deu de forma intencional, tendo em vista que na rede estadual de ensino grande parte das escolas possuem em seus currículos, educadores unidocentes atuando nos anos iniciais do ensino fundamental. Participaram da pesquisa, seis professores unidocentes, sendo dois de cada instituição escolar. Tanto as direções das escolas, quanto os educadores convidados não colocaram qualquer empecilho à autorização e ao desenvolvimento da pesquisa.

A escola denominada de A está localizada no centro do município de Rio Grande, possui cerca de 10 (dez) turmas de anos iniciais do ensino fundamental e conta com uma quadra poliesportiva para a realização de atividades fora da sala de aula. Os dois professores participantes nessa instituição, atuam nos segundos anos do ensino fundamental. Os alunos que frequentam a escola pertencem, na grande maioria, às classes socioeconômicas média e baixa. Isso se justifica por a instituição estar localizada na região central da cidade.

A escola denominada B se localiza em um bairro próximo ao centro do município, atendendo em grande parte alunos de classe desfavorecida economicamente. Entre as 8 (oito) turmas dos anos iniciais da escola, participaram da pesquisa uma professora do 1º (primeiro) ano e uma do 4º (quarto) ano. Nesse local não há espaços adequados para a prática e desenvolvimento de atividades relacionadas a educação física, bem como os materiais disponíveis para tal.

E por último a escola denominada C localiza-se em um bairro consideravelmente afastado do centro da cidade, contando com um amplo espaço para realização de atividades fora da sala de aula, porém pouco material para a mesma. Na escola existem 5 (cinco) turmas de anos iniciais e participaram da pesquisa a educadora do 3º (terceiro) ano e a do 5º (quinto) ano. Os alunos que frequentam a escola, na sua quase totalidade, são oriundos do próprio bairro que possui características socioeconômicas de classe média e baixa.

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram entrevistas semiestruturadas, na qual se encontra nos anexos, aplicadas aos professores unidocentes. Além disso, realizou-se a observação de duas aulas de cada professor participante do estudo para complementar a coleta de dados.

A opção pela entrevista semiestruturada se deu pelo fato desta, possibilitar ao informante discorrer sobre suas experiências, a partir do foco principal proposto pelo pesquisador; ao mesmo tempo em que permite respostas livres e espontâneas do informante e valoriza a atuação do entrevistador (TRIVIÑOS, 1992).

Quanto à utilização das observações das aulas ou momentos de educação física foi considerada a definição dada por Becker (1994), na qual enfatiza que o pesquisador coleta dados, participando do grupo ou organização, observando as pessoas e seu comportamento em situações de sua vida cotidiana.

Além disso, foi necessária a busca pelo aprimoramento do assunto relacionado as abordagens pedagógicas da educação física através da produção científica sobre o mesmo, com o objetivo de contribuir na apreciação dos dados obtidos.

Segundo Frigotto (2001, p. 88), a análise dos dados “representa o esforço do investigador de estabelecer as conexões, mediações e contradições dos fatos que constituem a problemática pesquisada”. Com base nesses aspectos metodológicos o estudo apresenta a seguir os dados coletados no campo empírico, bem como a análise realizada em cima deles.

Impressões e achados nas escolas

Nessa parte do texto pretende-se apresentar algumas impressões e análise dos dados obtidos na pesquisa de campo através das entrevistas e observações realizadas com os seis professores unidocentes que integram as três escolas participantes do estudo. Cabe salientar que todas as professoras participantes são do sexo feminino, algo comum na profissão docente direcionada aos anos iniciais do ensino fundamental.

Das professoras que participaram do estudo, cinco delas estudaram em escolas públicas durante o ensino fundamental e médio e apenas uma completou a educação básica em instituição privada. Além disso, a educadora com maior experiência no magistério possui 22 anos e a com menor tempo de carreira possui 4 anos.

Todas as professoras já trabalharam em outras instituições de ensino ou ainda trabalham devido à necessidade de complementar a remuneração. Como é o caso de uma delas:

“Estudei a vida inteira em escola pública, meus pais não podiam me bancar os estudos e com muito suor acabei me formando em pedagogia no ano de 2001, foi uma grande vitória pra mim e minha família. Trabalho aqui na escola há três anos e por ter que sustentar meus filhos já que sou separada trabalho em outra escola com educação infantil”. (Educadora do 2º ano da Escola A).

Esse relato traz à discussão a necessidade de grande parte dos professores buscarem uma melhor remuneração através da extensão das jornadas de trabalho em outras tarefas ou instituições. Isso muitas vezes significa o acúmulo de atividades tanto nas escolas como fora delas, prejudicando o rendimento dos educadores e o tempo disponível para buscarem outras informações relativas à sua profissão.

Quanto a outras experiências vivenciadas em suas carreiras profissionais, algumas das professoras relataram que trabalharam em outras áreas como secretária, comerciária e babá. Essas alegaram que suas atividades pouco contribuíram para a profissão que exercem atualmente.

Embora haja experiências em outras áreas que podem vir a contribuir na profissão docente, parecem peculiares às necessidades que se exige e se espera do professor no dia a dia da escola. Isso está inserido em toda a formação do profissional e as influências que são condicionadas a ele.

Entre as dificuldades e limitações encontradas pelas professoras para exercer suas práticas nas escolas surgiram como indicadores a falta de espaços, materiais, tempo para desenvolver as atividades, planejamentos, e comportamento dos alunos.

“Nossa escola é boa, a direção me entende, mas faltam algumas coisas que poderiam ajudar a melhorar como os materiais. Por vezes faltam folhas, lápis, canetas, cadernos e as crianças não têm condições de comprar. Sei que isso nem sempre depende delas (direção), mas acaba prejudicando o andamento das coisas”
(Educadora do 4º ano da Escola B).

Nas observações pode-se perceber que apenas uma das três escolas possuía um local inadequado para o desenvolvimento das atividades, pois as salas eram pequenas e com um número significativo de alunos.

Quando o assunto abordado foi a importância da educação física na escola, apenas duas professoras, pertencentes a escola A relataram ter o apoio pedagógico para desenvolver as práticas da disciplina. As outras quatro de certa forma concordaram que a educação física não faz parte das atividades mais importantes da escola, principalmente nos anos iniciais.

“Aqui não temos muito incentivo na educação física, faço o que acho que devo fazer, lembro que no curso de pedagogia os professores falavam que era importante e por isso tento fazer o que aprendi na faculdade”
(Educadora do 1º ano da Escola B).

O descrito pela professora reflete a importância que os cursos de formação, tanto o magistério quanto a pedagogia, atribuem as práticas educativas relacionadas à educação física na escola, sobretudo quando realizadas pelo professor unidocente, já que essas experiências somadas às próprias vivências das educadoras como alunas direcionam o trabalho a ser realizado.

Todas as professoras reconheceram a importância da educação física, alegando ser algo que contribui muito no desenvolvimento do aluno, tanto físico quanto cognitivo. Segundo uma das professoras da escola A “A educação física é fundamental na aprendizagem das crianças, elas valorizam muito isso, e por gostarem tanto de brincar, acaba contribuindo no desenvolvimento deles”

De acordo com a professora do 3º ano da escola C:

“Todos nós sabemos o quanto é importante às aulas de educação física, primeiro porque eles adoram e depois porque acho que ajuda eles a se integrarem e socializarem com os demais colegas. Eles esperam pelas aulas, pelos momentos, embora tenham alguns que não gostem tanto”.

Outra professora da Escola B também reforçou a importância da disciplina nos anos iniciais do ensino fundamental:

“Tenho convicção que é muito importante, sempre foi. Lidamos com os mais variados tipos de crianças com habilidades e capacidades bem diferentes e a educação física proporciona que eles expressem muitas delas, coisas que outras disciplinas mais engessadas não permitem”.

Embora encontrem inúmeras dificuldades, os professores reconhecem que a educação física contribui no processo de ensino aprendizagem dos alunos. Acredita-se que além das evidências percebidas na própria prática docente, os discursos desenvolvidos nos cursos de formação influenciam a percepção dos educadores.

Entre as atividades que os professores costumam realizar nas aulas de educação física surgiram como principais conteúdos as brincadeiras, recreação, jogos de futsal e vôlei.

“Costumo fazer o que eles gostam que é ir na pracinha que fica próximo a escola, brincar e correr no pátio, os meninos adoram jogar futebol e as meninas jogam caçador, eles nunca enjoam disso, é impressionante”.
(Educadora do 3º da escola C)

Esse tipo de atividades observadas nas aulas das professoras é algo comum em grande parte das aulas de educação física nos anos iniciais do ensino fundamental, pois a forte influência da recreação e do esporte predomina no universo escolar tendo em vista que costumam atrair os alunos dessa faixa etária.

Na parte mais importante dos relatos ficou exposto que a maioria dos professores não conhecem as abordagens metodológicas que orientam a educação física. Apontam falhas nos cursos de formação e a falta de incentivo e oferecimento de cursos de formação continuada nessa área.

“Vou ser sincera, me lembro de muito pouco dessas coisas, vimos muito superficialmente na pedagogia. Pelo que lembro tem a psicomotricidade que contribui no desenvolvimento motor da criança e aquela que é das brincadeiras lúdicas”. (Educadora do 2º ano da Escola A).

A fala da educadora resume o desconhecimento das abordagens metodológicas da educação física pelos professores unidocentes. Ficou evidente que as principais causas são as lacunas nos cursos de formação e a falta de oportunidades na realização de cursos de formação continuada.

Sabe-se que outros fatores estão atrelados a esse contexto como a desvalorização da educação física enquanto disciplina inserida no currículo escolar, o pouco espaço que a corporeidade possui nesse universo, bem como desincentivo ao movimento na escola que em muitos casos é visto como uma forma de fuga aos limites e regras impostos pela direção e coordenação. Isso pode ser ilustrado na colocação da professora do 2º ano da escola A:

“Sabes que aqui é bem difícil, além de não ter espaço, materiais e uma sistematização dos conteúdos, as crianças de forma geral, não são estimuladas a se movimentar, são poucas as vezes que isso é permitido ou desejado. Às vezes sinto culpa por isso, talvez se tivesse mais conhecimento sobre as abordagens poderia desenvolver melhor minhas aulas, mas assim mesmo, acho que realizo um bom trabalho, pois faço de tudo para que se mantenham estimulados e pra isso nada melhor que a minha participação”.

Para que se possa reconhecer a importância das abordagens metodológicas na educação física parece ser fundamental valorizar o corpo e permitir o movimento na escola, algo pouco comum nesse meio. A disciplina ainda luta por espaço e legitimidade no currículo escolar. Além disso, independente das abordagens escolhidas pelo educador para desenvolver sua prática, é fundamental que este se disponha e

se permita a participar das atividades, aulas ou momentos em que o movimento esteja em evidência. Isso parece ser importante para que se possa pensar as mudanças desejadas nesse contexto e manter os alunos estimulados a praticar as atividades propostas.

Segundo Fraga (2005) a educação física precisa “receber tratamento curricular equivalente às demais áreas do conhecimento, mesmo que ainda esteja mais visível nas leis do que na prática docente”.

E por último quanto às expectativas de mudanças nas aulas de educação física a metade dos professores relataram que não acreditam nas mudanças imediatas, pois o gosto dos alunos e a falta de aquisição de novos conhecimentos relacionados a área, faz com que permaneçam com as mesmas escolhas metodológicas.

“Não vejo muitas chances de mudança, não temos condições para isso, não há formação, não somos professores de educação física. Te digo que gostaria muito que tivesse um professor que desse aula para eles, seria melhor, eles iriam aprender e gostar mais. Não consigo ensiná-los muita coisa, como vou ensina-los a jogar futebol se nunca pratiquei? Vou ensinar brincadeiras variadas se no curso de pedagogia pouco fizemos isso? Me desculpa, mas me sinto impotente frente a essa situação. Tomara que um dia melhore, eles merecem”. (Educadora do 3º ano da Escola C).

No espaço escolar, pela concepção formal a que lhe é atribuído, o movimento e o corpo aparecem como uma ameaça aos bons princípios, regras e controles do espaço da escola. Diante desse fato, os professores acabam tendo cada vez mais dificuldades em estimular e desenvolver atividades relacionadas a este assunto no seu interior. Além do mais, é perceptível a dificuldade que grande parte dos educadores possuem para entender e participar do universo infantil. Essa barreira se fortalece a medida que os momentos e oportunidades para estimular o imaginário e a corporeidade se diminuem ou até desaparecem do espaço escolar.

Considerações finais

As análises apresentadas no texto indicam que grande parte dos professores unidocentes atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental possuem inúmeras dificuldades para ministrar as aulas/momentos de educação física nesse segmento escolar.

As principais causas para essas dificuldades existentes parecem ser as lacunas deixadas nos cursos de formação inicial, ou seja, curso de Pedagogia a nível superior e Magistério em nível médio, ambos habilitados para formar educadores atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental.

Outros problemas identificados que prejudicam a atuação desses educadores são as precárias condições de trabalho como a falta de espaço, matérias e principalmente o apoio das coordenações pedagógicas. Esses indicadores relatam a falta de legitimidade da educação física ainda existente nos currículos escolares, na qual as relações de poder e saber são estabelecidos através do grau de importância ou privilégios que algumas áreas do conhecimento possuem em detrimento de outras. Através dessa ideia, é possível pensar nas resistências que são atribuídas a corporeidade e ao movimento no universo escolar, tendo em vista que as equipes gestoras reforçam isso através dos Projetos Políticos Pedagógicos direcionados a cada realidade existente. Isso acarreta numa possível desmotivação e insegurança por parte dos professores, gerando de certa forma limitações ao processo de ensino aprendizagem.

Além disso, a falta de legitimidade e importância da educação física nos anos iniciais diagnosticadas através dos relatos dos educadores e das observações realizadas parecem ser preocupantes, pois é nessa faixa etária e escolar que a criança encontra-se disponível a experimentar as mais variadas vivências corporais e cognitivas.

Apesar das limitações do estudo, como o número de professores participantes e as poucas oportunidades de observações das aulas de educação física, foi possível perceber que o desconhecimento das abordagens pedagógicas da educação física é eminente no trabalho educacional dos professores unidocentes. A falta de alternativas pedagógicas faz com que os conteúdos trabalhados na educação física sejam sempre os mesmos, ou seja, as brincadeiras, a recreação, o futebol e o caçador.

Portanto, para modificar esse quadro, seria necessária uma reavaliação da importância da educação física nos anos iniciais do ensino fundamental, bem como a relevância dos cursos de formação inicial e continuada nesse processo de oportunizar escolhas metodológicas que venham a contribuir no melhor aproveitamento e valorização dessa importante área do conhecimento.

Referências

- Bracht, Valter (1999). A constituição das teorias pedagógicas da educação física. *Cadernos Cedes*, 19 (48).
- Brasil (1996). Lei de Diretrizes e Base de Educação Nacional nº 9394. Brasília, 20 de dezembro de 1996.
- Darido et al (2004). *Pedagogia Cidadã. Cadernos de formação: Educação Física*. São Paulo: UNESP, Pró-reitoria de Graduação.
- Fraga, Alex (2005). Educação Física nos primeiros anos do ensino fundamental brasileiro. *Revista Digital - Buenos Aires*. 10 (90) - Novembro de 2005. Retirado em Abril 21, 2013 de <http://www.efdeportes.com/efd90/ensino.htm> Acesso em: 21 de abril, 2013.
- Freire, João Batista (1994). *Educação Física de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física*. Campinas: Scipione.
- Frigotto, Gaudêncio (2001). O Enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: Ivani Fazenda (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. (pp. 69-90) 7ª ed. São Paulo, Cortez Editora.
- Kunz, Elenor (2001). *Transformação didático pedagógica do esporte*. 4ª ed. Ijuí, RS: UNIJUÍ.
- Lakatos, Eva Maria & marconi, Marina (1991). *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas.
- Nahas, Markus Vinicius (2006). *Atividade Física, saúde e qualidade de vida: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo*. 4ª ed. Londrina: Midiograf.
- Resende, H (1994). Tendências Pedagógicas da Educação Física Escolar. In: Resende. & Votre. *Ensaio sobre Educação Física, Esporte e Lazer*. Rio de Janeiro: SBDEF.
- Rodrigo, Jonas (2008). *Estudo de caso fundamentação teórica*. Brasília, Vestcom.
- Silva, Marcio e Krug, Hugo (2008). A formação inicial de professores de educação física e de pedagogia: um olhar sobre a preparação para a atuação nos anos iniciais do ensino fundamental. *Revista Digital*, 13. Retirado em Março 11, 2013 de

<http://www.efdeportes.com/efd123/a-formacao-inicial-de-professores-de-educacao-fisica-e-de-pedagogia.htm> Acesso em: 11 Mar. 2013.

Tani, G.; Manoel, E. De J.; Kokubun, E. & Proença, J. E (1998). Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EPU: EdUSP.

Tani, G (1998). Educação Física Escolar no Brasil: seu desenvolvimento, problemas e propostas. In: Seminário Brasileiro em Pedagogia do Esporte pp. 120-127. Santa Maria: UFSM.

Triviños, Augusto (1992). Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas.

Um olhar sob a formação do professor para o ensino superior tecnológico

Tarsis de Carvalho Santos Lorena Bárbara da Rocha Ribeiro

RESUMO

Os Cursos Superiores de Tecnologia (CST) foram criados para atender, de forma imediata, às demandas do mercado que busca profissionais com competências e habilidades específicas. Por ter um período médio de dois anos e pela sua conclusão com aproveitamento específico, trata-se de uma formação especializada técnico-científica com foco em diferentes áreas profissionais. Este trabalho se configura como parte de uma pesquisa que se encontra em andamento, e que objetiva traçar considerações acerca da atuação do professor no ensino superior tecnológico, naquilo que se refere a sua formação. A metodologia adotada foi revisão bibliográfica e análise do perfil e trajetória formativa dos docentes atuantes nos Cursos Superiores de Tecnologia, a partir de dados coletados na pesquisa/análise do currículo lattes de 70 professores que compõe o quadro docente de 03 instituições de ensino superior de Salvador e Região Metropolitana. Além disso, foi feita entrevista semi-estruturada com 5 professores que lecionam nos CST, a fim de também conhecer e analisar a sua trajetória formativa. A partir dessas análises, fora constatado que 80% dos professores possuem pós-graduação em nível de especialização, não estando totalmente de acordo com o que prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que em seu artigo 66 explicita que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. Sendo assim, percebeu-se que ainda há a distância entre o que prevê a legislação – no tocante a docência no ensino superior -, e o que ocorre na prática. Estamos falando de profissionais de áreas diversas, que não as específicas – as licenciaturas em geral -, exercendo a profissão docente. O que motiva esses profissionais a adotarem o magistério nos cursos superiores de tecnologia é o que ainda nos inquieta e nos motiva a prosseguir a pesquisa.

Palavras-chaves: Formação, Ensino Superior Tecnológico, Docência Superior.

Este trabalho se configura como parte inicial de uma pesquisa, que se encontra em andamento, e que aborda considerações acerca da atuação do professor no ensino superior tecnológico, naquilo que se refere a sua formação. A proposta aqui é traçar uma revisão bibliográfica, revisitando os documentos legais que regem a educação brasileira para reconhecer o contexto no qual foram criados e regulamentados os Cursos Superiores Tecnológicos, além da caracterização geral dos cursos que integram o ensino superior tecnológico – essencialmente cursos de graduação, mas com características e metas específicas; perpassando pela discussão acerca da formação recebida pelos profissionais que lecionam nos cursos supracitados.

O ENSINO SUPERIOR TECNOLÓGICO

Para tratar do ensino superior tecnológico é importante retomar alguns elementos que compõe história da educação brasileira, posto que esta é repleta de embates sobre qual a função social da educação, sobre como ela atende melhor às demandas da sociedade. Destas discussões emergem questões que nos fazem

pensar sobre o que de fato se destina a educação na vida do ser humano? Porém, a principal dicotomia que promove vários debates entre educadores, estudantes, mídia e sociedade civil é sobre a formação crítica *versus* a educação tradicional tecnicista ligada diretamente ao mundo do trabalho e produção. E é nesse cenário que a formação tecnológica superior surge para acalorar as discussões e reflexões sobre educação profissional no Brasil.

Os primeiros indicativos da educação profissional no Brasil aparecem associados aos princípios tecnicistas. Essa prática de ensino tecnicista se iniciou para fortalecer e sustentar o cenário socioeconômico da segunda metade do século XX, entre os anos 1960 e 1970, e representava uma união entre a burocracia civil e militar e a burguesia industrial, visto que o objetivo comum entre essas esferas da sociedade era de promover a industrialização do país sem grandes movimentos sociais.

No entanto este processo tem seu início alguns anos antes, quando a burocracia civil defendia o programa de industrialização, visando à implementação de uma indústria de base, esta que fortaleceria a economia. Os industriais da época acabaram se convencendo de que o incentivo à industrialização dependia da participação efetiva do poder Estatal, indo de encontro aos ideais do liberalismo da não intervenção do Estado. A aproximação entre burguesia industrial e o governo Vargas ocorreu principalmente a partir de 1933, após a derrota da revolução paulista.

O crescente interesse do governo Vargas em promover a industrialização do país a partir de 1937 refletiu diretamente na educação, posto que se percebeu que em um país rural o processo de industrialização requeria uma profissionalização mínima. E embora o ministro Gustavo Capanema Filho (1900-1985)³⁵⁴ tenha promovido uma reforma de ensino secundário, sua maior preocupação se concentrou em organizar o ensino industrial, com o objetivo de preparar a mão-de-obra fabril qualificada, para a nova modalidade de trabalho que emergia no momento.

Anos depois, com o do Regime Militar (1964-1985), as idéias positivistas de “ordem e progresso” se imiscuíam com o desenvolvimento econômico. Neste momento, a educação no Brasil ainda era para poucos e a qualidade deixava a desejar. Os índices da população em idade escolar regularmente matriculada eram muito baixos e os índices de evasão e repetência altos. Outro aspecto importante era o fato de que o processo de ensino-aprendizagem pautava-se na preparação da mão-de-obra para ocupar as vagas nas indústrias e empresas.

Nesse momento mundialmente se expandiam as ideias relacionadas à organização racional do trabalho (Taylorismo e Fordismo) - enfoque sistêmico -, e ao controle do comportamento (Behaviorismo), todas visando apenas resultados de maneira direta e operacional. A educação então, se reorganizava para atender a tais ideais, fazendo emergir uma forte tendência tecnicista na educação, a chamada a posteriori Pedagogia Tecnicista.

A Pedagogia Tecnicista tem como elemento central a organização racional dos processos educativos relegando ao professor e ao aluno uma posição secundária no processo de ensino-aprendizagem, pois devem ocupar-se de executar com eficiência planejamentos e coordenações previamente elaboradas por

³⁵⁴ Advogado e político brasileiro nascido em Pitangui, MG, que como ministro da Educação no primeiro governo de Getúlio Vargas, promoveu um dos momentos mais brilhantes da arte e da cultura brasileira no século XX. Formado em direito em Belo Horizonte, obteve seu primeiro mandato político como vereador em sua cidade natal (1927). Nomeado secretário do Interior do governador de Minas (1930), tornou-se interventor no estado (1933) e ministro da Educação e Saúde Pública do governo de Getúlio Vargas (1934-1945). Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Gustavo_Capanema Acesso em: 28 jun. 2012

especialistas, indicando o que os docentes e discentes devem fazer, quando e como o farão³⁵⁵. Este princípio se indica melhor com a postulação de Saviani (2010, p.383) a seguir:

[...] na verdade, a pedagogia tecnicista ao ensaiar transpor para a escola a forma de funcionamento fabril, perdeu de vista a especificidade da educação, ignorando que a articulação entre escola e processo produtivo se dá de modo indireto e por meio de complexas mediações. Além do mais, na prática educativa orientação tecnicista cruzou com as condições tradicionais predominantes nas escolas bem como a influência da pedagogia nova, que exerceu poderoso atrativo sobre os educadores. Nessas condições a pedagogia tecnicista acabou por contribuir para aumentar o caos no campo educativo, gerando tal nível de descontinuidade, heterogeneidade, e fragmentação que praticamente inviabiliza o trabalho pedagógico.

Neste contexto, a educação tecnicista se apresenta como alternativa encontrada pelos grupos dominantes para garantir a seus trabalhadores uma formação no limite da sua demanda – a manutenção de seu status –, daí a grande proliferação e valorização dos cursos técnicos. Esta valorização é inclusive muito forte ainda hoje, pois em muitas esferas o técnico tem um status de respeito tal qual o graduado. No entanto, o processo formativo, por ocupar-se tão profundamente do saber fazer, gera as descontinuidades apontadas por Saviani (2010).

Este mapeamento histórico dos fundamentos da educação tecnicista possibilita uma visualização melhor do cenário no qual, na contemporaneidade, os cursos superiores tecnológicos surgem - como proposta de atender às demandas do mercado. Trazer por isso as marcas da contemporaneidade imiscuídas com as marcas da história de uma educação tecnicista.

OS CST E A LEGISLAÇÃO

Mesmo com uma formação que se ocupa mais do *saber fazer* do que com a ampliação cultural desse grupo, aquele que se forma nos cursos tecnológicos, por ser um profissional de nível superior - os tecnólogos -, pode dar continuidade a seus estudos cursando a pós-graduação *Stricto Sensu* (Mestrado e Doutorado) e *Lato Sensu* (Especialização). Além disso, podem se candidatar a cargos públicos e privados em que a exigência seja ter o nível superior completo.

A legislação própria da educação tecnológica inclusive garante que a formação deve ser amplamente reconhecida pela sociedade de modo geral, garantindo o acesso mais direto ao mercado de trabalho, mas também o acesso a continuidade da vida acadêmica nos cursos de pós-graduação. De forma que a designação atual da profissão foi estabelecida pelo Decreto 2.208 de 17 de abril de 1997 (revogado pelo Decreto 5.154 de 23 de julho de 2004, mas antes vejamos o que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB propõe neste sentido:

Art. 39. A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia

³⁵⁵ As bases teóricas do tecnicismo estão fundamentadas principalmente na psicologia behaviorista e engenharia comportamental. Em comparação com as outras correntes que visam o aprender (Pedagogia Tradicional) e o aprender a aprender (Pedagogia Nova), a pedagogia tecnicista objetiva o aprender a fazer. Essas bases teóricas tecnicistas quando foram postas em prática nas escolas desprezaram a relação professor-aluno

§ 1o Os cursos de educação profissional e tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino.

§ 2o A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos:

I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;

II – de educação profissional técnica de nível médio;

III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação

§ 3o Os cursos de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação organizar-se-ão, no que concerne a objetivos, características e duração, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 1996).

Partindo do que estabelece a LDB em seu artigo 39 a educação tecnológica deve ser integrada aos diferentes níveis e modalidades de educação, no entanto, não estabelece de forma mais contundente de que forma esta associação garante que os princípios educativos, tanto da educação profissional quanto dos níveis básicos e superiores da educação (propedêuticos), cumpram com seu papel formativo.

Diante da atual conjuntura que envolve a educação brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) vai nortear e legitimar a formação dos profissionais da educação. O capítulo VI – “Dos Profissionais da Educação”, reza que a formação docente deve atender aos diferentes níveis de modalidade de ensino e as características de cada fase de desenvolvimento do educando terá como fundamento a associação entre teoria e prática mediante a capacitação em serviço e o aproveitamento das experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Ainda de acordo com o Artigo 39 da LDB, a educação tecnológica está vinculada a dois elementos importantes – aquele que prevê a formação educacional específica para determinado grupo associando-a as competências necessárias ao serviço eficaz ao mercado de trabalho. No inciso I fica estabelecido que é a formação para o trabalho que dá o tom do processo educativo, pois são os eixos tecnológicos que estruturam o itinerário educativo, de forma que seja respeitado o sistema daquele nível específico. No caso do ensino superior, isso significa que um curso tecnológico respeitará o itinerário formativo usual ao nível superior, mas toda a estrutura de conteúdo dos cursos partirá do necessário a formação na área específica.

A implicação disso é a retirada de alguns componentes curriculares destinados a formação cultural e reflexiva dos graduandos, dando mais espaço ao que é específico da área específica na qual está sendo formado o grupo.

Mesmo estabelecendo posteriormente que, estando associados aos vários níveis de formação os cursos tecnológicos precisarão se estruturar segundo o que estabelece o Conselho nacional de educação para cada modalidade de ensino, a LDB deixa ainda uma brecha referente ao fazer educativo na prática, não ao que se refere a formação técnico-profissional, mas a formação reflexiva e cultural destes sujeitos, o que implica diretamente em desafios para a formação intelectual dos mesmos.

No Decreto Federal n.2.208/97, outro instrumento legal que regulamenta os cursos tecnológicos, essa limitação do processo educativo, ao que se refere a uma formação que garanta o acesso a uma fazer técnico, fica definido que:

[...] os cursos de nível superior, correspondentes à educação profissional de nível tecnológico, deverão ser estruturados para atender aos diversos setores da economia, abrangendo áreas especializadas, e conferirão diploma de Tecnólogo.

Aqui fica estabelecido que o objetivo final dos cursos de tecnologia é formar sujeitos capazes de atender as demandas do mercado. Perceber isto, neste decreto, permite uma profunda vinculação entre os princípios educativos da tendência tecnicista e o que se pretende com a formação tecnológica. Ambas objetivam formar indivíduos capazes de fazer girar as engrenagens do sistema econômico, na medida de suprir as demandas do mercado, fortalecendo também a ideologia da qual este sistema precisa para ser fortalecido, confirmando seu lugar hegemônico.

Estas postulações ficam mais nítidas quando se toma como ponto de partida as Diretrizes Nacionais Gerais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico na sua Resolução de número 3 de 18 de dezembro de 2002 (Resolução CNE/CP n. 3/2002). Onde se reza que:

Art. 2º - *Os cursos de Educação Profissional de Nível Tecnológico serão designados como Cursos Superiores de Tecnologia e deverão:*

I. Incentivar o desenvolvimento da capacidade empreendedora e da compreensão do processo tecnológico, em suas causas e efeitos;

II. Incentivar a produção e a inovação científico-tecnológica, e suas respectivas aplicações no mundo do trabalho;

III. desenvolver competências profissionais tecnológicas, gerais e específicas, para a gestão de processos e a produção de bens e serviços;

IV. propiciar a compreensão e a avaliação dos impactos sociais, econômicos e ambientais resultantes da produção, gestão e incorporação de novas tecnologias;

V. promover a capacidade de continuar aprendendo e de acompanhar as mudanças nas condições de trabalho, bem como propiciar o prosseguimento de estudos em cursos de pós-graduação;

VI. adotar a flexibilidade, a interdisciplinaridade, a contextualização e a atualização permanente dos cursos e seus currículos;

VII. garantir a identidade do perfil profissional de conclusão de curso e da respectiva organização curricular.

No texto do artigo 2 da resolução 03/2002 muitos elementos fortalecem o status de formação para o mundo do trabalho, com valorização dos aspectos referentes a prática de uma atividade de trabalho, sem múltiplas reflexões, e ou construções posteriores. Partindo da análise dos verbos utilizados se pode fazer uma reflexão sobre a intencionalidade implícita nesta normatização. A priori se utiliza o verbo 'incentivar' indicando ações que desenvolvam capacidades técnicas que garantam empreendedorismo e inovação dois elementos importantes à manutenção do sistema capitalista.

Posteriormente os verbos utilizados são desenvolver, propiciar, promover, adotar e garantir indicando outras ações de garantia de uma formação que desenvolva as competências e habilidades necessárias a um fazer que dê conta das demandas do mercado. E mesmo quando trata de um processo de produção atento às demandas sociais ainda negligencia o elemento construtivo e criativo inerente ao ser humano.

A FORMAÇÃO DOCENTE: PERSPECTIVAS ATUAIS FRENTE A FORMAÇÃO SUPERIOR TECNOLÓGICA E REFORÇO DA EDUCAÇÃO TECNICISTA

A partir de Tardif e Lessard (2005) se pode visualizar a formação docente dentro da perspectiva tecnicista, quando apontam que o professor mesmo possuindo uma posição crítico-reflexiva é sufocado pela lógica do capital, onde a educação é considerada como coração do processo de renovação das funções sócio-técnicas, na distribuição da partilha dos conhecimentos e competência entre os membros da sociedade. Neste sentido mesmo desejando formar indivíduos críticos e reflexivos as forças que tendem para uma formação técnica, para o trabalho, exercem uma força tensionadora contrária.

Partindo do princípio de que o ser humano se caracteriza pelas escolhas implícitas na sua trajetória, ficam nítidas essas escolhas através do trabalho que o indivíduo se dispõe a realizar, mas é preciso considerar que existem condicionantes externos a tais escolhas e estes são frutos não só das relações sociais ou do horizonte político dos sujeitos, são antes frutos da estrutura social existente e seus agentes dominadores. Neste contexto a educação é concebida enquanto atividade de produção da humanidade, produzida pelo homem e com isso, fruto de seu trabalho. Ou seja, é uma atividade intencional do tipo não material, ligada aos produtos simbólicos, vale dizer, à produção dos saberes do homem (LIMA JR., 2005).

Esta educação concebida enquanto produto da atividade humana vem sendo compreendida e discutida por diferentes pontos de vista, ora como produto essencial a vida, ora como produto de segunda ordem. Para a educação tecnicista a perspectiva da educação é a segunda, pois por mais que produza um bem este precisa ficar confinado nas mãos de uns poucos, para que a ordem social vigente, e o processo produtivo continuem funcionando.

O processo educativo numa perspectiva tecnicista ao se ocupar em atender as demandas do mercado de trabalho não considera a relação entre professor e aluno como processo produtivo. Neste contexto, o docente ocupa o lugar central do processo educativo, é a figura do saber cristalizado e puro e o aluno é um mero receptor de informações. Com isso se nega a esses sujeitos (professor e aluno) lugares distintos no contato singular necessário ao processo de ensino/aprendizagem, o saber fazer e a aprender a ser, ou seja, um aprendendo com o outro.

Assim, o profissional docente “cai” na rotina pedagógica de planejamentos, coordenações previamente elaboradas por especialistas, indicando o que os docentes e discentes devem fazer quando e como o farão preso entre as “grades curriculares”. Segundo Saviani (2010, p.383):

[...] na verdade, a pedagogia tecnicista ao ensaiar transpor para a escola a forma de funcionamento fabril, perdeu de vista a especificidade da educação, ignorando que a articulação entre escola e processo produtivo se dá de modo indireto e por meio de complexas mediações. Além do mais, na prática educativa orientação tecnicista cruzou com as condições tradicionais predominantes nas escolas bem como a influência da pedagogia nova, que exerceu poderoso atrativo sobre os educadores. Nessas condições a pedagogia tecnicista acabou por contribuir para aumentar o caos no campo educativo, gerando tal nível de descontinuidade, heterogeneidade, e fragmentação que praticamente inviabiliza o trabalho pedagógico.

Nesse aspecto, o profissional da educação aparece como um mero “auxiliar administrativo”, aplicador de regras, planos e normas concebidas pelo poder executivo vigente e, como tal, é silenciado e desrespeitado com relação às mudanças possíveis no seu campo de trabalho, além de muitas vezes ser criminalizado pelo fracasso da escola e do sistema.

O princípio educativo que rege o ensino tecnicista é o princípio hegemônico, que objetiva a formação de profissionais qualificados ao trabalho de manutenção do sistema, por isso se garante desde a formação dos educadores um processo de especialização e aligeiramento do processo formativo, com ênfase no fazer. No entanto, a legislação vigente da educação normatiza que o educador precisa mais do que aprender a fazer.

Assim, a partir do trecho da LDB, anteriormente citado, foi possível pensar como se forma a intelectualidade do profissional que se ocupa da docência nos cursos tecnológicos partindo desta relação intrínseca entre teoria e prática, paralelo a isto, Antonio Gramsci (1891-1937) será o principal teórico que irá orientar a análise entre teoria, legislação brasileira e a prática docente na contemporaneidade no que se refere a formação docente para os cursos superiores tecnológicos (CST).

A palavra intelectual, no sentido que a utilizamos no cotidiano, advém do termo *intelligentsia* que era utilizado para indicar o conjunto de pessoas que articulavam e discutiam os prós e contras da revolução russa. Segundo Bobbio (1997, p.122):

No particular contexto da história da Rússia pré-revolucionária, de fato, o termo, usado, ao que tudo indica, pela primeira vez, pelo romancista Boborykin, e difundido nos últimos decênios do século XIX, significava o conjunto (não necessariamente constituindo um grupo homogêneo) dos livres pensadores – que iniciaram, promoveram e ao fim fizeram explodir o processo de crítica da autocracia czarista e, em geral, das condições de atraso da sociedade russa.

Apesar do avançar dos tempos e dos desdobramentos históricos em um mundo marcado pela pós-revolução russa, o termo ainda continua sendo empregado para classificar socialmente como “aqueles que pensam”. De qualquer forma, os intelectuais correspondem a uma categoria mais antiga do que imaginamos. Os intelectuais modernos têm como predecessores os religiosos, clérigos e outros que, nos diversos contextos sociais, expressaram o poder ideológico. Definindo-se como intelectuais e por isso exercendo um poder na sociedade de governo dos não intelectuais, num desejo de fortalecer a ideologia da qual são fruto, e em muitos casos representantes.

Neste contexto perceber que a formação destes intelectuais perpassava pelas cátedras da academia e que no passado estas estavam reservadas a uns poucos, torna importante trazer à tona as reflexões sobre o ensino tecnológico perpassando pelas questões da expansão do ensino superior, como forma de produção de mão de obra minimamente qualificada.

Sendo assim, trazer a formação docente como cerne da discussão é levar em consideração que na atualidade ser professor é um complemento, não uma preocupação central; ser professor é um subproduto; não se pensa a formação de docentes, sobretudo com o intuito de promover uma formação intelectual sólida. Corroborando com esta idéia Gatti (2003, p. 474) traz que:

Essa formação inespecífica tem um impacto profissional sério, porque, formando assim, esse professor não tem uma identificação muito clara com a educação; ele custa a se constituir como professor, criando mais uma perspectiva de solidão (ele só enxerga a sua disciplina e não a escola em seu trabalho) do que participe de um conjunto, de uma equipe, com metas básicas de trabalho compartilhadas. Até quando nós vamos continuar com essa formação fragmentada e totalmente ineficaz?

Esse processo de fragmentação da formação docente gera relações problemáticas no que se aproxima a construção de relações com o saber científico. Posto que com a formação em diversas categorias de

intelectuais constitui sua própria categoria especializada, ou seja, cada grupo social cria para si uma ou mais grupos de intelectuais que lhe dão consciência para determinar o tipo de intelectual não apenas na esfera econômica, mas também na esfera social e política.

Segundo Gramsci, os grupos sociais se estabelecem sobre a base original da função essencial que ele assume no campo da produção econômica. Assim, ela se constitui “organicamente” uma ou mais camadas intelectuais que lhe permite garantir unidade e noção de seu lugar na sociedade. Essas categorias intelectuais não nascem do nada, mas sim das relações históricas. O empresário capitalista cria consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política, organizador de uma nova cultura, de um novo direito, etc.

Deve-se anotar o fato de que o empresário representa uma elaboração social superior, já caracterizada por certa capacidade dirigente técnica (isto é, intelectual): ele deve possuir certa capacidade técnica, não somente na esfera restrita de sua atividade e de sua iniciativa, mas ainda em outras esferas pelo menos nas mais próximas da produção econômica (deve ser um organizador de massas de homens; deve ser um organizador da confiança do que investem em sua fábrica, dos compradores de sua mercadoria, etc).

Desta maneira pode-se observar que os intelectuais “orgânicos” em cada nova classe criam consigo e elaboram em seu desenvolvimento progressivo são, no mais das vezes, “especializações” de aspectos parciais da atividade primitiva do tipo social novo que a nova classe deu à luz. Nesse sentido, criam-se as condições mais favoráveis à expansão da própria classe e a manutenção do poder vigente.

O professor se encaixa nessa perspectiva e pode sim ser considerado um intelectual, segundo o conceito clássico trazido no texto, pois a sua formação docente deve se articular com a classe revolucionária (ou não), que poderá cumprir a sua “função de agentes da hegemonia”.

Alguns dicionários da língua portuguesa trazem como explicação da palavra docência como o exercício do magistério. A docência não pode ser entendida como mera prática de ministrar aulas, sendo que para conceber uma idéia sobre a docência é necessário beber da fonte de outras áreas do conhecimento como a Filosofia, Sociologia, História, Pedagogia, Antropologia e perceber que a constituição desta prática está ligada a inúmeros fatores que não o torna um conceito fechado, permitindo que cada um ressignifique e atribua o seu conceito. Conforme Libâneo (2007 p. 23):

O conceito de docência passa a não se constituir apenas de um ato restrito de ministrar aulas, nesse novo contexto, passa a ser entendido na amplitude do trabalho pedagógico, ou seja, toda atividade educativa desenvolvida em espaços escolares e não escolares pode-se ter o entendimento de docência.

No contexto da primeira metade do século XXI, as práticas docentes estão vinculadas através da velocidade e desenvolvimento tecnológico e científico. Deste modo, as novas exigências de mercado consistem em um docente que possua experiência e qualificação profissional que não atenda apenas à prática docente, mas também a pesquisa e o manejo com as novas tecnologias.

Neste contexto de mundo globalizado se reafirma as questões basilares da prática docente, o domínio de determinadas habilidades que precisam ser adquiridas por meio da educação para que possa ingressar de forma crítica e reflexiva o meio social. De acordo com Libâneo (2007 p. 40):

Presentemente, ante novas realidades econômicas e sociais, especialmente os avanços tecnológicos na comunicação e informação, novos sistemas produtivos e novos paradigmas do conhecimento, impõem-se

novas exigências no debate sobre a qualidade da educação e, por conseqüência, sobre a formação de educadores. Não cabe mais uma visão empobrecida dos estudos pedagógicos, restringindo-os aos ingredientes de formação de licenciados. Não se trata de desvalorização da docência, mas de valorização da atividade pedagógica em sentido mais amplo, na qual a docente está incluída.

Partindo das reflexões já tecidas sobre o que trata da intelectualidade e a formação tecnológica é que se inserem as pesquisas realizadas com alguns educadores que trabalham formando tecnólogos. O contato com esses educadores se deu através de uma entrevista, dirigida por algumas questões que tratavam mais profundamente das questões políticas e das referentes à formação que receberam. Para tanto foram entrevistados 5 educadores que responderam cada um a 10 questões, algumas eletivas, e outras abertas. Como o campo de oferecimento dos cursos tecnológicos na cidade de Salvador ainda é muito restrito o trabalho se deteve a um a investigação numa instituição particular.

Assim sendo, se iniciaram as entrevistas com questões sobre a formação acadêmica e constatou-se que dos 5 entrevistados, 3 possuem mestrado e 2 pós-graduação em nível de especialização. Entretanto, nenhum dos entrevistados tem pós-graduação – mestrado e especialização -, na área de educação, as implicações deste processo ficam muito evidenciadas no fato da grande maioria dos entrevistados ter noções superficiais sobre a docência, e mais ainda sobre a legislação referente a formação docente.

Quanto a docência no ensino superior, os entrevistados relataram que somente a graduação não os deixavam habilitados para docência em cursos de nível superior, sendo necessário buscar uma capacitação – sejam em nível de especialização ou mestrado e/ou doutorado -, para que tivessem preparo para exercer o magistério. Contudo, é importante ressaltar que essa formação complementar buscada pelos docentes em questão não foram direcionadas às áreas de educação, mantendo assim a continuação dos estudos nas áreas de formação inicial; apenas um dos entrevistados relatou que fez cursos de capacitação em algumas metodologias. Vale destacar que os entrevistados são formados em Economia, Administração, Ciências Econômicas.

As entrevistas se iniciaram com questões referentes a formação inicial e continuada dos entrevistados. A entrevistada 'E' é formada em economia e tem mestrado na mesma área, já a entrevistada 'D' é administradora e mestre em uma área específica da administração. O entrevistado 'A' também é economista e mestre em economia, já os outros dois não informaram.

Quando questionados sobre as disciplinas que lecionavam trouxeram unanimemente em principio que estas estão associadas a sua área de formação inicial, com vinculações possíveis com sua área de Pós-graduação, quando esta está associada a sua formação inicial. A entrevistada 'E', por exemplo, sua formação inicial é em economia e leciona disciplinas como conjuntura econômica, estatística, matemática financeira e afins. Já a entrevistada 'D' Administradora por formação leciona Gestão de projetos.

Estas respostas ajudaram a elucidar o que já havia sido afirmado anteriormente, que a formação dos docentes que lecionam nos cursos tecnológicos está muito mais associada ao saber fazer desenvolvido nos cursos de bacharelado, que numa formação para licenciatura, pois objetiva garantir uma imersão mais profunda na prática, como afirma a entrevistada 'E' quando diz que:

(...) por exemplo, você vai pegar uma matéria de contabilidade e se você é um contador você tem uma facilidade incrível de dar aquela matéria, claro que um economista pode dar, mas um economista nunca teria a

mesma habilidade de formar um balanço com rapidez de um contador. Então eu, por exemplo, não me sinto capaz de dar uma disciplina de contabilidade porque é uma matéria muito prática.

Nesta fala fica evidente como se percebe a intrínseca relação entre a docência nos cursos tecnológicos e a formação para a prática, onde o docente precisa ter conhecimento ampliado do como fazer, no dia a dia. Ambos afirmaram inclusive que foi no mestrado que tiveram acesso a uma formação mais abrangente, e que tocasse na questão da docência, o que fica muito bem expresso na fala da entrevistada 'D', "Eu vim ter disciplinas relacionadas à docência no mestrado e eu estou cursando doutorado eu estou vendo algumas disciplinas, mas na formação não".

Quando questionados sobre que tipo de formação é exigida pelas instituições de ensino superior para que atuem nos cursos de formação tecnológica, os entrevistados trouxeram respostas muito próximas. Em principio a necessidade de ter além da formação acadêmica e do nível de pós-graduação exigido pelos órgãos reguladores, uma aproximação com o mercado, com a prática da atividade que se leciona o que fica muito bem explicitado na fala da entrevistada 'D', quando responde que:

Na verdade o que a gente percebe que é a formação básica mesmo que mais conta é a titulação é o que é considerado. Tipo eu vou trabalhar com a área de gestão então eu tenho que ser gestora e ter feito administração e então eu tenho o título de mestre porque existe aquela exigência mínima do MEC, essas coisas.

Nesta fala, mais uma vez, se evidencia a vinculação entre o saber fazer e a disciplina ministrada, de forma muito mais profunda que a formação posterior como preponderante na eleição das disciplinas a serem ministradas por cada docente. Mas neste contexto outra fala se destaca como destoante, é a fala do entrevistado 'R', que diz que como requisito mínimo exigido pelo MEC é a pós-graduação *Lato Sensu* e que as questões referentes a docência em específico são tratadas nos grupos de aprofundamento da instituição que trabalha.

Numa tentativa de aprofundar mais o olhar sobre a relação dos docentes com a legislação dos cursos tecnológicos e o que se deseja formar, se partiu de um trecho do Decreto Federal n. 2.208/97, que explicita que os cursos tecnológicos superiores devem ser estruturados para atender as demandas do mercado, com isso se questionou a relação entre sua prática e a formação para o mercado de trabalho. Os entrevistados foram unânimes em afirmar que de fato os cursos tecnológicos buscam atender as demandas de mercado de profissionais especializados minimamente para atender suas demandas. A fala da entrevistada 'E' serve muito bem para elucidar esta questão quando ela afirma que:

[...] minha aula de estatística eu trabalho com estatística, procuro usar o laboratório, procuro ensinar a elaborar uma planilha, montar fórmulas. Então atividades que podem ser bobas, mas que vão ser úteis para você fazer um trabalho, então é esse tipo de olhar sempre buscando preparar o profissional para uma atividade já vinculada com a formação dele.

O que aparece é que o sujeito precisa dominar bem elementos da prática profissional, aqueles que atendam as demandas do mercado, mas que não lhe garantam autonomia criativa como deseja os grupos hegemônicos. Isso se repete na fala dos outros docentes quando afirmam ser este um público diferenciado, e que requer um tratamento diferenciado, já que são trabalhadores mais velhos necessitando aprender o que os ajude em sua prática profissional.

Ainda sobre as pesquisas realizadas, traçamos/apresentamos também uma discussão acerca perfil formativo/profissional dos professores (profissionais) que lecionam nos cursos superiores de tecnologia, partindo da demanda criação/regulamentação dos cursos, através da análise curricular desses professores.

Para analisar o perfil e trajetória formativa³⁵⁶ dos docentes atuantes nos cursos superiores de tecnologia foram consideradas 03 instituições de ensino superior de Salvador e Região Metropolitana; dentre essas foram escolhidos 07 cursos tecnológicos - Gestão em rede de computadores, Radiologia, Análise e desenvolvimento de sistemas, Gestão de recursos humanos, Gestão Pública, Logística e Processos Gerenciais -, para análise do perfil formativo dos professores que compõe o quadro docente – um total de 70 professores.

Dessa análise constatou-se que, no percurso formativo desses professores, existe uma relação direta entre a tríade Graduação, Experiência profissional e Sala de aula; contudo, 92% dos professores não possuem nenhuma formação acadêmica, formação continuada (cursos de extensão, minicursos, eventos), pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado), na área de educação. Apenas 8% possuem algum vínculo com áreas de Educação (Pedagogia e Licenciaturas), que são os professores ligados a cursos com base nas ciências humanas (Gestão de Pessoas, Gestão Pública e Gestão de Recursos Humanos).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu artigo 66 explicita que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, LDB/96). Contudo, isso não fica caracterizado na análise feita; dos dados levantados, 80% dos professores possuem pós-graduação em nível de especialização. Além disso, foi possível notar também que para se adequar ao que prevê a LDB 9394/96, no tocante a programas de formação – Art 63, parágrafo II, algumas instituições ofertam um curso de especialização ou uma capacitação específica em metodologia do ensino superior, na intenção, talvez, de diminuir a distâncias entre a prática profissional e a prática docente.

CONSIDERAÇÕES

A partir das pesquisas que foram realizadas para fundamentação deste trabalho, podemos considerar que ainda existem algumas inquietações acerca da discussão traçada e que diz respeito a formação dos professores analisados e a sua atuação no ensino superior de tecnologia.

Compreendemos, a partir dos dados coletados, que ser professor é entendido como um complemento, não como uma preocupação central; ser professor é um subproduto; não se pensa a formação de docentes. Assim Gatti (2003 p. 474) diz que:

Essa formação inespecífica tem um impacto profissional sério, porque, formando assim, esse professor não tem uma identificação muito clara com a educação; ele custa a se constituir como professor, criando mais uma perspectiva de solidão (ele só enxerga a sua disciplina e não a escola em seu trabalho) do que partícipe de um conjunto, de uma equipe, com metas básicas de trabalho compartilhadas. Até quando nós vamos continuar com essa formação fragmentada e totalmente ineficaz?

³⁵⁶ Dados coletados a partir da pesquisa e análise do currículo lattes dos docentes em questão.

Sendo assim, percebeu-se que ainda há a distância entre o que prevê a legislação – no tocante a docência no ensino superior -, e o que ocorre na prática. Ainda é possível constatar a ausência de cursos específicos voltados para o magistério no ensino superior.

Estamos falando de profissionais de áreas diversas, que não as específicas – as licenciaturas em geral -, exercendo a profissão docente. Profissionais esses que deixam sua posição/status consolidada e parte para uma profissão desvalorizada socialmente – professor. O que motiva esses profissionais a adotarem o magistério nos cursos superiores de tecnologia é o que ainda nos inquieta e nos motiva a prosseguir a pesquisa.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/96. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1996.
- BRASIL, Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico. Brasília: MEC/CNE, 2002.
- BRASIL, Cursos Superiores de Tecnologia – Formação de Tecnólogos. Brasília: CNE/CES 436/2001, 2001.
- BOBBIO, Norberto. Os intelectuais e o poder: dúvidas e opções dos homens de cultura na sociedade contemporânea. São Paulo, Editora UNESP, 1997.
- CUNHA, Maria I. da. O Professor universitário na transição de paradigmas. Araraquara, SP: JM Editora, 1998.
- FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- GATTI, Bernadete A. Formar professores: velhos problemas e demandas contemporâneas. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 12, n. 20, p. 473-477, jul./dez., 2003.
- LIBÂNEO, José Carlos. Adeus professor, adeus professora?: Novas exigências educacionais e profissão docente. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos, para quê? São Paulo: Cortez, 2007.
- PEREIRA, Regina Coeli Barbosa. A questão da docência no ensino superior. Disponível em: http://www.ecsbdefesa.com.br/defesa/index.php?option=com%20_content&task=view&id=541&Itemid=66%20-%202021k Acesso em: 17 de Março de 2012
- PINTO, Laudicea de Souza. Gramsci e os intelectuais. Disponível em: http://www.achegas.net/numero/onze/laudicea_pinto_11.htm. Acesso em 28 de Junho de 2012
- RIBEIRO, L. B. R.; FERREIRA, M. A. M.; BASTOS, M. G. C.; CARVALHO, T.. A Formação do Professor para o Ensino Superior Tecnológico. In: 7º Encontro Interdisciplinar de Cultura, Tecnologias e Educação, 2012, Salvador. 7º Encontro Interdisciplinar de Cultura, Tecnologias e Educação, 2012.
- SAVIANI, Dermeval. Historia das Ideias Pedagógicas no Brasil. 3 ed. São Paulo: Autores Associados, 2010.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis: Vozes, 2005.

Investigação e (Re)significação de Saberes de Professoras sobre Práticas Educativas com Bebês Construídos na Formação Docente

Tacyana Karla Gomes Ramos³⁵⁷

Resumo

Pesquisa de cunho qualitativo, configurada numa abordagem colaborativa (PIMENTA, 2005; FRANCO 2005; IBIAPINA, 2008), o presente estudo partiu da definição de estratégias de intervenção pedagógica, pautadas num processo de formação docente continuada, geradoras de impactos no desenvolvimento profissional de professoras de bebês, com perspectivas de desdobramentos na (re)configuração das práticas educacionais de atendimento à criança no primeiro ano de vida. Ressaltamos que a opção pela pesquisa colaborativa, permite trazer para o campo de discussão do trabalho educativo, pelo próprio professor, a realidade de suas práticas, anseios e problemas (PIMENTA, 2005; TRIPP, 2005). Nesse contexto, a ação docente é reconhecida como produtora de significados, pautada na reflexão-ação-socialização, e a pesquisa colaborativa como um espaço que possibilita redes comunitárias de investigação e de apropriação de saberes (ROGOFF; MATUSOV; WHITE, 1996; FENWICK, 2000). Situada num contexto comunitário de experiências, as relações e significados construídos durante a formação docente continuada potencializam a compreensão da prática na perspectiva de sua transformação e de desenvolvimento profissional (JOLIBERT, 2000) e ampliam o sentido de identidade como pertencimento a uma comunidade de aprendizes (ROGOFF, MATUSOV; WHITE, 1996). É a partir dos pressupostos apresentados que situamos os objetivos do presente trabalho, a saber: examinar de que modos a formação continuada, configurada numa abordagem colaborativa, repercute na (re)construção de saberes e da identidade profissional de professoras de bebês. A questão que norteou nosso trabalho de investigação pode ser enunciada da seguinte forma: como o processo de formação continuada, configurado numa perspectiva colaborativa, interfere na (re)construção de saberes e da identidade profissional de professoras de bebês? Participaram do presente estudo 43 professoras que atuavam com bebês matriculados na Rede Municipal de Ensino de Recife/PE/Brasil, com idades entre 20 e 57 anos. O percurso da formação continuada foi organizado em reuniões mensais no período de dez meses, intermediado pela partilha de experiências sobre a atuação profissional, por textos lidos, usos de vídeos e fotografias, pelo diálogo entre as participantes e pelo registro de suas reflexões em diferentes relatos escritos e que serviram de referência para a produção dos dados. Em particular, destacam-se as narrativas de cunho reflexivo da prática e produções solicitadas tendo em vista a perspectiva de publicação da experiência (RAMOS; ROSA, 2012). Os relatos coletados foram agrupados em duas categorias, a saber: como as professoras aprenderam no processo formativo e como essas aprendizagens impactaram, segundo a opinião das docentes, nas suas intervenções pedagógicas com bebês. A análise interpretativa das narrativas pôde gerar indicadores de que a professora se reconhece capaz de relacionar-se com seus pares, criar espaços de escuta e reelaboração para a sua prática e de encontrar soluções criativas para os desafios emergentes de sua atuação profissional com bebês.

³⁵⁷ Universidade Federal de Sergipe/Brasil

PALAVRAS-CHAVES: Intervenções pedagógicas com bebês. Saberes docentes. Formação de professores.

Introdução

No Brasil, os cursos de formação de professores não podem deixar de lado a questão da educação de bebês, que ainda é uma necessidade social expressiva. Inúmeras experiências apontam a necessidade de pensar a especificidade pedagógica para atuar com a criança de pouca idade e de superar a prática de trabalhar com elas da mesma forma que se trabalha com os alunos do ensino fundamental (HADDAD, 2010).

Apesar de se tratar das mesmas etapas de escolaridade (Educação Infantil e Ensino Fundamental), os bebês, por estarem em outros estágios de vida, têm experiências, expectativas, condições sociais e psicológicas que os distanciam do mundo das crianças mais velhas, o que faz com que os professores que se dedicam a esse trabalho devam ser capazes de fazer adaptações e ressignificações dos currículos e das práticas de ensino.

Concordamos que a concepção de aprendizagem e os princípios metodológicos que orientam a prática de ensino da Educação Básica podem – e devem – ser comuns, entretanto, a construção de situações didáticas eficazes e significativas requer compreensão desse universo, das causas e dos contextos sociais e institucionais que configuram a situação de aprendizagem dos bebês.

Formar professores para a docência com bebês supõe considerar variados aspectos conhecidos na área e interligados: as conquistas legais de direitos das crianças pequenas no âmbito da educação básica no Brasil, as identidades plurais desses profissionais construídas em ambientes e percursos diferenciados, os atores envolvidos nesse processo (crianças, educadores e famílias) e a formação para a docência em cursos de nível superior, como professores polivalentes (GARANHANI, 2010).

Além disso, a Educação Infantil no Brasil, embora tenha mais de um século de história como cuidado e educação extradomiciliar, somente nos últimos anos passou a ser inserida numa perspectiva educacional, em resposta aos movimentos sociais em defesa dos direitos das crianças.

O registro dessa conquista é expresso na Constituição Federal (BRASIL, 1988) que passa a considerar a Educação Infantil como um dever do estado e um direito da criança (artigo 208, inciso IV), primeira etapa da Educação Básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança (título V, capítulo II, art. 29). Essa inclusão constitui um ganho na história da Educação Infantil em nosso país, já que as outras constituições usavam termos como assistir, velar ou amparar a maternidade e a criança (CAMPOS, 1992).

Esse patamar alcançado pela Educação Infantil brasileira, definido em lei, aponta para a compreensão mais ampla do processo de ensino-aprendizagem com crianças e a elevação da qualidade do trabalho pedagógico a ser desenvolvido nas instituições, haja vista que a Educação Infantil, mostra qualidade bastante aquém da adequada, conforme atestam vários estudos e pesquisas na área e mesmo documentos oficiais do Ministério da Educação (BRASIL, 2005; 2006).

Entre os fatores responsáveis por essa situação, encontra-se a formação insuficiente dos profissionais que atuam na área, seja por falta de habilitação prévia, seja porque essa habilitação não tem sido capaz de prepará-los para as especificidades da educação de crianças, particularmente na faixa de zero a três anos.

Em particular, ao situar a atuação de educadores com bebês no âmbito da Educação Infantil, esta demanda ganha contornos específicos. Isto porque é necessário romper com a lógica que identifica a educação de crianças dessa faixa com o cuidado materno, o que implica a compreensão de que não seria necessária uma formação profissional para cuidá-las e educá-las. Essa perspectiva se traduz ainda no debate acerca da exigência ou não de qualificação profissional para atuar neste segmento da Educação Infantil, onde ainda prevalecem em diferentes instituições educacionais (quer em redes públicas ou instituições particulares) pessoas que atuam com bebês sem formação específica, sendo ainda denominadas de “cuidadoras”, “auxiliares”, “prestadores de serviços”.

Tomando posição no debate nacional acerca das especificidades de ensino-aprendizagem com bebês e que saberes específicos são necessários para a docência neste grupo etário, emerge a necessidade de definir objetivos e estratégias de formação continuada para os profissionais que organizam a intervenção pedagógica junto a crianças no primeiro ano de vida. Para tanto, torna-se relevante a questão dos conteúdos e dispositivos de formação disponibilizados aos professores numa rede pública de ensino, como é o caso do Recife/PE/Brasil, onde a professora de berçário é integrante do Grupo Ocupacional Magistério, podendo atuar desde o berçário até o 5º ano do Ensino Fundamental de nove anos e tendo as mesmas vantagens e regime de trabalho estabelecido no plano de cargos e carreira municipal. Trata-se de um profissional polivalente.

Nesse contexto, são reconhecidos a identidade e o papel dos profissionais da Educação Infantil na gestão de ações que respeitem as especificidades do desenvolvimento da criança, exigindo objetivos e programação de atividades contextualizadas nas peculiaridades desta fase de desenvolvimento humano. Legitima-se um perfil de atuação profissional para o professor enquanto sujeito crítico que reconhece a dimensão política e educativa de seu fazer enquanto parceiro crítico-reflexivo na implementação da qualidade na educação à criança do berçário.

Entende-se, ainda, que professores de bebês precisam ter conhecimentos peculiares ao desenvolvimento da criança nessa faixa etária, haja vista a finalidade da Educação Infantil, expressa inclusive nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e nos Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2009; BRASIL, 2006), qual seja, o desenvolvimento integral da criança desde o primeiro ano de ingresso nesta modalidade da Educação Básica.

Além disso, a formação continuada é uma demanda profissional e um direito de todos os educadores, já que a função docente supõe um constante olhar crítico sobre o trabalho pedagógico e a consequente renovação dos saberes docentes (KRAMER, 1995; PIMENTA, 1999; TARDIF, 2002; PIMENTA, 2005).

Pode-se afirmar, portanto, que está em processo a constituição de uma identidade profissional de professores que atuam com bebês, o que supõe conhecimentos advindos das teorias do desenvolvimento infantil e sua apropriação no campo educacional, o que exige, por sua vez, a elaboração de saberes docentes no campo da transposição didática (PERRENOUD, 1999; FERREIRA, 2005). Enfim, a prática pedagógica de professores que atuam com bebês precisa servir como ponto de partida e de chegada num processo de formação continuada que fomente a constituição de “teias que alteram o ensino”, a partir da conformação de comunidades de aprendizagem entre os educadores que atuam junto à criança em espaços educativos (HUBERMAN, 2001).

Nessa linha de argumentação deriva a ideia na qual a pessoa do professor em interlocução com seus pares constitui um meio para produzir conhecimentos sobre a profissão docente (NÓVOA, 1995).

Formulações defendidas em estudos advindos da perspectiva sociocultural da Psicologia (FENWICH, 2000; ROGOFF, 1990, por exemplo) compartilham formas similares de conceber a ação humana, lançando mão de aprendizagens comunitárias, situadas nas mediações existentes em contextos específicos através da experiência vivida. Esta perspectiva justifica a proposta de formação continuada de grupos específicos, como no caso os professores de bebês, considerando que as mediações entre formador e professores e entre pares precisam ter como tecitura a reflexão da prática pedagógica.

Nessa perspectiva, a identidade profissional está composta por uma dimensão subjetiva, expressa em atitudes, crenças e valores do professor, resultados de relações interpessoais, estrutura social e o momento histórico, uma vez que o desenvolvimento da identidade do indivíduo é determinado pelas condições históricas, sociais, materiais dadas e incluídas também as condições do próprio sujeito (HUBERMAN, 1992).

Castells (2000) amplia nosso argumento quando atribui à identidade coletiva o status de lócus de significação constantemente construída e transformada, marcada pela intensa interação e negociação entre pessoas. Segundo o autor, trata-se de um conjunto de atributos nos quais pessoas ou grupos se reconhecem como participantes, através dos quais significam fatos, acontecimentos, ações e a si mesmos.

Assim, os cursos de formação continuada, pelas suas características de tempo prolongado, convivência, histórias partilhadas e constituição de significados coletivos podem ser considerados espaços privilegiados na constituição de identidades profissionais promotoras de competências e habilidades, do desenvolvimento da criatividade, da criticidade, da intencionalidade e da autonomia, baseadas em atividades colaborativas que levam à reflexão e mudanças.

É a partir dos pressupostos apresentados que situamos os objetivos do presente trabalho, a saber: examinar de que modos a formação repercute na (re)construção de saberes e na identidade profissional de professores que atuam com bebês. A questão que norteou nosso trabalho de investigação pode ser enunciada da seguinte forma: como o processo de formação continuada, configurado numa perspectiva colaborativa, interfere na (re)construção de saberes e na identidade profissional de professores de bebês?

A investigação e os procedimentos teórico-metodológicos adotados

Pesquisa de cunho qualitativo, configurada numa abordagem colaborativa (PIMENTA, 2005; FRANCO 2005; IBIAPINA, 2008), o presente estudo partiu da definição de estratégias de intervenção pedagógica geradoras de impactos no desenvolvimento profissional de professoras de berçário, com perspectivas de desdobramentos na (re)configuração das práticas educacionais de atendimento à criança no primeiro ano de vida. Ressaltamos que a opção pela pesquisa colaborativa permite trazer para o campo de discussão do trabalho educativo, pelo próprio professor, a realidade de suas práticas, anseios e problemas (PIMENTA, 2005; THIOLENT, 2005).

Nesse contexto, a ação docente é tomada como produtora de significados e a pesquisa colaborativa como um espaço que possibilita redes comunitárias de investigação e de apropriação de saberes (ROGOFF, MATUSOV & WHITE, 1996; FENWICK, 2000). Situada num contexto comunitário de experiências, as relações e significados tecidos durante os encontros de formação potencializam a compreensão da prática

na perspectiva de sua transformação e de desenvolvimento profissional (JOLIBERT, 2000) e ampliam o sentido de identidade como pertencimento a uma comunidade de aprendizes (ROGOFF, MATUSOV & WHITE, 1996).

Participaram do presente estudo 43 professoras que atuavam com bebês matriculados na Rede Municipal de Ensino de Recife/PE/Brasil, com idades entre 20 e 57 anos.

O percurso da formação continuada foi organizado em reuniões mensais no período de dez meses, intermediado pela partilha de experiências sobre a atuação profissional, por textos lidos, usos de fotografias, debates e registros de descobertas a partir de vídeos, observação e descrição de ações da criança em interação social nas unidades educacionais, análise de suas competências sociocomunicativas e modos de construção de significados com parceiros, reveladas a partir da análise atenta e exploratória da diversidade situacional do ambiente pedagógico do berçário da creche. Houve, também, análise de experiências interativas de crianças e professoras, videogravadas em duas unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino, durante situações cotidianas na instituição. Dessas cenas registradas, foram selecionadas doze situações interacionais para as reflexões e debates nas ocasiões de estudo.

Esses procedimentos visaram criar um contexto de aprendizagens que pudesse revelar pistas de aspectos teóricos a serem seguidos, de novas aprendizagens a serem investidas, delimitando as aquisições do grupo que foram sendo acompanhadas através de relatos verbais, escrita de fichas e registros individuais em diários, os quais puderam ser posteriormente analisados.

A escolha da escrita em diários individuais foi eleita como forma de potencializar a análise da prática vivida, a constituição de saberes e o acesso a um corpo elaborado de referências e conhecimentos que o registro oportuniza (BAKHTIN, 2002; KRAMER, 2001). Sendo assim, viabiliza reflexões acerca da constituição das identidades das professoras e significados construídos na sua formação profissional.

Nessa trilha de proposições, os relatos foram tomados como recurso metodológico para se compreender os modos como as professoras se apropriam de saberes e constroem identidades a partir da investigação coletiva de sua atuação educacional com bebês.

Resultados e discussões

A pesquisa colaborativa supõe que as intervenções pedagógicas no campo da formação continuada gerem conhecimento tanto para os participantes do processo formativo quanto para os formadores/pesquisadores. Neste sentido, o material coletado ao longo dos encontros com as professoras de bebês foi categorizado evidenciando as principais características do processo de formação continuada identificadas pelas participantes.

No percurso de sua participação no grupo de formação continuada, conforme já anunciado, as professoras foram solicitadas a produzirem diferentes relatos escritos e que serviram de referência para a análise e categorização. Em particular, destacam-se as escritas de cunho avaliativo e produções solicitadas tendo em vista a perspectiva de publicação da experiência (RAMOS & ROSA, 2012). Alguns excertos desse material aparecem transcritos literalmente nas seções a seguir, com identificação da professora, conforme autorização prévia da docente.

Os relatos coletados foram agrupados em duas categorias, a saber: como as professoras aprenderam no processo formativo e como essas aprendizagens impactaram, segundo a opinião das docentes, nas suas intervenções pedagógicas com bebês. Cada uma dessas categorias de análise foi desdobrada, por sua vez, em aspectos enfatizados pelas professoras, conforme exposto nesta seção.

Aprender ouvindo colegas, compartilhando experiências

No conjunto de relatos analisados, uma dimensão de aprendizagem referida com maior incidência pelas professoras é aquela advinda das oportunidades de trocas interpessoais e de atitudes colaborativas. Nosso argumento ganha visibilidade na fala de uma professora que localiza o contexto social como gerador de oportunidades de construções conjuntas:

A maior contribuição da formação é a oportunidade da gente poder compartilhar o que sabe, ouvir a riqueza que vem da fala da colega e se enxergar nela. É poder contribuir na troca de ideias, aprender com o grupo, somar pontos de vistas, dividir opiniões e reinventar o cotidiano (Profa. Tatiana Barros).

As professoras demonstram em seus relatos uma compreensão acerca de aprendizagens numa perspectiva comunitária semelhante àquela indicada em outros estudos (FENWICK, 2000, por exemplo) em que se consideram como elementos formadores ou mobilizadores de mudança as trocas entre pessoas, circunscrevendo aquisições num campo de ações coletivas.

Congruentes com a experiência interpessoal descrita pelas professoras, uma segunda categoria de aprendizagem é aquela propiciada pelo engajamento com referências conceituais, rodas de leitura e debates coletivos.

Aprender em confronto com referenciais teóricos, lendo textos e conversando sobre eles em grupo

Nesse segundo bloco de experiências de aprendizagens referidas, a partilha de ideias, frutos de leituras e encontros em que se debatiam referências teóricas, mostra-se determinante da forma como as professoras desenvolvem as relações de uso e significação por meios de práticas sociais. A consideração dessas práticas, articuladas ao conceito de letramento, entendido como conjunto de práticas sociais de utilização da leitura como sistema simbólico, em contextos e para finalidades específicas, gera indicadores nas quais a mediação do outro é integrante da compreensão (KLEIMAN, 1995).

Além deste aspecto, ressalta-se que se tratava de uma situação de leitura compartilhada, oportunizando a construção de significados no ato de conversar sobre textos e na busca coletiva de sua compreensão (KLEIMAN, 1993). Como aparece na fala de uma professora: “Acho importante a leitura dos textos e a discussão deles no grupo” (Profa. Ana Rosa Varela Buarque).

O contato com textos é enriquecido, nessa perspectiva, da mediação humana, na interação e compartilhamento de significados, o que também passa a oferecer recursos simbólicos que constituem a identidade coletiva do grupo. Esta dimensão se articula, desse modo, com a terceira dimensão apontada pelo grupo, qual seja, a perspectiva de aprender a partir da reflexão crítica sobre a prática.

Aprender refletindo sobre sua prática

As professoras indicam, em diferentes relatos, que a reflexão sobre a prática serve como parâmetro para mudanças necessárias no fazer pedagógico. Em suas palavras: “Toda análise de nossa prática nos faz crescer e, quando essa análise pode ser coletiva, a troca é inevitável e nos faz crescer mais ainda” (Profa. Jacqueline Oliveira). É também o que se percebe no depoimento da Profa. Maria Virgínia:

Venho adquirido novos conhecimentos, confirmando outros, mas o que considero mais importante é estou mais segura, com liberdade para ousar no sentido de criar, reinventar situações e vivências significativas no berçário.

Como se evidenciam nestes relatos, as professoras ressaltam que a formação continuada passa a fornecer referências para rever a prática, inclusive pelo suporte experimentado na interação grupal. Estes dados estão em consonância com o que apontam estudos sobre o ciclo de vida profissional de professores, quando indicam que é necessário já ter consolidado uma prática e experiência docente para que os professores experimentem, com maior segurança, a implementação de inovações no ensino (HUBERMAN, 1992; ZEICHNER, 1998; ZEICHNER & TABACHNICK, 2001).

As práticas se renovam no confronto com “novas possibilidades de atuação”. Modelos de referência não significam “dar receitas” nem cópia ou imitação passiva das ações das parceiras

Numa primeira perspectiva de análise de impactos da formação, os aprendizados com modelos funcionam como um quadro de referências através do qual as professoras conferem significados à sua atuação profissional.

Nesse contexto, o comportamento imitativo, revelador da adesão ao modelo, pode ser considerado como um importante canal de significação que pressupõe uma determinada compreensão do significado da ação do outro (VYGOTSKY, 1995). Partindo desta compreensão, esse modo de aprender pelo véis imitativo guarda semelhanças com os modos como a criança apreende informações (WALLON, 1986; VASCONCELOS, 1996): participando de situações pessoalmente significativas e socialmente envolventes, construindo significados por meio da observação atenta, exame, seleção e reinvenção interpretativa das ações do outro social. Nesse sentido, não é mera reprise de atos nem cópia passiva da referência, mas carrega esforços no estabelecimento de nexos entre eventos ocorridos numa tentativa de compreendê-los.

Especula-se que a imitação cumpre uma função de reconstrução da experiência, podendo desencadear processos de mudanças. Pressupõe-se, portanto, a construção de significados que não existiam previamente, mas que são elaborados na própria ação de imitar que se distancia da reprodução mecânica e desprovida de interpretação.

Assim, o sentido de identidade emerge das formas individuais de apropriação de significados advindos de práticas compartilhadas que são recriadas: “Essa troca de ideias que acontece no grupo é muito gostosa. Estou aprendendo a ver mais possibilidades de atuação e ir renovando o meu jeito de trabalhar no berçário” (Profa. Maria de Lourdes Caetano). “Sempre surgem novas possibilidades de organização do ambiente pedagógico e sugestões de atividades para a gente fazer na unidade educacional” (Profa. Ana Rosa Varela). Ou ainda na fala que se segue:

A formação está me tornado mais competente na área de atuação educacional de bebês. Tenho compreendido melhor as particularidades das crianças desta idade, como se dá o desenvolvimento infantil e como atuar para

promovê-lo. Depois dos encontros de estudo a minha atuação ficou cheia de vida! Agora já consigo entender melhor como as crianças se comunicam sem saber falar e como eu posso atribuir significados aos seus gestos, choros, movimentos e participar de interações com elas. Estou aplicando na sala do berçário as sugestões das outras professoras para melhorar minha atuação. Isso facilita o meu trabalho e torna a relação com o grupo de estudo cada vez mais próxima e afetuosa (Profa. Yasmin Katarinne de Santana).

A construção de um olhar renovado para a identidade profissional da professora que atua em berçário, construindo um sentido de integração a um projeto pedagógico mais amplo

A formação é referida como um campo de afirmação de identidade, de elaboração de um sentido de pertencimento a um grupo e que tem um projeto político-pedagógico que dá sustentação à sua prática cotidiana. Nessa trilha de proposições, a formação não se restringe a um espaço de atualização profissional. Na perspectiva da professora, a (re)descoberta de sua identidade de atuação parece ser influenciada por um olhar crítico, marcado pelas expectativas e conhecimentos disponíveis à educadora que, no interior do grupo de estudo, passa a se reconhecer como profissional articulado ao projeto político-pedagógico do grande grupo de educadores, qual seja, as diretrizes pedagógicas da Rede Municipal de Ensino do Recife. A renovação do exercício profissional com bebês destaca-se pelas oportunidades que a formação inaugura, tanto em termos do acesso a novos/específicos conhecimentos sobre a sua atuação com bebês quanto das repercussões que as aprendizagens consolidadas passam a ter na autoestima da professora:

A abordagem é de grande valia para nossa experiência pedagógica, visto que nós que somos professoras, muitas vezes, achamos que o trabalho que estamos desenvolvendo não está contemplado nas competências instituídas pela RMER. Agora sei que ele está. O que faltava era a compreensão das possibilidades do trabalho com bebês articulada com a proposta pedagógica da Rede. E essa possibilidade de maior compreensão, além de enriquecer nossas experiências pedagógicas, aumenta muito a autoestima de quem é professora no berçário (Profa. Margarida de Melo).

Motivações para renovar a prática

A renovação do exercício profissional gera motivação para o trabalho, pois rompe com o isolamento da sala de aula. A alegria de aprender e o sentimento de que está crescendo, mudando também são realçados: “É chegar no dia seguinte na unidade educacional, cheia de motivação para pôr em prática tudo o que foi compartilhado nos encontros de estudos” (Profa. Tatiana Barros). “Esses momentos de formação estão sendo riquíssimos, pois o medo inicial que tinha de trabalhar com o grupo de crianças do berçário, tornou-se momentos de aprendizagens prazerosas” (Profa. Edite Xavier).

Constata-se, nesses relatos, que a formação continuada impacta na esfera atitudinal, aspecto bastante desafiador para os formuladores de políticas de formação continuada em larga escala, como é o caso aqui relatado. Isto porque o caráter compulsório desses programas por vezes interfere negativamente nesta dimensão, tornando o espaço da formação palco para manifestações de desagrado quanto à gestão educacional, ofuscando o seu foco na qualificação das práticas de ensino.

O olhar sensível para a criança, que passa a ser parceira da organização didática, ganhando centralidade e foco no olhar da professora

Evidencia-se, ainda, nos relatos das professoras, a construção de um olhar competente sobre as capacidades infantis e crítico na gestão de propostas alçadas das reuniões de estudos e transpostas para o cotidiano da instituição:

E a gente poder ver a nossa prática ir mudando e a gente se vê mudando junto, se tornando mais sensível, competente e atenta às manifestações sociocomunicativas das crianças e com um olhar mais crítico para a atuação pedagógica que desenvolve (Profa. Tatiana Barros).

A cada dia venho aprendendo, não só na formação, mas também com as próprias crianças que considero as personagens principais da minha atuação. São as crianças que vão me mostrando os caminhos da prática que precisam ser seguidos no dia-a-dia quando observo que elas estão felizes, participativas das atividades que proponho, entusiasmadas com os brinquedos ou colegas que escolhem para brincar ou quando eu organizo a sala para favorecer momentos de interações e que elas aproveitam muito (Profa. Edite Xavier).

Com isso, estou explorando e participando cada vez mais de momentos interativos com elas. E o mais importante é que eu sou adulta, mas estou aprendendo, com as crianças, como é que elas se desenvolvem e descobrindo, com elas, um mundo inacabável de coisas e possibilidades para serem descobertas (Profa. Thaís Cybelle Ferreira).

Apropriação de conteúdos específicos do referencial teórico e conteúdo debatido no processo de formação

Nosso argumento pode ser demonstrado a partir da análise de um episódio interativo videogravado apresentado a seguir, alçado do diário/portfólio da professora Ana Rosa Varela Buarque que é revelador de suas aquisições e rico em detalhes do referencial teórico que dá sustentação ao exame dos recursos sociocomunicativos dos bebês por ela empreendida, explicitando a sua compreensão sobre o investigado:

A brincadeira surgiu a partir de uma criança que ia trazendo caixas e empilhando-as. A professora terminou entrando na brincadeira e outras crianças também. A imitação funcionou como forma de engajamento social e pôde facilitar que as crianças compreendessem o tema da brincadeira do grupo. Podemos ver como os gestos foram ganhando significação a partir da interpretação dos parceiros e como a professora foi acolhendo cada ação das crianças na construção da brincadeira coletiva, incentivando e apoiando as atitudes do grupo.

A partir dos registros, a professora demonstra conhecer o papel da imitação como recurso comunicativo não verbal; recursos sociocomunicativos utilizados pelas crianças na emergência e compartilhamento de significados e os indicadores do contexto social do ambiente pedagógico favorável às iniciativas sociocomunicativas das crianças que explicam os conteúdos analisados. Demonstra, ainda, a apropriação do referencial conceitual que foi tematizado no processo formativo, com uso consistente da terminologia em um contexto pertinente.

Apontamentos finais

A possibilidade de registrar a sua atuação profissional e o seu desenvolvimento em relatos pôde desvelar as percepções das professoras, viabilizar aprendizagens compartilhadas e delinear os resultados da participação de cada docente em redes interpessoais, marcadas pela reciprocidade, pela motivação, pela convivialidade e por atitudes colaborativas, frutos de um processo de formação que se desdobrou numa trajetória processual de aquisições, conferindo um tom pessoal ao percurso coletivo de aprendizagens.

Nesta ótica, a vivência de momentos de formação viabiliza que a professora se reconheça como sujeito pensante e sensível, capaz de criar, inventar espaços de escuta para a prática, fortemente agregados ao agir, frutos do trabalho coletivo. Nessa perspectiva, os significados produzidos e as identidades coletivas consolidadas geram indicadores de que a professora se reconhece capaz de relacionar-se com seus pares e de encontrar soluções criativas para os desafios emergentes de sua atuação, “reencontrando-se com suas histórias de vida e de profissão” (PINAZZA, 2002, p. 381).

A formação, nesta perspectiva, causa impactos na constituição de valores e direcionamento ético frente ao desafio de uma educação com qualidade à criança que ingressa na Educação Infantil desde bebê. Permite que cada professora revise sua prática e se reconheça noutras, num movimento que abre espaço para questionamentos, enxerga avanços, reconhece limites, desafios e possibilidades a serem construídas coletivamente. Mostra-se como um contexto promissor de reorganização da prática profissional em parceria com a criança, numa trajetória que propicia produção de conhecimentos, compartilhamentos e participação ativa em tudo que é exploração, afeto, animação, encantamento, descoberta.

Referências

- Bakhtin, Michael (2002). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- Brasil (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. São Paulo: Imprensa oficial do Estado.
- Brasil (2005). *Crêterios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Brasília: Ministério da Educação e Cultura.
- Brasil (2009). *Parâmetros de qualidade para a educação infantil*. Brasília: Ministério da Educação e Cultura.
- Brasil (2009). Diretrizes curriculares nacionais para educação infantil. *Parecer CNE/CEB 20/2009*. Brasília: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica.
- Campos, Maria Malta (1992). Atendimento à infância na década de 80: As políticas federais de financiamento. *Cadernos de Pesquisa*, 1 (82), 5-2.
- Castells, Manuel (2000). *O Poder da identidade*. São Paulo: Paz e Terra.
- Fenwick, Tara (2000). Expanding conceptions of experiential learning: a review of the five contemporary perspectives on cognition. *Adult education quarterly*, 50 (4), 243-272.
- Ferreira, Andréa Brito (2005). Os saberes docentes e sua prática. In: Ferreira, Andréa Brito; Albuquerque, Eliana Borges; Leal, Telma Ferraz (Org.), *Formação continuada de professores* (pp. 89-110). Belo Horizonte: Autêntica.

- Freitas, Alexandre Simão de (2005). Os desafios da formação de professores no século XXI: Competências e solidariedade. In: Ferreira, Andréa T. Brito; Albuquerque, Eliana B.; LEAL, Telma Ferraz. *Formação continuada de professores* (pp. 56-71). Belo Horizonte: Autêntica.
- Garanhani, Marilena (2000). A docência na educação infantil. In: Souza, de Gizele (Org.), *Educar na infância: Perspectivas histórico-sociais* (pp.89-112). São Paulo: Contexto.
- Geraldi, Corinta Maria G; Messias, Maria da Glória & Guerra, Miriam Darlete S. (1998). Refletindo com Zeichner: Um encontro orientado por preocupações políticas, teorias e epistemológicas. In: Geraldi, Corinta Maria G.; Firentini, Dario; Pereira, Elisabete M. A. (Orgs.), *Cartografias do trabalho docente: Professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado de Letras/Associação de Leitura do Brasil.
- Haddad, Lenira (2010). Tensões universais envolvendo a questão do currículo para a educação infantil. In: Dalben, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas; Pereira, Julio Emilio Diniz; Leal, Leiva de Figueiredo Viana & Santos, Lucíola Licínio de Castro Paixão (Orgs.), *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente* (pp.456-489). Belo Horizonte: Autêntica.
- Huberman, Michael (1992). O ciclo de vida profissional de professores. In: NÓVOA, António. (Org.), *Vidas de professores* (pp. 92-107). Porto: Porto Editora.
- Huberman, Michael (2001). Networks that alter teaching conceptualisations, exchanges and experiments. In: Craft, [Anna](#) ; Soler, [Janet](#) & Burgess, [Hilary](#) (Orgs.), *Teacher development: Exploring our practice* (pp.345-367). London: The Open University.
- Ibiapina, Ivana Maria Lopes de Melo (2008). *Pesquisa colaborativa: Investigação, formação e produção de conhecimentos*. Brasília: Liber Livro Editora.
- Jolibert, Josette (2000). Mejorar o transformar “de veras” la formación docente? Aspectos críticos y ejes clave. *Lectura y vida*, 21(3), 1-11.
- Kleiman, Ângela B. (1995). *Os significados do letramento: Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras.
- Kleiman, Ângela B. (1993). *Oficina de Leitura: Teoria e prática*. Campinas: Pontes.
- Kramer, Sônia (2001). Escrita, experiência e formação – múltiplas possibilidades de criação de escrita. In: Candau, Vera M. (Org.), *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender* (pp. 189-295). Rio de Janeiro: DP&A.
- Kramer, Sônia (1995). *Alfabetização, leitura e escrita: Formação de professores em curso*. Rio de Janeiro: Papéis e cópias da escola de professores.
- Nóvoa, António (1991). “Os Professores – Quem são? Donde vêm? Para onde vão?” In: Stoer, Stephen (Org.), *Educação Ciências Sociais e realidade portuguesa: Uma abordagem Pluridisciplinar* (pp. 234-256). Porto, Afrotamento.
- Nóvoa, António (1992). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Perrenoud, Phillipe (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Pimenta, Selma Garrido (2005). Pesquisa-ação crítico-colaborativa: Construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. *Educação e Pesquisa*, 31 (3), 521-539.

- Pimenta, Selma Garrido (1999). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez.
- Pinazza, Mônica (2004). A Educação Infantil em suas especificidades. In: Geraldi, Corinta Maria Grisolia; Riolfi, Claudia Rosa & Garcia, Maria de Fátima (Org.), *Escola viva: Elementos para a construção de uma educação de qualidade social* (pp. 304-319). Campinas: Mercado das Letras.
- Ramos, Tacyana Karla Gomes & Rosa, Ester Calland de Souza (2012). *Os saberes e as falas de bebês e suas professoras*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Rogoff, Barbara (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- Rogoff, Barbara; Matusov, Eugene & White, Cynthia (1996). Models of teaching and learning: participation in a community of learners. In: Olson, David R. & Torrance, Nancy (Eds.), *The handbook of education and human development: New models of learning, teaching and schooling* (pp.304-319). Cambridge: Blackwell Publishers.
- Tardif, Maurice (2002). *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis: Vozes.
- Thiollent, Michel (2005). *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez.
- Vygotsky, Lev S. (1995). *O desenvolvimento psicológico na infância*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vasconcelos, Vera Maria Ramos (1996). Wallon e o papel da imitação na emergência de significado no desenvolvimento infantil. In: Pedrosa, Maria Isabel (Org.), *Investigação da criança em interação social*. Recife: Editora Universitária da UFPE.
- Wallon, Henri (1986). Imitação e representação. In: WEREBE, Maria Jaqueline; Nadel- Brulfert, Jaqueline (Orgs.), Henri Wallon (pp. 83-107). São Paulo: Ática.
- Zeichner, Kenneth M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: [Geraldi, Corinta Maria G.](#); [Fiorentini, Dario](#) & [Pereira, Elisabete Monteiro de A.](#) (Orgs.), *Cartografias do trabalho docente: Professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado de Letras.
- Zeichner, Kenneth M. & Tabachnick, B. R (2001). Reflections on reflective teaching. In: Soler, Janet M.; Craft, Anna & Burgess, Hilary (Orgs.), *Teacher development: Exploring our own practice*. London: The Open University.

Alteridade, dialogismo e exotopia: A formação de professores como experiência compartilhada

Hilda Micarello³⁵⁸

Resumo

O objetivo deste trabalho é apresentar uma pesquisa de formação e intervenção docente envolvendo professores universitários do curso de licenciatura em Pedagogia, alunos licenciandos deste curso e professores da escola de educação básica. A referida pesquisa se desenvolve no âmbito do PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – no subprojeto Letramento da Faculdade de Educação Universidade Federal de Juiz de Fora, em Minas Gerais, Brasil.

O PIBID tem como objetivo estreitar os vínculos entre a Universidade e a escola de educação básica, contribuindo para a melhoria da formação, tanto dos profissionais que atuam em instituições de nível superior quanto daqueles que estão atuando nas escolas e/ou em formação inicial para esta atuação. Neste sentido, constitui-se numa estratégia de formação compartilhada na qual, numa perspectiva colaborativa, promove-se o intercâmbio de saberes e experiências com vistas à construção partilhada de novos saberes e práticas docentes.

Na experiência que aqui se apresenta a perspectiva colaborativa anteriormente referida é analisada à luz dos conceitos de dialogismo e exotopia, desenvolvidos pelo filósofo russo Mikhail Bakhtin no âmbito da filosofia da linguagem. Ambos os conceitos permitem abordar a formação de professores e a atividade de pesquisa como processo no qual a subjetividade se constrói a partir de relações alteritárias, nas quais a linguagem é concebida como forma de interação entre os sujeitos, espaço onde se encontram e confrontam formas de perceber e viver a docência.

Participam diretamente do Projeto sobre o qual discorremos neste texto cinco alunas do curso de licenciatura em Pedagogia, uma professora deste mesmo curso, uma professora dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola pública municipal da cidade de Juiz de Fora, Minas Gerais, a coordenadora pedagógica desta mesma escola e vinte e duas crianças de uma turma do 3º ano do ensino fundamental. Além destes sujeitos estão envolvidos no projeto outros pesquisadores da universidade: alunos do curso de licenciatura em Pedagogia, professores da rede pública municipal que cursam a Pós-Graduação e outros que atuam na pesquisa na qualidade de colaboradores. Concebemos este grupo como uma rede de formação e apoio à docência na qual os sujeitos envolvidos oferecem, do lugar que ocupam na situação formativa e de pesquisa, um “excedente visão”, que complementa e dá acabamento à experiência dos outros sujeitos, como docentes e pesquisadores.

A partir da metodologia de estudo de caso buscamos refletir sobre a experiência do PIBID não apenas como momento de inserção do aluno dos cursos de licenciatura no contexto da escola, mas principalmente como possibilidade de uma formação compartilhada entre professores formadores da universidade, professores formadores da escola de educação básica e professores em formação dos cursos de licenciatura. Tal formação abarca a dimensão da docência e também a da pesquisa.

³⁵⁸ Universidade Federal de Juiz de Fora

Introdução

O objetivo deste trabalho é apresentar uma pesquisa desenvolvida na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora em Minas Gerais, Brasil, na qual estão envolvidos estudantes do curso de licenciatura em Pedagogia, em nível de graduação e Pós-Graduação, professores universitários e professores que atuam na escola de educação básica, nos anos iniciais do ensino fundamental.³⁵⁹ A referida pesquisa estabelece uma interface com o PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência³⁶⁰ – no subprojeto Letramento.

O PIBID é um programa cujo objetivo é estreitar os vínculos entre as universidades e as escolas de educação básica, contribuindo para a melhoria da formação tanto dos profissionais que atuam em instituições de nível superior quanto daqueles que estão atuando nas escolas e/ou em formação inicial para esta atuação. Nesse sentido, constitui-se numa estratégia de formação compartilhada entre diferentes instituições, com diferentes vocações e missões, na qual, numa perspectiva colaborativa, promove-se o intercâmbio de saberes e experiências com vistas à construção compartilhada de novos saberes e práticas docentes. Compõem a estrutura do Programa, nas instituições de ensino superior nas quais ele se desenvolve, um coordenador institucional, responsável por fazer a integração entre todos os subprojetos do PIBID na universidade e por gerir os recursos destinados a esses subprojetos; os coordenadores de área, professores dos cursos de licenciatura da universidade, proponentes dos subprojetos; supervisores, que são professores da escola de educação básica que recebem em suas salas de aula os alunos dos cursos de licenciatura aos quais deverão orientar em atividades de docência, em parceria com os professores da universidade. Cada supervisor pode orientar até 10 licenciandos e cada coordenador de área pode orientar até dois professores da escola básica. No ano de 2012 o PIBID expandiu significativamente o número de bolsas concedidas perfazendo, em todo o país, um total de 40.092 bolsas de iniciação à docência, 6.177 bolsas de supervisão, 2.498 bolsas de coordenação de área e 288 bolsas de coordenação institucional. Embora esses números sejam significativos, pode-se afirmar que, dadas as dimensões do país, o Programa ainda tem uma pequena abrangência, especialmente se considerarmos o número de supervisores (professores da escola básica) beneficiados pelo mesmo. Entretanto, a despeito dessa cobertura ainda tímida, ele representa uma iniciativa importante no sentido de estreitar os laços entre a universidade e a escola de educação básica, aproximando e complementando as missões dessas diferentes instituições.

Historicamente a universidade tem sido concebida como *locus* de produção do saber e a escola de educação básica como o lugar de apropriação/aplicação desse saber. A despeito da missão das universidades de trabalhar numa interface entre docência, pesquisa e extensão, tem-se observado que as atividades de docência e pesquisa têm sido aquelas que mais ocupam as agendas dos professores universitários, tanto pela própria tradição da universidade quanto pelo maior *status* que as mesmas

³⁵⁹ No Brasil a educação básica se divide em educação infantil (0 a 5 anos), ensino fundamental (9anos de duração, iniciando-se aos 6 anos) e ensino médio (3 anos de duração).

³⁶⁰ O PIBID é um Programa desenvolvido pela CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, uma Fundação do Ministério da Educação do Brasil cuja missão é a consolidação da Pós-Graduação Stricto Senso no país e que, a partir de 2007 passou também a atuar na formação de professores da educação básica. No referido Programa são concedidas bolsas de custeio aos participantes nos seguintes valores: iniciação à docência (estudantes de licenciatura), R\$400,00; supervisão (professores da escola básica) R\$765,00; coordenador de área (professor da universidade) R\$1.400,00; coordenador institucional (professor da universidade responsável pela gestão de todos os subprojetos) R\$1.500,00.

conferem aos docentes das instituições de ensino superior. As atividades de extensão, aquelas nas quais os vínculos com a comunidade são mais estreitos e diretos, muitas vezes são relegadas a um segundo plano, sendo menos frequentes.

Nos últimos anos os critérios de produtividade a partir dos quais são avaliados os professores das instituições de ensino superior, especialmente aqueles que atuam nos cursos de Pós-Graduação *stricto sensu*, têm contribuído para uma valorização das atividades de pesquisa em detrimento das atividades de extensão e mesmo de docência nos cursos de graduação. Uma decorrência deste quadro é o fato de que, embora a escola venha se constituindo em campo para diversos projetos de pesquisa, nem sempre a repercussão dessas pesquisas na melhoria da prática pedagógica dos docentes da educação básica é a desejável, muitas vezes por haver um distanciamento entre os saberes produzidos no âmbito das universidades e aqueles mobilizados pelos docentes em sua prática profissional. Nesse sentido, a iniciativa do PIBID pode ser vista como promissora, por focalizar prioritariamente a formação para a docência: no caso dos licenciandos, a formação inicial e, no caso dos supervisores, a formação continuada. Ao buscar uma aproximação entre a universidade e a escola de educação básica com foco nas atividades de docência, o Programa pretende, ainda, superar as dicotomias e distâncias entre os espaços tradicionalmente concebidos como de produção e aplicação dos saberes profissionais dos professores, respectivamente a universidade e a escola de educação básica. Tal dicotomia tem sido amplamente discutida na literatura acadêmica brasileira e internacional, sendo abordada, na maioria das vezes, numa clássica dicotomia entre teoria e prática.³⁶¹ Em trabalho anterior, desenvolvido a partir de uma pesquisa realizada com profissionais da educação do estado do Rio de Janeiro, discutimos, a partir de entrevistas realizadas com esses profissionais, tal dicotomia, apontando para o fato de que a fragmentação das relações entre teoria e prática nos processo de formação docente decorre da própria fragmentação do trabalho do professor na sociedade contemporânea, assim como da precariedade do conhecimento produzido no âmbito das universidades. Naquele trabalho, apontamos para o fato de que

A prática que pode levar o professor a uma apropriação de seu fazer é aquela que consiga ir além das demandas imediatas do dia-a-dia para alcançar a condição de práxis: prática pensada, refletida. Quanto à teoria, precisa estar fundamentada num conhecimento que se produza nos próprios cursos de formação e que não seja apenas 'aplicada' nestes. (MICARELLO, s/d)

Neste artigo pretendemos discutir como as perspectivas do Programa podem se constituir num caminho profícuo para religar as dimensões da teoria e da prática docentes em ações de formação. Com esse objetivo, descrevemos como essa experiência tem sido vivida por um grupo de pesquisa da universidade, as possibilidades e limites dessa experiência para a produção, apropriação e ressignificação dos saberes implicados na articulação entre docência, pesquisa e extensão, que caracteriza a missão das instituições de ensino superior.

Inicialmente trazemos algumas reflexões sobre a relação dos professores com o saber seguidas de uma apresentação dos conceitos que norteiam nossas práticas de pesquisa e que contribuem para compreender as relações de alteridade vivenciadas nos processos de formação de professores. Finalmente descrevemos alguns aspectos do trabalho de pesquisa do grupo, refletindo sobre como são produzidos saberes na e sobre a docência neste trabalho.

³⁶¹ Esta distinção foi por nós abordada em MICARELLO, H. A.L.S. A formação de profissionais da educação infantil: em foco a relação teoria e prática. Disponível em www.anped.org.br/reunioes/26/ Acesso em 11/07/2013.

Os saberes docentes, suas múltiplas dimensões e facetas

Abordar a relação dos professores com o saber nos coloca diante de alguns paradoxos. Ao mesmo tempo que o saber ocupa uma centralidade na atividade de docência, a condição de produtores do saber que ensinam é, de modo geral, negada aos professores, aos quais é atribuída a condição de meros consumidores desse saber (NÓVOA, 1998). Essa negação se faz, dentre outras formas, na contraposição entre a autonomia dos professores em relação aos saberes que produzem e ensinam e a posição dos mesmos frente a reformas curriculares das quais nem sempre participam, a não ser na condição de implementadores. Outro desses paradoxos reside no fato de que, embora a dimensão relacional da docência seja reconhecida como fonte de produção e legitimação de saberes, muitas pesquisas apontam o sentimento de isolamento dos professores em suas salas de aula, decorrente dos modos de organização dos tempos e espaços nas instituições de ensino (HARGREAVES, 1994).

Na realidade brasileira as pesquisas que focalizam a figura do professor e sua relação com o saber começam a se apresentar em maior número a partir da década de 1980, quando a abordagem do tema do fracasso escolar se desloca para os fatores intra-escolares que concorrem para a produção de condições desiguais de acesso e permanência das crianças das classes populares na escola (LELIS, 2001).

Esse novo enfoque confere centralidade à figura do professor como agente importante na criação de condições de apropriação, pelas classes populares, da cultura erudita. Nesse sentido, passa a se colocar como relevante a análise da relação do professor com o saber - o saber que ensina e o saber sobre como ensinar - ao mesmo tempo que se engendra um discurso de culpabilização dos docentes pelos problemas enfrentados pela escola. É nesse contexto que começam a se desenvolver, na realidade educacional brasileira, pesquisas que se debruçam sobre as práticas de formação de professores e as percepções desses profissionais sobre sua prática. Esses estudos apontam, por um lado, as lacunas presentes na formação, que dicotomiza as dimensões da teoria e da prática, levando a uma fragmentação dos saberes dos professores e, por outro, a necessidade de compreender a atuação docente numa dimensão mais ampla, que envolva os contextos em que se dá essa atuação e as histórias dos sujeitos envolvidos (MICARELLO, 2006, p.22).

Ao abordar as relações com o saber no âmbito das pesquisas que focalizam o tema do fracasso escolar, Charlot destaca a dimensão relacional do saber, afirmando que

não há saber senão para um sujeito, não há saber senão organizado de acordo com relações internas, não há saber senão produzido em uma 'confrontação interpessoal'. Em outras palavras, a idéia de saber implica a de sujeito, de relação do sujeito com ele mesmo (deve desfazer-se do dogmatismo subjetivo) de relação do sujeito com os outros (que co-constroem, controlam, validam, partilham esse saber) (CHARLOT, 2002, p. 61).

Nessa mesma direção, Nóvoa (1997), ao abordar o saber docente, destaca que “o saber dos professores - como qualquer outro tipo de saber de intervenção social, não existe antes de ser dito. A sua formulação depende de um esforço de explicitação e de comunicação, e é por isso que ele se reconhece, sobretudo, através do modo como é contado aos outros” (NÓVOA, 1997, p. 30).

Articulando as reflexões dos autores supracitados, podemos estabelecer alguns marcos epistemológicos que nos orientam na abordagem da relação dos professores com o saber. O primeiro deles diz respeito à afirmação da dimensão interacional, não apenas da docência como atividade profissional, mas da própria constituição dos saberes que organizam e orientam esta atividade. Nas confrontações interpessoais, a que se refere Charlot, se constroem as interseções entre teoria e prática, permitindo que alguns saberes sejam

legitimados e outros rejeitados. Portanto a formação, enquanto processo que atravessa a vida dos docentes, requer situações nas quais se torne possível, não apenas a confrontação dos docentes com outros sujeitos, como também dos docentes com suas próprias percepções, crenças, valores e práticas. É no esforço de explicitar seus saberes ao outro que os professores têm a possibilidade de refletir sobre situações envolvidas no seu fazer cotidiano, num movimento de distanciamento desse cotidiano. Isso porque na ideia de relação com o outro está implicada a ideia de inter-ação, no sentido de ação que se dá entre sujeitos que se pronunciam sobre o mundo e, ao fazê-lo, afetam-se mutuamente.

Considerando que a linguagem é o meio pelo qual os professores pronunciam-se sobre seus fazeres e, ao fazê-lo, constituem seus saberes, buscamos na filosofia da linguagem de Mikhail Bakhtin elementos para compreender como se deram os processos de interação entre os sujeitos envolvidos na pesquisa que apresentamos neste artigo.

Alteridade, dialogismo, exotopia: a constituição do sujeito em Mikhail Bakhtin

Ao apresentar a obra do filósofo russo Mikhail Bakhtin, Stam (1992) destaca que

(...) em todos os livros [de Mikhail Bakhtin] encontramos variações em torno do tema central da linguagem e do dialogismo. Esse tema central assume diversos nomes: poliglossia, heteroglossia, polifonia, dialogismo. Todos os termos estão associados à comunicação através da diferença, tanto entre textos quanto entre pessoas e grupos sociais (p. 12)

O conceito de dialogismo, numa perspectiva bakhtiniana, diz respeito, portanto, aos modos como o sujeito se constitui a partir de relações de alteridade. Tais relações se dão na e pela linguagem que, por sua dimensão sónica, condensa significados historicamente construídos pelos grupos sociais, sendo que esses significados não se mantêm estáveis, mas são atualizados ao serem apropriados pelos sujeitos. Para Bakhtin e seu Círculo³⁶², no processo de “transmutação do mundo em matéria significativa” (FARACO, 2009), operado pelos sógnos, há a reflexão e refração do mundo. Ao mesmo tempo que os sógnos permitem uma descrição do mundo, eles possibilitam diversas interpretações desse mundo por sujeitos social e historicamente constituídos, em função dos valores e verdades a partir dos quais se orientam. Esses valores e verdades se encontram e confrontam nas práticas de linguagem, nas quais os enunciados produzidos pelos sujeitos se manifestam como parte de um infinito diálogo. Nesse encontro e confronto entre enunciados são tecidos novos sentidos, que se atualizam em função do contexto no qual esses enunciados são proferidos. Dessa concepção decorre o fato de que os sentidos que os sujeitos produzem para suas experiências não são produto exclusivamente de uma consciência individual, uma vez que é no plano social que eles se constituem. Na origem dos modos como atribuímos sentido ao mundo e nele nos orientamos está a figura do outro, seus valores e verdades, a quem respondemos com nossos enunciados e também com nossas ações.

Ao se referir ao papel do outro na constituição do sujeito, a partir da análise das relações entre o autor e seus personagens ou, nas palavras de Bakhtin (1997), das relações entre o autor e o herói, o filósofo russo desenvolve o conceito de exotopia. Do mesmo modo que o autor, ao construir suas personagens, possui

³⁶² O Círculo de Bakhtin era formado por intelectuais de diversas formações incluindo, dentre outros, o próprio Bakhtin, Valentin N. Voloshinov e Pavel N. Medvedev.

em relação a eles um excedente de visão que lhe permite dar acabamento a essas personagens, nas relações cotidianas o *outro* é sempre aquele capaz de um excedente de visão em relação ao sujeito.

O excedente de minha visão, com relação ao outro, instaura uma esfera particular da minha atividade, isto é, um conjunto de atos internos ou externos que só eu posso pré-formar a respeito desse outro e que o completam justamente onde ele não pode completar-se. [...] O excedente de minha visão contém em germe a forma acabada do outro, cujo desabrochar requer que eu lhe complete o horizonte sem lhe tirar a originalidade. (BAKHTIN, 1997, p. 44-45)

A ideia do outro como aquele capaz de dar acabamento à experiência do sujeito, no sentido de oferecer novos ângulos de visão com relação a ela tem repercussões no modo como concebemos a atividade de pesquisa, na qual pesquisador e sujeitos vivenciam situações de produção de enunciados sobre experiências compartilhadas por ambos, mas para as quais esses sujeitos, em função dos lugares que ocupam, de suas histórias e valores, produzem diferentes sentidos, que se encontram e confrontam, dando origem a um novo conhecimento. Esse conhecimento não se reduz, entretanto, a uma soma das experiências de pesquisadores e sujeitos, mas é tecido a partir de confrontos, negociações e ressignificações da situação específica de pesquisa.

Do mesmo modo, quando pensamos a formação de professores como experiência compartilhada entre os professores da universidade, discentes dos cursos de licenciatura e professores da escola básica, podemos compreender esse processo sendo tecido a partir dos encontros e confrontos entre as diferentes perspectivas que esses sujeitos trazem para a situação de formação. No caso da experiência do PIBID, que focalizamos neste artigo, à ideia de uma iniciação à docência, que está na origem da proposta do Programa, podemos aliar a ideia de uma formação em contexto, tanto dos professores da universidade quanto dos professores da escola básica. Cria-se assim um círculo virtuoso de pesquisa, formação e intervenção, que abarca tanto a atividade de docência quanto a atividade de pesquisa. Nesse movimento, produzem-se conhecimentos sobre o fazer dos professores num espaço de reflexão compartilhada sobre esse fazer, do qual originam-se novas práticas pedagógicas e novos enquadramentos para a pesquisa.

Apresentando a experiência do subprojeto “Letramento”

A experiência do PIBID apresentada nesse artigo teve início no primeiro semestre do ano de 2012, numa escola pública municipal de cidade de Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil, na qual um grupo de pesquisadores da Universidade vinha desenvolvendo, desde o ano de 2010, um estudo longitudinal, acompanhando um grupo de alunos da educação infantil e, posteriormente, nos anos iniciais do ensino fundamental. O foco da referida pesquisa eram as práticas de leitura vivenciadas pelo grupo na transição entre educação infantil e ensino fundamental.

A realização da pesquisa na escola permitiu uma aproximação inicial entre o grupo de pesquisadores da universidade, composto por um professor doutor coordenador da pesquisa, discentes do curso de graduação em Pedagogia e do curso de Pós-graduação, em nível de mestrado, do Programa de Pós-graduação em Educação. Nos dois primeiros anos de realização do estudo longitudinal a inserção desse grupo na realidade da escola pesquisada se deu por meio da visita de alguns dos pesquisadores à escola, observando o cotidiano da mesma, produzindo notas de campo nas quais este cotidiano era descrito e realizando entrevistas com as professoras regentes da turma, composta por 22 crianças. Esse material era,

posteriormente, analisado em reuniões semanais do grupo de pesquisadores à luz do referencial teórico e metodológico da psicologia histórico-cultural. Para esta abordagem, a pesquisa em Ciências Humanas se caracteriza pelo encontro entre sujeitos com voz, que se pronunciam sobre o mundo. Nas palavras de Bakhtin (1997, p. 330) : “O que nos interessa na pesquisa em ciências humanas, é a história do pensamento orientada para o pensamento, o sentido, o significado do outro, que se manifestam e se apresentam ao pesquisador somente em forma de texto.” Assim, a análise do material produzido no campo deve primar pela busca desses sentidos e significados nos termos do outro, neste caso, dos sujeitos da pesquisa. Entretanto, também o pesquisador produz sentidos e significados para aquilo que observa e vive no campo, pois ele é parte desse contexto, uma vez que “O observador não se situa em parte alguma fora do mundo observado, e sua observação é parte integrante do objeto observado” (BAKHTIN, 1997, p. 355). Desse modo, o observador é parte da cena que observa e seus valores e crenças constitutivos dos eventos que deseja compreender.

Assim, ao longo dos dois primeiros anos da pesquisa a experiência de professores e crianças eram trazidas ao grupo de pesquisa pelo olhar do *outro*, o observador, que, do lugar que ocupa na cena da relação pesquisadores e sujeitos de pesquisa, dá um certo acabamento a essas experiências. Nesse diálogo, o referencial teórico que ilumina as análises se configura em mais uma voz que se faz ouvir na produção de sentidos para as experiências vividas que, na comunidade semiótica do grupo de pesquisa, vai estabilizando significados para essas experiências, na forma de categorias de análise e conceitos.

Essa busca de compreensão da experiência alheia, de explicitá-la em palavras, é um processo no qual o que se busca é a profundidade, sendo este o “critério principal do conhecimento nas ciências humanas” (BAKHTIN, 1997, p. 357). Nesse esforço de buscar uma compreensão em profundidade das experiências vividas pelos sujeitos o pesquisador assume, para com estes, compromissos éticos, uma vez que se torna parte desse diálogo estando, portanto, comprometido com uma forma de resposta, em suas análises, aos sujeitos. Ocorre que muitas vezes essa resposta, ou contrapalavra, pode parecer estranha ao próprio sujeito, especialmente porque pesquisador e sujeitos não compartilham, necessariamente, do mesmo sistema de valores, nem estão implicados, da mesma forma, com a atividade de pesquisa.

No caso dos professores, ao aderirem a um projeto de pesquisa, recebendo em suas salas de aula pesquisadores/observadores e aceitando partilhar suas experiências, em geral têm a expectativa de que a pesquisa traga algum tipo de contribuição à sua prática. Muitas vezes é difícil para o docente aceitar que essa contribuição não seja direta ou imediata, o que pode causar algum tipo de tensão na situação de pesquisa. Além disso, os docentes sentem-se instigados a conhecer o que fazem os pesquisadores com os dados que produzem em campo. No caso da pesquisa aqui apresentada, muitas vezes a professora demonstrou interesse em conhecer o conteúdo das notas de campo escritas pelas pesquisadoras que realizavam observações em sua sala. Uma vez conhecendo o conteúdo das mesmas, franqueado a ela pelas pesquisadoras, a professora demonstrou interesse em participar do grupo de pesquisa. Segundo a docente, esse interesse decorria de um desejo de melhor compreender suas próprias ações que, ao ver transcritas por um outro – o pesquisador – percebia de uma forma outra, que muitas vezes lhe provocava um estranhamento.

Assim, a partir do ano de 2012 o grupo passou a contar com a presença da professora da turma pesquisada em suas reuniões semanais e, posteriormente, quando o subprojeto “Letramento” foi encaminhado ao PIBID, ela passou a integrá-lo. No âmbito do PIBID a docente passou a supervisionar

quatro licenciandas do curso de Pedagogia que, em dias alternados, participam das aulas da professora na escola, acompanham-na nas atividades de planejamento e realizam, sob sua orientação, atividades com as crianças. Essas ações são coordenadas pela professora da universidade, que orienta tanto às licenciandas quanto à professora da escola de educação básica, supervisora do projeto. Além da professora, também a coordenadora pedagógica da escola participa de alguns encontros do grupo de pesquisa, o que contribui para estreitar as relações entre o grupo e a escola.

A frequência ao grupo de pesquisa é parte do processo de orientação, com o objetivo de que tanto as licenciandas quanto a supervisora tenham a possibilidade de refletir sobre a prática pedagógica à luz do referencial teórico e metodológico que vem sendo debatido no grupo de pesquisa. Ao mesmo tempo as ações da docente e das licenciandas são analisadas no grupo que, a partir dos referenciais teóricos da pesquisa, busca compreender a experiência da docência, neste caso específico, a experiência de trabalho com a leitura na sala de aula. A partir desse processo de reflexão compartilhada, são definidas novas ações de docência assim como novos encaminhamentos para a pesquisa.

No caso aqui descrito, o foco das atividades de pesquisa do grupo e também do subprojeto “Letramento” são as práticas de leitura. A turma na qual o subprojeto vem sendo realizado é formada por crianças do 3º ano do ensino fundamental, em processo de alfabetização. Dadas as características da etapa de escolarização em que se encontram as crianças, um dos principais desafios da professora da turma é lidar com a heterogeneidade do grupo quanto a seu processo de apropriação da leitura e da escrita uma vez que nele se encontram crianças que já leem e escrevem com alguma fluência e também outras, embora em menor número, que apenas reconhecem algumas letras do alfabeto. Esses grupos se envolvem de modos muito diferenciados com as atividades propostas pela professora, em razão de seu maior ou menor interesse pelas mesmas e também em função de suas possibilidades de realizá-las de forma mais ou menos competente.

Assim, as ações do subprojeto de voltaram a apoiar a professora no trato com essa heterogeneidade de interesses e experiências das crianças, sendo este um tema recorrente nas discussões do grupo de pesquisa. A partir do interesse demonstrado por uma das crianças da turma, com dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita, em realizar um filme com os colegas, as ações do PIBID na escola foram sendo delineadas. Apresentamos, a seguir, um trecho da ata da reunião do grupo de pesquisa na qual o tema surge e é debatido pelo grupo.

Observamos que a primeira iniciativa de escrita do R³⁶³ é um caderno. Ele fica andando com um caderno e pede para as pessoas escreverem. Ele ainda não sabe escrever, mas ele dá o caderno para o outro escrever. Aí ele escreve o nome e faz um desenho do lado. E aí ele disse que quer montar um vídeo com os colegas da sala atuando. E ele está com todas essas cenas da história na cabeça. Eu acho que se a gente conseguisse fazer isso primeiro ia ser muito bom. (Depoimento da coordenadora pedagógica da escola, registrado em ata da reunião do grupo de pesquisa do dia 05 de outubro de 2012)

A partir dessa percepção inicial da coordenadora da escola sobre o interesse de realizar um filme envolvendo todas as crianças, manifesto por este aluno em particular, o grupo passou a direcionar as ações do PIBID ao alcance desse objetivo. Percebíamos que esta poderia ser uma boa oportunidade de vivenciarmos a realização de um projeto que partisse de um interesse manifesto pelas crianças e que,

³⁶³ Identificaremos as crianças citadas apenas por suas iniciais para resguardar suas identidades.

justamente por isso, pudesse aproximar aquelas que ainda não se mostravam interessadas em atividades de leitura e escrita, ou que apresentavam dificuldades neste tipo de atividade, de situações nas quais ler e escrever fossem atividades com sentido e significado para os alunos.

Para concretizar o projeto o grupo passou, então, a empreender dois movimentos simultâneos: o apoio e encorajamento à professora para a realização da atividade na escola, com as crianças e a discussão de novos encaminhamentos para as ações envolvidas no projeto nas reuniões do grupo, na universidade.

O apoio à professora na escola, provido especialmente pelas alunas bolsistas do Projeto, mostrou-se fundamental, pois um dos limites que os professores encontram para a realização de atividades que fujam ao modelo escolar tradicional é o isolamento em que em geral se encontram em suas salas de aula. Há poucas pessoas disponíveis na instituição que possam oferecer auxílios que permitam ao docente trabalhar em pequenos grupos com sua turma, ou mesmo organizar espaços e materiais de que necessite enquanto interage com as crianças. Com o auxílio das bolsistas licenciandas, foi possível à professora planejar tempos e espaços para o planejamento e realização das atividades envolvidas no projeto com as crianças quando essas atividades requeriam uma atenção mais individualizada a grupos, ou o trabalho com grupos envolvidos em diferentes tarefas.

Paralelamente, o grupo de pesquisa, na universidade, oferecia ao professor outro tipo de apoio, igualmente essencial à concretização do projeto. Tal apoio consistia em ajudar à professora na tomada de decisões sobre como conduzir os trabalhos na turma. Muitas dúvidas e questionamentos surgiam por parte da docente, especialmente porque o trabalho com projetos dessa natureza desafia alunos e professores a buscar soluções para questões que vão surgindo no decorrer de seu processo de realização. A maior dificuldade para a professora parecia residir no fato de não poder antever todas as etapas do trabalho, uma vez que as crianças tinham um papel ativo na definição desses passos. Além disso, havia o desafio de mediar as situações na sala de aula para que todos pudessem participar do projeto e, ainda, para que fossem exploradas todas as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento que as situações pudesse oferecer, especialmente as oportunidades de aproximar as crianças de um contato mais sistemático com a língua escrita de forma significativa.

Em decorrência dos desafios enfrentados pela professora, novas questões se colocaram ao grupo de pesquisa: como a linguagem escrita se relaciona a outras linguagens, como a música, a dança, a gestualidade? Que papel essas linguagens desempenham no desenvolvimento das crianças? Que tipo de mediação do professor pode favorecer a aprendizagem da leitura e da escrita em situações nas quais o grupo de crianças está engajado na busca de soluções para problemas desafiadores, que não foram previstos pelo professor? Como apoiar as crianças na busca de soluções para esses problemas sem que as perspectivas do adulto se sobreponham às das crianças? Buscando compreender e responder a essas questões, novos quadros conceituais foram se delineando para o grupo de pesquisa que, progressivamente e numa perspectiva colaborativa, foi ampliando sua abordagem inicial do tema do letramento na escola. Nesse processo, as perspectivas dos diferentes atores envolvidos apontavam os limites e possibilidades de encaminhamento dos trabalhos: os limites institucionais, de formação e de percepção dos sujeitos acerca das situações vivenciadas e as possibilidades de romper com esses limites a partir do excedente de visão que cada um dos envolvidos podia oferecer, de seu lugar, às experiências em curso.

No primeiro semestre de 2013 o filme “Zumbilândia” – título escolhido pelo aluno “R”- finalmente foi concluído. Para sua execução, além do apoio dos bolsistas do Projeto PIBID³⁶⁴, também foram fundamentais o apoio da gestão da escola José Calil Ahouagi e, ainda, o apoio de outro projeto em curso na Universidade Federal de Juiz de Fora, o CINEDUCA, desenvolvido em parceria com a Faculdade de Comunicação.³⁶⁵ Como desdobramento deste trabalho, as crianças produziram, ainda, um livro com o roteiro do filme, construído na forma de produção de texto coletiva da turma e ilustrado pelas crianças. Essas experiências se mostraram enriquecedoras, tanto para as crianças quanto para os professores regente e em formação. Elas têm sido apresentadas e discutidas pela professora supervisora do projeto na escola e pelas bolsistas licenciandas em diferentes eventos na universidade e em outras instituições de ensino superior, o que tem permitido ampliar a abrangência da dimensão formativa que elas apresentam. Além disso, novas ações vêm sendo planejadas para dar continuidade ao envolvimento com a leitura e a escrita que a produção do filme e do livro provocaram nas crianças e que vem repercutindo positivamente nos processos de desenvolvimento e aprendizagem das mesmas.

Considerações finais

Para a professora, a experiência do PIBID tem permitido uma inserção no espaço da universidade na condição de partícipe na produção de saberes não apenas sobre, mas na atividade de docência. O grupo de pesquisa é um espaço no qual tem a possibilidade de tratar das questões que impactam diretamente sua prática docente: dificuldades com os alunos individualmente, conflitos que vivencia em suas escolhas metodológicas, limites que encontra no contexto institucional da escola, dentre outras. Esses temas são abordados no grupo à luz da reflexão teórica, que ilumina a compreensão das questões surgidas na prática, ao mesmo tempo que esta última permite aprofundar e ressignificar a reflexão teórica.

Para as alunas licenciandas do Programa, a participação no cotidiano da escola favorece a construção de novas percepções sobre a teoria estudada, a partir de seu envolvimento com as atividades de docência, assim como possibilita uma primeira aproximação à atividade de pesquisa numa posição que favorece a compreensão das ações dos sujeitos, por compartilharem dessas ações. Assim, as licenciandas exercitam a prática da observação “não como um ‘voyeurismo’ aviltante, mas como a oportunidade de ajudar modestamente a construir, ao mesmo tempo que interpretar, os mundos de vida de alunos(as) e professores(as) nas escolas” (SARMENTO, 2003, P. 161). Esses mundos de vida serão, num futuro próximo, os seus próprios mundos de atuação profissional.

Para os professores da universidade, a experiência permite uma ligação mais orgânica com o cotidiano da escola de educação básica, favorecendo a produção de um saber compromissado com esse cotidiano. A participação efetiva dos sujeitos na produção de um conhecimento sobre sua prática qualifica a pesquisa, por permitir uma penetração em maior profundidade na sua experiência, inclusive quando esses sujeitos refletem sobre ela motivados pela contrapalavra do pesquisador e dos referenciais teóricos que ele traz para o diálogo sobre a docência. Esse movimento não significa uma identificação absoluta do pesquisador com os sujeitos de pesquisa, pois tal identificação não seria possível nem desejável. É justamente pelo fato

³⁶⁴ As bolsistas do curso de licenciatura em Pedagogia Márcia Mariana, Fernanda Bichara, Ingrid de Oliveira e Vanessa Rocha Campos.

³⁶⁵ Deixamos aqui no agradecimento ao professor Cristiano José Rodrigues, da Faculdade de Comunicação da Universidade Federal de Juiz de Fora e aos bolsistas Eduardo Malvacini Franchesqueti e Carolina Caniato, sem os quais este trabalho não poderia ter sido realizado.

de o pesquisador ocupar um outro lugar na cena da pesquisa que ele dispõe de condições de reflexividade sobre essa experiência, que não são possíveis aos sujeitos da ação.

Desse modo concluímos que os encontros e confrontos, proporcionados pela experiência com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência integrado ao trabalho de pesquisa, apresentam um forte potencial formativo de professores em formação inicial, professores em exercício e professores da universidade.

Referências

Bakhtin, Mikhail (1997). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.

Charlot, Bernard (2002). *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: ARTMED.

Faraco, Carlos A. (2009). *Linguagem & Diálogo: As ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial.

Hargreaves, Andy (1994). *Os professores em tempos de mudança: O trabalho e a cultura dos professores na idade Pós-moderna*. Portugal: Mc Graw Hill Editora.

Lélis, Isabel (2001) Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico? Educação e Sociedade. Ano XXII (abril/2001) 43-57.

Micarello, Hilda A.L.S. (2006) *Professores da pré-escola: Trabalho, saberes e processos de construção de identidades*. Tese de Doutorado, Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

Micarello, Hilda A.L.S. (s/d) A formação de profissionais da educação infantil: em foco a relação teoria e prática. Retirado em julho, 2013 de www.anped.org.br/reunioes/26/

Nóvoa, António (1997) Diz-me com quem ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In Fazenda, Ivani (org.), *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. (29-41) Campinas: Papirus.

Nóvoa, Antônio (1998) Relação escola-sociedade: novas respostas para um velho problema In Serbino, Raquel V. (et. al., orgs). *Formação de professores*. (19-40) São Paulo: Editora da UNESP.

Sarmiento, Manuel J. (2003). O estudo de caso etnográfico em educação. In Zago, Nadir; Carvalho, Marília P. & Vilela, Rita A. T. (orgs.), *Itinerários de pesquisa: Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*.(137-179). Rio de Janeiro: DP&A Editora.

Stam, Robert (1992). *Bakhtin: Da teoria literária à cultura de massa*. São Paulo: Editora Ática.

Formação de professores e prática pedagógica no curso de pedagogia

Maria Cândida Sérgio³⁶⁶

Este estudo é resultado de um processo de orientação e acompanhamento da prática pedagógica vivenciada no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE no período de agosto a novembro de 2011, sob nossa orientação. Ao longo da pesquisa houve uma significativa atuação e colaboração das alunas – estagiárias do sétimo período por meio de um processo sistemático de discussão e relato de experiência em grupo. Ancorada em referenciais teóricos que abordam a temática em questão, analisamos e refletimos sobre a formação de professores e o trabalho docente no curso de Pedagogia. Os procedimentos metodológicos utilizados para o trabalho de campo foram: campo empírico – sete (07) escolas do ensino fundamental na modalidade da educação de jovens e adultos – EJA; sete (07) professoras da EJA. Para coleta de dados, foi utilizada a observação participante e a intervenção pedagógica (aulas práticas), para registro dos dados coletados e plano de aulas foi utilizado o diário de campo e, por fim, o relatório final da disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica VII na EJA. Os resultados desse estudo nos permite dizer que a formação de professores na atualidade se constitui um desafio para o curso de licenciatura em Pedagogia, que ainda reproduz práticas metodológicas tradicionais e reprodutoras do conhecimento. Aponta que para uma prática pedagógica transformadora e qualitativa é necessário que o professor reflita sobre sua própria prática e sobre o sentido do trabalho docente.

Palavras-Chave: Formação de professores, prática pedagógica, prática docente, curso de Pedagogia.

Introdução

A formação de professores na atualidade constitui um debate que vem despertando o interesse de diversos profissionais da área de educação, governos, especialistas e dos professores. É uma temática que deixa de ser silenciada e torna-se objeto de estudo e um dos elementos centrais no campo da política educacional, suscitando abordagens, questionamentos, e análises pela relevância no exercício da docência. O debate e o olhar a luz das políticas públicas para a formação de professores ressurgem de forma mais contundente na década de 1980 como nos diz (Neto: 2006), pois há de se repensar a formação e o papel do professor e suas implicações no desempenho dos alunos, sobretudo da Educação Básica.

Acentuando-se na década de 1990 e início dos 2000, tendo em vista a função do Título VI - Dos profissionais da Educação (Art. 61 a 67), da LDB Nº 9.394/96 que trata de forma específica a formação dos docentes para atuar na educação básica, bem como trata também da formação de profissionais da educação, a formação dos profissionais e dos docentes em nível superior, a ser realizada nos Institutos Superiores de Educação, programas de educação continuada; inclusão de no mínimo, 300 horas de prática de ensino, para formação do professor e valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes nos termos dos estatutos e dos planos de carreira o ingresso por concurso público de provas e títulos, formação continuada, piso salarial, progressão na carreira mediante titulação, período reservado de estudos e condições adequadas de trabalho.

³⁶⁶Professora Técnica Pedagógica da SE/PE – Coordenadora Estadual da Educação de Jovens e Adultos – EJA; Professora substituta da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE; Doutoranda Em Ciências da Educação pela Universidade do Minho - Portugal

Considerando esses fatores econômicos, políticos e sociais, percebe-se de forma contundente a necessidade de se refletir de forma mais aprofundada o cenário dos cursos de formação de professores, especificamente – Pedagogia. Por isso, esse estudo tem o propósito de refletir aspectos importantes relacionados à formação do professor no curso de pedagogia.

O presente estudo é resultado de um processo de orientação, reflexão e aprofundamento de questões que foram vivenciadas em uma pesquisa de campo no curso de Pedagogia. O interesse em discutir essa temática surgiu da prática das alunas estagiárias nas escolas campus da Rede Pública de ensino, bem como das observações e intervenções vivenciadas na disciplina Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado VII ao longo do sétimo período do curso.

Como procedimento metodológico adotamos a observação participante, análise de documento (Projeto Político Pedagógico, plano de aula, horários.) e intervenção pedagógica através das aulas práticas. Ressaltamos que as discussões aqui apresentadas consistem em um recorte dos resultados da pesquisa ancorada nas análises e reflexões realizadas a partir dos instrumentos citados e das Diretrizes para a formação do professor nos cursos de pedagogia.

Diante do exposto, a organização desse estudo levará em consideração os seguintes aspectos: I) Reflexões sobre a formação do professor nos cursos de Pedagogia; II) Prática pedagógica: desafios e possibilidades no curso de Pedagogia; III) Resultados: A prática pedagógica na formação dos professores do curso de Pedagogia; IV) Considerações.

Reflexões sobre a formação do professor nos cursos de Pedagogia

Dentre as concepções que permeiam a formação de professores destaca-se aquela que o considera reprodutor de conhecimentos, que cumpre apenas a função de reproduzir a partir dos currículos e programas já elaborados sem nenhuma reflexão e intervenção, contraditoriamente, na sociedade pós-moderna, um novo olhar ressignifica a formação do professor. Entende-se o papel do professor enquanto mediador no processo ensino aprendizagem. “Nos processos constitutivos da cidadania dos alunos, para o que concorre a superação do fracasso e das desigualdades escolares” (Pimenta: p. 15). Nesse sentido, a formação de professores ressurgiu como questão relevante e necessária para se repensar sua necessidade e funcionalidade.

Nesse cenário, a discussão sobre o curso de Pedagogia após a promulgação da LDB Nº 9.394/96, trás uma grande contribuição – a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, Resolução CNE/CP Nº 01 de 15 de maio de 2006. Podemos considerar um avanço após décadas de discussão sobre o referido curso, mas entendendo também que a resolução não atendeu de forma plena e significativa os anseios dos profissionais da educação. De acordo com os autores:

As novas DCNs para o Curso de Pedagogia constituem uma conquista da ANFOPE em conjunto com as demais entidades do setor educacional, especificamente as de formação de professores. Contudo, após sua aprovação foram suscitados debates, questionamentos, dúvidas advindas de diferentes campos da comunidade educativa: docentes, discentes, pesquisadores, entre outros, o que significa dizer que não há consenso acerca das DCNs (Ribeiro; Miranda: p. 14).

O referido documento extinguiu as habilitações do curso de Pedagogia, tornando o curso licenciatura em Pedagogia. Possibilitou a transformação dos Cursos Normal Superior em cursos de Pedagogia, mediante a reestruturação do projeto pedagógico do curso. Atribuiu uma identidade ao profissional de pedagogia, direcionando a formação à docência na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino fundamental. Integrou à docência a “participação da gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas”(Brasil: p.6).

No seu texto, o parecer é muito claro quando dá visibilidade que o exercício da docência constitui a base da formação do estudante de Pedagogia, sendo ainda de acordo com o Parecer “compreendida como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnicorraciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia”(Brasil: p. 7).

Diante do exposto, nos parece que o exercício da docência nas DCN- Pedagogia é entendida no seu sentido amplo, ou seja, não se restringe apenas ao ato de ministrar aulas, mas se articula a ideia de trabalho pedagógico desenvolvido nos espaços escolares e não escolares. Assim, a docência “constitui-se na confluência de conhecimentos oriundos de diferentes tradições culturais e das ciências, bem como de valores, posturas e atitudes éticas, de manifestações estéticas, lúdicas, laborais” (Brasil: p.7).

Os estudos de Pimenta (2008) analisam o processo de formação dos professores inicial e contínua, considerando as nuances e os elementos do processo de formação. Nesse sentido, a autora afirma que “repensar a formação inicial e contínua, a partir da análise das práticas pedagógicas e docentes, tem se revelado uma das demandas importantes [...]” (Pimenta: p. 15).

Tardif (2009) em seus estudos corrobora com a discussão quando considera o exercício da docência uma prática onde os professores são atores que atuam na escola, afirma também que:

Atores que investem em seu local de trabalho, que pensam, que dão sentido e significado aos seus atos, e vivenciam sua função como uma experiência pessoal, construindo conhecimentos e uma cultura própria da profissão. Em síntese, o trabalho docente não consiste apenas em cumprir ou executar, mas é também a atividade de pessoas que não podem trabalhar sem dar um sentido ao que fazem, é uma interação com outras pessoas: os alunos, os colegas, os pais, os dirigentes da escola, etc (Tardif: p.38).

De fato, pela fala dos autores, o trabalho docente deve ser entendido como uma prática interativa, coletiva, que necessita ser estudada, analisada e interpretada em sua totalidade, para que seja compreendida no contexto da sua materialização.

Partindo dessas considerações e retomando as Diretrizes (2006) o curso de Pedagogia possui um caráter generalista, o professor atua em vários papéis, com funções diversas no campo da educação. O currículo na perspectiva da formação do profissional abrange desde a aprendizagem do aluno, as práticas pedagógicas e investigativas as competências necessárias à atuação do professor na educação básica.

Em síntese, a fala de Pimenta (2008) é contundente quando nos faz refletir que ser professor é ir além das atividades burocráticas para qual se formam técnicos. A natureza do trabalho docente, que é ensinar, contribui para formação dos alunos, nas atitudes, nos valores, nas habilidades e conhecimentos que contribuam para os saberes necessários ao enfrentamento dos desafios que a prática social impõe no cotidiano.

Prática pedagógica: desafios e possibilidades no curso de Pedagogia

Discutir a prática pedagógica e a formação de professores no atual cenário da sociedade brasileira requer uma análise da sua totalidade, ou seja, de suas concepções e elementos que influenciam a realidade educacional. As questões socioeconômicas, as relações de produção, os interesses antagônicos nas classes sociais, a cultura como prática social determinante são fatores básicos para compreender os determinantes que influenciam a formação de professores e a prática pedagógica no curso de Pedagogia.

O trabalho com os alunos do curso de Pedagogia exige uma prática do professor que lhes oportunize a apropriação de conhecimentos e saberes que possam contribuir na teoria e na prática. Nessa perspectiva, a relação teoria e prática é um elemento que precisa estar presente ao longo do curso, “significa tomar a prática profissional como instância permanente e sistemática na aprendizagem do futuro professor e como referência para a organização do currículo” (Libâneo e Pimenta: p. 268-269).

Outro elemento relevante além da teoria e da prática é a pesquisa, esta deve ser enfatizada e vivenciada ao longo do curso, uma vez que, “a formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saberes [...] o que coloca os elementos para produzir a profissão docente” (Pimenta: 2008). A formação do professor precisa alimentar-se constantemente pelo ensino e pela pesquisa, pensando e repensando a prática pedagógica. Como nos afirma Behrens:

O professor, na metodologia do ensino com pesquisa, torna-se figura significativa no processo como mediador na construção do conhecimento. Tem a função de articulador crítico e criativo do processo pedagógico. Como produtor de seu conhecimento, instiga o aluno a “aprender a aprender”, centrando sua competência estimuladora no ensino com pesquisa (Behrens: p. 82).

Diante do exposto, refletir sobre a formação de professores e a prática pedagógica no curso de pedagogia, exige também pensar na formação profissional dos sujeitos numa perspectiva de mudança paradigmática na sociedade do conhecimento. Tal mudança implica a superação da reprodução do conhecimento, da visão do tradicional conservador, instigando a investigação científica e a produção do conhecimento.

A superação da reprodução do conhecimento, da visão newtoniana- cartesiana, leva os educadores a investigar como propiciar metodologias que atendam às exigências do paradigma emergente proposto pelos cientistas, enfaticamente, no final do século XX [...]. O desenvolvimento científico e tecnológico, decorrente da sociedade da informação, tem funcionado como marco desencadeador para repensar o ensino oferecido nas universidades (Behrens: p. 80-81).

Tomando como referência o curso de pedagogia, a formação de professores compreende um projeto para além do pedagógico, um projeto humano emancipatório, como sujeitos pensantes e produtores de currículos e práticas pedagógicas para a educação básica. Para (Zabala: p. 13) “um dos objetivos de qualquer bom profissional consiste em ser cada vez mais competente em seu ofício”. Entendemos que essa competência se constrói na base de uma formação mediante o conhecimento, a experiência e a investigação, isto inclui vários saberes, portanto:

Tudo leva a crer que os saberes as socialização primária e, sobretudo quando da socialização escolar, tem um peso importante na compreensão da natureza dos saberes, do Saber fazer e do saber ser saber que serão mobilizados e utilizados em seguida quando dá socialização profissional e no próprio exercício do magistério (Tardif: p. 69).

Nessa linha de pensamento, Azzi (2005) afirma que:

saber pedagógico é o saber que o professor constrói no cotidiano de seu trabalho e que fundamenta sua atuação docente, ou seja, é o saber que possibilita ao professor interagir com seus alunos, na sala de aula, no contexto da escola onde atua. A prática docente é, simultaneamente, expressão desse saber pedagógico construído e fonte de seu desenvolvimento (p. 43).

Compreendemos dessa forma que uma parte importante da competência da atuação dos professores tem haver com o processo de sua formação profissional, dos saberes adquiridos e também das experiências vivenciadas na sua prática social. Acreditamos que para a materialização de uma prática pedagógica eficaz, torna-se necessário que o professor procure refletir sobre o seu fazer pedagógico baseado em fundamentos teóricos que subsidiará a organização do seu trabalho na sala de aula.

A esse respeito, (Zabala: p. 16) faz a seguinte afirmação “necessitamos de meios teóricos que contribuam para que a análise da prática seja verdadeiramente reflexiva”. Desenvolver pesquisas, projeto de intervenção para os estudantes do curso de Pedagogia nessa tendência implica uma formação que considera os professores sujeitos pensantes, produtivos e autores na prática social. Um desafio para o curso de Pedagogia, mas também possibilidades de formação de professores com consciência e sensibilidade social, intelectuais e críticos para trabalhar o conhecimento numa sociedade complexa, globalizada e multicultural.

O estágio como espaço de formação e de construção de identidade precisa ter uma dimensão de compreensão ampla, em que estejam presentes a escola e sua organização social, o trabalho docente e a sala de aula (Pimenta e Lima: p. 156). Essa perspectiva apresenta um novo olhar, um novo paradigma sobre formação de professores e suas implicações sobre a prática pedagógica e especificamente, sobre a prática docente.

Formar o professor implica organizar e selecionar conteúdos para a sua formação, para o seu trabalho crítico-reflexivo sobre as práticas que irá materializar e sobre suas experiências e saberes compartilhados. De acordo com Pimenta (P. 29) devemos considerar três processos na formação docente “produzir a vida do professor (desenvolvimento pessoal), produzir a profissão docente (desenvolvimento profissional), produzir a escola (desenvolvimento organizacional)”.

A formação de professor – desenvolvimento profissional implica elementos como valorização, seleção e formas de conteúdos crítico-reflexivo sobre sua atuação e sobre as práticas pedagógicas que serão vivenciadas, pois considerando os vários tipos de saberes que permeiam a formação e apropriam o professor para a profissão docente é relevante e necessário analisar o seu papel na sociedade e sua funcionalidade na formação de outros sujeitos no atual contexto social.

Resultados: a prática pedagógica na formação dos professores do curso de Pedagogia

Ao longo do semestre vivenciamos sessenta horas (60) da disciplina Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado com as alunas do sétimo período. Trinta horas (30) horas destinadas às atividades na sala de aula e trinta horas (30) para as atividades externas – nas escolas campus de Estágio.

Trabalhamos com sete (07) escolas da Rede Municipal de ensino, sete (07) professoras e cento e dez (110) estudantes da Educação de Jovens e Adultos –EJA da 1ª e 2ª fase de escolaridade que compreende os

anos iniciais do ensino fundamental. É importante ressaltar que as alunas-estagiárias realizavam seus estágios no horário noturno porque trabalhavam durante o dia, assim, suas práticas focavam as turmas da EJA.

Nosso programa de disciplina contemplava uma carga horária dividida entre as leituras, e análises de textos que fundamentavam a prática, mas também seminários, mesas de diálogos e palestras com profissionais que abordavam temáticas inerentes à formação de professores, prática pedagógica, currículo e EJA. No Estágio Supervisionado, onde as alunas-estagiárias observavam a prática dos professores na sala de aula, registravam em diário de campo, elaboravam planos de aula e faziam intervenções pedagógicas sob a observação das professoras das referidas turmas e da professora de prática pedagógica. No final da disciplina, realizávamos dois seminários com palestrantes convidados para apresentar e dialogar suas pesquisas em temáticas pertinentes à formação de professores e prática pedagógica.

Para Pimenta e Lima (p. 54):

Os lugares da prática educativa, as escolas e outras instâncias existentes num tempo e num espaço, são o campo de atuação dos professores (os já formados e os em formação). O conhecimento e a interpretação desse real existente serão o ponto de partida dos cursos de formação, uma vez que se trata de possibilitar aos futuros professores as condições e os saberes necessários para sua formação profissional.

Olhando por essa ótica, dentre os lugares da prática, destacamos a sala de aula e as escolas campus de estágio como espaços/tempos de aprendizagem. Nessa ótica, o estágio se configura como um eixo integrador do curso de formação de professores porque empondera os alunos de conhecimentos e saberes necessários a sua formação e a prática pedagógica.

As autoras ainda nos dizem que “estudar a sala de aula como espaço de conhecimento compartilhado vem se tornando uma necessidade pedagógica indispensável para a compreensão dos processos de ensinar e de aprender” (p. 156).

Para a intervenção das alunas-estagiárias nas salas de aula, além da observação-participante, dialogava-se com as professoras sobre a área de conhecimento e o conteúdo que deveria ser vivenciado. Os planos de aula eram analisados pela professora de prática pedagógica e apresentado às professoras das turmas da EJA, após esses olhares com possíveis intervenções e ajustes, as estagiárias vivenciavam suas aulas práticas.

Por sua vez, as professoras, observavam aspectos considerados importantes das aulas, faziam suas anotações e atribuía um conceito. De acordo com o conceito, a aluna-estagiária poderia ou não, fazer ajustes no plano e repetir a aula. Esse procedimento não foi necessário nessa turma, as discussões e questionamentos na sala de aula possibilitavam a reflexão e a reorganização das atividades.

Entendemos que de acordo com Freire (p. 39) no processo permanente de “formação de professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”. Dessa forma, as alunas-estagiárias estavam constantemente organizando e (re) organizando coletivamente sua prática pedagógica.

Os encontros eram intercalados entre a sala de aula na Universidade e a sala de aula de escola campus do estágio, a cada encontro presencial, analisávamos e discutíamos coletivamente as práticas vivenciadas, momento de reflexão, intervenção e ajustes. Momento muito rico de escuta e troca de experiências. “Nesse

sentido, o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto da práxis” [...] (Pimenta e Lima: p. 45).

Para concluir a disciplina, foi condição um seminário e relatório escrito da vivência da prática. No seminário, cada dupla de alunas-estagiárias apresentavam suas experiências vivenciadas durante o estágio na escola campus, momento de socialização, relato de experiências, troca de conhecimentos, análises, reflexões e questionamentos. O relatório trás em si o que foi apresentado no seminário, mas com riqueza de detalhes das análises dos documentos como o Projeto Político Pedagógico, planejamento, horário, outros. Além da experiência vivenciada na sala de aula com os estudantes e a professora.

Em síntese, em meio aos desafios da formação de professores no curso de Pedagogia, encontramos possibilidades na disciplina de Prática Pedagógica de vivenciar uma proposta de trabalho propiciando ao aluno, conhecimentos significativos a partir de uma aproximação da realidade onde ele irá atuar, concluindo que o estágio enquanto atividade teórica e prática instrumentalizadora da práxis docente, possibilitará a transformação da realidade.

Considerações...

Diante das análises sobre formação de professores e prática pedagógica, o curso de pedagogia necessita possibilitar ao futuro professor uma formação qualificada que colabore para o exercício de sua atividade docente, compreendendo a complexidade da escola e do sistema social, desenvolvendo nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem construir seus saberes-fazeres docentes a partir da realidade prática que vão atuar.

É relevante também considerar o perfil do aluno, tendo em vista um modelo de formação e prática pedagógica que supere o modelo instrumental, acadêmico e reproduzidor de conhecimentos, preparando-os para atuar nos novos desafios de uma sociedade complexa e do conhecimento, onde as novas gerações têm outras perspectivas e valores. Esse modelo se insere na formação de professores críticos- reflexivos que defendem um projeto humano emancipatório.

Nessa perspectiva, o nosso trabalho na disciplina de Prática pedagógica e Estágio Supervisionado VII, a partir das experiências vivenciadas com as alunas-estagiárias, revelou uma prática que se aproxima dos paradigmas da produção do conhecimento, espaço da pesquisa e do ensino, da reflexão e criticidade, mas também da intervenção da e na prática pedagógica que permeia os espaços/tempos da escola, especificamente, a sala de aula.

O estágio funcionou para nós como espaço/tempo de fundamentos teóricos e práticos, de diálogo, de descobertas de caminhos e de possibilidades de superação de obstáculos, de construções e de organização curricular para uma prática pedagógica significativa na educação de modo a favorecer melhores resultados na aprendizagem das alunas- estagiárias do curso de Pedagogia.

Em síntese, as discussões e reflexões sistematizadas nesse texto apresentam um caráter inconcluso, uma vez que a pesquisa foi realizada apenas em um semestre, mas com as observações, as aulas práticas, as discussões em grupo, a prática das professoras das escolas campus de estágio, consolidamos novos conhecimentos e saberes. É nesse sentido, que o curso de Pedagogia contribui para a formação de professores e a valorização da docência enquanto atividade mediadora do processo ensino aprendizagem.

Referências

- Azzi, Sandra (2005). Trabalho docente: Autonomia didática e construção do saber pedagógico. In Pimenta, Selma Garrido (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente (p. 43). 4ª ed. São Paulo: Cortez.
- Brasil, (2005). Parecer Conselho Nacional de Educação – CNE. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.(pp. 6-7). Brasília – DF.
- Behrens, Maria Aparecida (2011). O paradigma emergente e a prática pedagógica. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Cury, Carlos Jamil (2006). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9.394/96. Rio de Janeiro: DP&A.
- Freire, Paulo (2003). Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 28ª ed. São Paulo: Cortez.
- Libâneo, José Carlos; Pimenta, Selma Garrido (1999). Formação dos profissionais da educação – visão crítica e perspectivas de mudanças. Educação & Sociedade: Revista Quadrimestral de Ciência da Educação – Formação de Profissionais da Educação – Políticas e Tendências. Campinas: Cedes, n. 68, (pp. 268-269).
- Neto, José Batista (2006). Formação de professores no contexto das reformas educacionais e do Estado. In Neto, José Batista; Santiago, Eliete (orgs). Formação de professores prática pedagógica (p. 53). Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana.
- Pimenta, Selma Garrido (2008). Saberes pedagógicos e atividade docente (org). São Paulo: Cortez.
- _____; Lima, Maria Socorro Lucena (2004). Estágio e docência. 2ª ed. São Paulo: Cortez.
- Ribeiro, M. L. L. ; Miranda, M. I (2008). Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia: análise histórica e política. In IV Simpósio Internacional - O Estado e as políticas educacionais no tempo presente. (p. 14). Uberlândia – MG. V.1.
- Tardif, M. & Lessard C.(2009). O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes.
- _____, (2002). Saberes docentes e formação de profissional. 6ª ed. Petrópolis, RJ: vozes.
- Zabala, Antoni (1998). A prática educativa: Como ensinar. Porto Alegre: Artmed.

O movimento de mudança de sentido pessoal na formação inicial do professor

Flávio Rodrigo Furlanetto ³⁶⁷

Resumo

O presente estudo é um recorte de uma tese de Doutorado em Educação defendida na Universidade de São Paulo que objetivou investigar o movimento de mudança de sentido pessoal no futuro professor diante da necessidade de organizar a atividade de ensino na sua formação inicial. Nele esteve presente a discussão coletiva e a mediação do pesquisador com o intuito de explicitar novos indicadores para a formação de professores. Adotou como referencial teórico a perspectiva Histórico-Cultural, tendo como fonte principal a Teoria da Atividade proposta por Leontiev (1904-1979), e tomou como pressuposto que é em atividade que os sujeitos têm as condições para que haja mudança de sentido pessoal. No campo de pesquisa desvelou os sentidos atribuídos pelas futuras professoras em relação à atividade de ensino, bem como o movimento de mudança desses sentidos durante os momentos de mediação no decorrer do processo de formação. Utilizou como método os fundamentos do materialismo histórico dialético, sendo que os dados de pesquisa foram coletados por meio de gravações em áudio, registros cursivos e o relatório de estágio que, organizados a partir de episódios, foram analisados amparados em duas unidades de análise: as necessidades geradoras de motivos e a atividade de estudo e seus componentes, “a tarefa de estudo; as ações de estudo e as ações de controle e avaliação”. Para este artigo, serão selecionados a análise de dois episódios que demonstram o movimento de apreensão e mudança de sentido pessoal dos futuros professores na formação inicial. Concluiu que, embora os sentidos apreendidos e em mudança expressem sentidos únicos e pessoais, eles nos permitem traçar diretrizes para futuros projetos de formação contínua que possam contar com a presença de um mediador pedagógico que subsidie e organize a reflexão sobre a organização da atividade de ensino no contexto escolar.

Palavras-chave: Teoria Histórico-Cultural; Teoria da Atividade; Formação Inicial e Contínua; Mediação; Apreensão e Mudança de Sentido Pessoal.

Razões suscitam a importância de realizar esta pesquisa

Neste artigo apresentaremos um recorte de nossa tese de doutorado defendida em abril de 2013 na Universidade de São Paulo, cujo objetivo foi o de: **investigar o movimento de mudança de sentido pessoal do futuro educador diante da necessidade de organizar a atividade de ensino.**

Nossa hipótese era que ao observar e intervir em um projeto de formação inicial, no qual sua constituição se configura de modo que haja a necessidade de organizar a atividade de ensino para trabalhar com crianças, poderíamos compreender como se dá o movimento de mudança de sentido pessoal no futuro educador que organiza esta atividade. É importante enfatizar que consideramos no decorrer deste movimento que ao formar, também nos encontrávamos em processo de formação.

³⁶⁷ Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo – São Paulo. Professor Adjunto da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Pesquisador dos grupos de pesquisa GEPEDUC – UENP e GEPAPe – USP. E-mail: frfurlanetto@uenp.edu.br

Uma reflexão crítica sobre a necessidade de mudanças na formação inicial de professores

Diversos trabalhos produzidos na área educacional nos últimos anos (FACCI, 2004; FONSECA, 2009; FREITAS, 1999; FRIGOTTO, 2000; LIBÂNEO, 1998; OLIVEIRA, 2011) indicam uma estreita vinculação entre as modificações sociais e econômicas no plano mundial e a importância que essas modificações, em diferentes países, têm dado à questão educacional, em particular na formação de professores para a Educação Básica.

No final do século XX, as crises capitalistas expressas tanto pela queda das taxas de lucro, quanto pela queda no processo de acumulação de riqueza (FREITAS, 1999), indicavam que os critérios adotados para a qualidade empresarial seriam inevitáveis como parâmetros para todos os setores da sociedade. Neste período, ocorre um movimento internacional de reestruturação produtiva, com o objetivo de retomar os processos de acumulação de riqueza que afetou diretamente a base tecnológica da produção e a gestão da força de trabalho.

Neste cenário de reestruturação produtiva, a educação passou a ser vista como um elemento facilitador importante dos processos de acumulação e, o trabalho docente, passou a ocupar um lugar de destaque e de referência cultural e política em diversos países, pois se fazia necessário escolarizar as nações (FREITAS, 1999; OLIVEIRA, 2011).

As políticas educacionais passaram a preocupar-se com a formação do professor, pois este profissional contribuiria sobremaneira com o ajuste da educação às exigências do capital (FREITAS, 1999; OLIVEIRA, 2011). Para estar a serviço das exigências do capital, a educação deveria organizar o ensino para habilitar os diferentes grupos sociais de trabalhadores de forma técnica, social e ideológica para o trabalho³⁶⁸. Essa concepção de educação como fator econômico se alinhava como uma técnica de preparação de recursos humanos para o processo de produção (FRIGOTTO, 2000).

Neste enfoque capitalista:

[...] só haveria lugar para o trabalhador escolarizado, educado e qualificado, criativo, preparado para trabalhar em equipe, com capacidade de iniciativa e de espírito crítico. Nos anúncios que são veiculados pela mídia, em relação a ofertas de emprego, esses “requisitos” são apontados como fundamentais (FACCI, 2004, p. 10).

Para Frigotto (2000), o movimento que antes havia no Brasil em relação à educação, particularmente nas décadas de 60 e 70, que almejava uma prática social definida pelo desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes, concepções e valores articulados às necessidades e interesses das diferentes classes e grupos sociais, foi reduzido pelo economicismo, a mero fator de produção³⁶⁹.

Os sistemas educacionais passam a ofertar “pacotes de formação de professores em ritmo acelerado e utilitário”. Neste ritmo acelerado de formação proposto pelas políticas educacionais ao sistema educacional na atualidade, muitas das propostas de formação de professores foram organizadas levando-se em conta apenas os fenômenos aparentes da educação escolar, dentre os quais, segundo Moura *et al.* (2010), estão:

³⁶⁸ Lembramos que o conceito de trabalho aqui é apresentado não enquanto uma atividade histórica de autocriação humana, mas sob as relações capitalistas na produção de bens como valores de troca (FRIGOTTO, 2000).

³⁶⁹ Frigotto(2000, p. 32) defende que “a qualificação humana diz respeito ao desenvolvimento de condições físicas, mentais, afetivas, estéticas e lúdicas do ser humano (condições omnilaterais) capazes de ampliar a capacidade de trabalho na produção dos valores de uso em geral como condição de satisfação das múltiplas necessidades do ser humano no seu devenir histórico. Está pois no plano dos direitos que não podem ser mercantilizados e, quando isso ocorre, agride-se elementarmente a própria condição humana”.

“O pouco desempenho dos estudantes, a formação incipiente dos professores, a falta de motivação para o estudo, a indisciplina e a violência nas escolas” (p. 207).

Os fenômenos menos aparentes da ação pedagógica que talvez estejam na “interdependência entre o conteúdo de ensino, as ações educativas e os sujeitos que fazem parte da atividade educativa” (MOURA, 2010, p. 207), não são analisados no percurso de formação a partir do conceito de atividade, o qual poderia fundamentar as ações do professor ao organizar seu ensino.

A análise de uma citação do livro de Karel Kosik (2010) nos possibilita explicar em que sentido podemos dizer se as propostas de formação de professores que hoje são realizadas, levam em conta, ou não, apenas os fenômenos aparentes da educação escolar. O autor, ao comparar as formas fenomênicas da realidade imediata com a lei que origina o fenômeno, nos apresenta que:

[...] “a existência real” e as formas fenomênicas da realidade – que se reproduzem imediatamente na mente daqueles que realizam uma determinada práxis histórica, como conjunto de representações ou categorias do “pensamento comum” (que apenas por “hábito bárbaro” são consideradas conceitos) – são diferentes e muitas vezes absolutamente contraditórias com a lei do fenômeno, com a estrutura da coisa e, portanto, com o seu núcleo interno essencial e o seu conceito correspondente (KOSIK, 2010, p. 14).

O movimento de ir e vir entre o fenômeno e a sua essência resulta na obtenção do conceito. Por conseguinte, “formular um conceito significa dizer que se teve acesso à essência do objeto, a partir do que podem ser percebidas as leis de movimento do real, seus desdobramentos, sua estrutura interna” (BREITBACH, 1988, p. 122).

A esses fenômenos aparentes do mundo, aos quais remetemos nesse texto a educação, Kosik (2010) chama de pseudoconcreticidade. Para o autor, o mundo da pseudoconcreticidade se apresenta como:

[...] o complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana, que, com sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural (KOSIK, 2010, p. 15).

As considerações de Kosik (2010) nos permitem falar de um tipo de formação que desenvolve a consciência acerca do fenômeno por meio de uma reflexão do sujeito que vivencia este fenômeno. Todavia, ao defendermos uma formação que coloque o professor em movimento de mudança de sentido pessoal a partir da reflexão dos encaminhamentos que organiza para propor a sua atividade de ensino, temos que discutir nosso entendimento acerca do termo reflexão.

No Brasil, o conceito de “professor reflexivo” chega até nós em 1990, e toma conta de nosso cenário educacional. Segundo Pimenta (2006), a disseminação deste conceito em nosso país se deve a dois movimentos: primeiro pela difusão do livro intitulado “Os professores e sua formação”, coordenado por Antônio Nóvoa, que trazia em seu bojo “textos de autores da Espanha, Portugal, França, Estados Unidos e Inglaterra, com referências à expansão dessa perspectiva conceitual também para a Austrália e o Canadá”; segundo, por conta da participação de um “significativo grupo de pesquisadores brasileiros no I Congresso sobre Formação de Professores nos Países de Língua e Expressão Portuguesas, realizado em Aveiro, 1993”, coordenado pela professora Isabel Alarcão (PIMENTA, 2006, p. 28).

Ocorria, neste período, um movimento de valorização da participação dos professores nos projetos de formação como um profissional reflexivo, cuja experiência era encarada como conhecimento da realidade

do contexto educacional. É importante enfatizar que esta valorização não se deu apenas no âmbito do conhecimento profissional. Muitos autores (GOODSON, 2000; HUBERMAN, 2000; SACRISTÁN, 1995) realizaram pesquisas, tanto sobre o desenvolvimento profissional, como sobre as histórias de vida pessoal do professor.

Ribeiro (2012) ao analisar a forma como o conceito de reflexão foi incorporado na educação, acrescenta que se percebe ter tomado corpo mais a sua difusão do que uma compreensão efetiva dele, o que desembocou em um *slogan* vazio de conteúdo. Na mesma direção, Alarcão (2011) acrescenta que por não ter havido uma compreensão mais profunda do conceito de reflexão, “pode ter redundado, em certos programas de formação, num mero *slogan a la mode*³⁷⁰, mas destituído de sentido” (grifo da autora, p. 47).

Não criticamos a reflexão do professor rumo à tomada de consciência de sua atuação profissional na relação teoria e prática. O que criticamos é o fato do termo professor reflexivo ter se tornado um slogan destituído de sentido, pois o processo de reflexão que defendemos é aquele que ocorre de forma coletiva rumo à construção de um pensamento teórico do professor.

A mudança de sentido pessoal e o movimento de formação profissional

Nosso ponto de partida para explicar a formação inicial que defendemos é a Teoria Histórico-Cultural que tem a sua raiz nas contribuições teóricas de Vigotski (1896--1934), e cuja origem epistemológica encontra-se no materialismo histórico-dialético a partir da filosofia marxista. Nesta perspectiva de formação não podemos ignorar o princípio marxiano no qual “o humano é o resultado do entrelaçamento do aspecto individual, no sentido biológico, com o social, no sentido cultural”. Deste modo, o homem tornar-se-á humano “ao se apropriar da cultura e de tudo o que a espécie humana desenvolveu – e que está fixado nas formas de expressão cultural da sociedade” (RIGON; MORETTI; ASBAHR, 2010, p. 16).

Aqueles que organizam e coordenam a formação inicial dos futuros professores, e por que não dizer, a formação contínua, deverão entender que a apropriação do conhecimento científico e teórico por parte dos professores irá oferecer a eles a condição de compreender novos sentidos acerca de sua profissão e modificar as formas de interação com a realidade que os cercam; em suma, permite a eles “transformar a forma e o conteúdo do seu pensamento” (ROSA; MORAES; CEDRO, 2010a, p. 67).

Caso o movimento de formação não consiga desenvolver o pensamento teórico, os professores não conseguirão compreender o nexos interno dos conceitos. Desse modo, em um processo de formação que utilize métodos empíricos, será desenvolvida apenas a descrição, a catalogação, a narração dos conceitos, situando-os superficialmente a esquemas percebidos ao que imediatamente se manifesta.

Defendemos que a formação do pensamento teórico se dá mediante a organização da atividade de ensino que busca na gênese, na origem, na célula do conceito que se quer ensinar, os nexos conceituais necessários à análise e compreensão deste conceito. Isso implica que ao organizar a atividade de ensino, o professor não deverá propor qualquer atividade para os alunos, mas aquela que apresente o movimento de construção conceitual do geral para o particular, e, que os coloque em atividade no sentido de Leontiev.

³⁷⁰ Alarcão utiliza a expressão “*slogan a la mode*” para se referir à utilização do termo professor reflexivo como um modismo destituído de sentido.

O processo de desenvolvimento no período da formação inicial de professores deverá ser considerado uma atividade, somente se ele for realizado a partir das “relações do homem com o mundo” e satisfizer uma necessidade especial correspondente a este homem. Neste caso, a relação que mencionamos é a do futuro professor com a atividade escolar que, segundo Solovieva e Rojas (2009, p. 9), “não pode ser considerada simplesmente como a acumulação de hábitos, a memorização de informação e o treinamento reprodutivo” dos alunos.

O conceito de atividade utilizado como fundamento para este trabalho é aquele proveniente da Teoria da Atividade proposta por Alexis Leontiev. Para o autor, a atividade pode ser definida como “os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo” (Leontiev, 2006, p. 68).

A atividade de formação deve estar organizada partindo das necessidades apresentadas pelos participantes que realizarão esta atividade. Ao perceberem que a atividade proposta pelo formador atenderá às suas necessidades, os participantes terão motivo para aprender o conceito que estará sendo desenvolvido. Vale ressaltar que nem toda a atividade conduz ao desenvolvimento dos sujeitos. Parafraseando Solovieva e Rojas (2009), se a atividade de formação for limitada, confusa, sem orientação, sem sistematização, baseada na memorização, irá comprometer o desenvolvimento de conceitos científicos por parte do formador e seus alunos não terão motivos para aprender o que está sendo ensinado.

Em alguns momentos deste texto, nos referimos a uma mudança de sentido pessoal desencadeada pela atividade. Mas o que vem a ser esta mudança de sentido pessoal? Para responder a esta questão, devemos compreender que a consciência humana não é algo imutável, pois no seu “dever e no seu desenvolvimento, na sua dependência essencial do modo de vida, que é determinado pelas relações sociais existentes e pelo lugar que o indivíduo considerado ocupa nas relações sociais” (LEONTIEV, 2004, p. 95) ela poderá ser modificada.

Neste processo de transformações qualitativas “o reflexo consciente é psicologicamente caracterizado pela presença de uma relação interna específica, a relação entre sentido subjetivo e significação” (LEONTIEV, 2004, p. 100). Não há como analisar o movimento de mudança de sentido pessoal de um determinado sujeito, sem que compreendamos a relação sentido e significação.

Leontiev (2004) indica que o conceito de significação é um dos conceitos mais elaborados na psicologia moderna. Para o autor:

A significação é a generalização da realidade que é cristalizada e fixada num vetor sensível, ordinariamente a palavra ou a locução. É a forma ideal, espiritual da cristalização da experiência e da prática sociais da humanidade. A sua esfera das representações de uma sociedade, a sua ciência, a sua língua existem enquanto sistemas de significação correspondentes. A significação pertence, portanto, antes demais ao mundo dos fenômenos objetivamente históricos [...] (LEONTIEV, 2004, p. 100).

Já o conceito de sentido é fundamental para a compreensão de nosso estudo, pois para Leontiev (2004), “**para encontrar o sentido pessoal devemos descobrir o motivo que lhe corresponde**” (p. 104 – grifo nosso). Serrão (2006), fundamentada por seus estudos de Leontiev, apresenta o conceito de sentido pessoal. Para ela o sentido pessoal:

[...] consiste naquela particular subjetividade que se manifesta na parcialidade que as significações adquirem para o sujeito na produção de sua própria vida. Apesar de o sentido pessoal não possuir uma existência acima dos indivíduos ou 'não psicológica', seu conteúdo não deixa de ter um vínculo originariamente histórico-cultural, uma vez que advém de um movimento interno, impelido pelo indivíduo, de transmutação das significações. (p. 153).

Ainda em relação ao sentido, Aguiar (2006, p. 14) indica que o sentido é o que se apresenta na subjetividade deste sujeito, ou seja, “constitui a articulação dos eventos psicológicos que o sujeito produz perante a realidade”. Utilizando uma colocação de González Rey, Aguiar menciona que “o sentido subverte o significado, pois não se submete a uma lógica racional externa”. Por isso mesmo, acreditamos que o sujeito poderá subverter a significação e modificá-la a partir das necessidades postas por suas vivências, revelando assim suas possibilidades de criação.

E é nesta possibilidade de transformação dos sentidos a partir das relações sociais, que enfocamos a possibilidade de colocar os sujeitos em movimento de formação inicial, também em movimento de mudança de sentido pessoal em relação à sua consciência frente à docência e a organização da atividade de ensino.

Procedimentos Metodológicos Adotados

Lembramos que por estarmos em movimento no decorrer da pesquisa, os procedimentos metodológicos adotados foram determinados pelas condições objetivas que se apresentaram em campo.

Utilizamos como ambiente para a realização desta pesquisa o Clube de Matemática da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. O Clube de Matemática configura-se como um projeto de estágio que é desenvolvido entre alunos do curso de graduação em Pedagogia e Pós-Graduação em Educação em nível de Mestrado e Doutorado.

Coletamos os dados para a produção deste artigo com um grupo de 16 crianças que cursavam o primeiro ano de escolaridade no Colégio de Aplicação e cinco estagiárias que cursavam diferentes momentos do curso de Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. É importante salientar que nenhuma das estagiárias possuía experiência docente à época da coleta de dados.

Os dados foram coletados no decorrer de 16 encontros, subdivididos em reuniões de planejamento (n=5); desenvolvimento dos módulos (Atuação com os estudantes, n=9); confraternização com os pais (n=1); avaliação final e entrega dos relatórios (n=1). Desde o início de nossa participação em campo – nos dois primeiros módulos (n=10) - distribuímos materiais, orientamos as crianças, conversamos com aquelas que apresentavam comportamento indisciplinado e orientamos as estagiárias em relação ao desenvolvimento das atividades. Neste movimento fomos tomando consciência de algumas dificuldades conceituais das estagiárias com o ensino da Matemática, o que nos impeliu a realizar uma mediação mais intencional no terceiro módulo do projeto (n=6). Apesar de termos participado do movimento de organização das atividades do Clube de Matemática para nos familiarizarmos com a sua lógica de funcionamento no ano de 2009, coletamos os dados apenas no primeiro semestre de 2010.

Neste artigo, apresentamos dois episódios que constituem nosso arcabouço de dados. Eles foram coletados por meio de gravações em áudio, registros cursivos e o relatório final de estágio apresentado pelas estagiárias. A cada episódio, buscamos analisar as cenas que os constituíam. Este movimento permitiu que

constatássemos a importância dos “momentos de mediação” no decorrer de nossa pesquisa para desencadear o movimento de mudança de sentido pessoal.

Os episódios foram identificados e organizados levando-se em conta nossas unidades de análise: **as necessidades geradoras de motivos e a atividade de estudo e seus elementos constituintes: as tarefas de estudo; ações de estudo e as ações de controle e avaliação.**

Para fazer o recorte dos dados, destacamos que utilizamos a definição de Moura (2004) quanto ao que venha a ser um episódio. Para o autor os episódios podem ser definidos como:

[...] frases escritas ou faladas, gestos e ações que constituem cenas que podem revelar interdependência entre os elementos de uma ação formadora. Assim, os episódios não são definidos a partir de um conjunto de ações lineares. Pode ser que uma afirmação de um participante de uma atividade não tenha impacto imediato sobre os outros sujeitos da coletividade. Esse impacto poderá estar revelado em um outro momento em que o sujeito foi solicitado a utilizar-se de algum conhecimento para participar de uma ação no coletivo (MOURA, 2004, p.267).

Indicação dos dados

Ao analisarmos os episódios, considerando-se as diferentes fontes de dados que tínhamos disponíveis como registro das ações das estagiárias em campo, nos deparamos com a necessidade de referenciar esses dados, para facilitar o entendimento de nossos leitores, no decorrer de nossa análise. Apresentamos então tais referências: quando nos referirmos às cinco estagiárias de nosso estudo, como por nós já apresentadas ao descrever as participantes, utilizaremos **E1, E2, E3, E4, E5, TE**, onde: **E1** significa “Estagiária 1” e assim, sucessivamente. A sigla **TE**, significa a participação de todas as estagiárias. Quanto ao tipo de registro, utilizaremos: **RE1, RE2, RE3** ... quando a fonte utilizada for o relatório de estágio; **GA1, GA2, GA3** ... quando a fonte utilizada for a transcrição das gravações em áudio; **RC1, RC2, RC3** ... quando a fonte for o registro cursivo do caderno de campo. Os números **1, 2, 3** ... indicam o encontro em que foram realizados os registros. Quanto à participação das crianças, indicaremos **C** quando a resposta for referente a uma única criança e **TC**, quando todas as crianças se expressarem ao mesmo tempo. Quando numa determinada cena, mais de uma criança se expressar individualmente, utilizaremos **C1, C2, C3**... com o intuito de demonstrar que as falas provinham de sujeitos diferentes. Para o pesquisador, utilizaremos a sigla **PE**. Seguido da sigla que referencia o tipo de registro, indicaremos a data em que os registros foram coletados, e quem apresentou a fala. Por exemplo: **(RE1, 09/03/2010, E1)**, significa: relatório de estágio 1, relativo a 09 de março de 2010, referente ao relato da estagiária 1. Todas as indicações correlatas aos registros em campo serão apresentadas em negrito.

Episódio 1: Abordagem metodológica de introdução ao tema de estudo

Inicialmente E1 orienta que os participantes: *apresentem-se dizendo o nome, a idade e o que mais gostam de comer (RE1, 06/04/2010, E1)*. Cada participante do encontro se apresenta e na sequência das apresentações, são realizadas as discussões acerca da elaboração das regras de convívio que seriam utilizadas no decorrer dos encontros.

Participamos conjuntamente deste momento de elaboração das regras de convívio, pois acreditávamos que seria importante que as estagiárias percebessem a condição que iríamos assumir durante os encontros. Pretendíamos que elas se sentissem à vontade caso necessitassem de nossa ajuda durante o desenvolvimento das ações que elas iriam realizar. Além disso, tínhamos a intenção de nos aproximar das crianças participantes.

E1 orientou que mencionássemos nossos nomes e o alimento que gostávamos de comer com a intenção de relacionar esta ação ao tema alimento, que posteriormente seria trabalhado no decorrer do encontro.

As estagiárias decidem conjuntamente trabalhar com temas, pois acreditam que seria mais fácil organizar um trabalho com diferentes áreas a partir de um tema. O tema por elas escolhido para introduzir o trabalho fora os alimentos, por entenderem que ele estaria mais próximo das crianças de 5 ou 6 anos participantes do projeto **(RE1, 06/04/2010, TE)**.

Estes dados inicialmente nos mostram que uma das necessidades do grupo de estagiárias era facilitar a organização de tarefas de estudo envolvendo outras áreas de ensino. Elas justificam que *este foi o motivo que optamos por trabalhar com o tema alimentos* **(RE1, 06/04/2010, TE)**. Esta indicação por parte das estagiárias é fundamental, pois como nos diz Leontiev (2006), para que possamos encontrar o sentido pessoal, no caso das futuras professoras frente às suas ações, devemos descobrir os motivos que lhes correspondem.

Na primeira explicação apresentada para as crianças pelas estagiárias, surge o primeiro diálogo correlato à introdução do tema alimento.

E1: Crianças, vamos nos organizar em círculo?

TC: Sim.

E1: Que alimentos vocês gostam de comer?

TC: Sorvetes, Arroz com feijão, Carne, Macarrão, Omelete.

E2: Eu gosto de massas.

E3: Eu gosto de carnes **(RC1, 06/04/2010, E1, E2, E3 e TC)**.

Percebendo as dificuldades das crianças em relação ao entendimento acerca da palavra tema, as estagiárias apresentam figuras de alimentos para que elas deduzissem o significado de tal palavra. Na seqüência, as estagiárias concluem que as crianças haviam entendido que o tema de estudo seria os alimentos, no entanto, temos dúvida se houve a compreensão do significado da palavra a partir da atividade desenvolvida.

Nesta cena, percebemos a preocupação das estagiárias quanto à forma que deveriam introduzir o conteúdo, pois elas afirmam: *não sabemos como fazer para que as crianças entendam o que é tema* **(RC1, 06/04/2010, E1)**. Havia uma preocupação por parte das estagiárias, que as atividades utilizadas para explicar o significado da palavra tema não poderiam estar restritas a uma ação expositiva, pois a dificuldade por elas expressada era justamente fugir dessa estratégia metodológica. Isto fez com que elas optassem pela utilização de figuras de alimentos para que as crianças compreendessem o significado da palavra –

vamos apresentar fichas com a imagem de diferentes alimentos até às crianças descobrirem o tema que iremos trabalhar (RC1, 06/04/2010, E2).

Concordamos com a posição das estagiárias de não restringirem suas aulas a ações expositivas, porém, compartilhamos com Leontiev (2004) quando o autor esclarece que seria impossível o processo de educação, sem que houvesse às gerações futuras a transmissão dos resultados do desenvolvimento sócio-histórico, inclusive para a produção de novos conhecimentos. Entendemos que transmitir de forma eficaz, não significa utilizar meramente a estratégia expositiva de ensino. Acreditamos que a forma de transmissão do conteúdo, dependendo da intencionalidade e organização do professor ao realizar a atividade de estudo, poderá levar os alunos à apropriação desses conhecimentos sócio-históricos.

A preocupação de uma das estagiárias – *vamos realizar atividades diferenciadas para não nos restringirmos ao ensino tradicional* (RC1, 06/04/2010, E1) – demonstra a intencionalidade de E1, ou seja o sentido pessoal por ela atribuído em relação ao tipo de abordagem metodológica que utilizaria para trabalhar o significado da palavra tema. Acreditamos que por serem provenientes de contextos sociais, cujas abordagens tradicionais geralmente são criticadas³⁷¹, as estagiárias temiam comprometer suas ações de estágio caso utilizassem uma estratégia restrita a este tipo de abordagem, que segundo Fiorentini (1995, p. 7), didaticamente, torna o ensino:

[...] acentuadamente livresco e centrado no professor e no seu papel de transmissor e expositor do conteúdo através de preleções ou de desenvolvimentos teóricos na lousa. A aprendizagem do aluno era considerada passiva e consistia na memorização e na reprodução (imitação/repetição) precisa dos raciocínios e procedimentos ditados pelo professor ou pelos livros.

Na próxima tarefa de estudo, as estagiárias solicitaram que as crianças fizessem uma dobradura no formato de uma maçã como demonstra a explicação dada às crianças:

E3: *A partir de um quadrado vamos compor um triângulo? (sic) Quadrado tem ponta? (sic)*

TC: *Sim.*

E3: *Como fazemos para transformar o quadrado em círculo? (sic) Vamos dobrando as pontas. Não irá ficar um círculo perfeito na dobradura (sic)*

E1: *Qual é o nome deste tipo de dobradura?*

TC: *Origami (RC1, 06/04/2010, E1, E3 e TC).*

Percebe-se que há uma preocupação por parte das estagiárias, em apresentar uma atividade na qual as crianças aprendam brincando. A atividade tenta impelir a criança a uma redescoberta individual e espontânea dos conceitos geométricos atrelados à confecção do origami. Além disso, percebemos novamente a preocupação das futuras professoras em garantir um ensino que difere das proposições de uma escola tradicional. Elas propõem desenvolver uma atividade que envolva o tema alimento e conceitos geométricos a partir de uma brincadeira. Os dados nos permitem compartilhar com Ottoni e Sforini (2012) quanto a que a valorização da brincadeira tornou-se quase um senso comum pedagógico nas ações dos professores. As ações das estagiárias indicam o forte impacto das significações constituídas socialmente

³⁷¹ Segundo Saviani (1989), as críticas à pedagogia tradicional foram formuladas a partir do final do século XIV com o advento da escola nova.

sobre a importância do brincar além do uso de atividades que envolvam áreas distintas nas práticas de sala de aula.

Não que sejamos contrários à utilização de brincadeiras, no entanto, não podemos perder nossa intencionalidade ao desenvolver uma tarefa de estudo, ou seja, fazer com que a criança se aproprie do conceito que a tarefa propõe desenvolver. Os dados indicam que a atividade desenvolvida pelas futuras professoras com as crianças, não as leva a uma reflexão conceitual nem sobre a composição das propriedades alimentares e nutritivas da fruta que está sendo estudada e nem sobre os conceitos geométricos presentes na atividade de origami.

Outro fato que atentamos por meio deste episódio são as dificuldades conceituais relativas à geometria apresentadas pelas futuras professoras. Ao orientar as crianças no momento da confecção do origami, as estagiárias utilizam uma linguagem matemática incorreta, por exemplo: *Como fazemos para transformar o quadrado em círculo?* (sic) (RC1, 06/04/2010, E3). Este fato indica a necessidade de que haja, no decorrer do processo de formação, a presença de um mediador que ao contribuir com a superação das dificuldades em relação às especificidades do conteúdo matemático ensinado, encare este movimento como algo inerente à sua própria formação.

Episódio 2 – Avaliação de uma das estagiárias quanto à sua participação em um projeto de formação inicial mediada por um pesquisador

E4 relata que o fato de organizar o ensino na presença de um pesquisador permitiu que ela estivesse mais segura quanto ao desenvolvimento de suas ações. Ela pôde verificar que na sua relação com as crianças deveria analisar *tudo o que fazia o tempo todo* (GA10, 29/06/2010, E4). E4 relata que para ela *tudo passou a ter um sentido, um significado* (GA10, 29/06/2010, E4). Nas suas palavras:

E4: No começo do semestre pensava que seria apenas uma forma de cumprir minhas horas de estágio de um jeito agradável, mas foi muito mais do que isso, acho que a experiência de aprendizagem mais útil que eu já tive na faculdade (RE10, 29/06/2010, E4).

[...] (referindo-se à sua relação com as crianças): Aprendi analisar muito mais cada coisa que fazemos, isso foi um aprendizado para mim. Como cada fala da criança, de repente, uma resposta que ela dá muda tudo de repente, nosso planejamento muda inteiro por causa de uma resposta que ela deu. A criança “solta” algo espontaneamente e isso muda tudo (sic)

[...] Ter o Flávio que era da Matemática, e tem experiência de anos, tudo para mim foi um aprendizado (sic) (GA10, 29/06/2010, E4).

As palavras de E4 revelam aquilo que havíamos percebido no início de nossa presença nos encontros de estágio, ou seja, que as estagiárias pareciam estar lá, pois achavam que o Clube de Matemática era: *uma forma de cumprir minhas horas de estágio de um jeito agradável (RE10, 29/06/2010, E4)*. Todavia, assim como E4, percebemos que as outras estagiárias modificaram seu sentido pessoal em relação à participação no projeto. Fundamentados por Leontiev (1983) e respaldados pelos dados, podemos concluir que se no início do processo de formação o motivo que as trouxe ao Clube era apenas compreensível, ou seja, ganhar as horas de estágio de forma agradável, no decorrer dos encontros, diante da necessidade de organizar a atividade de ensino para atuar com as crianças e a partir das reflexões realizadas coletivamente, seu motivo

inicial é modificado e passa a coincidir com o objetivo do projeto, ou seja, formar professores a partir de um debate sobre a Educação Matemática. O motivo que inicialmente era compreensível torna-se eficaz.

Além disso, a estagiária passa a entender que o planejamento não é algo inflexível e imutável – *nosso planejamento muda inteiro por causa de uma resposta que ela deu* (referindo-se à criança) **(GA10, 29/06/2010, E4)** – que deve ser cumprido como se fosse uma lei. Os dados indicam que por meio das ações de controle e avaliação da estagiária em relação à sua atividade de estudo, ela conclui que o planejamento pode ser modificado mediante novas necessidades, novos motivos emergentes na relação com as crianças.

Considerações Finais

Este artigo procurou retratar que a organização da atividade de ensino pelas estagiárias, quando acompanhada pela presença de um formador poderá contribuir com o processo de formação inicial, já que no decorrer do desenvolvimento das atividades propostas, este mediador poderá contribuir com o processo de reflexão das futuras professoras em relação às relações conceituais que elas deverão estabelecer ao organizar sua atividade de ensino.

As ações de estudo das estagiárias, que neste trabalho se configuram como a própria atividade de organização da atividade de estágio, foram sendo reconduzidas a partir das reflexões propostas pelos momentos de mediação e pelos resultados da aplicação das atividades de estudo com as crianças. As condições objetivas oportunizadas pelo movimento deste projeto de formação permitiram que elas modificassem seus sentidos, seus motivos.

Embora os sentidos apreendidos expressem sentidos únicos e pessoais, eles nos permitem traçar diretrizes para futuros projetos de formação contínua que possam contar com a presença de um mediador que subsidie e organize a reflexão, incentive a busca e a proposição de alternativas e que favoreça a tomada de consciência sobre as ações que devem constituir a organização da atividade de ensino no contexto escolar rumo à formação do pensamento teórico.

Referências

- AGUIAR, W. M. J. de. A pesquisa junto a professores: fundamentos teóricos e metodológicos. In: _____ . Sentidos e significados do professor na perspectiva Sócio-Histórica: relatos de pesquisa. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. p. 11-22.
- ALARCÃO, I. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 110 p.
- BREITBACH, Á. C. de. Notas sobre a importância metodológica dos conceitos. Ensaio FEE, Porto Alegre. v. 9, n.1, p. 121-125, 1988.
- FIORENTINI, D. Alguns modos de ver e conceber o ensino da Matemática no Brasil. Zetetiké. Ano 3, n.4, p. 1-38, nov. 1995.
- FONSECA, M. Políticas Públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. Cad. Cedes, Campinas, v. 29, n.78, p. 153 -177, maio/ago. 2009.

- FREITAS, H. C. L. de. A formação dos profissionais da Educação Básica em nível superior: desafios para as universidades e faculdades/centros de educação. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA J; Celestino A. da S. (Orgs.). Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e contínua. v.2. São Paulo: Editora UNESP, 1999. p. 103 – 130.
- FRIGOTTO, G. Educação e a crise do capitalismo real. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000. 231 p.
- GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NOVOA A. Vida de professores. 2.ed. Porto: Editora Porto, 2000. p. 63-78.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NOVOA A. (Org.). Vida de professores. 2. ed. Porto: Editora Porto, 2000. p. 31-62.
- KOSIK, K. Dialética do concreto. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010. 248 p.
- LEONTIEV, A. O desenvolvimento do psiquismo. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004. 356 p.
- _____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: _____; VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem. São Paulo: Ícone, 2006. p. 59 – 84.
- LIBÂNIO, J. C. Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998. 104p.
- MOURA, M. O. de. et al. Atividade orientadora de ensino: unidade entre ensino e aprendizagem. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 205-229, jan./abr. 2010.
- _____. Pesquisa colaborativa: um foco na ação formadora. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). Trajetórias e perspectivas da formação de educadores. São Paulo: Editora UNESP, 2004. p. 257-284.
- OLIVEIRA, C. C. de. A ação docente sob o foco da formação: uma discussão necessária. In: OLIVEIRA, D. E. de M. B. de; SANTOS, A. R. de J; REZENDE, L. A. de. (Org.). Formação de professores e ensino: aspectos teórico-metodológicos. Londrina: UEL, 2011. 191 p.
- PIMENTA, S. G. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: _____; GHEDIN, E. (Orgs.). Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 17-52.
- RIBEIRO, F. D. A aprendizagem da docência na prática de ensino e no estágio: contribuições da teoria da atividade. 2011. 196 f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- RIGON, A. J.; ASBAHR, F. da S. F.; MORETTI, V. D. Sobre o processo de humanização. In: MOURA, M. O. de. (Org.). A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural. Brasília: Liber Livro, 2010, p. 13-44.
- ROSA, J. E. da; MORAES, S. P. G. de; CEDRO, W. L. As particularidades do pensamento empírico e do Pensamento teórico na Organização do Ensino. In: MOURA, M. O. de. (Org.). A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural. Brasília: Liber Livro, 2010a. p. 67 -80.
- SACRISTÁN, J. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NOVOA A. (Org.). Profissão professor. Porto: Porto Editora, 1995. p. 63-92.
- SAVIANI, D. Do senso comum à consciência filosófica. 9. ed. São Paulo: Autores e Associados, 1989. 224 p.

SERRÃO, M. I. B. Aprender a Ensinar: a aprendizagem do ensino no curso de Pedagogia sob o enfoque histórico-cultural. São Paulo, Cortez, 2006. 207 p.

SOLOVIEVA, Y.; ROJAS, L. Q. Prólogo. In: TALIZINA, N. La teoría de la actividad aplicada a la enseñanza. México: Universidad Autónoma de Puebla, 2009. p. 7-12.

Formação docente para a infância: perspectivas formativas na creche universitária

Ana Cláudia Carmo dos Reis, Denise Rangel Miranda de Oliveira³⁷²

Resumo

O presente resumo busca iniciar um diálogo entre a formação prévia de professores de educação infantil e a produção de conhecimento, gerado a partir da pesquisa em Unidade de Educação Infantil Universitária (UEIU). Como proposta de pesquisa, fez-se a escolha da educação infantil como tema e o aprofundamento sobre formação de professores, como questão principal para estudo. A problemática surge do questionamento: como é utilizado o espaço da creche universitária na formação inicial do profissional de educação infantil? A escolha da creche universitária como locus da pesquisa parte da perspectiva de que esta, além de favorecer a produção e a socialização do conhecimento, pode possibilitar a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, princípios que norteiam as atividades acadêmicas. Para desenvolvimento da proposta de pesquisa, há a necessidade de compreender o presente, sendo assim, este artigo versa sobre as políticas atuais que permeiam a educação infantil, levando em consideração a formação de professores, as concepções sobre infância e o papel que ela ocupa, articuladas com a pesquisa em creche universitária. Este trabalho é parte das pesquisas desenvolvidas no Grupo de Pesquisa Infância e Saber Docente vinculado à linha de Pesquisa Infância, Juventude e Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPEd) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Palavras-chave: Formação de professores, educação infantil, creche, saberes docentes.

Introdução

O presente trabalho privilegiará o tema formação docente para a infância e envolverá em um primeiro momento, elementos da história da educação infantil brasileira. Em seguida, serão descritos e analisados reflexões sobre a concepção de infância e a formação de professores para esta infância. Ao final, serão pontuadas algumas reflexões sobre formação e proposta de estudos futuros.

Esta temática está ligada ao início da pesquisa de mestrado em consonância com o Grupo de Pesquisa Infância e Saber Docente no qual uma das questões está em, *como é utilizado o espaço da creche universitária para a formação inicial do professor de educação infantil?* A formação de professores é um tema presente nos debates acadêmicos, ao mesmo tempo tornou-se presente nos programas de governo, principalmente, a partir da década de 90, marcada por reformas na educação básica e na formação de seus professores.

A fundamentação teórica do Grupo de Pesquisa Infância e Saber docente foi baseada nos estudos Manuel Sarmiento e Alan Prout, quando se refere à sociologia da infância, em Walter Khan quanto à filosofia da infância, em Maurice Tardiff, Selma Pimenta, Antônio Nóvoa e Gomes, quanto às questões sobre formação de professores, entre outros autores presentes ao longo do artigo.

³⁷² Proped/UERJ

1 – A Educação Infantil brasileira: alguns elementos históricos

A história da Educação Brasileira mostra a influência europeia na construção dos espaços de educação infantil. A Europa dos séc. XVII e XVIII passou por transformações diversas, de ordem econômica, política, cultural e social. A mão de obra feminina tornou-se importante e gerou mudanças na estrutura familiar e educacional. Foram criados espaços para deixar as crianças enquanto as mães trabalhavam. O movimento inicial foi na França, nos séculos XVIII e XIX, onde foram criadas as “casas maternas” e logo depois denominadas “creches”³⁷³.

Assim como na Europa, o Brasil nos séculos XVIII e XIX possuiu iniciativas assistencialistas voltadas para as crianças pequenas devido à influência do pensamento médico-sanitarista, predominante nesta época (Leite Filho, 1997; Kulmann, 2000). O percurso da história brasileira mostra que até 1988 creches e pré-escolas ficavam sob a responsabilidade das esferas do Trabalho, Saúde e Assistência. Os profissionais que atuavam, até então, não tinham formação específica e eram identificados com a figura materna e traziam ainda uma concepção assistencialista para a prática.

A partir da Constituição de 1988, as crianças de 0 a 6 anos passam a ter mais visibilidade numa perspectiva educacional como sujeito de direitos e cidadã em desenvolvimento. Neste contexto, a educação torna-se direito do cidadão e dever do Estado de acordo com a Constituição Federal Brasileira.

Destaca-se a década de 1990 como o período de movimentos sociais pela melhoria de qualidade na educação infantil, onde marcos como o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Federal 8.069/90), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96) e outras ações governamentais promovem a formulação e a implementação de políticas para a infância. Como desdobramento, tornou-se fundamental a formação de professores para trabalhar com a educação infantil na construção de uma identidade profissional. Diante dos fatos históricos, pode-se afirmar que é recente a preocupação e iniciativas governamentais com a formação de docentes para a Educação Infantil, sobretudo, após a vigência da LDB que define a formação prévia ou continuada em educação, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil³⁷⁴, estabelecendo princípios, fundamentos e procedimentos para esse nível de atendimento educacional; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da educação Infantil e séries Iniciais do Ensino Fundamental em nível médio, no curso normal³⁷⁵.

Contudo, apesar dos avanços, a história recente mostra a diversidade de escolaridade dos profissionais que trabalham com este segmento, sendo constituído por nível médio com formação de magistério e, em alguns casos, sem escolaridade básica. Para mudar o panorama, o governo brasileiro cria uma legislação onde foi estabelecido prazo para que as instituições proporcionassem a formação necessária aos professores.

Outro desafio apontado por Gomes (2009, p.46) quanto à formação do professor, está em questionar qual o perfil de professor mais adequado para a especificidade da educação frente à criança real de hoje, segundo a autora.

Se há, de um lado, um histórico de profissional que desenvolve o trabalho com crianças pequenas em creches que, em geral, não se profissionalizou – associado a contextos, em geral, assistenciais, baseados em

³⁷³ A denominação creche data do séc. XVIII, na França.

³⁷⁴ Resolução do CNE/CEB nº 1 de 1999 estabelece princípios, fundamentos e procedimentos para esse nível de atendimento educacional.

³⁷⁵ Resolução do CNE/CEB nº 2 de 1999. Orientações acerca da necessidade de apontar as bases para a formação de docentes e considerando a existência de profissionais leigos em creches.

referências higienistas e/ou “espontaneístas” de desenvolvimento e aprendizagem de crianças –, de outro, há, para a pré-escola, o modelo da antiga escola primária, com um professor mais preocupado com aspectos da instrução do que da educação; que parece não dar conta de satisfazer plenamente as necessidades das crianças no contexto perspectiva preparatória, de ênfase em aspectos da cognição, quase que desconsiderando as outras dimensões presentes no processo. (GOMES, 2009, p. 47).

Tendo em vista o cenário acima, faz-se necessário a formação docente tanto inicial quanto continuada ressaltando a importância da construção da identidade do professor de educação infantil. Assim como a criança deve ser vista como sujeito de direitos, o professor também deve ser visto como sujeito de cultura, produtor de conhecimento e agentes de sua própria formação (AQUINO, 2008).

2 – Concepções de infância: um olhar da sociologia e da filosofia

Entende-se que para estudar/pesquisar a formação docente precisamos também buscar qual a concepção de infância que corresponde à dimensão do ser criança e contextualizando historicamente. A partir dos estudos da sociologia e da filosofia da infância torna-se importante compreender o que as crianças pensam, sentem e avaliam em seu próprio tempo, nas formas coletivas e individuais de dar coerência e sentido ao mundo em que vivem. A sociologia, assim como a filosofia, busca compreender o processo de formação do ser humano através do que as crianças pensam, ou seja, do ponto de vista da infância, e não pelo olhar das instituições.

Os estudos da Sociologia da Infância contemporânea a partir de Sarmiento (2009) e Prout (2010) apontam para um espaço criado no discurso sociológico diante da modernidade dicotomizada.

A Sociologia moderna refletiu essa tendência geral. Ela é marcada pela proliferação de tais dicotomias através das quais o mundo social foi dividido em tópicos distintos: estrutura versus ação; local versus global; identidade versus diferença; continuidade versus mudança, e assim por diante. Mas, em face de sociedades que se tornaram marcadamente desordenadas e repletas de fenômenos mistos, híbridos, complexos, impuros, ambivalentes, em constante mutação, fluidos e em rede, a teoria social foi obrigada a encontrar termos de análise. Quaisquer que tenham sido os termos inventados, todos tentaram passar a ideia de que a nítida separação das coisas que a modernidade buscou com tanto afincio já não era adequada para a tarefa de compreender a vida social contemporânea. (Prout, 2010, p. 3)

A infância é uma variável de análise social, cuja construção estrutural e cultural difere da imaturidade biológica. Para tanto, as crianças devem ser vistas como atores na construção de suas vidas sociais, ou seja, permitir que elas estabeleçam suas próprias relações e construções culturais sem a crítica e o conceito do adulto. Para estabelecer este pensamento há necessidade de mudança de paradigma quanto ao conceito predominante da criança passiva diante dos processos sociais.

As reflexões da filosofia sobre a infância a partir de Kohan(2012), propõem um olhar diferenciado para o início, para outra ontologia onde as políticas para educação sejam diferenciadas da normatização, do tipo ideal de criança ou do tipo de sociedade que uma criança tem que construir. Para chegar a esta consideração, Kohan volta-se para a história e faz uma análise desde Platão sobre concepção da infância e temporalidade.

A infância apresentada por Platão em *A República* é entendida como potencialidade, uma etapa da vida, um ser em desenvolvimento. Na linha contínua desse pensamento, a educação possui uma grande importância

tornando-se desejável e necessária uma vez que considera a criança um ser ainda não definido, ou seja, elas serão o que devem ser, esse processo terá marcas estética, ética e políticas instauradas pelos legisladores, *a infância é o material dos sonhos políticos a realizar. A educação é o instrumento para realizar tais sonhos.* (Khoan, 2012, p.1)

Em outros tempos, a infância era considerada como etapa, condição da experiência humana, tanto ausência como em busca da linguagem, ou seja, o ser humano é o único animal que aprende a falar, e não poderia fazê-lo sem infância. Seguindo esse pensamento, a infância não pode ser considerada apenas uma questão cronológica, e sim, uma condição da experiência.

Através dos gregos clássicos, Khoan mostra como eles podem auxiliar e ampliar os horizontes da temporalidade, refletindo sobre conceitos como *chrónos* que designa a continuidade de um tempo sucessível e *Aión* que designa a intensidade do tempo da vida humana, um destino, uma duração, uma temporalidade não numerável nem sucessiva, intensiva. Esses dois conceitos apresentados sobre a temporalidade influenciam e refletem nas concepções sobre a infância,

O intrigante fragmento 52 de Heráclito conecta esta palavra temporal ao poder e à infância. Ele diz que "aión é uma criança que brinca (literalmente, "criançando"), seu reino é o de uma criança". Há uma dupla relação afirmada: tempo- infância (aión - país) e poder-infância (basileíe - país). Este fragmento parece indicar, entre outras coisas, que o tempo da vida não é apenas questão de movimento numerado e que esse outro modo de ser de temporal parece com o que uma criança faz. Se uma lógica temporal segue os números, outra brinca com os números. (Khoan, 2012, p.2).

A infância temporal da história segue uma progressão sequencial e ocupa outros espaços: as políticas públicas, as escolas, os conselhos tutelares, entre outros. A infância que habita outra temporalidade interrompe a história em um devir minoritário, e situa-se de modo intensivo no mundo saindo do "seu lugar" para situar-se em outros lugares desconhecidos. A este olhar diferenciado da filosofia que Khoan propõe a instauração de espaço para encontro criador e transformador da inércia escolar repetidora do mesmo,

Quem sabe, um tal encontro entre uma criança e uma professora, ou entre uma criança e outra criança, ou ainda entre uma professora e outra professora possam abrir a escola ao que ela ainda não é, permitam pensar naquilo que, a princípio, não se pode ou não se deve pensar na escola, e fazer dela espaço de experiência, acontecimentos inesperados e imprevisíveis, mundo do devir e não apenas da história, tempo de aión e não somente de chrónos. (Khoan, 2012, p.6)

Tanto a sociologia, através das relações e construções culturais, quanto a filosofia, sobre um nova ontogênese da infância e a busca de um espaço de encontro criador propõem mudanças e rupturas com o paradigma dominante, onde não perpetuem modelos de uma verdade universal, neutra e única. Contudo, as reflexões sobre a concepção da infância são muito mais amplas do que as supracitadas. Porém, a intenção neste artigo não é o aprofundamento da temática, mas sim, subsidiar reflexões iniciais sobre infância na pesquisa sobre a formação de professores.

3 – Formação, saberes e fazeres docentes na Educação Infantil

A concepção de infância abordadas nos cursos de formação de professores, certamente influenciará a construção da identidade do profissional desta categoria e, conseqüentemente, sua prática. Os estudos de Pimenta (2002) e Gomes (2009) apontam um distanciamento nos cursos de formação de professores entre o currículo formal e as práticas requeridas para o trabalho com crianças pequenas. Ambas analisam as práticas pedagógicas e ressaltam a importância da articulação entre teoria e prática, colocando em foco a formação inicial e continuada do professor. Para Pimenta (2002), os saberes da experiência docente gerados nesta articulação são os primeiros passos para mediar o processo de construção de identidade dos futuros professores. Para Gomes (2009), esse processo de articulação favorece autonomia na formação do educador de crianças pequenas, levando questões práticas para a investigação teórica, e as teorias, por sua vez, encontrando raízes nas práticas.

Neste processo, é fundamental que o professor exerça um papel ativo na construção individual e coletiva dos saberes oriundos de sua prática, articulando com os saberes culturais e científicos. Segundo Tardif (2002, p. 234), *essa perspectiva equivale a fazer do professor – tal como o professor universitário ou o pesquisador da educação – um sujeito do conhecimento, um ator que desenvolve e possui sempre teorias, conhecimento e saberes de sua própria ação*, rompendo assim, com concepções tradicionais do professor executor de tarefas.

Os processos formativos dos saberes constroem-se também nos espaços sociais e culturais pelo significado que cada professor confere a atividade docente, a partir de sua vivência, de sua história de vida, de sua afetividade e de seus valores. As situações vividas desde a infância constituem parte do repertório sobre o fazer docente e, segundo Aquino (2008),

Destacam-se na atividade docente os seguintes aspectos: o professor em sala interage com seus alunos, negociando seu papel; Por vezes remete à sua experiência pessoal e profissional para agir ou argumentar; em algumas situações, seus sentimentos podem prevalecer na orientação de sua ação. (Aquino, 2008, p. 174)

Dessa forma, ao considerar o professor construtor de um saber, este saber passa a ser objeto de investigação, categoria de análise que, no caso do professor de educação infantil, permite identificar e diferenciar suas práticas dos professores de outros níveis educacionais, estabelecendo assim, uma identidade profissional.

São fundamentais os espaços de pesquisas onde os futuros professores de educação infantil possam estabelecer uma relação de troca e parceria na construção do conhecimento. Entende-se que a universidade com a base no ensino, pesquisa e extensão seja o melhor lugar para se estabelecer a articulação entre teoria e prática. Concordamos com Gomes (2009) quando afirma que,

Para que uma educadora organize um trabalho educativo fundamentado em processos culturais, de desenvolvimento e aprendizagem adequados às crianças pequenas, revela-se indispensável que ela própria tenha acesso a espaços de aprendizagem, de reflexões e de pertença por meio de uma postura contínua de aprendiz, que resultará, conseqüentemente, em modos análogos de ver-se em determinada cultura, de desenvolver-se, de ensinar e de aprender. (GOMES, 2009 p.55)

Reconhecer a relevância dos investimentos na formação, tanto inicial quanto continuada, é de fundamental importância para alavancar a qualidade de ensino e se repensar as questões da identidade profissional, superando assistencialismos e objetivando a garantia dos direitos das crianças, assim como dos professores. É nessa perspectiva que os processos formativos – saberes e fazeres – desenvolvidos no

âmbito de uma Creche Universitária comprometida com o ensino, à pesquisa e a extensão são relevantes para pesquisa.

4 – Considerações Finais

Compreendemos que o exercício da docência constitui-se a partir das relações entre o conhecimento científico/cultural e as vivências práticas. Para que esta relação não se distancie torna-se necessário espaço de encontro criador, onde o professor possa assumir um papel mais ativo e crítico na construção do saber, sem perder de vista sua história de vida, afetividade e valores. Nesse processo de construção do saber, tanto o professor quanto a criança devem ser vistos como sujeitos históricos, produtores de cultura e agentes de sua formação.

Nessa perspectiva, a escolha pela Unidade de Educação Infantil Universitária como lócus dos estudos do Grupo de Pesquisa Infância e Saber Docente, favorece a produção e a socialização do conhecimento, e possibilita a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, princípios que norteiam as atividades acadêmicas. As pesquisas realizadas na área de Educação Infantil ampliaram-se ao longo do tempo. Direitos foram adquiridos através de leis, investimentos em Políticas Públicas e nos últimos quinze anos, uma influência tecnológica invade as instituições de ensino desde a Educação Infantil até o ensino universitário. Diante de uma sociedade influenciada pela tecnologia, pelo acesso rápido às informações, pelo consumo e competitividade, há um questionamento, *como hoje utilizamos o espaço formativo da creche universitária para a formação inicial do professor de educação infantil?*

Os estudos sobre a formação docente embasados em autores como Maurice Tardif (2002), afirma que a prática docente é composta por atividades e funções de caráter pessoal e coletivo resultando num saber intersubjetivo³⁷⁶, Ligia Aquino (2008) defende a importância da unidade da profissão docente e a necessidade de se aprender uns com os outros, procurando perceber nos parceiros docentes a condição de sujeitos de conhecimento, Selma Pimenta (2002), analisa a formação de professores a partir das práticas pedagógicas e docentes, colaborando na construção de sua identidade.

O presente artigo está articulado com a pesquisa em andamento sobre o papel da creche universitária na produção do conhecimento sobre a infância e como o conhecimento produzido a partir dessa unidade está relacionado às funções próprias da universidade – ensino, pesquisa e extensão. Aprofundar-se no conhecimento histórico das creches investigadas, identificando a vinculação destas na estrutura da universidade e sua relação com as demais unidades e instâncias institucionais. Este trabalho faz um recorte e busca conhecer as ações e concepções sobre formação de professores de educação infantil em duas Unidades de Educação Infantil Universitárias, ambas situadas na região sudeste, Rio de Janeiro e São Paulo com mais de dez anos em funcionamento.

As reflexões sistematizadas no presente texto são parte da proposta de pesquisa que encontra-se em fase inicial de estudo dos referenciais teóricos. O presente estudo está vinculado ao grupo de pesquisa Infância e saber Docente que busca aprofundar conhecimentos sobre a educação infantil, a criança e concepções de infância, articuladas com a produção do conhecimento em Unidades de Educação Infantil Universitárias.

³⁷⁶ É uma “construção coletiva de natureza linguística, oriunda de discussões, de trocas discursivas entre seres sociais”. (TARDIF & GAUTHIER, 2000)

Referência Bibliográfica

- AQUINO, L. M.M.L.(2008). Saber Docente: questões para pensar a prática na educação infantil. In: VASCONCELLOS, V.; AQUINO, L.M.M.L.; DIAS, A. Psicologia & Educação Infantil (PP-167-192) Araraquara. São Paulo, Junqueira e Marin.
- BRASIL. Constituição, (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF.
- GOMES, M. (2009). Formação de professores na Educação Infantil. São Paulo, Cortez.
- KOHAN, Walter. A infância da educação: o conceito devir-criança. Registrado em março 17, 2012 de <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0184.html>
- KUHLMANN Jr, Moysés. (2000). História da Educação Infantil Brasileira. Revista Brasileira de Educação. Número 14. Especial – 500 anos de Educação Escolar ANPED, mai/jun/jul/ago. PP 05-18.
- KUHLMANN Jr, Moysés (2002). A Circulação das Idéias sobre a Educação da Crianças; Brasil, início do século XX. In: KUHLMANN, Moysés Jr. e FEITAS, Marcos Cezar (orgs), Os Intelectuais na História da Infância. São Paulo, Cortez Editora.
- LEITE FILHO, Aristeo Gonçalves (1997). Educadora de Educadoras: Trajetórias e Idéias de Heloisa Marinho. Dissertação de Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.
- NÓVOA, A. (Org.) (1991). Profissão Professor. Porto: Porto Editora.
- PIMENTA, Selma Garrido (2002). Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (orgs). Saberes Pedagógicos e atividade docente. São Paulo, Cortez Editora.
- PROUT, Alan (2010). Reconsiderando a Nova Sociologia da Infância. Cadernos de Pesquisa vol.40 no.141 São Paulo Dec. 2010. Retirado em abril 2012 de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742010000300004&script=sci_arttext
- SARMENTO, Manuel (2009). Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel e GOUVEA, Maria Cristina Soares (Orgs). Estudos da Infância Educação e Práticas Sociais. Petrópolis , Editora Vozes, 2 ed..
- TARDIF, M (2002). Saberes Docentes e Formação Profissional. Petrópolis, Editora Vozes.

Ortografia e Ensino: Singularidade e subjetividade no processo de aquisição da escrita

Cristina Felipeto, Adna de Almeida Lopes³⁷⁷

Resumo

Além da dimensão política e científica da ortografia, os estudos acadêmicos têm sido direcionados à reflexão sobre um ensino da ortografia que não se limite apenas a uma abordagem específica de exercícios de memorização, mas a uma abordagem integrada ao processo de produção textual (BENVENISTE & CHERVEL; LALANDE & GAGNÉ, 1988; ROUILLER, 1991; MORAIS, 1998). Essa reflexão tem como pano de fundo a expansão das pesquisas linguísticas sobre o ensino da língua, encaminhando práticas visivelmente manifestadas em atividades e orientações presentes nos documentos oficiais e nos livros didáticos presentes na escola (BRASIL, 1998, 2001), implicadas pelas questões da textualidade, do discurso e da diversidade de gêneros textuais. No entanto, a compreensão sobre determinados aspectos da aquisição da ortografia, tanto gráficos quanto relacionados à oralidade, presentes na produção escrita de alunos, parece-nos necessitar de melhor definição e aprofundamento. O que dizer de erros que fogem das categorizações apresentadas na maioria dos estudos? Erros que apresentam combinações irregulares? Acreditamos que a interpretação desses erros episódicos e singulares pode nos ajudar a refletir sobre as articulações subjetivas entre sujeito e língua. Os dados que apresentaremos serão vistos a partir de um lugar na teoria linguística que considera o erro singular como efeito de língua. Partindo dessa reflexão, este trabalho analisa “erros” de grafia presentes na escrita de alunos recém-alfabetizados e em processo de aquisição da ortografia. Analisamos aqueles erros que apresentam combinações em desconformidade com o sistema (orto) gráfico do português, mais especificamente a presença do l em posições singulares, buscando compreender essa presença através das relações linguísticas que se estabelecem nesse processo. Foram analisadas 70 (setenta) reescritas de fábulas (1a versão) produzidas por duas turmas de alunos do 3o ano do ensino fundamental de uma escola pública de Maceió-AL. Para a análise, buscamos apoio teórico em discussões sobre a constituição do sujeito e o funcionamento da língua (DUFOR, 2000; AUTHIER-REVUZ, 1995); sobre a relevância de dados singulares (PLANE, 2006; VEKEN, 2002); e sobre os processos metafóricos e metonímicos (MILNER, 1989; LEMOS, 1988), motor de análise de dados em Aquisição de Linguagem. Os dados mostram que, dentre os componentes que estão em jogo na aquisição da ortografia, a grafia e a oralidade desempenham papel fundamental. Desse modo, apenas o indício de apoio na oralidade não basta para dar conta da complexidade em questão. Durante o processo de aquisição da língua escrita, o aluno entra em contato com as especificidades dos signos gráficos e das combinações entre esses signos, o que implica na eliminação de outras grafias ou combinações. O entendimento desse processo pelo professor das séries iniciais do ensino fundamental parece constituir uma ferramenta indispensável tanto para a análise de erros, como para a intervenção pedagógica, obtendo-se, com a prática didática, um ensino-aprendizagem eficaz da ortografia, descrito por Rouiller (1991) como um conjunto de posturas que permitem aos alunos desenvolver competências para serem utilizadas nas situações de produção textual escrita, com efeitos de aprendizagem relacionados: a) à progressão das

³⁷⁷ Universidade Federal de Alagoas/UFAL - Brasil

competências ortográficas; b) à gestão dos conhecimentos ortográficos numa situação de produção textual; c) às reflexões metacognitivas sobre as estratégias de aquisição da ortografia.

Palavras-chave: Ortografia; Ensino da escrita; Singularidade; Subjetividade.

A compreensão sobre determinados aspectos da aquisição da ortografia, tanto gráficos quanto relacionados à oralidade, presentes na produção escrita de alunos, parece-nos necessitar de melhor definição e aprofundamento. O que dizer de erros que fogem das categorizações apresentadas na maioria dos estudos? Erros que apresentam combinações irregulares? Diante disso, objetivamos neste trabalho encaminhar uma reflexão sobre a singularidade do erro ortográfico no processo de aquisição da escrita. Acreditamos que a interpretação dos erros episódicos e singulares pode ajudar o professor das séries iniciais a refletir sobre as articulações subjetivas entre sujeito e língua.

Pautadas nesse objetivo, abordamos neste texto “erros” de grafia presentes na escrita de alunos recém alfabetizados e em processo de aquisição da ortografia. Analisamos aqueles erros que apresentam combinações irregulares e em desconformidade com o sistema (orto)gráfico do português, mais especificamente a presença do / em posições singulares, buscando compreender essa presença através das relações linguísticas que se estabelecem nesse processo.

A reflexão sobre um ensino da ortografia que não se limite apenas a uma abordagem específica de exercícios de memorização têm permeado os estudos acadêmicos. Benveniste & Chervel (1978) apontam a ineficácia de práticas tradicionais baseadas apenas na memorização de palavras isoladas de um contexto, para fixação de regras e exceções. Esses autores afirmam que um trabalho efetivo relacionado à produção escrita se encaminha para o que eles chamam de “democratização” da ortografia e do ensino, quando se possibilita a todos os alunos, através da observação e da intervenção didática, a busca da qualidade gráfica dos textos por eles produzidos.

As pesquisas de Rouiller (1991) interrogam sobre as práticas que desejamos nos distanciar e de que maneira podemos assumir de outro modo a compreensão, a aprendizagem e o ensino da ortografia. Constatando a dissociação entre ensino da ortografia e produção textual, ela descreve

“um ensino-aprendizagem eficaz da ortografia” como um conjunto de práticas direcionadas para o uso da língua em situações de produção textual complexas. Para isto, a autora apresenta dois tipos de abordagem: a integrada e a específica. A primeira insistindo mais sobre o caráter funcional da língua, relacionadas às práticas da produção textual; e a segunda trabalhando dificuldades essencialmente específicas dos alunos, privilegiando ao máximo a dimensão textual.

A relação do ensino da ortografia integrada à produção textual também é encaminhada nas pesquisas de Moraes (1998) pela análise crítica das práticas usuais e pela definição de estratégias metodológicas para o trabalho de intervenção em sala de aula. O autor privilegia a prática de revisão dos textos dos alunos, cabendo ao professor a intervenção para a reescrita, visando tanto a estrutura textual quanto os aspectos ortográficos, uma vez que a prática de revisão/reescrita precisa estar associada a essas duas dimensões.

Essas propostas já se apresentam como alternativas às práticas comumente encontradas na sala de aula, nas quais predomina, subjacente, uma compreensão de que o trabalho com o erro ortográfico implica, por

um lado, exercícios de repetição e memorização e, por outro, uma aquisição advinda “naturalmente” e “diretamente” pelas práticas de leitura e escrita, sem necessidade de mediação.

Os sujeitos que fazem parte desta pesquisa são alunos do 3º ano do ensino fundamental de uma ONG localizada na periferia. Como os alunos tinham pouco acesso ao universo impresso, foi desenvolvido um intenso trabalho com fábulas em sala de aula (leituras, interpretação e discussões). Após esse trabalho, o professor solicitou aos alunos que reescrevessem algumas dessas fábulas. Esse trabalho didático foi realizado entre os meses de maio e agosto de 2001.

Os dados selecionados para o presente estudo são de alunos recém alfabetizados e pertencem a um banco de dados que tem como um dos objetivos investigar erros imprevisíveis presentes em manuscrito escolares.³⁷⁸ A reflexão incidirá, portanto, sobre erros de grafia singulares, excluídos de pesquisas sobre Aquisição da Ortografia por não serem considerados relevantes.

Foram analisados setenta manuscritos escolares (1ª versão) de várias reescritas.³⁷⁹ Para a seleção dos dados, selecionamos erros que apresentaram desconformidade com o sistema (orto)gráfico do português,³⁸⁰ a partir dos seguintes critérios de exclusão: (a) erros que são considerados previsíveis pela literatura na área, os chamados erros ortográficos;³⁸¹ (b) erros relativos a certos aspectos da grafia, como traçados mal definidos ou vacilantes; e (c) erros de segmentação respaldados pelo reconhecimento visual de palavras já conhecidas, como *a mae* e *seceu* (escrita para “amanheceu”), por comporem um novo grupo de palavras.³⁸²

O presente estudo organiza-se em três partes. Na primeira, buscamos nos situar teoricamente através de uma rápida, porém importante discussão sobre a constituição do sujeito e o funcionamento da língua. Na segunda, apresentamos a querela em torno da aquisição da ortografia e chamamos a atenção para a relevância de dados singulares. Acreditamos que um olhar para o erro singular oferece possibilidades de explicações mais acuradas sobre a relação sujeito/língua que, muitas vezes, fica prejudicada quando se leva em conta apenas o que se apresenta como estabilizado no funcionamento da língua.

E na terceira parte, apresentamos os dados e empreendemos uma análise pautada nos processos metafóricos e metonímicos, o qual parece dar conta de questões envolvendo tanto a interferência da oralidade quanto de certos aspectos gráficos.

Algumas questões em torno do sujeito (singular) suposto neste trabalho

Aprender a escrever exige este “vai e vem” entre a apropriação de um bem comum – a língua – com suas formas próprias de funcionamento gráfico, ortográfico, sintático e discursivo, além da implicação pessoal de um sujeito que, após aprender a escrever alfabeticamente, precisa *apropriar-se* de modo sistemático da

³⁷⁸ O manuscrito escolar é “o produto de um processo escritural que tem a instituição escola como pano de fundo, como referência, como um cenário que contextualiza e situa o ato de escrever” (CALIL, 2008, p.25). Ele constitui, desse modo, um traço visível do processo de escritura.

³⁷⁹ São elas: “A cigarra e a formiga”, “O elefante e a formiga”, “O cão e o galo” e “O asno e seu dono”.

³⁸⁰ É preciso esclarecer que somente a posteriori verificamos que todos os erros singulares encontrados e analisados envolviam a presença do I.

³⁸¹ Muito embora estudos na área, sobretudo de Zorzi (1998, p. 82) apresentem dados para os quais é impossível estabelecer alguma classificação, tais dados não são analisados. A categoria em que eles se inserem é denominada pelo autor como “outros erros”. Trata-se para o autor de “erros que não puderam ser mais adequadamente compreendidos, ou seja, classificados dentro das categorias já analisadas”.

³⁸² Por exemplo, em *a mae* e *seceu* (escrita para “amanheceu”) tem-se um problema na segmentação gráfica da palavra. Entretanto, não há junções gráficas não permitidas, como a dos dados que serão analisados aqui.

norma ortográfica.³⁸³ Há, portanto, no processo de aquisição da ortografia, uma tensão entre o que é da ordem do singular e o que é da ordem da norma, o que torna delicada a descrição desse processo.

Como diz Plane (2006, p. 36), “enquanto *didacticien*,³⁸⁴ não podemos fingir ignorar as variáveis individuais, exceto para tornar a escrita uma máquina fria donde o sujeito estaria ausente”, de modo que, negar o que há de singular na escrita de um sujeito seria, na visão de Plane, uma “aberração conceitual”, já que ela seria um lugar de passagem entre o “si” e o social.

Mas, o que significa exatamente *apropriar-se* quando se trata de aprender a escrever, ou, em outras palavras, quando se trata de *inserir-se no mundo da escrita*? Um dos sentidos para o termo *apropriação* é tornar algo *adequado*.³⁸⁵ Entender como ocorre essa apropriação é fundamental para este trabalho na medida em que toda a conceituação que envolve essa compreensão diz respeito ao caminho teórico que trilharemos aqui. Além disso, será possível dizer algo sobre esse sujeito que deixa rastros singulares em sua caminhada em direção à aquisição da escrita.

Buscando definir o que é o sujeito, Dufour (2005) toma a teoria do Simbólico, tal como foi formulada por Lacan ([1966] 1985)³⁸⁶ em que o Outro, como lugar da Lei, é aquilo que se impõe ao sujeito. A própria definição de sujeito, do latim *subjectus*, *submetido a*, indica que o sujeito é aquele que está *assujeitado a*. O que dizer, então, da autonomia do sujeito, deste mesmo sujeito que se *apropria* da escrita?

O Simbólico é uma estrutura complexa que envolve toda a atividade humana, que comporta uma parte consciente e outra inconsciente, ligadas à função da linguagem.

Com relação à linguagem escrita, é possível dizer que as grafias iniciais de uma criança devem passar pela articulação simbólica (observância ao sistema, atenção à norma, à instituição escola etc.), de forma que umas serão retidas e outras excluídas. Pode-se estender essas considerações aos outros “níveis” da linguagem: o da morfologia, da sintaxe e do léxico.

Com relação à submissão do sujeito ao Outro, podemos ainda acompanhar Dufour, quando nos diz:

Ninguém pode sair da submissão ao Outro sem ter antes nela entrado. Com efeito, como resistir ao Outro sem nele estar previamente alienado? Se infringimos essa lei, se, em suma, saímos antes de ter nela entrado, talvez nos encontremos livres, mas em parte alguma, num espaço caótico sem referência, um fora do tempo e um fora do lugar (DUFOUR, 2005, p. 33).

O que o autor quer nos dizer é que o Outro constitui o Simbólico e funciona como ponto de apoio para o sujeito. O Outro assegura para o sujeito uma ordem, uma anterioridade fundadora. Dufour (2005, p. 39) afirma que todas as coerções, todo um campo de saberes, textos, dogmas, gramáticas e, acrescentaríamos, a ortografia, acabam por produzir o sujeito como tal, “para reger suas maneiras – eminentemente diferentes aqui e lá – de trabalhar, de falar, de crer, de pensar, de morar [...]. Aparece, assim, que o que nomeamos “educação” é sempre o que foi institucionalmente instalado quanto ao tipo de submissão a ser induzida para produzir sujeitos”.

³⁸³ Catach (2008, p. 111) define a ortografia como “forma nacional de se escrever uma língua” e a norma enquanto “escolha mais ou menos majoritária entre estas realizações [da língua enquanto sistema e da fala enquanto realização deste sistema], que não deixa por sua vez de influenciar todo o sistema” (CATACH, 1989, p. 52).

³⁸⁴ A tradução mais aproximada seria “didata”, aquele que faz pesquisas em didática, não necessariamente aquele que instrui.

³⁸⁵ Houaiss (2001): Sentido “1 ato ou efeito de apropriar(-se), de se tornar próprio, adequado; adequação, pertinência”; sentido “2 ato de tornar própria (coisa) sem dono ou abandonada; ocupação”.

³⁸⁶ A data da publicação original da obra é 1966, entretanto, o texto será referenciado pela data da edição de consulta, 1985.

Interessante pensar que, quanto mais o sujeito se *afina*, quanto mais ele se mostra *hábil* a lidar com a escrita, por exemplo, mais submetido ele se encontra. A *autonomia* e a *apropriação* são, às avessas, insígnias da entrada mesma do sujeito no Simbólico.

No mesmo caminho, Authier-Revuz (1995) interpreta essa autonomia do sujeito como sendo *ilusória*. Se se trata de apreender a linguagem como um objeto, isto o é no sentido que lhe dá a autora, colocando em causa

A existência de um ponto de exterioridade à linguagem, donde seria possível tomar a linguagem por objeto [...]. O fato que se pode falar da linguagem do interior dela mesma, bem longe de ser colocada em questão, é, ao contrário, reafirmada e retomada na afirmação segundo a qual não se pode fazer de outra maneira (AUTHIER-REVUZ, 1995, p. 12).

Termos como *reflexão*, *uso*, *apropriação* são aqui entendidos, portanto, como uma prerrogativa à entrada do sujeito no Simbólico e ocorrem a título Imaginário.³⁸⁷

Consideramos que adquirir a escrita – estando a ortografia aí subentendida – é poder integrar-se à cultura escrita e isso ocorre a partir da ascensão do sujeito ao Simbólico. Como se acede ao Simbólico, ou, à *função* simbólica? Para Dufour (2005, p. 130), acede-se essencialmente por intermédio do discurso: “os pais, os próximos falam à criança, dirigem-se a ela e, progressivamente se instala, de geração em geração, o dom da palavra, a aptidão humana para falar”.

De modo semelhante, com relação à escrita, Lemos (1988, p. 10) afirma que são os “diferentes modos de participação da criança nas práticas discursivas orais em que essas atividades ganham sentido, que permitem construir uma relação com a escrita enquanto prática discursiva e enquanto objeto”, ou seja, é através da interpretação do adulto que a criança engendra-se em um processo sócio-histórico, em que o próprio adulto foi, anteriormente, interpretado.

O erro em aquisição de linguagem, em estudos interacionistas brasileiros, tem sido interpretado a partir do funcionamento da língua, através dos processos metafóricos e metonímicos³⁸⁸ (LEMOS, 1997, 1999) em uma tentativa de oferecer a essas ocorrências, quase sempre únicas, um estatuto linguístico. Embora tais processos tenham surgido, inicialmente, como possibilidade para se compreender a mudança na fala da criança, sua eficácia em descrever e interpretar a relação do aluno com a língua na aquisição da linguagem escrita já foi demonstrada por vários autores.³⁸⁹

A estrutura sintagmática ou metonímica organiza a consecução da frase. Trata-se do encadeamento de elementos sucessivos, relações estas que se dão *in praesentia*. A estrutura paradigmática ou metafórica, por sua vez, implica na substituição de um elemento por outro, substituições que ocorrem por similaridade fonética, semântica ou sintática e ocorrem *in absentia*.

Na parte que segue, exporemos alguns importantes estudos sobre aquisição da ortografia, bem como algumas dificuldades por eles enfrentadas.

³⁸⁷ Real, Simbólico e Imaginário referem-se ao e constituem o Nó Borromeano, figura topológica construída por Lacan destinada a traduzir a trílogia da realidade e do comportamento humano.

³⁸⁸ Trata-se da releitura de Lemos (1997, 1992) da formulação saussureana das leis sintagmáticas e paradigmáticas, interpretados por Lacan (1985), a partir de Jakobson (1995) que as chama de “processos”. Mobilizar estes processos para análise de textos falados ou escritos significa construir uma interpretação estritamente linguística.

³⁸⁹ Destacam-se os trabalhos de Mota (1995), Calil (2007, 2008, 2009), Bosco (2006), Felipeto (2007, 2008a, 2008b) e Lopes (2005), dentre outros.

Ortografia: restrições, dificuldades de classificação

Há, em todas as línguas escritas, restrições com relação à combinação de grafemas que lhe são próprias. Há posições que alguns grafemas podem ou não assumir, dependendo do valor que cada um deles adquire em determinado sistema ortográfico. É preciso distinguir o que faz parte do “repertório gráfico (o conjunto de letras, diacríticos), as possibilidades combinatórias (as proibidas, as permitidas), as restrições posicionais às possibilidades combinatórias (as que podem aparecer no início ou final de uma seqüência gráfica)” (MOREIRA, 2001, p. 01).

Segundo Gak (1976, p. 23), “só é questão de ortografia onde há a possibilidade de escolha entre duas grafias diferentes. A ortografia propriamente dita só aparece em casos de assimetria gráfica, onde uma escolha se impõe”. Ou seja, se a oferta de grafias diferentes para exprimir um mesmo som é determinada pelo sistema gráfico, é a ortografia que restringe e autoriza o uso de uma e não de outra. É ela que delimita a categorização funcional dos grafemas dentro do sistema.

O sujeito em processo de aquisição da escrita precisa, portanto, se haver com essas restrições. Para o sujeito, a ortografia é o que garante um mínimo de permanência com relação à escrita, ela homogeneiza as diferenças que se observam na fala.

De forma geral, o debate sobre a aquisição da ortografia gira em torno de dois campos opostos: “aquele dos fonocentristas, que concediam um espaço maior às correspondências fonográficas [...] e aquele dos autonomistas, que consideravam a escrita como um sistema semiológico independente do oral” (JAFFRÉ, 2003, p. 39), o primeiro representado pelos trabalhos desenvolvidos por Catach (1980) e o segundo por Anis (1988).

A tendência atual é a Linguística da Escrita³⁹⁰ considerar que não se pode abordar o domínio da escrita ou da leitura sem levar em conta o funcionamento gráfico de uma língua. Assim, se “a fonografia é um princípio que não vale apenas para algumas escritas, mas para todas [...], ela não basta para dar conta de toda a escrita” (JAFFRÉ, 2003, p. 41).

A aquisição das formas escritas da língua tem sido vista por uma teoria da ortografia centrada, prioritariamente, sobre os processos mentais cognitivos e as habilidades de percepção e memorização. Por essa via, os estudos procuram explicar a aprendizagem das formas escritas convencionais, apresentando uma importante e extensa descrição dos tipos de erros ortográficos produzidos por escolares de diferentes faixas etárias e níveis sociais (JAFFRÉ, 2003; CAGLIARI, 1989; ZORZI, 1998; FAYOL, 1999, 2001; NUNES et al., 2000, dentre vários outros).

Um amplo conjunto de dados (formas escritas incorretas), coletados em situações reais de produção de texto, é obtido por esses pesquisadores que adotam como procedimento metodológico de seleção basicamente três critérios: a) regularidade: erros que sistematicamente são produzidos pelos alunos; b) frequência: erros que tenham um alto índice de manifestação; e c) previsibilidade: erros que provavelmente os alunos produzem naquela fase de desenvolvimento.

As teorias sobre os processos de aquisição ortográfica elaboradas por esses critérios de seleção de dados têm por base a quantificação e excluem aqueles erros que estatisticamente não são relevantes, isto é,

³⁹⁰ Expressão bastante usada para se referir a estudos em Linguística, mormente europeus, sobre aquisição da escrita. Tais estudos surgiram como resposta às concepções essencialmente estruturalistas encerradas em uma aproximação binária do signo e orientadas à análise quase exclusiva de formas orais.

aqueles erros produzidos pelos alunos que escapam às possibilidades de categorização, quais sejam, aqueles erros que não são regulares, nem sistemáticos. São vários os problemas enfrentados por estes estudos, e vão desde as dificuldades de classificação, passando pelo não questionamento de um funcionamento linguístico subjacente às realizações (orto)gráficas.

Ao tentar compreender a *apropriação progressiva do sistema ortográfico*, Zorzi (1998) leva em consideração as características linguísticas e a trajetória dos erros *mais comuns* em 2.570 amostras de produção escrita (entre ditados e redações) de 514 crianças de 1ª a 4ª série. A partir dos modos de classificação de erros já empregados por Cagliari (1989) e Carraher (1986), o autor organiza um quadro classificatório de alterações ortográficas composto de 10 categorias *comuns* na escrita das crianças, acrescentando uma 11ª categoria denominada pelo autor de *Outras Alterações*, e utilizada “para dar conta de certas idiossincrasias, ou seja, de certos modos particulares e pouco frequentes de escrever palavras que eram encontradas em uma ou outra criança, e que não podiam ser considerados como dificuldades comuns à maioria dos sujeitos” (ZORZI, 1998, p. 34).

Essas alterações correspondem a apenas 1,2% dos erros computados pelo autor, que justifica serem tais ocorrências resultado de *engano momentâneo*, *má compreensão* ou alguma hipótese que *escapou* da observação do pesquisador (ZORZI, 1998, p. 82). Assim, em um estudo em que são considerados apenas a frequência e os tipos de erros ortográficos, ligando as dificuldades das crianças à quantidade de erros produzidos, não caberia, por questões de coerência metodológica, um lugar para o erro singular, para o erro ortográfico que não pudesse ser categorizado.

Na parte que segue, apresentam-se dados que poderiam ser considerados *inconsistentes* (MOREIRA E PONTECORVO, 1996, p. 86) pelo fato de não atenderem aos critérios de quantidade (relevância), regularidade e previsibilidade.

Solidariedades gráficas e fonológicas na produção do erro (orto)gráfico

Moreira e Pontecorvo (1996) mostram que “os alunos podem infringir o sistema ortográfico, mas dificilmente o sistema gráfico de sua língua”. Nosso estudo corrobora a afirmação das autoras na medida em que, em setenta textos produzidos pelos alunos, dentre inúmeros erros ortográficos já previstos, apenas cinco apresentaram grafias que infringiam a um só tempo os sistemas gráfico e ortográfico do Português.

Abaixo seguem as duas primeiras ocorrências:

Alex³⁹¹ escreve:

1. xx comtrou x uma formiga que estava
2. em, apuro que ~~estava~~ e tava nais
3. pressa de una aranilha e ten tou
4. ajuda mais apareceu uma

³⁹¹ Com a finalidade de preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa, apresentamos nomes fictícios para todos os alunos produtores dos textos analisados no presente artigo.

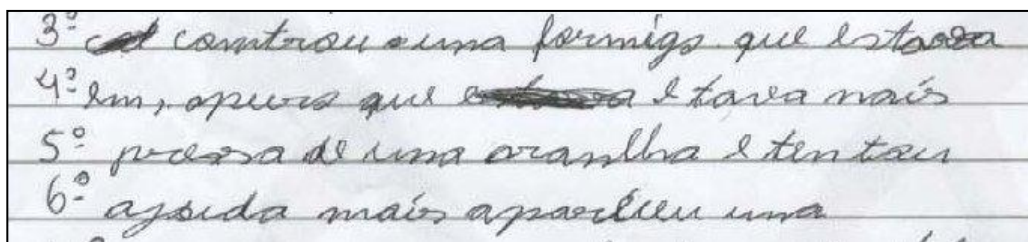


Figura 1: “aranha” – Reescrita de “O elefante e a formiga” – 10.05.2001.

Jefferson escreve:

1. Uma noite escura
2. japerto di chegar
3. uinverno
4. quando amanhçeu
5. udio

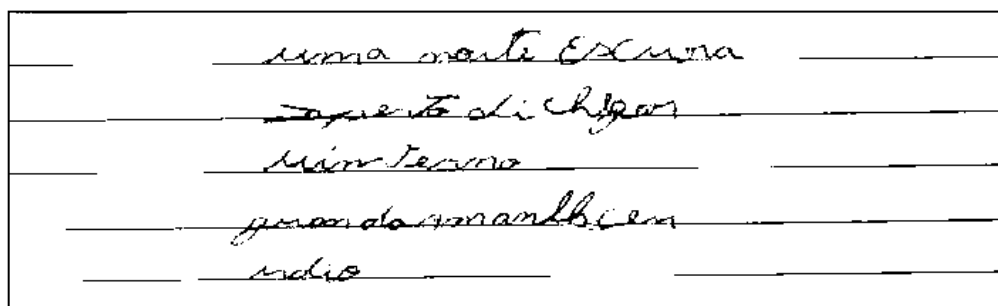


Figura 2: “amanhçeu” – Reescrita de “A cigarra e a formiga” – 10.05.2001.

Alex e Jefferson grafam formas que infringem tanto o sistema gráfico, já que no âmbito do sistema gráfico do Português não é admitida a sequência *nlh*, quanto o ortográfico, pelo fato de as trocas entre *lh* e *nh* serem previstas nos estudos sobre ortografia. O que torna, no entanto, esta escrita singular é a aglutinação desses dígrafos, produzindo a sequência *nlh*.

Como se sabe, a nasalização de vogais ocorre, em Português, por efeito das consoantes nasais que vêm após as vogais. Por exemplo, a nasalização do /a/ tônico em *ara* pela presença do /ø/ na sílaba seguinte (*nha*) pode estar interferindo para sua representação através do *n* em *aranlha*. Supondo-se que o aluno tenha, então, marcado essa nasalização, a sílaba que se seguiria, *nha*, coloca uma dificuldade a mais, na medida em que ficaria *arannha*. Enquanto elementos presentes em um paradigma, *nh* e *lh* concorrem para ocupar o mesmo espaço. Já havendo, portanto, o *n* em *aranl* é o *l* que vem metaforicamente preencher o espaço, talvez por uma semelhança gráfica: *l/h*.

Elementos frequentemente associados tendem a ser encontrados juntos. Em consequência, as sequências de letras mais comumente utilizadas em leitura ou em escrita tendem a constituir e a aparecer em *blocos* que podemos considerar unidades na medida em que um mesmo tratamento é aplicado simultaneamente (em paralelo) a todos os seus constituintes.

Acrescentamos ainda que esses blocos se constituem por agrupamento de grafemas em função da frequência com que se sucedem, de modo que a *forma* gráfica da palavra exerce um peso fundamental no processo de aquisição da escrita, como afirma a maioria dos estudiosos.

Também Moreira e Pontecorvo (1996, p. 82), ao analisarem as variações gráficas na escrita de “chapeuzinho” atestam, em número bem reduzido, grafias que violam as regras do sistema de combinações gráficas do português, dentre elas, a sequência *nlh* em *xipazinl~~h~~e*. Uma das hipóteses consideradas pelas autoras é de que pode ocorrer “uma interferência pautada pela grafotática, isto é, pelas combinações de elementos gráficos permitidas pela ortografia da língua”, o que levaria o aluno a produzir combinações de letras por associá-las a outras semelhantes. No caso do Português, são três as possibilidades: *nh*, *lh*, *ch*, podendo haver uma substituição metafórica entre elas a depender da ambiência e da forma como o aluno percebe as relações entre os elementos de determinado contexto linguístico.

Em *amanlhçeu*, na escrita de Jefferson, observamos ainda a presença de *quando* no sintagma. Não se pode descartar aí a possibilidade da interferência da sequência *an* de *quan* na escrita de *aman*, por um movimento metonímico.

Ocorrências como as que se observam abaixo também infringem tanto o sistema gráfico do Português, já que não se admite as sequências *ml* e *ql*, quanto o ortográfico.

Cícero e Ednaldo escrevem:

1. Era uma vez um Elefante e uma formiga
2. Eles eram muito a migo
3. niumdia Eles foram pasia na floresta esiperderam
4. eficaram horas e horas tentando achar o caminho de
5. casa andarão **ml**ito ate que acharam o caminho de
6. casa quando Eles A charam o caminho de casa eleficaran
7. muito felizis e prometeran nuca mas sair
8. pralonje
9. Moral

Era uma vez um elefante e uma formiga
 eles eram muito amigos
 um dia eles foram para a floresta e perderam
 o caminho e foram tentando achar o caminho de
 casa andando muito até que acharam o caminho de
 casa quando eles chegaram o caminho de casa
 muito feliz e prometeram nunca mais sair
 pra longe

 moral

Figura 3: "mlito" – Reescrita de "O elefante e a formiga" – 08.06.2001.

Renato e Valdemir escrevem:

1. um dia um asno Que si soltou
2. e foi para uma mata enQl^hanto
3. o seu dono estava tomando café
4. e quando ele sail para ver o
5. asno viu Que não estava la
6. ficou munito desesperado em
7. Quanto o seu xxxx x xxx Dono
8. estava chorando atrais Do an asno
9. é derrepenti Quando olhou para

Figura 4:

um dia um asno que si soltou
 e foi para uma mata enQl^hanto
 o seu dono estava tomando café
 e quando ele sail para ver o
 asno viu que não estava la
 ficou munito desesperado em
 quanto o seu ~~xxxx~~ ~~xxx~~ dono
 estava chorando atrais do ~~asno~~
 e derrepenti quando olhou para

"enQl^hanto – Reescrita de "O asno e seu dono" – 30.08.2001.

Pesquisadores voltados para a aquisição da ortografia interpretam as trocas entre *l* e *u* como generalização de regras (ZORZI, 1998), ou hipercorreção (CAGLIARI, 1989), fenômeno que ocorre quando o aluno foi exposto a determinada regra ortográfica, a apreende e a estende a situações em que ela não é requerida. Nos dados de Zorzi verifica-se, por exemplo, ocorrências como *pediul*, *pegoul* e *levoul*, em que a sequência *oul*, apesar de desobedecer às regras combinatórias do Português, aglutinando representações gráficas de um mesmo som, mostra que a troca entre *u*, *l* e *o* são bastante previsíveis ortograficamente.

Já Calil (2007) aponta a interferência da homonímia, pela relação de identidade entre formas fônicas e/ou gráficas, ao analisar ocorrências como *L filho* (o filho). Segundo o autor,

É justamente do cruzamento das identidades fônicas entre as formas “U”/ “L” e as formas “U”/ “O” que emerge a relação homofônica entre “O” e “L”. Assim, por um processo de deslizamento metonímico, entra a forma “L” em uma posição em que o previsível seria a forma “O” ou “U” (CALIL, 2007, p. 94).

Como o instrumento de análise desse autor também são os processos metafóricos e metonímicos, pode-se dizer que é desse deslizamento metonímico que tem como motor a homofonia, que formas como *U* e *L* se intercambiam metaforicamente.

No exemplo (4), escrita de Cícero e Ednaldo, a troca de *u* por *l* em *mlito* surpreende pela posição em que ela ocorre e, ainda, pelo fato de já haverem grafado a palavra *muito* de forma convencional por duas vezes no texto, nas segunda e sétima linhas. É possível dizer que em todo o texto havia um lugar específico para que a troca *u/l* ocorresse em potencial. Trata-se da última palavra grafada do texto, *Moral*, já que é muito comum essa troca em final de palavra. Vale observar, ainda, que no nome de um dos alunos (Ednaldo) também aparece o */w/* que, graficamente, pode ser representado tanto por *o*, quanto por *u* ou *l*.

Em *mlito* tem-se, ao que parece, uma substituição metafórica de *u* por *l* pelo fato de serem letras que se intercambiam no sistema (orto)gráfico do português. Tal intercâmbio ocorre quando *l* ocupa a posição final em sílabas CVC (*cal*, *saldo*, *brasil*). De resto, *l* ocupa, ainda, a posição inicial em sílabas CV (*lápiz*, *lona*) e a segunda em estruturas CCV (*plano*, *clave*). Se se trata, no entanto, da mesma *imagem gráfica*, não se tem, contudo, o mesmo *valor sonoro*. Assim, em *cal*, temos o */w/*, ao passo que em *plano* e *lápiz* temos o *ll*.

A homofonia que pode se estabelecer entre as letras *o*, *u* e *l* torna-se evidente em escritas como *baude*, *levoul* e *fugio* (dados de ZORZI, 1998), mas também em *L filho* e *Ltda*, em que a criança lê *Utada* (dados de CALIL, 2007), mostrando que o uso é, portanto, imprevisível.

No exemplo (4), escrita de Renato e Valdemir, tem-se a ocorrência *enQ'anto*. Como no exemplo acima, o *l* substitui metaforicamente o *u* por conta da homofonia entre essas letras. Há, entretanto, algumas especificidades em torno dessa ocorrência para as quais é preciso atentar.

Felipeto (2007) também observou a ocorrência *ql* em *qlara* (para a escrita do termo “clara”), devido à homofonia entre *qu* e *c*, em palavras como *quero*, *quis*, ambos podendo ser representados pelo fonema */k/*. No português, a letra *q* só se emprega seguida da letra *u*, a qual não representa nenhum som quando seguida de *e* ou *i*, como em *que*, *quieto*; quando seguida de *a* ou *o*, a letra *u* representa a semivogal */w/* (quadra, frequente). O *q* é uma letra dita “muda”, pois precisa do *u* para se realizar, formando com ele um par inseparável.

Em outras partes do texto, os alunos grafam corretamente o *qu* em palavras como em *quando* (quarta e nona linhas) e *quanto* (sétima linha). Se o estudo do manuscrito mostra essa tendência à estabilização de

formas como *qu*, não se pode ignorar que, na primeira linha, logo acima de *enQ^hanto* vê-se a escrita de *Soltou*, cuja posição (vide figura 4) pode ter favorecido o aparecimento do *l* por um deslizamento metonímico. Quanto à troca *u/l*, há apenas uma ocorrência na linha quatro, com a escrita de *sail*. O manuscrito ainda mostra que há uma rasura em *enQ^hanto*, confirmando a homofonia e o apagamento da letra *l* enquanto *//* mesmo quando assume a segunda posição em sílabas CCV.

Conclusão

Não se pode abordar o domínio da ortografia sem tocar no sistema gráfico de uma língua. Dada a complexidade da questão, pesquisas sobre a aquisição do sistema (orto)gráfico, de forma geral, exigem uma abordagem multidimensional, em que tanto a formulação de generalizações universalmente válidas a partir de estudos predominantemente quantitativos, quanto a atenção ao que há de singular em estudos de cunho qualitativos contribuem para a compreensão dos processos envolvendo a aquisição da escrita.

Para tornar-se um sujeito escrevente, é preciso que o aluno possa ter acesso às regras que ilustram a articulação e o jogo da linguagem. Isso implica na eliminação de certas combinações ou estruturas em proveito de outras que são escolhidas de língua a língua. O aluno, antes de chegar à base alfabética, pode produzir todo tipo de agrupamento de letras possível. Durante o processo de aquisição da língua escrita, ele entra em contato com as especificidades dos signos gráficos e das combinações entre esses signos que são próprios a sua língua e nela possíveis, o que implica na eliminação de outras grafias ou de outras combinações.

Os dados que analisamos mostram que, dentre os componentes que estão em jogo na aquisição da ortografia, a grafia e a oralidade desempenham um papel fundamental. Se, por um lado, a oralidade marca-se na escrita de *aranlha* e *amanlhçeu* pela representação gráfica da nasalização através do *n* onde ela não era prevista, por outro, o aparecimento de *l* (e não outra letra qualquer, como um *d*, por exemplo) traz à tona o sistema gráfico da língua, através de um funcionamento que é tanto metafórico quanto metonímico.

Espera-se ter mostrado que o indício de *apoio na oralidade*, não basta para dar conta da complexidade em questão. E, também, ter chamado a atenção para a importância de o professor compreender o papel do funcionamento da língua na produção de erros ortográficos singulares.

O entendimento desse processo pelo professor das séries iniciais do ensino fundamental parece constituir uma ferramenta indispensável tanto para a análise de erros, como para a intervenção pedagógica, obtendo-se, com a prática didática, um ensino-aprendizagem eficaz da ortografia, descrito por Rouiller (1991) como um conjunto de posturas que permitem aos alunos desenvolver competências para serem utilizadas nas situações de produção textual escrita, com efeitos de aprendizagem relacionados: a) à progressão das competências ortográficas; b) à gestão dos conhecimentos ortográficos numa situação de produção textual; c) às reflexões metacognitivas sobre as estratégias de aquisição da ortografia.

Referências

ANIS, Jacques (1988). Pour une théorie de la langue écrite. Paris: CNRS Éditions.

- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline (1995). Ces mots qui ne vont pas de soi: Boucles réflexives et non coïncidences du dire. Paris: Larousse. Coll. Sciences du Langage.
- BENVENISTE, Claire B. & CHERVEL, André (1978). L'orthographe. Paris: François Maspero.
- BRASIL (1998). Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Língua Portuguesa. Brasília: SEF/MEC.
- BOSCO, Zelma Regina (2006). A errância da letra: O nome próprio na escrita da criança. Sínteses, 11, 99-107.
- CAGLIARI, Luiz Carlos (1989). Alfabetização e Lingüística. São Paulo: Scipione.
- CALIL, Eduardo (2007). Trilhas da escrita: autoria, leitura e ensino. São Paulo: Cortez.
- CALIL, Eduardo (2008). Escutar o invisível: A escritura e a poesia em sala de aula. São Paulo: Ed. da UNESP/FUNART.
- CALIL, Eduardo (2009). Autoria: A criança e a escrita de histórias inventadas. Londrina: Ed. da UEL.
- CARRAHER, T. Nunes (1986). Explorações sobre o desenvolvimento da ortografia em português. Teoria e Pesquisa – Revista do Departamento de Psicologia da Universidade de Brasília, 1, 114-122.
- CATACH, Nina (1980). L'orthographe française: Traité théorique et pratique. Paris: Nathan Université.
- CATACH, Nina (1989). Les delires de l'orthographe. Paris: PLON.
- CATACH, Nina. (2008). L'orthographe. Paris: PUF.
- DUFOUR, Dany-Robert (2000). Os mistérios da Trindade. Rio de Janeiro: Companhia de Freud.
- DUFOUR, Dany-Robert (2005). A arte de reduzir as cabeças: sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal. Rio de Janeiro: Companhia de Freud.
- FAYOL, Michel & JAFFRÉ, Jean-Pierre. (1999). L'acquisition/apprentissage de l'orthographe. Revue Française de Pédagogie, 126, jan., fév., mar., 143-170.
- FAYOL, Michel (2001). La production verbale écrite: Évidences en faveur d'une (relative) autonomie de l'écrit. Psychologie Française, 46, 77-88.
- FELIPETO, Cristina (2007). Erro imprevisível: Possibilidade esquecida da língua. In Eduardo Calil, (Org). Trilhas da escrita: autoria, leitura e ensino (pp. 100-110). São Paulo: Cortez.
- FELIPETO, Cristina (2008a). Sobre os mecanismos linguísticos subjacentes ao gesto de rasurar. Cadernos de Estudos Lingüísticos, 50, 91-101.
- FELIPETO, Cristina (2008b). Rasura e equívoco no processo de escritura em sala de aula. Londrina: Ed. da UEL.
- GAK, Vladimir Grigor'evich (1976). L'orthographe Du français. Paris: SELAF.
- HOUAISS, Antônio & VILLAR, Mauro Salles (2001). Dicionário Houaiss da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva.
- JAFFRÉ, Jean-Pierre (2003). La linguistique et la lecture-écriture : de la conscience phonologique à la variable orthographe. Revue des Sciences de l'Éducation, 29 (1), 37-49.

- JAKOBSON, Roman (1995). *Linguística e comunicação*. São Paulo: Cultrix.
- LACAN, Jacques (1985). *Mais, ainda*. Livro 20. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- LALANDE, Jean-Pierre & GAGNÉ, Gilles (1988). L'apprentissage de l'orthographe lexicale: proposition d'un modèle général. *É.L.A - Études Linguistique Appliquée – Revue de Didactologie des Langues-Cultures*, 71, 87-100.
- LEMOS, C. T. G (1988). Prefácio. In Mary A. Kato (Ed.) *A Concepção da Escrita pela Criança*. Campinas: Pontes.
- LEMOS, C. T. G (1992). Sobre o ensinar e o aprender no processo de aquisição de linguagem. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, 22, 149–152.
- LEMOS, C. T. G. (1997). Os processos metafóricos e metonímicos como mecanismos de mudança. *Substratum: Temas fundamentais em Psicologia e Educação*, 1(3). Porto Alegre: Artes Médicas.
- LEMOS, C. T. G. (1999). Em busca de uma alternativa à noção de desenvolvimento na interpretação do processo de aquisição de linguagem. *Pesquisa Científica*. São Paulo, Relatório Científico apresentado ao CNPq.
- LOPES, Adna (2005). *A singularidade do erro ortográfico e os efeitos do funcionamento da língua*. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Alagoas, Maceió, Brasil.
- Milner, Jean-Claude (1987). *O amor da língua*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Milner, Jean-Claude. (1989). *Introduction à une science du langage*. Paris: Éditions du Seuil.
- MORAIS, Artur Gomes de (1988). *Ortografia: Ensinar e aprender*. São Paulo: Ática.
- MOREIRA, Nadja Ribeiro (2001). Restrições gráficas na aquisição da ortografia. *Revista do Gelne*. 3, (1).
- MOREIRA, Nadja Ribeiro & PONTECORVO, Clotilde (1996). Chapeuzinho/Cappuccetto: As variações gráficas e a norma ortográfica. In Ferreiro, E. et al. *Chapeuzinho vermelho aprende a escrever: Estudos comparativos psicolinguísticos em três línguas* (pp.76-122). São Paulo: Ática.
- MOTA, Sonia. (1995). *O quebra-cabeça: A instância da letra na aquisição da escrita*. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, Brasil.
- NUNES, Terezinha et al (2000). *Dificuldades na aprendizagem da leitura: Teoria e prática*. São Paulo, Cortez.
- PLANE, Sylvie (2006). Singularités et constantes de la production d'écrit: L'écriture comme traitement de contraintes. In J. Laffont-Terranova & D. Colin (Eds.) *Didactique de l'écrit: La construction des savoirs et le sujet-écrivain* (pp. 33-54). Presses Universitaires de Namur.
- ROUILLER, Yviane (1991). Apprendre-enseigner l'orthographe dans Le cadre des ateliers de négociation graphique. *Apprendre, comprendre l'orthographe autrement de la maternelle au lycée*. Documents, Actes et Rapports pour l'Éducation, 81-95.
- VEKEN, Cyril (2002). *Le refoulement comme condition de la langue: À propos des sons du langage*. Association lacanienne internationale. Retirado em junho 20, 2011 de http://www.freud-lacan.com/Champs_specialises/Presentation/Le_refoulement_comme_condition_de_la_langue.

ZORZI, Jaime Luiz (1998). Aprender a escrever: A apropriação do sistema ortográfico. Porto Alegre: Artes Médicas.

Trajatória, repertório de atuação e identidade profissional de professoras de creches no Município de Cuiabá, Mato Grosso – Brasil

Waldney Jorge de Lisboa³⁹², Lurdi Haas³⁹³, Edson Gomes Evangelista³⁹⁴, Rosemeire Montanucci³⁹⁵

Este trabalho tem por finalidade contribuir na construção do conhecimento no campo da pesquisa em educação sobre **Trabalho Docente e Desenvolvimento Profissional** e busca compreender como se dá o processo de inserção na docência de Técnicas de Desenvolvimento Infantil (TDI) no âmbito da Secretaria de Educação de Cuiabá na função de professoras, observando narrativas de formação e o que dizem sobre a prática docente. A pesquisa se ancora em autores que discutem e se apropriam de práticas que dialogam com a trajetória profissional, a prática docente e seus repertórios, e a identidade profissional. O percurso da pesquisa utiliza a pesquisa narrativa que fundamenta a própria narrativa como método de pesquisa e formação de professores, sendo que, as narrativas orais e escritas, entrevistas narrativas, memórias de formação são instrumentos para a coleta de dados. Compõem o grupo de pesquisadas, três Técnicas de Desenvolvimento Infantil na função de professoras, ingressas via concurso público na profissão com formação no Ensino Médio. Atualmente são formadas em Pedagogia e atendem crianças de creche de zero a quatro anos de idade. As narrativas das professoras são acompanhadas por alguns pesquisadores deste grupo de trabalho durante três anos de sua formação. A pesquisa registra aspectos interessantes observados nas narrativas como: a trajetória pessoal e profissional, o repertório de atuação docente no período da inserção da profissão como professoras de creche e a identidade profissional em construção. Suas narrativas escritas e orais e a observação da prática educativa apontam para a ausência de políticas que deem sustentação ao assessoramento e acompanhamento de professores principiantes, na primeira fase da Educação Básica quando delineada na esfera pública municipal de Cuiabá – MT – Brasil. Ausências essas que dificultam a formação do experto adaptativo. As análises apontam para a urgência de se instituir no contexto da iniciação na atividade docente na Educação Infantil no âmbito educacional de Cuiabá – MT, **políticas de inserção de professores**, sustentadas na **concepção de formação como desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional**.

Palavras-chave: trajetória profissional; experto adaptativo; identidade profissional.

Sair do papel de aluno e assumir o papel de professor é uma das etapas mais importantes, e, por vezes, traumáticas da trajetória profissional dos docentes no Brasil. Transformar o conhecimento adquirido nos anos de formação acadêmica em conhecimento ensinável - o qual agrega a necessidade de síntese de outros conhecimentos, para além daqueles adquiridos na formação acadêmica e, pressupõe a compreensão dos contextos em que este ensino ocorre - e ao mesmo tempo desenvolver o seu próprio repertório de atuação é o desafio maior para aqueles que vivenciam os primeiros anos da docência.

³⁹² wallisbo@hotmail.com, Secretaria de Estado de Educação – SEDUC/CUIABÁ/MT

³⁹³ lurdi@yahoo.com.br, Secretaria Municipal de Educação – SME/CUIABÁ/MT

³⁹⁴ evangelista13corintios@hotmail.com, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - IFMT/CAMPUS FRONTEIRA OESTE/MT

³⁹⁵ rosimeiremontanucci@gmail.com, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - IFMT/CUIABÁ/MT

O presente trabalho é o resultado de pesquisa que objetiva analisar o processo de inserção de professores de creche que atuam em Cuiabá, Mato Grosso, Brasil. E o resultado da pesquisa mostra que a ausência de políticas públicas voltadas para esse período da carreira docente tem forçado os professores a buscarem por conta própria sua forma de inserção na docência e, inevitavelmente isso influencia sobremaneira na constituição de sua identidade profissional.

A saída da academia conduz o professor para a atuação docente nos contextos reais do ambiente escolar. Esse contato pode ser o fator determinante de continuidade ou abandono da profissão, dependendo de como é enfrentada essa etapa inicial, que é a inserção na docência.

O choque de realidade (Huberman, 1992) poderia ser atenuado se houvesse políticas públicas voltadas para essa etapa da carreira docente. No Brasil, a inserção na docência fica a cargo de professor e isso tem grande peso na constituição da identidade profissional desse recém – chegado ao mundo da docência. Assessoramento (Garcia, 2008), aprendizagem colaborativa são propostas de inserção que poderiam conduzir uma bem - sucedida inserção na docência, nesses tempos em que o experto adaptativo é o profissional exigido para atuar num mundo em constantes mudanças.

O trabalho apresentado é parte de uma pesquisa que objetiva analisar a trajetória profissional de Técnicos de Desenvolvimento Infantil (TDI) que atuam nas creches do município de Cuiabá, no estado do Mato Grosso, no Brasil. Técnico de Desenvolvimento Infantil é o termo que designa, no escopo da legislação que dispõe sobre cargos e carreiras, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá, o profissional que atua na Educação Infantil e que exerce a função de professor.

A pesquisa se inscreve no âmbito da abordagem qualitativa de pesquisa em educação e, em consonância com esse paradigma toma como instrumentos de coleta de dados as narrativas (Galvão, 2005; Suarez, 2005, Monteiro, 2007, Passeggi, 2010) orais e escritas produzidas pelas investigadas, as quais vêm sendo acompanhadas por membros do grupo de estudos e pesquisas em formação da Universidade Federal de Mato Grosso, há três anos. Nos meandros deste acompanhamento de formação é que foram produzidas as narrativas utilizadas. Sendo que as narrativas orais se configuraram a partir de entrevistas narrativas (Bauer e Gaskell, 2002) e memoriais de formação (Passeggi, 2010).

A problematização da pesquisa se configurou pautada na busca da compreensão de como se dá o processo de inserção na docência de Técnicos de Desenvolvimento Infantil (TDI) que no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá, Mato Grosso, Brasil, desempenham, junto a crianças de zero a quatro anos de idade, funções de professoras. O ingresso destas professoras se deu por meio de concurso público, todavia, á época, em que as investigadas ingressaram, o pré-requisito era a formação em nível médio. Atualmente, para o exercício desta função, do candidato a TDI, é requerido formação mínima Magistério e/ou graduação em Pedagogia.

Para analisar o processo de inserção na docência desses profissionais, analisamos três professoras – Técnicos de Desenvolvimento Infantil - com grande experiência na docência: Marilze, Lenize e Celma.

Marilze atua desde mil novecentos e noventa e um na Educação Infantil. Iniciou sua carreira docente apenas com formação no Ensino Médio e com as necessidades inerentes à profissão concluiu o curso superior de Pedagogia e fez pós-graduação em Educação Especial. Ela relata que passou por “*várias dificuldades, barreiras e vários desafios*” para se firmar como professora. Até por “*não ter conhecimento na Educação Infantil*” (*narrativa oral*) é que Marilze decidiu por conta própria buscar sua inserção na docência.

A forma como Marilze inicia sua trajetória profissional deixa evidentes dois fatores cruciais quando se fala em qualidade na educação: primeiro, a admissão de pessoas sem a formação necessária para o exercício da docência; segundo, a ausência de um profissional experiente para o assessoramento desse profissional ingressante na docência.

Havia poucas pessoas para lecionarem na época na escola, eles me convidaram para trabalhar na escola, já conheciam meu perfil, já trabalhava com criança dentro da igreja, tinha um certo domínio dentro da área e eles me convidaram para trabalhar nessa escola em Rosário Oeste. (narrativa oral)

A ausência de uma política voltada para a inserção na docência faz com que o profissional dê conta de sua própria formação, e por mais que pareça louvável, essa autoformação, isso traz no seu bojo o entendimento de que a formação é um processo individual e associa a ideia de responsabilização, quando de uma formação frágil ou deficitária, e a culpabilização, quando essa formação não se reflete em qualidade no ensino.

É potencializador o que a narrativa consegue produzir; por vezes, tornam possível, o narrar em forma de denúncia a angústia da falta de conhecimento em relação à profissão. O tempo não deu conta de preparar o profissional no domínio da profissão e tenta então construir individualmente mecanismos para agir, pois se trata de um trabalho muito exigente e a formação *“precisa, sim precisa, porque a educação não oferece uma receita pronta pra gente, do educar, então conforme você vai estudando, você vai aperfeiçoando, você vai conhecendo a didática, você vai conhecendo assim a didática e a forma de um trabalho”* (narrativa oral). Então o profissional necessita se firmar como professor porque fundamentalmente se sentem responsáveis pela aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

Com isso os professores também podem ser responsabilizados pela luta e alterar a visão simplificada da profissão, o conceito que a sociedade formulou sobre o significado da docência e transpor da insignificância para uma profissão atrativa exigindo políticas de formação que produzam resultados de boa aprendizagem para os alunos e sentir que depende deles os resultados que podem haurir deles mesmos.

A presença da orientação profissional no início de carreira de Marilze deixa visível que construiu seu percurso profissional recorrendo timidamente a colegas para auxiliar como se a profissão da docência ainda não existisse que aos poucos ela mesma foi balizando a inserção na docência. *“Não passei por isso, todas as vezes que eu buscava, não sei se é porque eu tenho muita facilidade de trabalhar em equipe,”* (narrativa oral). Marilze também assume a formação contínua como forma de atuar com qualidade. *“A educação não oferece uma receita para gente”*, e sabendo disso que o assessoramento permite ao professor neófito a construção de sua própria identidade ao tempo em que associa a ideia de formação à coletividade e não ao individualismo. Importante destacar que o assessoramento vai modificando sua finalidade no decorrer do tempo porque *“nosso conhecimento nunca para, então, nós temos que estar sempre buscando (conhecimento)”* (narrativa oral).

Lenize, por seu turno, apresenta em sua narrativa um conceito simplista do que seja ser um professor. Inicia na docência devido à escassez de profissionais habilitados na região em que morava e ela *“já trabalhava com crianças dentro da igreja e tinha certo domínio da área”* (narrativa oral) e, por isso, foi recrutada para trabalhar na educação de crianças. Obviamente que ser professor de crianças requer muito mais do que gostar ou ter o costume de lidar com crianças. É preciso ter conhecimento didático-pedagógico para que de fato se possa falar em ensino. Sem esses pré-requisitos, a inserção na docência tende a ser bastante difícil.

“Todo início é difícil, um pouco conturbado” (narrativa oral). Lidar com o conhecimento e ter a função de ensiná-lo a outro requer um suporte para aqueles que iniciam sua vida profissional. E essa dificuldade se apresenta *“na questão do conhecimento mesmo, na parte pedagógica, na parte didática”*. Como a própria investigada reconhece, atuar como professora significa ter uma formação específica que vai além de saber lidar ou de gostar de criança.

A experiência inicial é marcante e revela o contato com as múltiplas complexidades da profissão de docência. Aponta a oportunidade que teve em aceitar e desenvolver a função de professora avaliada por uma escola particular e observa que *“havia poucas pessoas para lecionarem na época na escola, eles me convidaram para trabalhar na escola, já conheciam meu perfil” (narrativa oral)* por ter condições de assumir a responsabilidade que se aproxima ao trabalho da docência. Encontra nesta escola a oportunidade de registrar e exercer o pertencimento a um grupo que exercia a docência. Sua experiência no magistério não observou a trajetória da aprendizagem no campo da profissão de professor, simplificando assim a docência.

Com o passar do tempo Lenize pôde experimentar a companhia de uma professora experiente que a acompanhou e a ajudou a criar seu repertório de atuação. Essa professora experiente conduziu Lenize para o aprendizado de um método de alfabetização e usou de seu conhecimento para auxiliá-la a superar suas dificuldades. *“Aquele cuidado de estar ensinando, ... conduzindo” (narrativa oral)* só pode ser realizado por quem já conhece os caminhos para se atingir os objetivos de um ensino.

O projeto profissional sem a presença da formação, preparação inicial e falta de planejamento é denúncia da ausência de políticas necessárias no desenvolver do caminho da aprendizagem na docência. Lenize se lança com o pouco conhecimento que acumulou na tentativa de se perceber professora.

Na época eu trabalhei com uma professora que ela desenvolveu o método fônico, método de alfabetização, então assim, eu tive dificuldade nessa aprendizagem do método fônico, mas com o tempo ela foi tendo aquela paciência, aquele cuidado de estar me ensinando, me conduzindo e eu consegui aprender. (narrativa oral)

A presença de colegas é o apoio para a formação que constitui sua trajetória de experiência para a formação inicial. Enquanto Garcia se debruça no incentivo de

Para dar respuesta a las nuevas y complejas situaciones com las que se encuentran los docentes, es conveniente pensar en los profesores como expertos adaptativos, es decir, personas preparadas para um aprendizaje eficiente a lo largo de toda La vida. Esto es así porque las condiciones de la sociedad son cambiantes y cada más se requieren personas que sepan combinar La competencia com La capacidad de innovación (GARCIA, 2008: 11).

A perícia do autor confirma a necessidade de avançar e conhecer a profissão para legitimar a capacidade de conhecer melhor o complexo dos processos que a sociedade traz como inovações de relações sociais. Diante desse contexto se faz indispensável pensar a preparação do professor com ampla experiência inicial e lograr continuidade ao longo de sua carreira profissional. A interpretação lança os professores a necessidade de se apossar de um conjunto de idéias e habilidades críticas habilitando-se da capacidade de refletir, avaliar e aprender sobre a aprendizagem de tal forma que melhorem continuamente como professores.

No processo de inserção de Lenize, sua inquietação fez com que buscasse conhecimento e *“os livros (...) ajudaram muito nessas questões” (narrativa oral)*. Nóvoa (1995) afirma que o processo de formação de

professores não deve considerar apenas as estratégias de atuação, mas também as dimensões pessoal, profissional e organizacional, e que tudo isso contribui na constituição da identidade profissional. Assegura, também, que o processo de formação deve ocorrer em ambientes colaborativos, porquanto se necessita tempo e apoio para que o professor se desenvolva enquanto profissional. Assegura, também, que o processo de formação deve ocorrer em ambientes colaborativos considerando que o conhecimento do outro é fundamental para o processo de formação e inserção de professores iniciantes.

Lenize aponta no seu relato que no seu processo de admissão não sabia que iria trabalhar numa creche e que ela *“nunca havia entrado numa creche”*. A imagem criada pela narrativa sugere espanto e a ausência de preparo para o desempenho profissional e, conseqüentemente, diminuição da autonomia docente e aumento no processo de proletarização do magistério, pois desde o princípio da carreira o profissional já não tem controle sobre o trabalho que irá desenvolver. Assim, durante o longo da carreira esse profissional apresentará dificuldades para refletir e agir sobre sua atuação, e dessa forma, terá menos condições de propor mudanças na profissão e gerenciar sua carreira.

Aí, depois que passei no concurso que eu fiquei sabendo que iria trabalhar numa creche. Quando eu cheguei aqui na instituição, assim, para mim tudo foi muito novo porque eu nunca havia entrado numa creche, na minha vida toda eu nunca havia entrado numa creche. E quando eu deparei com a cena da creche que não que não é somente o educar, mas também o cuidar, ter que banhar a criança, ter que alimentá-las, auxiliar na alimentação, na higiene pessoal. (narrativa oral)

Assim como Marilze, Lenize também traz pré-concepções sobre o trabalho docente e considera que *“como não sou mãe (...) foi muito difícil adaptação na questão do cuidar, mas talvez uma mãe receberia(o trabalho) com mais naturalidade”* (narrativa oral). As pré-concepções refletem todas as experiências tanto como pessoa quanto como estudante. O assessoramento ou outra forma de inserção, como a ‘observação pelos pares’ (Knowles, Cole, Presswood, 1994) pode contribuir para que conceitos trazidos para a docência possam ser refutados, quando danosos ao ensino; ou reforçados, se favoráveis. Mas isso demanda aceitação por parte do professor ingressante e um olhar não julgador do observador/tutor. E que a finalidade da observação esteja clara para os dois envolvidos e que feedback promova avanços na forma de atuar (Knowles, Cole, Presswood, 1994).

Eu como não sou mãe, não era e não sou até hoje, não tenho filhos, pra mim foi muito difícil a adaptação na questão do cuidar, mas talvez uma mãe receberia com mais naturalidade, mas pra mim foi um certo choque que eu tive na época. (narrativa oral)

Lenize reconhece que a professora *“não pode ficar estagnado no tempo, ele precisa evoluir”*. E a evolução da professora pode ser mais bem conduzida se nos primeiros anos de docência ela conseguir desenvolver sua própria forma de aprender a ensinar (Nóvoa, 1995). As mudanças constantes na sociedade não permitem que em tempo hábil um grupo de pesquisadores se junte para estudar e preparar uma formação para atender a uma necessidade urgente. É preciso que a professora consiga desenvolver uma estratégia de aprendizado que permita a si própria adquirir os conhecimentos requisitados por essas mudanças constantes. Ou seja, tornar o que Garcia (2008) chama de *experto adaptativo*.

Mais do que tornar-se um *experto adaptativo* é necessário que os órgãos que cuidam da educação também contribuam com formações e políticas com os mesmos objetivos que os dos professores. Lenize aponta em sua narrativa que *“tanto a Secretaria como o profissional, eles precisam ter um foco, um só objetivo”*. É

necessária a responsabilidade da profissional em formar e formar-se (Nóvoa,1992) dentro de um ambiente coletivo e colaborativo, e que as instituições responsáveis pela educação implementem políticas que assegurem que a inserção ocorra de forma programada para que se possa falar em qualidade na educação e, principalmente, proporcionar segurança e perspectivas futuras positivas aos ingressantes na profissão.

Já a narrativa escrita por Celma permite a compreensão de que muitas trajetórias profissionais iniciaram por mero acaso e misturam várias experiências que influenciam na constituição identitária da profissional e nos modos de atuação em sala.

O ingresso dela se deu por “*mero acaso*”, pois somente fez a inscrição para o concurso devido a tia que tinha ido se inscrever e porque a área de educação “*tinha número maior de vagas*” (*narrativa oral*). E apesar de ser formada em Contabilidade, conseguiu ser aprovada.

Ao entregar a documentação exigida para o ingresso na profissão, a professora pesquisada foi apresentada àquela sala que seria seu local de trabalho; uma sala onde “*havia brinquedos de vários tipos, bonecas, livros de historinhas*” (*narrativa oral*). Toda essa preparação do ambiente a deixou motivada e entusiasmada, pois, pelo menos, em questão material teria condições de desenvolver seu trabalho. Porém, ao chegar para o início do trabalho não encontrou aquilo que deu as melhores expectativas no começo. Foi informada pela diretora da creche que “*a Secretaria do Bem Estar Social só mandou para a inauguração*” (*narrativa oral*). Convém destacar que a Educação Infantil migrou para a Secretaria Municipal de Educação em 2006. Mesmo frustrada, resolveu continuar.

Narra a decepção, ao ser informada de que a Secretaria não ofereceria curso algum de formação aos professores recém-chegados. Isso a deixa inquieta porque percebe que a educação infantil não é “*apenas dar banho e dar janta para as crianças*”. Mesmo sem a formação inicial na área de educação. Ela percebe a abrangência da Educação Infantil e inicia sua busca por apoio e conhecimento. Busca apoio junto a sua “*tia que é professora*” e que por já ter mais experiência no trabalho com crianças sugere formas para “*brincar com as crianças no parquinho, contar histórias na sala, (...) brinquedos pedagógicos para conseguir detectar a coordenação motora*” (*narrativa oral*). Ainda que tenha recebido essas sugestões não conseguiu realizar parte delas porque a creche não dispunha do material pedagógico necessário. E com a motivação de quem está iniciando uma carreira, leva da própria casa os brinquedos “*para brincar com as crianças*” (*narrativa oral*).

Seis meses depois, é transferida da creche onde iniciou o seu magistério. Reconhece que precisava aperfeiçoar “*os conhecimentos*” e inicia o curso de Pedagogia. Com isso demonstra comprometimento e responsabilidade com a profissão, ainda que isso flua de suas características pessoais e não de uma política voltada para a formação de professoras de creche. A ausência dessa política promove uma acomodação da profissional e estimula um conceito simplista de que trabalhar e ensinar criança é fácil. E acontece dessa forma, pois as colegas de Celma “*achavam que quem trabalha na creche não precisava ter curso superior*” (*narrativa oral*). Tal pensamento contribui para a desprofissionalização do professor e tem conseqüências diretas na qualidade do ensino. Felizmente, a Secretaria notou essa lacuna na formação das professoras e promoveu um programa “*para dar formação e abrir novos horizontes para os trabalhadores de creche*” (*narrativa oral*).

Celma prossegue em sua formação com um curso de pós-graduação em Educação Infantil e Alfabetização e participa do ProInfantil, um curso de formação promovido pelo Ministério de Educação, orientado pela Secretaria Municipal de Educação para trabalhadores de creche que não tinham formação pedagógica.

Apesar dessa atitude positiva na busca por conhecimento, a investigada narra que se sente *“um pouco só”*. A falta de suporte/assessoramento no trabalho diário resulta em insegurança e na precarização do processo de ensino. Mas, há uma demonstração de que se vislumbra mudança na forma de se conceber a formação de professores. Isso ocorre devido ao ProInfantil. Relata que durante essa formação a *“tutora vinha ver nossa atividade, dar orientação para melhorar e observava e avaliava”*.

Essa forma de acompanhamento promove o abandono de práticas que não favorecem a aprendizagem adequada e desperta a professora para a reflexão de seu fazer docente. Essa construção de autonomia, que permite encontrar os erros e corrigi-los, contribui grandemente na formação do experto adaptativo.

Celma reconhece que não é qualquer tipo de experiência que contribui para a formação do experto adaptativo. Anos de estudos ou anos de exercício docente não necessariamente dão condições para alguém se tornar tutor/assessor de professores iniciantes. Na creche *“a diretora só cobrava porque tinha acabado de sair da faculdade. Não tinha experiência de sala”*. Contribuir para a formação/inserção de professoras é considerar que há uma dinâmica de sala de aula que supera o alcance dos conhecimentos técnicos e que só poderá ser aprendida a partir da reflexão do trabalho. Obviamente que essa reflexão requer alguém que observe a prática do outro, anote os pontos/aspectos problemáticos e leve-os para análise e que, a partir dessas observações, sugira e construa juntamente ao observado as estratégias para superação dos problemas.

CONSIDERAÇÕES

Da análise das narrativas das três professoras que atuam na Educação Infantil, é possível notar a ausência de políticas que dêem sustentação ao assessoramento e acompanhamento de professores principiantes, na primeira etapa da Educação Básica quando delineada na esfera pública municipal em Cuiabá – MT. Pelo narrado, podemos afirmar que no mais das vezes, os profissionais que atuam neste âmbito de ensino se lançam na seara educacional pautados por pré-concepções que em nada potencializam as respectivas atuações e, sem o assessoramento de um profissional experiente e a inserção num coletivo de professores, orientado pela colaboração mútua, deparam-se com a hercúlea tarefa de desenvolverem uma prática, cuja ausência de referenciais atenta contra a profissionalização nos meandros da docência; ao tempo em que predispõe as crianças a uma educação de qualidade duvidosa e não contribuindo para a formação do experto adaptativo.

Portanto, as mencionadas análises apontam para a urgência de se instituir no contexto da iniciação na atividade docente na Educação Infantil no âmbito educacional de Cuiabá - MT, políticas de inserção de professores, sustentadas na concepção de formação como desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional (GARCÍA, 1999).

BIBLIOGRAFIA

GALVÃO, C. (2005). Narrativas em Educação. Ciências & Educação, II (2), 327-345.

- GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: Pesquisa qualitativa com texto, som e imagem: um manual prático. BAUER, M. W.; GASKELL, G. (ed.). Tradução de Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ, Vozes, 2002.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: Vidas de Professores. NÓVOA, A. (Org.). Portugal, Porto, 1992.
- KNOWLES, J. G.; COLE, A. L.; PRESSWOOD, C. S. Through Preservice Teacher's eyes: exploring field experiences through narrative and inquiry. Macmillan, Editor/Debra A. Stollenwerk, 1994.
- MARCELO, C. Formação de professores- Para uma mudança educativa. Porto-Portugal:Porto editora,1999.
- _____ A identidade docente: constantes e desafios in Revista Brasileira de pesquisa sobre formação de professores, vol. 01/n.01 ago- dez 2009.
- _____ El Profesorado Principiante: inserción a la docência. Barcelona, Octaedro, 2008.
- NÓVOA, A. Os professores e sua formação. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1992.
- NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). Profissão Professor. Porto: Porto Editora, 1995.
- _____. Vidas de Professores. Porto: Porto, editora:1995.
- MONTEIRO, Filomena Maria de Arruda. Desenvolvimento Profissional da docência: Uma experiência de formação em curso de Licenciatura em Pedagogia. São Carlos, UFSCAR, 2003.
- _____ Processos de Aprendizagem Profissional dos Professores-Formadores In O trabalho Docente na Educação Básica: Contribuições Formativas e Investigativas em diferentes contextos/ Filomena Maria de Arruda Monteiro (org.), et al. Cuiabá, EdUFMT, 2007.
- PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista da (orgs.). Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- SOUZA, Eliseu Clementino de. Acompanhar e formar - mediar e iniciar: Pesquisa (auto)biográfica e formação de formadores. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista da (orgs.). Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- SUÁREZ, Daniel; OCHOA, Liliana; DÁVILA, Paula (2005), La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Hacia la reconstrucción de la memoria y el saber profesional de los docentes, in: Nodos y Nudos. Revista de la Red de Cualificación de Educadores, N° 17. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Escolha do possível?

Opção profissional, perfil do estudante do curso de Pedagogia e trabalho docente

Priscila Andrade Magalhães Rodrigues³⁹⁶

Resumo

Este artigo analisa o perfil de estudantes que cursam Pedagogia nos períodos diurno e noturno de duas Universidades do Rio de Janeiro, uma pública e uma particular, buscando identificar se existem diferenças entre os alunos nestes dois turnos que repercutiriam (positiva e negativamente) na formação para o trabalho docente. Trata-se de um recorte que analisa uma etapa inicial de pesquisa a partir do resultado de um survey realizado com uma amostra aleatória de 57 estudantes de cursos de Pedagogia. Este estudo é braço de uma pesquisa desenvolvida pelo Grupo de Pesquisas em Sociologia da Educação (SOCED/PUC-Rio), cujo estudo avalia as condições de formação e do desenvolvimento do trabalho docente, considerando os perfis, trajetórias escolares e condições de estudo desses futuros professores. Inspirados por Costa e Teixeira Lopes (2009) e Cazelli (2003) decidimos elaborar um quadro de referência teórico-metodológico a partir de três blocos de análise de nosso estudo, a saber: condições de origem social / perfil do estudante; condições de estudo oferecidas pelo curso de Pedagogia; e condições para estudo do estudante. Cada bloco partiu de uma análise comparativa entre os turnos diurno e noturno. Elias, Bourdieu e Bourdieu e Passeron, dão sustentação ao estudo, tendo em vista que as escolhas dos indivíduos estão ligadas a um agir aprendido na vida em sociedade, ou por meio de sua inserção em determinado *campo*. Em nossas constatações, com relação ao perfil dos estudantes, notou-se que aqueles que cursam no período noturno possuem nível sócio econômico inferior aos dos cursos diurnos, como também encontramos em Carrano (2009) e Dias *et. al.* (2008). A escolha pelo curso também está ligada à menor concorrência do vestibular, corroborando com os estudos citados acima, que revelam que as notas dos candidatos às vagas dos cursos de Pedagogia estão dentre as mais baixas dos vestibulares de todo o país, bem como estes estão situados nos mais baixos níveis sócio econômicos entre os candidatos a vagas no ensino superior. Por outro lado, nossos dados revelam que são os estudantes dos cursos noturnos que demonstram maior interesse em ser professor, possivelmente porque muitos já atuam na profissão e cursam Pedagogia pela necessidade da titulação. Quanto às condições para estudo oferecidas pela Universidade, cerca de 68% dos estudantes afirmam querer que o curso exija mais deles. Por outro lado, os estudantes sentem falta de um apoio mais próximo da Universidade, seja através de recursos pedagógicos ou monitoria, o que suscita a questão sobre em que medida o curso de Pedagogia desenvolve estratégias para que seus estudantes superem as deficiências de sua formação anterior e se preparem adequadamente para assumir o magistério, estando aptos a desenvolver um trabalho docente de qualidade, bem como promover uma educação de qualidade. Por fim, os estudantes afirmam terem poucas condições para se dedicarem aos estudos, dividindo-se entre o trabalho e família. Logo, como Ann Lieberman (apud NÓVOA, 2007) afirma, esses estudantes demandariam condições materiais e humanas para poderem ir mais longe,

³⁹⁶ Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio, III Comando da Aeronáutica / Colégio Brigadeiro Newton Braga – CBNB

ou seja, demandariam maior dedicação e investimento no curso superior, condições estas que a maioria não possui, de modo a contrabalançar as possíveis deficiências de sua formação básica.

Palavras-chave: formação inicial de professores, Pedagogia, trabalho docente.

Introdução e objetivo

Desde o curso de mestrado, minhas preocupações de pesquisa eram voltadas à formação dos professores, em especial quanto à articulação entre teoria e prática. Ao atuar como professora da escola básica nestes últimos quatro anos me defrontam as questões da precariedade da formação do curso de Pedagogia, do qual sou oriunda. Enquanto estudante pude participar de discussões sobre a formação que tínhamos durante nosso curso. As questões e dúvidas eram muitas: como seria alfabetizar crianças? Como ensinar tantos princípios a elas, sendo que estudávamos apenas um semestre de disciplinas como processo de alfabetização, matemática, ciências, geografia e história, o que em geral era considerado insuficiente para a nossa formação? Além dessas questões, percebíamos que o estágio supervisionado também não dava conta de fazer uma ponte entre os conhecimentos estudados na universidade e a prática de sala de aula.

Ao ingressar na vida profissional, contei especialmente com a ajuda de uma excelente equipe pedagógica que deu e dá suporte ao meu trabalho, acompanhando, sugerindo atividades e fornecendo material de estudo, contribuindo assim para o meu desenvolvimento profissional. Porém esta realidade não é a comum a todos os professores iniciantes, o que influi diretamente no trabalho docente. Por tal razão, faz-se fundamental pensar uma formação inicial de professores que dê suporte ao trabalho deste futuro docente.

Atualmente, desenvolvendo pesquisa de doutorado sobre a questão da formação docente oferecida pelos cursos de Pedagogia – que no Brasil é o principal curso superior que se dedica à preparação de professores para atuarem desde a Educação infantil até os cinco primeiros anos da formação básica –, percebo que a questão fundamental está nas condições de formação oferecidas ao estudante, o que engloba inúmeros aspectos relacionados à infraestrutura do próprio curso, e também a trajetória escolar do futuro docente – desde a educação básica –, bem como de suas condições para se dedicar aos estudos universitários.

Este artigo analisa o perfil de estudantes que cursam Pedagogia nos períodos diurno e noturno, buscando identificar se existem diferenças entre os alunos nestes dois turnos que repercutiriam (positiva e negativamente) na formação para o trabalho do professor. Discute ainda se a opção de ser professor é um desejo ou uma escolha possível para o ingresso na universidade.

Referencial teórico-metodológico

Este estudo apresenta um recorte que analisa uma etapa inicial de pesquisa cujo objetivo foi o de realizar a testagem do instrumento, no caso um questionário. Esse pré-teste foi realizado com uma amostra de 57 estudantes (28 alunos de curso noturno e 29 de curso diurno) de dois cursos de Pedagogia do estado do Rio de Janeiro, de uma universidade federal e de uma particular. Este estudo é braço de uma pesquisa desenvolvida pelo Grupo de Pesquisas em Sociologia da Educação (SOCED/PUC-Rio), cujo estudo avalia as condições de formação e do desenvolvimento do trabalho docente, considerando os perfis, trajetórias escolares e condições de estudo desses futuros professores.

Inspirados por Costa e Teixeira Lopes (2009) decidimos elaborar um quadro de referência teórico-metodológico a partir de três blocos de análise de nosso estudo, a saber: condições de origem social / perfil do estudante; condições de estudo oferecidas pelo curso de Pedagogia; e condições para estudo do próprio estudante.

Elias (1987), Bourdieu (2006) e Bourdieu e Passeron (1975), dão sustentação ao estudo, tendo em vista que as escolhas dos indivíduos estão ligadas a um agir aprendido na vida em sociedade, ou por meio de sua inserção em determinado *campo*.

Primeiramente, partimos do princípio de que a relação entre indivíduo e sociedade é um movimento duplo, onde não é possível olhar individualmente para cada um dos lados e sim, a partir de sua relação, como destaca Norbert Elias (1989). A relação sociedade/indivíduo é, portanto, interdependente, não pode ser entendida apenas a partir de observação de regularidades em um grupo, ou seja, a partir do enfoque de que as regularidades sociais são marcantes no indivíduo. Por outro lado, a sociedade não pode ser concebida apenas ao se considerar as estruturas institucionais e sociais sobre os indivíduos. Para o autor, “o indivíduo só pode ser entendido em termos de sua vida em comum com os outros” (ELIAS, 1989, p. 56). Neste aspecto, Elias mostra que é importante superar a dualidade sujeito/sociedade e, para tanto, sugere uma mudança de olhar copernicana:

quando o indivíduo para de tomar a si mesmo como ponto de partida de seu pensamento, para de fitar o mundo como alguém que olha de “dentro” de sua casa para a rua “lá fora”, para as casas “do outro lado”, e quando é capaz [...] de ver a si e a sua concha como parte da rua, de vê-los em relação a toda a rede humana móvel, só então é que se desfaz, pouco a pouco, seu sentimento de ser uma coisa isolada e contida “do lado de dentro”, enquanto os outros são algo separado dele por um abismo, são uma “paisagem”, um “ambiente”, uma “sociedade.” (ELIAS, 1994, p. 53)

Nesse sentido, o curso de Pedagogia tem sido analisado considerando-o como parte de um processo maior de demanda crescente por cursos universitários, e de um movimento de democratização deste, que carrega consigo processos de desigualdade de acesso e permanência. Ademais, concordamos com Elias (1987, p. 36) para quem “é impossível compreender com rigor a estrutura de uma sociedade se não souber encará-la simultaneamente em duas perspectivas: a nossa – e falamos dela na terceira pessoa – e na dela – ouvimos os seus membros referirem-se dela na primeira pessoa”.

Construímos, portanto, um caminho metodológico onde os principais envolvidos no processo de formação, os estudantes possam falar sobre as condições para se dedicarem à sua formação no curso de Pedagogia, realizando uma comparação entre os período diurno e noturno.

Com relação à origem social dos estudantes, atentamos com Bourdieu e Passeron (2012) para o fato de que esta está ligada às desigualdades escolares dos estudantes, bem como tende a reproduzir as posições de dominação na sociedade.

Para Bourdieu as escolhas dos indivíduos estão ligadas ao *habitus*, ou seja, “um saber agir aprendido pelo agente na sua inserção em determinado *campo*” (BRANDÃO, 2010, p. 230). O *habitus* está ligado às razões práticas desenvolvidas pelos agentes na vida social, dando a eles um “senso do jogo, ou seja, agir no espaço social de acordo com as regras do jogo social sem a necessidade de, a cada momento, recorrer à razão para decidir o que fazer” (*ibidem*).

De acordo com Costa e Teixeira Lopes, baseados em Madureira Pinto, uma análise sobre ensino superior como um trabalho coletivo obriga-nos a considerar o(s) modelo(s) organizacionais, que muitas vezes relutam em pensar sobre a “problemática pedagógica, já que o “serviço” que mais marca o dia-a-dia dos estabelecimentos e dos seus profissionais diz respeito, como é sabido, as actividades de ensino” (LOPES, 2009, p. 33) que vão diretamente ao encontro dos estudantes, cada vez com mais heterogeneidade social,

característica que tem de ser tomada em conta sempre que esteja em causa pensar e reformar planos curriculares, conteúdos e métodos pedagógicos, com vista, nomeadamente, a uma promoção efectiva do sucesso escolar e a um combate consequente ao abandono e insucesso neste nível de ensino. (LOPES, idem)

Perfil dos estudantes X Condições de formação

A questão sobre a atratividade da carreira docente tem sido bastante discutida no meio académico. Em um balanço sobre as licenciaturas, Gatti e Barreto (2009) e Gatti (2010) já destacavam a importância de questionar quem são os estudantes que optam pelos cursos de licenciatura. De suas considerações a partir de dados do ENADE 2005, com cerca de 137 mil estudantes de diferentes cursos de licenciatura, a razão para a escolha do curso por querer ser professor é de 65,1% entre os alunos do curso de Pedagogia, enquanto que para as demais licenciaturas essa percentagem cai para 48,6%.

Nossos dados, em escala bem menor, trazem uma diminuição entre aqueles que cursam Pedagogia por querer ser professor. Do conjunto de estudantes de nosso corpus, apenas 40% desejam ser professores. Comparando os dois turnos, encontramos certa diferença nas respostas. Dos nossos respondentes do curso do noturno 56,6% afirmam que querem ser professor (17,9% do primeiro ao quinto ano e 35,7% da educação infantil). Já entre as respostas dos alunos do curso diurno apenas 20,7% querem ser professor (14,3% na educação infantil e 7,1% nos anos iniciais). Entre estes últimos, do diurno, 57,1%, afirmam que querem trabalhar em outras áreas, número bem menor entre os alunos do noturno, 28,6%. São os estudantes dos cursos noturnos que demonstram, portanto, maior interesse em ser professor, possivelmente porque muitos já atuam na profissão e cursam Pedagogia pela necessidade da titulação.

Como percebemos, a escolha pelo curso de Pedagogia não é pela formação para a docência. Apenas metade dos respondentes do curso noturno dizem que o curso de Pedagogia foi sua primeira opção no vestibular, no curso diurno esse número cai para 31%. A escolha pelo curso de Pedagogia normalmente está ligada à menor concorrência do vestibular, corroborando com os estudos de Carrano (2009) e Dias *et. al.* (2008), que revelam que as notas dos candidatos às vagas dos cursos de Pedagogia estão dentre as mais baixas dos vestibulares de todo o país, bem como estes estão situados nos mais baixos níveis sócio econômicos entre os candidatos a vagas no ensino superior.

Apesar de nossos dados não confirmarem que a maioria opta pelo curso pela baixa relação candidato/vaga, já que 26,4% dos respondentes indicam ser este o motivo, a maioria, cerca de 67,9% afirmam que optaram pelo curso por aprimoramento profissional e para ter diploma do ensino superior (59,3% entre os alunos do diurno e 81,5% entre alunos do noturno). Entendemos que a maioria vê o curso como opção caso não consiga exercer outro tipo de atividade profissional, mesmo para aqueles que afirmam que querem ser professores, o que Gatti e Barreto (2009) denominam ser uma espécie de “seguro desemprego”.

O estudante de Pedagogia faz parte de um *campo social* definido por estrutura e lógicas próprias e como “um espaço de possibilidades” (BRANDÃO, 2010, p. 231). Nesse campo, ele utiliza de estratégias que estão relacionadas “aos meios disponíveis (capitais) e aos objetivos a alcançar” (ibidem), que no caso é o de melhorar a posição que ele detém no campo social. Neste aspecto, temos como hipótese que o fato do curso de Pedagogia ser segunda opção para a maioria dos estudantes, como verificamos, pode significar o que Bourdieu chama de *escolha pelo possível*, ou seja, já que o estudante de origem socioeconômica baixa não possui base escolar suficiente para passar nos exames de seleção dos cursos de maior prestígio, ele lança mão da *estratégia mais razoável* para ingresso no ensino superior (BOURDIEU, 2006), no caso, Pedagogia, curso de baixa relação/candidato vaga e de menor custo (no caso das universidades particulares, e mesmo para o investimento nos estudos como em compras de livros, ou pela possibilidade de estudar em curso noturno, logo, podendo trabalhar e estudar).

Este é um aspecto a ser aprofundado em nosso estudo, cuja hipótese é a de que o curso noturno normalmente é mais procurado por professores que já estão na profissão e que buscam a certificação para atenderem as exigências de sua atuação profissional ou mesmo para progressão na carreira docente, enquanto que o curso diurno recebe estudantes recém saídos do Ensino Médio e que encontram no curso de Pedagogia uma porta de entrada para o ensino superior diante da “escolha pelo possível”, mesmo que não almejem atuar na docência.

Com relação ao perfil dos estudantes, notou-se que aqueles que cursam no período noturno possuem fator socioeconômico (FSE) inferior aos dos cursos diurnos, como também encontramos em Carrano (2009) e Dias *et. al.* (2008). Percebemos que eles são oriundos em maior grau de escolas públicas (80%), enquanto que os que optam pelos cursos diurnos (56%) estudaram por mais tempo em escolas particulares, o que leva os autores a concluir que o “curso noturno está atraindo candidatos com situação socioeconômica inferior” (DIAS *et al.* 2008 p. 138). Os autores percebem, por exemplo, que entre os estudantes com maiores e menores chances de aprovação no vestibular, os candidatos aos cursos noturnos sempre aparecem com percentual menor de nível socioeconômico que o grupo geral de candidatos ou entre aqueles que optam pelos cursos diurnos. Para os autores nos cursos noturnos as variáveis socioeconômicas possuem maior relevância em relação à possibilidade de aprovação, enquanto que, nos cursos diurnos essa importância está ligada a variáveis relativas à formação do candidato, como por exemplo, escola em que estudou ou domínio de língua estrangeira, que em nosso caso é pouco numeroso, 24,1% entre os alunos do curso diurno e 14,3% entre os do noturno.

Segundo Dias *et. all.* (2008), todas as licenciaturas, com exceção de biblioteconomia, possuem candidatos com os menores índices de FSE, com destaque ao curso de Pedagogia, que tem o mais baixo de todos os índices. Entre as licenciaturas, se destacam ainda aquelas cujos cursos são noturnos. Entre os aprovados há um ligeiro aumento do FSE, no entanto, esse índice fica bem abaixo, quando comparado com outros cursos de maior prestígio.

Quanto à situação econômica dos estudantes pesquisados, boa parte se situa entre os que possuem renda familiar de até três salários mínimos (56%). Comparando os dados que indicam a participação do estudante do curso noturno na renda familiar, percebemos que 60,7% são alunos trabalhadores. Comin e Barbosa (2011) até realizam um trocadilho com o fato de que muitos dos estudantes do ensino superior ‘trabalham para estudar’. Desses, 45% são professores e outros 25% trabalham na área da educação, mas fora da sala de aula. 70% desses estudantes trabalham em período parcial, o que pode sugerir que aqueles que

trabalham na área de educação possuem melhores condições de tempo, para se dedicarem aos estudos. Dentre os alunos da manhã, apenas 31% trabalham. Destes, 66,7% trabalham na área da educação (50% são professores), a maioria, 83,7%, trabalham em regime parcial.

Em média os alunos do curso noturno são cerca de 10 anos mais velhos que os alunos do curso diurno, o que influi nos aspectos sobre as condições de estudo desses futuros docentes, já que estudantes mais velhos possuem maiores responsabilidades financeiras e, no caso dos que trabalham, a maioria, precisa se dividir entre trabalho, família e estudo, aspecto este muito marcante e que pode comprovar enquanto docente do curso em faculdade particular de pequeno porte. O fato da idade de estudantes de Pedagogia ser de mais velhos pode ser explicado também pela exigência de certificação de professores que já atuam na profissão e que possuem apenas a formação docente em ensino médio.

Quanto à escolarização dos pais e mães dos estudantes de Pedagogia, aspecto que reflete diretamente no capital cultural desses estudantes, a maioria concluiu apenas o 5º ano entre os que estudam no noturno (40% entre mães, 47% entre os pais). Este dado difere bastante quando comparamos a formação dos que estudam no diurno, onde 20% e 27% das mães concluíram respectivamente ensino até o 9º ano e Ensino Médio (15% e 37% dos pais). Observamos ainda que cerca de 19% dos pais dos alunos do curso diurno concluíram o Ensino Superior, porcentagem que no curso noturno é de apenas 3,6%. Gatti (2010) ressalta que este aspecto torna claro que estes estudantes representam uma geração com formação bastante superior à de seus pais, sendo, especialmente entre os estudantes do curso noturno, os primeiros a concluírem o ensino superior na família.

Como sabemos, a maioria é de mulheres estudantes (93% no curso diurno e 82% no noturno). Essa diferença que percebemos no curso noturno pode ser pela procura de certificação no ensino superior buscado por homens militares, ou mesmo pelo aumento da procura do curso por religiosos que visam aperfeiçoamento em seu trabalho.

O curso universitário X Condições de formação

Quanto às condições para estudo oferecidas pela Universidade, cerca de 68% dos estudantes afirmam querer que o curso exija mais deles (57,7% entre os estudantes do diurno e 77,7% entre os alunos do noturno. Entre os alunos do curso diurno surge um dado interessante, 42,3% afirmam que o curso deveria exigir um pouco menos.

Quando pensamos sobre o tipo de avaliação realizada no curso, identificamos que estes alunos em sua grande maioria são pouco avaliados individualmente. Entre os estudantes do curso diurno 65,5% afirmam que a maioria das avaliações são realizadas a partir de apresentação de seminários e realização de trabalhos em grupo, este número aumenta ao tratarmos do curso noturno, 85,2%. As provas individuais aparecem em menor escala, 51% dos alunos do diurno e 39,3% dos alunos do noturno afirmam realizarem algum tipo de avaliação individual.

Essas diferenças entre os respondentes permitem levantarmos a hipótese de que este poderia ser um aspecto que indica que os alunos do noturno são menos cobrados pelos professores, que ao reconhecerem a situação de aluno trabalhador, supõem que eles teriam menos tempo para dedicarem aos estudos. Seria, portanto, o curso da noite mais fácil que o curso diurno, e por isso, seus alunos ressentem do baixo nível de

exigência? Esta questão também é refletida na satisfação deste estudante com o curso, bem maior entre os alunos do curso diurno 86,2% em comparação com os alunos do noturno, 55%.

Outra reflexão que podemos fazer refere-se à falta por parte de professores, que, apesar de não ser aspecto grave para os dois grupos de estudantes, apresentou-se como problema para a formação com porcentagem mais elevada no curso noturno com 53,6%, enquanto que para o diurno ficou em 28,5. A Universidade estaria priorizando o curso diurno, garantindo efetivo, ou acompanhando melhor as demandas do turno diurno?

Entendemos que para que os estudantes tenham condições favoráveis à sua formação são necessários inúmeros aspectos estruturais/organizacionais da Universidade. Além dos aspectos físicos e de serviços, precisamos considerar também que a própria construção curricular de um curso é fundamental na formação universitária. Neste sentido, vale pensar nos cuidados que Tardif (2008) julga necessários ao se planejar um curso universitário mais voltado aos interesses e necessidades dos estudantes que às necessidades da universidade. Segundo ele,

o ensino deve estar à disposição do aprendizado dos estudantes. Nós cremos, por conseguinte, que um programa de qualidade deve estar centrado de preferência nos estudantes e em seu aprendizado, e não em critérios administrativos (os horários, a repartição dos cursos entre as disciplinas etc.) ou nos interesses e nas crenças de formadores (por exemplo, na importância de sua disciplina, na defesa de seu território, de sua autoridade etc.). O objetivo de um programa não é de satisfazer os formadores na repartição dos cursos, mas sim de fazer que os alunos aprendam os elementos essenciais de sua futura prática profissional (Tardif, 2008: 10).

Em estudo que buscou identificar fatores que promovem o sucesso e o insucesso escolar no ensino superior, Costa e Teixeira Lopes (2009) elencam inúmeros aspectos que são considerados condições favoráveis para a preparação de estudantes em formação superior. Essas condições são por eles chamadas de estruturas de apoio e são divididas em quatro “processos/momentos: (i) a atracção e (ii) integração de novos alunos, (iii) o acompanhamento e (iv) a inserção profissional dos alunos” (COSTA e TEIXEIRA, 2009, p. 191). Neste sentido, a Universidade já se apresenta aberta à sua divulgação (de seus cursos) para novos alunos, desenvolvendo portais com informações claras quanto ao acesso e organização interna da universidade; encontros sobre métodos de estudo, gestão do tempo e de recursos tão necessários ao ambiente universitário; apoio a estudantes com necessidades especiais; programas de tutorias (por professores ou mesmo por alunos mais adiantados no curso) visando a integração dos novos estudantes; acompanhamento/ orientação acadêmica dos estudantes, auxiliando-os em seu processo de aprendizagem; apoio pedagógico e psicológico; bem como programas que detectem e acompanhem alunos com dificuldades de aprendizagem; assim como uma excelente estrutura física e de serviços como bibliotecas, salas de estudo, restaurante, etc. Todos esses serviços com horários adequados às necessidades dos estudantes, contribuem para o sucesso destes no ensino superior. Os autores apontam ainda para experiências não necessariamente ligadas ao estudo, como a participação nos diretórios acadêmicos ou trocas internacionais entre estudantes, através de intercâmbio; e mesmo oferta de eventos acadêmicos e feiras de empregos. Estes são incentivos necessários à condição adequada de formação universitária.

Nossos estudantes (48,1% entre os alunos do diurno e 39,2% entre os alunos do noturno) sentem falta de um apoio mais próximo da Universidade, seja através de recursos pedagógicos ou monitoria. Percebemos

que os alunos do curso diurno talvez por serem mais jovens e por normalmente terem acabado de sair do Ensino Médio, necessitariam de apoio maior da Universidade para ingressarem e acompanharem a lógica do Ensino Superior. Este aspecto suscita a questão sobre em que medida o curso de Pedagogia desenvolve estratégias para que seus estudantes superem as deficiências de sua formação anterior e se preparem adequadamente para assumir o magistério, estando aptos a desenvolverem um trabalho docente e uma educação de qualidade.

Aqui apenas assinalamos algumas questões e hipóteses que surgiram com a análise desta etapa do estudo. Porém, reconhecemos que este aspecto necessita de aprofundamento, conjugando as informações obtidas junto aos alunos através do questionário, com a observação da infraestrutura da Universidade, bem como com entrevistas aos demais responsáveis pelo processo de formação deste estudando, o que será realizado em etapa posterior.

Condições pessoais do estudante para se dedicar à sua formação

Estes alunos que normalmente chegam à universidade com deficiências básicas em sua formação como na habilidade de leitura (GIMENES; PULLIN, 2010), escrita, matemática básica, e mesmo a habilidade oral, tão fundamental para a profissão de professor, necessitariam de melhores condições humanas e financeiras para estudo. Tais condições, já suscitadas por Zago (2005) a partir de estudos voltados para as condições de estudantes universitários de camadas populares, são entendidas como tempo para leitura e releitura dos textos acadêmicos, as relações com o meio de origem e meio universitário, hábitos de cultura e lazer, moradia, transporte, financiamento dos estudos (pois mesmo quando este é gratuito há inúmeros custos que precisam ser considerados), alimentação e saúde, bem como questões estruturais oferecidas pela instituição de formação, como acesso à laboratórios de informática, à biblioteca, alimentação de baixo custo na própria universidade, acesso à eventos acadêmicos, entre outros.

Percebemos que as principais atividades socioculturais de nossos estudantes são os espaços religiosos, cinema e menos frequentes, museus e centros culturais. A porcentagem que nunca frequentou um teatro, por exemplo, é de 21%. Esse número chega a 50% no caso de eventos esportivos, semelhantes à ópera e concertos, 46%. Eles assistem a filmes e séries na televisão, além de noticiários, documentários e programas humorísticos. Já com relação a leitura, mais de 50% só lê quando é necessário e cerca de 40% acha difícil ler livros até o fim. Estas são questões de hábitos culturais, como destaca Zago (2005), que sem dúvida contribuem para a formação humana e acadêmica de um professor.

Nossos estudantes reconhecem que a falta de base escolar é um problema em sua formação, 39,2% dos alunos do diurno e 53,6% entre os alunos do noturno. Porém o maior problema que aparece entre todos os respondentes é a falta de tempo para se dedicar aos estudos, que desponta como grave problema para 21,4 entre os alunos dos dois turnos. Entretanto, 60,7% dos alunos do curso noturno e 28,6% dos alunos do curso diurno ressaltaram que este é um problema que enfrentam no curso, mas não foi grave para sua formação. O interessante é que no público diurno, 46,4% responderam que não possuem a falta de tempo para estudar. No caso dos alunos do noturno, apenas 17,9% se encontram nesta situação. Porém, cruzando os dados da tabela a seguir, encontramos algumas inconsistências nessas informações.

Tabela 1. Tempo de estudo por semana

	DIURNO (%)	NOTURNO (%)
Nenhum, apenas assisto às aulas	3.4	
De uma a duas horas	31.0	25.0
De três a quatro horas	27.6	25.0
Acima de cinco horas	31.0	7.1
Não há regularidade, apenas em época de avaliações	6.9	42.9
Total	100.0	100.0

Fonte: elaboração própria.

Como observamos na tabela anterior, o tempo semanal dedicado ao estudo é bastante desigual entre os alunos dos dois turnos. Apenas 7,1% dos alunos do curso noturno afirmam terem condições de dedicar acima de 5 horas para estudo semanal, tempo que considerando o número de disciplinas por semestre, em média seis, seria o mínimo. A maioria dos dois turnos, 51,7% entre os alunos do diurno e 78,6% dos alunos do noturno afirmam ter dificuldade de ler os textos para as aulas. Normalmente estes estudantes lêem no ônibus, metrô, no *hall* da Universidade, o que sem dúvida limita as condições de interpretação do texto, o que não torna novidade o fato de 53,6% (diurno) e 46,4% (noturno) dos alunos relatarem dificuldades de compreensão dos textos. Esses estudantes não possuem condições de se dedicarem à leitura, muito menos à releitura dos textos (ZAGO, 2005), ou mesmo recebem algum tipo de orientação acadêmica por parte da Universidade, como vimos em Lopes (2009).

Como vimos, nossos estudantes afirmam terem poucas condições para se dedicarem aos estudos, dividindo-se entre o trabalho e família e mesmo realizando longos deslocamentos diários que consomem boa parte de seu tempo. Suas condições para estudo, são, portanto, inferiores às de estudantes de carreiras de prestígio, quando ainda precisam lidar ainda com baixo capital econômico, social e cultural. Portanto, para lidar com o *jogo* do campo universitário, ele cria, estratégias para a sua manutenção neste jogo, que já é bastante desigual frente às demais carreiras universitárias.

Considerações finais

Esses dados mesmo que iniciais indicam que há peculiaridades no perfil de estudantes de cursos diurnos e noturnos que merecem ser analisadas, já que perfis diferentes de estudantes demandariam estratégias formativas específicas. Nossos dados sugerem que as condições de formação e de estudo desses estudantes parecem ser diferenciadas, mesmo em uma mesma instituição. Queremos, portanto, verificar as condições, processos e estratégias de formação desses estudantes, comparados aos estudantes de cursos diurnos, cuja formação repercutirá em seu trabalho enquanto professor na promoção de uma educação de qualidade.

Temos percebido que as políticas educacionais brasileiras dos últimos 15 anos parecem estar buscando meios de reverter o quadro de descaso com a educação que leva o país a estar entre os de nível educacional mais baixo de sua população. Uma das medidas foi a expansão escolar do ensino fundamental, gratuito, dos 6 aos 14 anos, que chega a patamares de universalização (OLIVEIRA, 2007, VELOSO, 2009). Porém o que se verifica segundo os autores é que parcela significativa das crianças deste nível de ensino não o concluem dentro na idade adequada. Por outro lado, “mais educação gera demanda por mais educação”, como sugere Oliveira (2007, p. 686), o que levou a um aumento da demanda no país por ensino médio e mesmo por ensino superior. No entanto, o aumento da quantidade de alunos na educação básica não é acompanhado pela qualidade da educação, como se verifica através baixo rendimento de estudantes do ensino básico em avaliações como PISA, SAEB, Prova Brasil (VELOSO *et al*, 2009). De modo semelhante, isso também se verifica no ensino superior, em especial, nos cursos que preparam professores, como se verifica nas inúmeras críticas recebidas tanto pela comunidade educacional brasileira como a do exterior.

A principal questão da pauta das políticas educacionais é, portanto, a qualidade da educação. Inúmeras pesquisas vêm buscando identificar os fatores determinantes para uma educação de qualidade e consideram que a qualidade do professor é um desses fatores. Menezes-Filho e Ribeiro (2009) verificaram em seu estudo a importância de um corpo docente qualificado, estável e frequente, na variável escola, enquanto responsável por melhores rendimentos de seus estudantes. Eles destacam ainda a necessidade de garantir que os melhores professores estejam na escola, tendo em vista que “a qualidade do ensino nas escolas públicas, que já era insuficiente, diminuiu ainda mais com a nova composição de crianças e professores que, em sua maioria, são oriundos de famílias com menos instrução e de camadas da sociedade com menor poder aquisitivo” (MENEZES-FILHO, RIBEIRO, 2009, p. 172)

Com o propósito de organizarem sistemas de educação e de formação de qualidade, de modo a garantir elevados níveis de qualificação da educação básica e de formação ao longo da vida, países da Europa se reuniram em 2007 para trocarem suas experiências e discutirem caminhos com este propósito. O encontro resultou em um documento com diferentes propostas organizacionais que orientam a educação dos diferentes países europeus (Ministério da Educação, Portugal, 2007). Fica evidente nas discussões europeias que só seremos capazes de garantir a qualidade da educação básica, se os mecanismos de formação docente também forem de qualidade.

As pesquisas do SOCED que ao longo desses 10 anos se dedicam à análise das questões ligadas aos processos de produção de qualidade do ensino fundamental tendo como campo empírico as melhores escolas nos níveis federais, municipais e privadas, também consideram a importância da formação docente e das condições do trabalho do professor para a produção da qualidade de ensino (BRANDÃO, 2011).

A discussão sobre formação docente, porém, muitas vezes realiza um salto no debate focalizando o professor a partir de sua formação inicial, sem considerar as questões que envolvem a escolha de jovens pela carreira docente, bem como sua precária formação básica que normalmente os acompanham, como se comprova nos baixos índices nos vestibulares daqueles que optam pelas licenciaturas (GATTI, 2009; DIAS *et al.*, 2008).

Mello e Rego (2004) ao darem um panorama sobre a formação de professores na América Latina e no Caribe sugerem a necessidade de uma reinvenção da profissão docente de modo a contemplar a atual

escola. As autoras apontam para a inadequada formação de professores — seja por lacunas que estes já carregam desde o ensino básico, seja pela má qualidade da maioria dos cursos de formação de professores — como um dos problemas que a escola e o professor enfrentam na tentativa de “atender com eficiência as necessidades de alunos de origens e interesses muito diversos” (MELLO e REGO, 2004, p. 181). Ao levantarem estudos já desenvolvidos sobre a formação docente na América Latina e Caribe, Mello e Rego constataam que poucos são os estudos que se dedicam a examinar “o que é uma educação básica de qualidade, qual o perfil do professor que poderia assegurá-la e como deveriam ser os cursos de formação” que possam garanti-la (idem, 188). Neste ínterim, consideramos a importância desta proposta de estudo, ainda inicial, que, ao buscar conhecer as condições de formação e o perfil dos estudantes de Pedagogia de um curso diurno e noturno, possibilita o exame de condições favoráveis à promoção da qualidade da formação desse professor, logo da educação.

Apesar da urgência, é necessário que as pessoas possuam o tempo e as condições humanas e materiais para ir mais longe. O trabalho de formação deve estar próximo da realidade escolar e dos problemas sentidos pelos professores. É isto que não temos feito. Quando os professores aprendem mais, os alunos têm melhores resultados.” (Ann Lieberman)

Logo, como Ann Lieberman (apud NÓVOA, 2007) afirma, esses estudantes demandariam condições materiais e humanas para poderem ir mais longe, ou seja, demandariam maior dedicação e investimento no curso superior, condições estas que a maioria não possui, de modo a contrabalançar as possíveis deficiências de sua formação básica.

Referências

- BOURDIEU, P. A distinção: crítica social do julgamento. Porto Alegre, RS: Zouk, 2006.
- BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BRANDÃO, Zaia. Cursos de Pedagogia – estudos de caso e desafios à produção de qualidade do ensino fundamental. Projeto de Pesquisa, CNPq, 2011.
- BRANDÃO, Z. Operando com conceitos: com e para além de Bourdieu. Educação e Pesquisa (USP. Impresso), v. 36, p. 227-241, 2010.
- CARRANO, P. Jovens Universitários: acesso, formação, experiências e inserção profissional. In: SPOSITO, M. (coord.). Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira : educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006), volume 1. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2009.
- CAZELLI, S. Ciência, cultura, museus, jovens e escolas: quais as relações? Tese – Departamento de Educação - PUC-Rio, 2005.
- DIAS, T.; et al. Cursos diurnos e noturnos: fatores de aprovação no vestibular da UFMG. Cadernos de Pesquisa, v. 38. n. 133, p. 127-146, jan./abr. 2009.
- ELIAS, N. A sociedade dos indivíduos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

- GATTI, B.; BARRETO, Elza.; coords. A atratividade da carreira docente no Brasil. São Paulo: Fundação Victor Civita e Fundação Carlos Chagas, 2009.
- GATTI, B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez 2010.
- MELLO, G.N. e REGO, T. C. Formação de professores na América Latina e no Caribe: a busca por inovação e eficiência. In: Ofício de Professor na América Latina e Caribe: Trabalhos apresentados na Conferência Regional O Desempenho dos Professores na América Latina e no Caribe, Novas Prioridades, Brasília, julho de 2002. São Paulo: Fundação Victor Civita; Brasília: UNESCO, Brasília, 2004.
- MENEZES-FILHO, N. e RIBEIRO, F. Os determinantes da melhoria do rendimento escolar. Em: VELOSO, Fernando.; et al. Educação Básica no Brasil: construindo um país do futuro. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.
- Ministério da Educação. Comunicações da conferência: desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida. Portugal: Presidência Portuguesa do Conselho da União Européia, 2007, p. 21-28.
- NÓVOA, A. O regresso dos professores. Comunicações da conferência: desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida. Portugal: Presidência Portuguesa do Conselho da União Européia, 2007, p. 21-28.
- OLIVEIRA, R. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 661-690, out. 2007.
- TARDIF, M. Princípios para guiar a aplicação dos programas de formação inicial para o ensino. Anais do XIV ENDIPE, Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. v. 1. p. 17-46.
- TEIXEIRA LOPES, J. Os estudantes e os seus trajectos no Ensino Superior: Sucesso e Insucesso, Factores e Processos, Promoção de Boas Práticas, Relatório final de Pesquisa, Portugal: 2009.

Formação em serviço: análise de uma proposta de formação construída por e para educadores.

Maria Emiliana Lima Penteado³⁹⁷, Wanda Maria Junqueira de Aguiar³⁹⁸

Resumo

O presente estudo objetiva compreender **o processo de constituição de uma proposta específica de formação em serviço**. Essa proposta nasce com o propósito de promover mudanças nos modelos de formação que vêm sendo ofertados aos profissionais da educação do ensino público da cidade de São Paulo. A pesquisa envolve uma situação de formação de educadores iniciada em 2010 e continuada em 2011/2012. A proposta de formação foi idealizada, organizada e realizada por e para educadores de uma determinada Diretoria de Ensino, da Secretaria Municipal de Ensino de São Paulo, tendo como propósito a formação e autoformação, tendo culminado com um encontro denominado “I Seminário de Educadores”, envolvendo cerca de 1400 educadores, dentre estes, gestores, professores e demais funcionários das escolas. Para alcançar o objetivo proposto optamos por descrever, analisar e explicar o processo constitutivo desta proposta de formação em serviço por meio dos sentidos e significados constituídos por uma das educadoras idealizadoras e ainda, daqueles contidos em material produzido pelo grupo de educadores participantes da proposta. Os procedimentos utilizados para obtenção dos dados da pesquisa foram: **1. Análise do texto coletivo produzido pelo grupo de educadores para justificar a organização e realização da proposta de formação em serviço; 2. Entrevista com uma das educadoras idealizadoras e organizadoras da proposta de formação em serviço**. Utilizou-se, para a análise dos dados - “núcleos de significação” - tal como proposto por Aguiar e Ozella (2006). A pesquisa fundamenta-se na perspectiva sócio-histórica e utiliza os pressupostos teóricos de VIGOTSKI (2004) e seus seguidores para alcançar a gênese do fenômeno. Nas análises realizadas, a busca por aumentar e efetivar a participação dos professores, se revela, dentre os vários aspectos identificados, como característica determinante. Consta-se que a proposta de formação configura-se: com intencionalidade definida; fundamentada teoricamente; preocupada em considerar as necessidades formativas dos professores; com propósito de valorizar a prática do professor ao dar visibilidade aos trabalhos que desenvolvem na escola; engajada em criar espaço propício à discussão e reflexão do cotidiano escolar e das práticas docentes; em alcançar um momento de análise e intervenção das práticas pedagógicas confrontadas com as teorias educacionais; por fim, em tentar suprimir a lacuna existente entre teoria e prática para alcançar a práxis. Percebe-se que a proposta de formação tenta viabilizar alguns indicativos que a literatura nacional e internacional (FULLAN, 1982, 2009; IMBERNÓN, 2009, 2010; GUSKEY, 1995; SOUZA, 2006; LONGAREZI, ALVES, 2009) vem demonstrando certa proximidade: a formação permanente deve ocorrer de forma contínua, considerar as condições laborais dos professores, envolver o coletivo e a equipe gestora em todo o processo de formação, tendo como objetivo primordial: melhorar as condições de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Formação em serviço. Cotidiano escolar. Práxis.

³⁹⁷ Mestre em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUCSP. emipenteado@yahoo.com.br.

³⁹⁸ Professora Doutora do Programa de Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUCSP. iajunqueira@uol.com.br

Introdução

A pesquisa, desenvolvida e apresentada como dissertação do curso de Mestrado do Programa Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, objetiva compreender o processo constitutivo de uma proposta específica de formação em serviço de educadores vinculados à Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Esta proposta de formação em serviço nasceu com o propósito de promover mudanças nos modelos de formação que vêm sendo ofertados aos profissionais da educação do ensino público da cidade de São Paulo. O problema da pesquisa está no descrédito que os educadores apresentam em relação a esses modelos de formação, que segundo eles, não reconhecem a realidade escolar e desconsideram a prática do professor.

Para alcançar o objetivo desta pesquisa optamos por descrever, analisar e explicar o processo constitutivo desta proposta de formação em serviço por meio dos sentidos e significados constituídos por uma das educadoras idealizadoras e ainda, daqueles contidos em material produzido pelo grupo de educadores durante o processo de formação. Este grupo de educadores é composto por cerca de 30 (trinta) representantes das escolas de uma determinada Diretoria Regional de Educação (DRE) da cidade de São Paulo e compõem uma comissão organizadora desta proposta de formação específica.

Pressupostos teóricos-metodológicos

A perspectiva sociohistórica compreende o homem como ser social e histórico, como agente atuante e transformador do mundo. Segundo essa visão, o homem é historicamente constituído e desse modo tem condições de interferir na história, transformar a natureza e criar suas próprias necessidades. Necessidades que irão gerar outras e assim constituir um movimento complexo de busca constante de transformação do mundo para atender as necessidades humanas. Colocamos as lentes da teoria sociohistórica para delinear o processo de estudo. Portanto, optou-se por adotar um método que busca desvelar o fenômeno estudado para além da aparência, do imediato que, numa análise superficial, observa-se na relação sujeito-objeto. Fundamenta-se nos pressupostos teóricos de Vigotski (2007) que defende o estudo do fenômeno na sua historicidade. Segundo o autor, estudar uma coisa historicamente significa estudá-la no seu processo de mudança considerando todas as fases do desenvolvimento, pois "...é somente em movimento que um corpo mostra o que é." (p.68). O movimento de apropriação da realidade ocorre numa relação dialética. Portanto, a partir da análise do processo, do movimento e da gênese deste movimento é que poderemos oferecer garantia para descrever, explicitar e explicar a essência do fenômeno na sua totalidade. É claro que o todo é criteriosamente analisado em suas partes para, a partir daí, entendermos melhor as conexões existentes em todo o processo analisado.

Tomamos como sustentação da abordagem metodológica os três princípios apontados por Vigotski (2007): *Análise de processos e não de objetos*: significa apontar para a importância do movimento, identificado nos processos e não nos objetos; *Explicação versus descrição*: significa que apenas a descrição do fenômeno não pode revelar seu processo de determinação; *O problema do "comportamento fossilizado"*: significa compreender o processo de desenvolvimento de determinado fenômeno, contemplando todas as suas dimensões, indo além da aparência, tendo em vista que esta já não revela sua essência por ter perdido sua aparência original. Esse princípio torna-se uma síntese dos anteriores. Para o autor "o método é, ao mesmo tempo, pré-requisito e produto, o instrumento e o resultado do estudo." A pesquisa adota uma abordagem

qualitativa que segundo González Rey (2011) é um processo constante de produção de ideias organizadas pelo pesquisador.

Para apreendermos o movimento, histórico e contraditório, próprio da realidade, recorreremos à categorias. Entendemos categoria como um como um constructo intelectual, mas que carrega o real, suas contradições que remete a uma abstração do real; em outras palavras, trata-se de um constructo constituído por explicações apreendidas no movimento, ou seja, no processo de mudanças, contradições e relações entre o todo e suas partes em que o real apresenta-se e pode ser explicado. Contemplamos nesta pesquisa as categorias mediação, contradição, historicidade, atividade, pensamento e linguagem, significado e sentido e subjetividade. Sabendo da complexidade de explicar cada uma dessas categorias, optamos neste artigo por explicitar brevemente apenas as categorias significado e sentido por ser o objetivo do trabalho analisar o processo constitutivo de uma proposta de formação de educadores por meio dos sentidos e significados constituídos por uma educadora.

Os significados, segundo Vigotski, são produções históricas, sociais e culturais mais estáveis, por isso, “dicionarizadas”. Porém, esta estabilidade não significa que não ocorra o processo de transformação dos significados. São eles que permitem a comunicação e socialização das experiências produzidas pelos seres humanos. Como afirma Aguiar (2006, p. 14), “Os significados referem-se, assim, aos conteúdos instituídos, mais fixos, compartilhados, que são apropriados pelos sujeitos, configurados a partir de suas próprias subjetividades.” Podemos dizer que o significado configura o ponto de partida para compreensão do sujeito. Para que o sujeito seja apreendido na sua totalidade - também movente e histórica - para além da sua aparência, é necessário adentrar para as zonas de sentidos. O sentido, ao contrário do significado, configura-se de forma particular, menos estável, mais dinâmico, complexo e com maior fluidez.

O certo é que sentido e significado estão imbricados, inseparáveis, porém são diferentes entre si. Sentido e significado constituem um par dialético, uma unidade dos contrários, ou seja, elementos que constituem uma unidade, conservando suas especificidades e diferenças. Aguiar (2009, p.106), deixa clara essa diferenciação quando cita a definição de significado, atribuída por Vigotski “...significado é uma construção social, de origem convencional, relativamente estável..., enquanto o sentido “...é a soma dos eventos psicológicos que a palavra evoca na consciência”. Deste modo cada sujeito vai apresentar uma forma diferente de significar o mundo, considerando suas experiências particulares com este mundo. Estas particularidades se fazem presentes em cada palavra proferida por este sujeito de forma sempre dinâmica e contraditória, portanto, dialética.

Realidade da pesquisa

A realidade da pesquisa envolve uma situação de formação de educadores iniciada em 2010, continuada em 2011/2012. Trata-se de uma proposta específica de formação em serviço idealizada e realizada por e para educadores de uma determinada Diretoria Regional de Ensino da Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo. Esta proposta foi organizada coletivamente, tendo como propósito a formação e autoformação. Ela culminou com um encontro denominado “I Seminário de Educadores”, envolvendo cerca de 1400 educadores, dentre estes, gestores, professores e demais funcionários das escolas participantes.

Sujeitos da pesquisa, fontes de informação e procedimentos de obtenção dos dados

A nossa sujeita é uma Professora de Educação Infantil e de Ensino Fundamental I da Prefeitura Municipal de São Paulo, com o nome fictício Vitória. No momento da pesquisa, ocupava o cargo de Supervisora de Ensino em substituição, na Diretoria Regional da Secretaria Municipal de São Paulo. Ela tem 49 anos, casada, três filhos, com idades de 25, 23 e 21 anos. É graduada em Pedagogia em instituição privada. Esta supervisora foi escolhida como “o melhor sujeito” da pesquisa por ter participado da origem da proposta e permanecer na sua organização nos anos citados.

Temos também como fonte de informação, o texto coletivo produzido pelo grupo da comissão organizadora do encontro denominado “I Seminário dos Educadores”, para justificar a proposta de formação. Trata-se de um texto, no qual foram registradas as falas trazidas pelos representantes das unidades escolares, em relação ao que esperam de uma proposta de formação.

Os procedimentos utilizados para obtenção dos dados da pesquisa foram: 1. Análise do texto coletivo produzido pelo grupo de educadores para justificar a organização e realização da proposta de formação em serviço; 2. Entrevista com uma das educadoras idealizadoras e organizadoras da proposta de formação em serviço.

Procedimento de análise dos dados

Utilizou-se, para a análise dos dados produzidos nas entrevistas o procedimento “núcleos de significação” tal como proposto por Aguiar e Ozella (2013). Na análise do texto coletivo optamos por não utilizar o mesmo procedimento e sim destacar os pontos relevantes para o objetivo da pesquisa. Foram realizadas várias leituras das transcrições das gravações das duas entrevistas realizadas com a professora Vitória. A partir das várias leituras seguimos para a construção dos Pré-indicadores. Os pré-indicadores destacam as falas do sujeito e ressaltam as “partes” do discurso (linguagem) que expressam melhor o pensamento, revelando temas importantes. O critério para o levantamento dos pré-indicadores é a frequência com que aparecem, a emocionalidade envolvida na expressão do sujeito e a relevância para o objetivo da pesquisa. Partimos da fala do sujeito para realizar nossa análise por entendermos ser a palavra com significado a via de acesso para compreendermos a subjetividade do sujeito e, no caso, os significados e sentidos do processo de constituição de uma formação construída por e para educadores.

Em seguida, após reler o material produzido, aglutinamos os pré-indicadores levantados anteriormente em Indicadores, considerando as semelhanças, complementaridade e possíveis contradições de forma a condensar seus conteúdos. Tal movimento é essencial e deve ocorrer ao longo de todo o processo de análise, dado que a “parte” só se revela na articulação com o todo. O passo seguinte foi a organização dos indicadores para a construção dos Núcleos de Significação. Os critérios de aglutinação foram os mesmos, sendo que neste momento a contradição surge como um critério essencial. Avançando no processo analítico e interpretativo, damos início a análise intranúcleo, que tem a função de revelar a essência dos conteúdos, de expressar a síntese até então alcançada, de reintegrar, via as relações existentes e os aportes teóricos as partes- indicadores - buscando uma compreensão mais totalizante. Por último foi construído o Internúcleos. Trata-se da análise articulada dos núcleos de significação. Este é o momento em que a interpretação e a teorização são mais intensas, em que a teorização, essencial neste processo, permite que se avance na produção do conhecimento. Optamos por apresentar neste artigo apenas a

análise internúcleos por considerá-la uma síntese dos núcleos construídos e também uma conclusão do trabalho.

Análise internúcleos

O objetivo da análise internúcleos é produzir uma discussão, alicerçada teoricamente e engendrada em questões proeminentes das análises nucleares realizadas na pesquisa, no nosso caso específico, dos três núcleos construídos a partir da entrevista realizada com a professora Vitória e da análise do texto coletivo, ou seja, produzido pelo grupo de educadores participantes da proposta.

Considerando a relevância da pesquisa, entendemos que, ao partir de um caso específico, nossa intenção é teorizá-lo, produzir reflexões explicativas acerca deste particular que possam ser expandidas para uma esfera maior, no caso, para o campo de discussões relativo a Formação de Professores. Com isto afirmamos que é a teorização do particular que surge como o novo conhecimento. Dessa maneira, acreditamos contribuir para a construção de conhecimento científico e desenvolvimento na área educacional e na sociedade como um todo.

Pretendemos, a partir da fala de uma professora, teoricamente embasados, levantar e discutir alguns aspectos acerca da participação docente no processo de organização dessa proposta de formação de educadores a fim de contribuir para pensarmos na estrutura organizacional das formações de professores que atualmente estão em vigor. Vitória carrega a experiência de um trabalho da graduação do curso de Pedagogia - a organização de um encontro com o educador Paulo Freire com as alunas do curso – para nortear seu ideal de formação ao apontar este encontro como [...] *o primeiro encontro de formação que a gente organizou com alguém de fora pra falar pra gente, pra se aproximar da gente.*

Percebe-se, desde o início do relato de Vitória, que o foco estava em tornar efetiva a participação dos professores no processo de organização e realização do encontro de formação de educadores em pauta. A proposta é idealizada a partir da convicção de Vitória de que é necessário aproximar mais o professor que está em sala de aula do conhecimento que é produzido na universidade.

[...] era uma ideia que me batia na cabeça como sendo um movimento de possibilidade de trazer o professor que está na sala de aula pra se aproximar com a reflexão que está sendo produzida na universidade, já que ele não tem tanto acesso a universidade, como ele não consegue chegar lá com tanta frequência, com tanta facilidade.

Vitória, na busca de seus objetivos pessoais e profissionais, encontra como supervisora de ensino, uma oportunidade para realizar seu sonho de formação. Na supervisão, consegue participar de um grupo de supervisores que parece compartilhar dos mesmos ideais de educação. Dessa forma, fortalecida e amparada pelo grupo, consegue colocar em prática, uma proposta de formação de educadores que acredita ser a mais adequada para que haja a participação dos professores.

Vitória e o grupo de supervisores, pensaram, organizaram e colocaram em prática uma proposta de formação com base na visão compartilhada de formar um profissional da educação que, segundo nossa análise, vem ao encontro de uma perspectiva crítico-reflexiva (PIMENTA & GHEDIN, 2012). Portanto, há aqui uma característica importante identificada no processo de organização dessa proposta de formação: os idealizadores da proposta tinham uma intencionalidade definida acerca de que profissional desejavam

formar. Eles acreditavam que seria necessário resgatar a atuação do professor como profissional crítico-reflexivo, que possa compreender a partir da sua realidade prática e iluminados pelas teorias educacionais, as diferentes situações nas quais a educação se apresenta como instrumento de manutenção ou transformação da sociedade em que vivemos.

O grupo de formadores parece acreditar que a formação engendrada na perspectiva crítico-reflexiva irá formar um profissional que reconheça na educação seu potencial transformador. Mas sabemos que esta tarefa não é fácil. Há uma vasta literatura que discute os desafios para se formar um profissional crítico-reflexivo (ALARCÃO, 2001; CONTRERAS, 2002; PÉREZ-GOMEZ, 1995; PIMENTA & GHEDIN, 2012; ZEICHNER, 1993). O conceito de professor crítico-reflexivo está direcionado para promover a valorização do profissional da educação ao reconhecê-lo como intelectual capaz de produzir conhecimentos, bem como, participar ativamente das decisões ocorridas no âmbito da gestão escolar e do sistema educativo.

Outra característica importante, identificada no processo de organização da proposta de formação de educadores é a problematização das diversas situações do cotidiano escolar que são trazidas à discussão coletiva. Para isso, o caminho escolhido pelo grupo de formadores foi, primeiramente, ouvir esses profissionais: o que sentem, o que pensam e como agem no cotidiano escolar.

[...] toda escola tem alguém que está trabalhando em prol desse encontro, mediando as discussões. Leva pra escolas as discussões, traz o que a escola está pensando sobre isso, para que o encontro possa acontecer. A ideia é essa, para que haja esse movimento. Pra que ele possa ter frutos mesmo e que haja a participação dos professores.

A ideia dos formadores era agir a partir do cotidiano escolar, da experiência de cada professor, valorizando-o primeiramente para trazer à tona problemas que impedem mudanças importantes no âmbito educacional. Segundo Heller (2008, p.34), “A vida cotidiana não está ‘fora’ da história, mas no ‘centro’ do acontecer histórico ..., e completa “... A vida cotidiana é a vida do indivíduo. O indivíduo é sempre, simultaneamente, ser particular e ser genérico.” A autora também ressalta que todos os indivíduos nascem imersos na cotidianidade e que esta os absorvem, porém há momentos, nas ações da cotidianidade, que pode haver uma suspensão do pensamento habitual, isso ocorre, segundo a autora em determinados momentos em que a pessoa reflete acerca de algo que acreditava, como uma superstição ou tese, e passa a não aceitá-las ao confrontá-las com a experiência e compará-las à realidade. Por fim há a recusa e é nesse momento que “...o referido indivíduo elevou-se acima do decurso habitual do pensamento cotidiano, ainda que apenas em tal momento. (2008, p. 52).

No processo de formação, o educador, ao trazer para o centro das discussões o cotidiano escolar e com isso os problemas e as decisões tomadas no seu trabalho, este profissional pode ter a oportunidade de experimentar um momento de elevação do seu pensar habitual e assim ter condição para refletir sobre os problemas que enfrenta e as posições que assume na tentativa de resolvê-los no dia-a-dia da escola. Saviani (2000) nos aponta a necessidade de refletir, que é, para o autor, “...o ato de retomar, reconsiderar os dados disponíveis, revisar, vasculhar numa busca constante de significado...” (p.16). Para o autor, assumir a atitude de refletir sobre os problemas corriqueiros que constantemente nos pedem um posicionamento, uma tomada de decisão, nos aproxima dos filósofos, pois é o desafio de pensar sobre os problemas da realidade em que vive, compreendendo problema como movimento de buscar respostas, que

faz o homem utilizar-se da reflexão como seu melhor recurso para estruturar um posicionamento e enfrentamento da realidade.

Todavia, compreender a realidade humana é algo extremamente difícil. Implicam-se nesse processo de compreensão da realidade, especificamente da realidade da escola, marcada radicalmente pelas ideologias dominantes, inúmeros fatores que dificultam a visão do educador, pois este está inserido nessa realidade e, portanto, marcado ideologicamente. Freire (2001, p.106) ressalta que deve haver "...o esforço crítico, através do qual homens e mulheres se vão assumindo como sujeitos curiosos, indagadores, como sujeitos em processo permanente de busca, de desvelamento da razão de ser das coisas e dos fatos." E foi perseguindo esse esforço crítico, do qual Paulo Freire se refere, que Vitória percebeu que era necessário [...] *aprender como é chegar junto dos professores [...] conversar com os meus professores, eu preciso ouvir os meus professores pra saber o que eles querem [...].* E assim conseguiu identificar que:

[...] tem muita gente que parecia... Meio que encapsulada. Assim, tímida, que não, não mostrava o seu potencial... E de repente você percebe o potencial dessa pessoa e o quanto ela tem pra colocar pra fora e o quanto ela tem colaborado. Tem aparecido assim, pérolas e mais pérolas. Tem muita gente que fica escondida e que você percebe o quanto de potencial tem. Tem muita gente boa... Não só do grupo de organização, mas o próprio corpo docente da rede como um todo, a gente tem observado quanto trabalho bom tem e que não é dada a visibilidade que deveria se dá. E que a gente não sabe o quanto que se tem de bons trabalhos que ficam escondidos mesmo. A gente tem visto muitas pessoas com mestrado, doutorado. Mas a gente tem visto muita gente que mesmo não tendo mestrado ou doutorado é estudioso naquilo que faz. É estudioso naquilo que faz!

O investimento feito na participação do professor na organização do encontro de formação e a oportunidade criada para que este profissional compartilhasse sua história, apresentasse o trabalho que desenvolve na escola, no seu dia-a-dia, e ainda, mostrar o que realiza fora dela, parecem ter sido fundamentais no trabalho desenvolvido no processo da proposta de formação de educadores, pois: [...] *a cada ano, a participação das escolas vem melhorando, na qualidade dos trabalhos apresentados pelos professores e também na diversidade dos trabalhos que estão sendo apresentados.*

Vitória aponta que houve um aumento significativo na participação dos professores na composição do grupo de comissão de organização da proposta de formação em 2012: [...] *a maioria da comissão é professor, talvez 60% ou 70%. A gente teve (em 2012) poucos diretores e alguns coordenadores, assistentes de diretor, a gente tem alguns, mas a maioria é professor. Mas, para chegar a esse resultado foi necessário um trabalho de dois anos (2010 e 2011): [...] Em 2010, nós tínhamos mais coordenadores e diretores. Em 2011 já melhorou a participação dos professores e neste ano [2012] a participação foi maior, de professores, na comissão.*

Como vimos, não foi nada fácil, muito menos simples, alcançar um número razoável de professores para participar do processo de formação. Uma das dificuldades está na organização da escola para conseguir liberar o professor, sem causar prejuízo ao aluno, para participar das reuniões de organização do encontro de formadores, que ocorrem durante o ano letivo, mensal ou quinzenalmente, de acordo com a necessidade. Vitória relata que um professor precisou sair da comissão e ficou bem chateado. Ela explica que: [...] *Ele teve que assumir mais regência e não teve quem o substituísse.* Quando questionada sobre a organização da escola, Vitória responde: *"A escola sempre se organiza. Ou o professor não tem aula ou*

quando tem alguém do módulo assume suas aulas para que ele possa vir pra reunião. A escola tem que se organizar para que não haja prejuízo aos alunos.”

A valorização do profissional da educação, considerando os aspectos cognitivos e afetivos, permeou todo o processo dessa formação e colaborou significativamente para a realização e manutenção desse encontro de formação de educadores. Os professores, ao apresentarem seus trabalhos no encontro de formação, parecem se sentir pessoalmente e profissionalmente valorizados, pois o encontro de educadores se constituiu como um espaço, segundo Vitória que dá [...] *visibilidade, não é projeção, no sentido midiático, mas é aquela valorização do trabalho que está sendo feito, sendo reconhecido [...].* E ainda, ressalta que a formação foi feita [...] *com professores que moram na periferia de São Paulo [...]* e que muitos deles tiveram uma formação inicial frágil, mas [...] *estão fazendo a diferença na periferia de SP.*

O propósito dessa formação carrega em si a esperança de suscitar no profissional docente a consciência da sua potencialidade ao apostar numa formação que investe na interação entre os profissionais da educação. Para Vigotski (1998), as interações, sempre sociais e historicamente constituídas movimentam a aprendizagem e portanto, o desenvolvimento. Constatamos que a proposta de formação de educadores busca, no primeiro momento, partir do conhecimento prévio do professor, daquilo que ele realiza com uma certa segurança: trabalho que realiza na escola, a prática pedagógica. Em seguida, o professor socializa esse trabalho ao apresentá-lo no grupo ou no encontro de educadores. Tudo isso, segundo Vitória, fez os professores [...] *se sentirem prestigiados, podendo mostrar o trabalho que estão fazendo e isso ajuda a eles pensarem sobre o que eles estão fazendo [...].* A descrição desse processo de organização vem ao encontro do pensamento vigotskiano sobre a ZDI – Zona de Desenvolvimento Iminente³⁹⁹ – por considerar o nível de desenvolvimento real (NDR) dos professores, ou melhor, aquilo que eles são capazes potencialmente de realizar sozinhos.

A próxima etapa desse processo de formação, que ainda não foi plenamente alcançada, reside na discussão dos trabalhos apresentados. O objetivo é estabelecer um diálogo com as práticas pedagógicas e realizar possíveis intervenções. Isso será feito entre os pares e outros profissionais mais capacitados para confrontar a prática dos professores com as teorias educacionais que aparentemente lhes dão suporte. Sobre essa última etapa, Vitória explica:

[...] seria dialogar sobre essas práticas, fazer intervenções em cima das práticas apresentadas, ter um momento de discussão, de análise das práticas diante dessas teorias que eles dizem estar utilizando para elaboração delas, e isso a gente não conseguiu ainda, porque isso demanda também termos um grupo, principalmente da comissão, altamente competente para fazer essa mediação [...]

O trecho acima serve para ratificar a proximidade que mencionamos ter a organização da proposta de formação com o pensamento de Vigotski (1998). Ao considerar o trabalho do professor, aquilo que ele já realiza de forma autônoma, abre-se um campo, uma zona potencializadora de novas aprendizagens. É nesse momento em que as intervenções podem ser feitas de forma mais significativa e provocar um movimento mais acentuado para haver uma transformação da prática pedagógica, conseqüentemente, do processo ensino-aprendizagem. Vitória acredita que o movimento necessário para transformar a realidade

³⁹⁹ Termo cunhado por Prestes (2010). A autora defende que a versão mais próxima do termo *zona blijaichego razvitia*, utilizado por Vigotski e tradicionalmente traduzido por zona de desenvolvimento proximal, é zona de desenvolvimento iminente, evidenciando o seu atributo fundamental: o das possibilidades de desenvolvimento.

deve partir primeiramente do indivíduo, de uma mudança que incida na vida da pessoa em particular e só assim, se estenderá ao coletivo. Sobre isso, Vitória argumenta que:

Se não mudar a concepção, se a pessoa, se a gente não conseguir, minimamente, tocar na concepção que se tem, não haverá mudança nenhuma. Então a formação precisa tocar nesse sentido, na concepção de Homem, de vida, de vida! Enquanto você não conseguir sensibilizar pra isso, não muda.

Entendemos que a transformação da qual Vitória se refere consiste em um movimento de superação. A superação na lógica dialética, base do nosso pensamento, acontece quando o sujeito se depara com as condições reais, reconhece que elas são determinadas historicamente, e a partir dessa condição de reconhecer-se como sujeito determinado pelas condições objetivas e subjetivas impostas pela sociedade é provocado a refletir e encontrar novos caminhos, novos possíveis do real (CLOT, 2007) para transformação da prática docente. A transformação que a proposta de formação de educadores em questão parece perseguir, com a qual compartilhamos, é que a prática do professor torne-se *práxis*. A *práxis*, de acordo com Vázquez (2011), exerce a função não apenas de interpretar o mundo, mas também de refletir em como transformá-lo, assumindo posturas revolucionárias e transformadoras. Para que isso possa ocorrer de forma efetiva é necessário que sejam oferecidas condições adequadas a uma reflexão crítica da prática do professor. Parece-nos que é este o caminho que a proposta de formação escolheu como premissa.

Notamos que a iniciativa de propiciar momentos de suspensão do cotidiano para que o profissional da educação possa olhar e pensar sobre sua prática parece ser algo que necessita ser considerado nos programas de formação de professores. Propor momentos de formação específicos para pensar o cotidiano que os educadores estão absorvidos é fundamental para que possam questionar a realidade que compartilham e criar condições para transformá-la. Pimenta (2012) sinaliza como possibilidade de superação da prática e alcance da *práxis*, a construção de um processo de conhecimento a partir da análise crítica da própria prática com base nas teorias educacionais. Dessa maneira, o professor, a partir dos conhecimentos práticos exercidos na profissão e provocados pelas teorias poderá ressignificar sua prática.

Foi evidenciado, no processo da formação de educadores em pauta, que a ideia de discutir o cotidiano escolar e socializar os trabalhos realizados pelos docentes nas unidades escolares não garante que o professor vá olhar para sua prática, refletir e transformá-la dentro dos pressupostos teóricos da proposta de formação da qual participa. É necessário, como apontou Vitória, que haja um grupo de formadores capacitados para realizar intervenções diretamente na prática docente. O processo de olhar para a prática é bem complexo, não se esgota em apenas refletir sobre as possibilidades de fazer melhor – “consertar” o que está “errado” ou ainda, fazer o de costume parecer diferente, é preciso ir além, intervir na realidade, transformá-la, conforme constata Vitória.

Considerações finais

Constatamos que a proposta de formação em pauta fez uma tentativa de tornar possível alguns indicativos que a literatura nacional e internacional (FULLAN, 1982, 2009; IMBERNÓN, 2009, 2010; GUSKEY & HUBERMAN, 1995; SOUZA, 2006; LONGAREZI, ALVES, 2009) vem demonstrando certa unanimidade: que a formação permanente deve ocorrer de forma contínua, considerar as condições laborais dos professores, envolver o coletivo e a equipe gestora em todo o processo de formação, tendo como principal objetivo

melhorar as condições de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, concluímos que a formação de professores não é algo que deva ocorrer de forma isolada e exterior à escola, muito pelo contrário, ela (a formação) deve ser gerada na instituição educativa, constituída pelo grupo de educadores. A questão é saber como formar um coletivo transformador dentro de escolas que estão imersas em suas culturas, muitas vezes distantes e resistentes a qualquer mudança; com professores mergulhados em práticas cristalizadas e imobilizados por inúmeras questões – pessoais e profissionais – que se fazem presente no cotidiano e na prática desses docentes como impeditivos de transformação.

Percebe-se ainda, que a questão de formar um profissional e um coletivo docente efetivamente transformadores requer mais do que oferecer a oportunidade de participar de uma formação. É preciso primeiramente, como foi feito nessa proposta de formação, ter intencionalidade crítica e de transformação, comprometida em desvendar o cotidiano alienado, de questioná-lo e dessa forma propor práticas interventivas na realidade escolar. Com a proposta definida, segue-se para investigar quais são as necessidades formativas dos docentes e com eles, procurar fazer com que cada professor e o grupo, encontrem os motivos para serem profissionais da educação. Ao discutirem o cotidiano da escola e suas práticas, também discutem suas vidas, revelam-se, pois falam das suas reais necessidades de formação e assim, podem encontrar os motivos que os impulsionaram a ser professores. Dessa forma, poderão significar sua atividade docente num processo que tem a intencionalidade de transformá-la.

Para concluirmos nosso estudo, ressaltamos que os aspectos identificados até o momento, no processo dessa proposta de formação, apontam, além de outras, características de: uma formação com intencionalidade definida; fundamentada teoricamente; preocupada em considerar as necessidades formativas dos professores; com propósito de valorizar a prática do professor ao dar visibilidade aos trabalhos que desenvolvem na escola; engajada em criar espaço propício à discussão e reflexão do cotidiano escolar e das práticas docentes; que vislumbra alcançar um momento de análise e intervenção das práticas pedagógicas confrontadas com as teorias educacionais; por fim, que tenta suprimir a lacuna existente entre teoria e prática para alcançar a práxis. Devemos destacar ainda, que os aspectos identificados e teorizados na análise do processo de constituição dessa proposta de formação em serviço podem ser estendidos para compreensão de outras propostas de formações implementadas nas diferentes redes de ensino, bem como, contribuir nos estudos realizados sobre formação de professores.

Referências bibliográficas

AGUIAR, W. M. J. Consciência e Atividade: categorias fundamentais da Psicologia Sócio-histórica. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Orgs.). Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. São Paulo: Cortez, 2001. p. 95-110

_____. Sentidos e Significados do Professor na Perspectiva Sócio-Histórica. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira e OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.

ALARCÃO, Isabel (org.). Escola reflexiva e nova racionalidade. Porto Alegre: Artmed, 2001.

- CONTRERAS, J. A autonomia de professores. Tradução Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.
- CLOT, Y. A função psicológica do trabalho. Tradução: Adail Sobral. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- FREIRE, P. Política e educação: ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FULLAN, M.G. The meaning of educational change. Ontario: OISE Press, 1982
- _____. O Significado da Mudança Educacional. Porto Alegre/RS: Artmed. 4ª. edição. 2009.
- GONZÁLEZ REY, F.L. Pesquisa qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios. São Paulo: Cengage Learning, 2011.
- GUSKEY, T. R. & HUBERMAN. Professional development in education: New paradigms and practices. New York, NY: Teachers College Press, 1995.
- HELLER, A. Cotidiano e história. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2008.
- IMBERNÓN, F. Formação continuada de professores. Lisboa: Porto Alegre: Artmed, 2010.
- _____. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2009
- LONGAREZI, A. M. e ALVES, T. de C.. A psicologia como abordagem formativa: um estudo sobre formação de professores. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRPEE). Volume 13, Número 1, p. 125-132, Janeiro/Junho de 2009.
- PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1991.
- _____. O pensamento prático do professor - a formação do profissional como profissional reflexivo. In NOVÓIA, A. Os professores e a sua formação, Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 94-114.
- _____. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antonio (org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p.93-114.
- PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (orgs.) Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2012.
- SAVIANI, D. Educação: do senso comum à consciência filosófica. Campinas, S. Paulo: Autores Associados, 2000b, 13ª. Edição.
- SOUZA, D. T. R. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. Educação e Pesquisa, São Paulo, Vol. 32, pp. 477-492, set./dez., 2006.
- VÁZQUEZ, A. S.. Filosofia da Práxis. 2ª ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Clacso: São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2011.
- VYGOTSKY, LURIA E LEONTIEV. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo, Ícone/Edusp, 1988.
- VIGOTSKI, L.S. A construção do pensamento e da linguagem. 2001.
- _____. Psicologia Pedagógica. 2a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7ª ed. , São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZEICHNER, K. M. A Formação Reflexiva de Professores: Idéias e Prática. Trad. Teixeira, A.J, Carmona; Carvalho, Maria João; Nóvoa, Maria Lisboa: Educa, 1993.

Conversas com a creche: uma proposta de formação continuada crítico reflexiva sobre o choro das crianças

Núbia Schaper Santos, Ilka Schapper, Maritza Dessupoio de Abreu⁴⁰⁰

Esse trabalho buscou saber se os sentidos construídos e os significados compartilhados sobre o choro das crianças nas creches públicas do município de Juiz de Fora, Minas Gerais/Brasil, durante as sessões reflexivas com as coordenadoras pedagógicas, produzem espaços de reflexão teórica sobre as práticas capazes de criar uma prática de reflexão. Pelo tipo de problema formulado optamos por adotar a perspectiva metodológica a partir do paradigma crítico de pesquisa, concretizado na modalidade de pesquisa crítica de colaboração, com enfoque sócio-histórico-cultural. Isto se justifica porque compreendemos o lugar do choro das crianças nas práticas das coordenadoras pedagógicas, procurando identificar se a consciência das ações institucionalizadas pode produzir mudanças nas práticas no interior das creches. O corpus discurso do trabalho constitui-se de 10 sessões reflexivas, cujos dados produzidos foram organizados e analisados a partir da perspectiva teórico-metodológica dos Núcleos de Significação. O campo teórico-metodológico está circunscrito no diálogo entre Vigotski, Bakhtin e Wallon. Isso porque estes autores contribuíram, sobremaneira, para a discussão sobre sentido, significado; linguagem e consciência, zona de desenvolvimento proximal, além do estudo da emoção, em especial, sobre a manifestação do choro da criança no contexto da creche. A arquitetura dos Núcleos de Significação revelou a necessidade de aprofundar questões relacionadas aos diversos olhares para o choro da criança; estratégias para lidar com o choro a partir da visão das coordenadoras pedagógicas; o controle/descontrole/não controle do choro; a inter-relação do choro, da creche e da família e, finalmente, a reflexão teórico-prática como possibilidade de reverberação no cotidiano da creche. As análises confirmaram três premissas básicas: a) que a emoção constitui-se como o primeiro recurso de interação com o outro, que antecede a própria representação simbólica e por isso é valioso o aprofundamento deste assunto em cursos de formação; b) quando tornamos a cena vivida mais clara, essa clareza pode trazer elementos para outras possíveis intervenções, para outros possíveis diálogos sobre o choro da criança. A perspectiva de transformação pode acontecer exatamente no diálogo entre o cotidiano, a história e espaços de reflexão; c) que o fundamental, nos contextos de formação, é não focalizar apenas o conteúdo a ser transmitido sem possibilidade de reflexão sobre o próprio contexto a que se destina porque é pelo possível distanciamento e necessário estranhamento das práticas rotineiras, esporadicamente ou quase nunca questionadas, que a reflexão e a crítica se estabelecem.

Palavras-chave: creche; choro; formação continuada

A formação continuada: pressupostos teórico-metodológicos

A expressão *pesquisa crítica de colaboração* merece uma discussão que demarque para o leitor o sentido que cada uma das palavras adquire neste estudo. A rigor, a palavra “crítica” etimologicamente vem de crise.

⁴⁰⁰ Universidade Federal de Juiz de Fora

Sugere dificuldade, desestabilização, desequilíbrio, decisão. Já “colaboração” é sinônima de contribuição e de cooperação e sugere ainda agir de maneira altruísta.

A pesquisa de colaboração engendra em sua origem a raiz epistemológica da etnografia. Na década de 1990, Maria Cecília Magalhães na FE/PUC/SP defendia a ideia da etnografia colaborativa como método de pesquisa em que o outro da pesquisa era co-participante. Com os estudos realizados pela autora no campo da formação de professores, os fundamentos interpretativistas da etnografia já não davam conta de contemplar a relação entre pesquisador e pesquisado. Nessa direção, a autora propõe discutir a palavra “colaboração” como um processo de negociação de sentidos, caminho possível que permitiria negociar valores e crenças, o que outros verbetes como “cooperar” e “contribuir” não permitiriam (Fidalgo e Shimoura, 2006). É o conceito de colaboração, que possibilita a esta autora uma linha de aproximação com a noção de zona de desenvolvimento proximal concebida por Vigotski e de linguagem na perspectiva de Bakhtin.

Nas palavras de Magalhães (2004):

O conceito de colaboração, envolvido em uma proposta de construção crítica do conhecimento, não significa simetria de conhecimento e/ou semelhança de ideias, representações e valores. De fato, implica em conflitos, tensões e em questionamentos que propiciam aos integrantes possibilidades de distanciamento, reflexão e consequente auto-compreensão (p. 66)

Portanto, colaborar não é concordar, nem tampouco consentir. Não se interessa pela voz do outro para que ele diga o que se quer ouvir. Colaborar pode ser correlato de questionar, contestar, divergir.

Trabalhar na perspectiva da pesquisa colaborativa é compactuar com uma determinada visão ou conviver com diferentes visões de mundo. Ter uma crença política, ideológica e ética. Compreender o conhecimento em processo, datado no tempo, na história e na cultura. Partilhar conhecimento, pesquisar sobre e, principalmente *com* o outro.

Esse referencial de pesquisa traz a necessidade de colocar em cena o complexo processo de autoconsciência que permite a consciência da ação para que, ao repeti-la, a ação já não seja igual. Para que não se faça como se fazia, pois

entende-se que é abstraindo os conceitos cotidianos (individuais e não conscientes) sobre a própria prática de ensino-aprendizagem através de sua relação com a teoria formal (conceitos científicos, ou seja, abstrações hierarquizantes dadas pela cultura), que haverá possibilidade de consciência do próprio fazer pedagógico num sentido mais amplo. Entender estes conceitos científicos possibilita uma revisão da própria ação, seu questionamento e transformação aplicada, uma vez que parte da realidade concreta do sujeito abstrai teoricamente através da voz de outros e redimensiona internamente para criar externamente (Liberali, 2008, p. 26).

A pesquisa crítico-colaborativa propõe uma maneira diferente de olhar o que se olha. Por exemplo, na condição de observador, as questões do campo se apresentam, são selecionadas e analisadas pelo ponto de vista do pesquisador, conforme o objetivo proposto no trabalho. As interpretações sobre a situação investigada são devolvidas (quando são) para o campo dois a quatro anos depois (levando em consideração os programas de mestrado e doutorado). As possibilidades de interpretação, o conhecimento

de uma realidade, o aprofundamento de um tema e as inúmeras perguntas suscitadas pela pesquisa são importantes para que o conhecimento continue se organizando.

Diante das possibilidades e das limitações, típicas de qualquer processo de pesquisa, a pesquisa crítico-colaborativa auxilia no processo de formação dos profissionais na creche porque convoca a universidade a refletir sobre o próprio processo de formação de educadores.

Dito isso, um ponto revelado por Magalhães (2004) refere-se à complexidade na constituição do profissional crítico-reflexivo. Isso se dá, entre outros motivos pelo lugar que a linguagem ocupa em tais processos. Assim,

os modos como a linguagem vem sendo enfocada nos contextos de formação nem sempre possibilitam aos participantes a desconstrução de representações tradicionais que têm uma sólida base em uma pedagogia que entende ensino-aprendizagem como transmissão e devolução de conhecimentos e está apoiada em um conceito estruturalista de linguagem (Magalhães, 2004, p. 61)

Problematizar a necessidade de formar profissionais reflexivos pode incorrer em dois extremos: do praticismo exagerado à teorização em demasia.

Além disso, a discussão sobre pesquisa de colaboração nos remete a um conceito central adotado: a reflexão crítica. A palavra “reflexão” aparece no dicionário como sinônimo de “retorno do pensamento sobre si mesmo”. Sugere transformação da ação e, portanto, transformação social tal como proposta por Paulo Freire (1970). Nesse processo, as práticas emancipatórias se concretizam e a consciência crítica da realidade se manifesta. Isso só é possível na interação com o outro, pois não é tarefa individual, mas uma prerrogativa que se dá nas relações sociais.

Se não passamos pelo processo de reflexão, continuaremos a perpetuar de forma alienada as práticas construídas, que estão fora de quem as realiza. Daí a importância do confronto de ideias, que permita a emergência de falas divergentes, de opiniões diferentes e a desarmonia.

Portanto, não se trata de delegar ao indivíduo a responsabilidade pela mudança social ou o compromisso de sanar as mazelas históricas do processo educacional, que se torna complexo diante das crises sociais e culturais. Trata-se de propiciar condições em que as coordenadoras/diretoras compreendam o modo como se constituíram profissionalmente na história, as características do seu trabalho e como atuam. Compreender a função social da creche, para que serve e a quais interesses atendem. Desvelar o lugar em que estão e por que estão. Pensar o contexto histórico e os mecanismos que regulam as suas práticas, bem como as condições de trabalho. Isso extrapola a reflexão sobre o modo como lidam com as crianças. A dimensão se amplia do sentido individual de suas práticas para o sentido social.

Contreras (2002) revela indagações pertinentes em relação a isso e recomenda que as façamos na formação dos profissionais:

De onde procedem historicamente as ideias que eu incorporo em minha prática de ensino? Como cheguei a apropriar-me delas? Por que ainda continuo respaldando o meu trabalho nelas? A que interesses servem? Que relações de poder estão implicadas? Como estas ideias influem no meu relacionamento com os alunos? À luz do que descobri como posso trabalhar de forma diferente? (p. 37)

Tais questões nos provocam: não é saber o que não se sabia, mas deixar de saber o que se sabia. Ou seja, situam o sujeito em sua história, na condição de, pela linguagem, avaliar as suas ações. Elas também foram determinantes para se pensar em uma metodologia de pesquisa que não fosse puramente teórica ou prática, mas que problematizasse a própria concepção do “fazer pesquisa” (Fidalgo, 2006).

Somente faz sentido pensar em uma formação que focalize o trabalho com crianças pequenas, muitas vezes negligenciadas na formação inicial, que parta de questões concretas do cotidiano vivenciado pelas educadoras, no caso dessa pesquisa, pelas coordenadoras/diretoras das creches.

Sentidos e significados na perspectiva sócio-histórica-cultural: A Zona de Desenvolvimento Proximal na possibilidade de construção de trilhas

Vigotski (2008) nos traz a ideia do significado como critério da palavra e acrescenta que o significado de uma palavra revela uma ligação estreita do pensamento à linguagem. E, por isso, é improvável assegurar se se trata de um fenômeno da fala ou do pensamento. O significado das palavras é um fenômeno de pensamento apenas na medida em que o pensamento ganha corpo por meio da fala, e só é um fenômeno da fala na medida em que esta é ligada ao pensamento verbal, ou da fala significativa – uma união da palavra e do pensamento (p. 151).

O seu *insight* teórico em divergência aos estudos linguísticos da época sobre o significado das palavras foi exatamente revelar que na transformação histórica da linguagem, a natureza e a estrutura do significado mudam. São formações dinâmicas. “Se os significados das palavras se alteram em sua natureza intrínseca, então a relação entre o pensamento e a palavra também se modifica” (Vigotski, 2008, p.156). Isso mostra que esta relação é flexível porque o pensamento não se expressa apenas pela palavra, mas é a partir dela que ele se manifesta.

O significado é, portanto, a unidade de análise mais reduzida do pensamento verbal. Esta sequência de ideias abre um sem número de possibilidades para pensarmos a palavra e não por acaso, Vigotski finaliza “Pensamento e Linguagem” com a seguinte frase: “uma palavra é um microcosmo da consciência humana” (2008, p. 190). A partir disso ele abre inúmeras possibilidades de apreensão dos *sentidos* e *significados* da própria palavra. O que também pode ser observado por analogia em um trecho da obra de Bakhtin/Volochinov (...) a palavra é o modo mais puro e sensível de relação social (...) a palavra está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação (1988, p. 36-8).

Sentido e significado são categorias que não podem ser estudadas separadamente. Conforme Aguiar (2000) para a Psicologia Sócio-Histórica, estas categorias são essenciais e constituem a relação entre o pensamento e a linguagem. Neste sentido, esta relação possibilita compreender o indivíduo como sujeito, que se liga com um mundo que é significado pelas mediações simbólicas e afetivas. Contudo, “uma não é sem a outra”. (Aguiar, 2006, p.13)

É perfeitamente razoável afirmar que se trata de categorias complexas de análise uma vez que estabelecem relações com outras categorias de mesma natureza e que estão imbricadas neste processo como a expressão singular do sujeito traduzida na subjetividade constituída nas relações sociais e que diz da “unidade de todos os processos cognitivos, afetivos e biológicos” (Aguiar, 2006, p. 15).

A citação da referida autora indica-nos um campo profícuo para a sustentação metodológica deste trabalho. A partir das categorias de *sentido* e *significado* é possível pensar nos *núcleos de significação*. A palavra que se torna comportamento deixa de ser enunciação dirigida a alguém. O que era resposta vira reação. A palavra tornada comportamento perde sua possibilidade de sentido; se o sentido é excluído a que então conduz a pesquisa, senão à confirmação dos seus próprios pressupostos? (Amorim, 2004, p.17).

A zona de desenvolvimento proximal – ZDP - é entendida como espaço-tempo-lugar, como uma arena de palavras com significados rumo à compreensão do que nos interessa nesta tese, as *zonas de sentido*. Nessa tentativa, teremos a possibilidade de chegar perto do sujeito, afinal, o outro da pesquisa escreve e fala tanto como o pesquisador que organiza o texto. Magalhães (2009, p. 59) traz uma discussão sobre a ZDP apoiada na perspectiva de que Vigotski buscava a “não separação entre teoria (conhecimento) e prática (ação) para realçar a relação recíproca entre as ideias da mente humana e as condições reais de sua existência”. Interessa-nos a derivação deste conceito a partir do qual as ações dos sujeitos são motivadas pelas ações dos outros e produzidas a partir das ações dos outros, uma vez que todos os participantes estão envolvidos de forma colaborativa na negociação, na criação de novos significados que pressupõem novas organizações dos envolvidos e não apenas na aquisição de conteúdos particulares.

Este ponto de vista permite pensar a ZDP em uma relação de complexidade que revela questões de poder, contradição, tensão, conflito, força. Por sua vez, levam à construção de outros caminhos entrecruzados aos já existentes e capazes de expansão e criação de novas trilhas, tal como Vigotski previa quando afirmou que o domínio de uma zona leva à criação de novas zonas (Magalhães, 2009).

Wallon e as contribuições sobre o estudo das emoções

Wallon preocupava-se com a questão da emoção sem privilegiar um dos pêndulos da psicologia europeia da época, a cognição ou a afetividade. A emoção deve ser entendida como articuladora da vida orgânica à psíquica. Nascido em 1879 e, após ter vivenciado duas grandes guerras, Wallon incursiona os seus estudos a partir de suas vítimas, especificamente, os soldados com sequelas psíquicas. Interpretado como organicista, talvez pela herança da formação médica, gradativamente, adota o materialismo dialético para a compreensão das coisas em seu movimento de ação, formação e transformação. Tal concepção foi determinante para o desenvolvimento do conceito de emoção. Por isso, em sua perspectiva, a emoção torna-se afetividade quando é atravessada pelo conteúdo e pelas significações dadas pela cultura (Wallon, 2007).

Nessa perspectiva, o desenvolvimento humano é o resultado de um movimento constante, descontínuo e não linear, de alternância entre aspectos cognitivos e afetivos, com predominância de um deles, em consonância com cada etapa específica de desenvolvimento da criança. Interessante perceber que “a emoção é a primeira manifestação psicogenética da afetividade e elo entre o bebê e seu outro social, portanto

precedente à cognição” (Vasconcellos, 2006, p.69)

Para Wallon, há diferenças conceituais entre emoção e afetividade. As emoções, os sentimentos e os desejos são manifestações da vida afetiva. A afetividade é um conceito mais abrangente no qual se inserem várias manifestações. As emoções são constituídas de características mais específicas que as diferenciam

das demais manifestações afetivas. Sendo uma atividade social, provoca, por exemplo, algumas alterações orgânicas, como aceleração dos batimentos cardíacos, no ritmo da respiração, secura na boca, dificuldades na digestão, além de outras, como mudança na expressão facial, na postura e nas gesticulações. Nisso se diferencia o sentimento, que não obrigatoriamente resulta em alterações visíveis.

Assim, a emoção é a manifestação de um estado subjetivo com componentes fortemente orgânicos, mais precisamente tônicos: é a expressão própria da afetividade. Interessante que a origem da afetividade advém da atividade tônica postural, isto é, das emoções. “O sentimento é psicológico, portanto revela um estado mais permanente, enquanto a emoção, por ser mais orgânica, é efêmera. Enquanto a cólera é uma emoção, o ódio é um sentimento” (Almeida, 1999, p. 53).

Para Wallon, a emoção é um fato fisiológico e possui uma base orgânica ligada ao sistema nervoso. Ao mesmo tempo, a emoção tem caráter social, quando consideramos a função de apelo ao outro, principalmente, durante a fase de adaptação do recém-nascido. Por isso, ele sugere o que se convencionou chamar em sua teoria de a psicogênese da pessoa completa. Isso significa dar ênfase no desenvolvimento de maneira integrada, sem a possibilidade de privilegiar um aspecto em detrimento do outro, uma vez que se o desenvolvimento é compreendido de maneira dialética, não é possível considerar um único aspecto do ser humano (Wallon, 2007).

Desse modo, o desenvolvimento se constitui em uma construção progressiva em que as fases se sucedem e podem ter predominância afetiva ou cognitiva. Para Wallon, é na alternância desses aspectos que acontece o que ele denomina de “crise”, que se evidencia principalmente nos três primeiros estágios de desenvolvimento infantil, nos quais está incluída a faixa etária de 0 a 3 anos, foco deste estudo.

As sessões reflexivas como locus da produção/geração dos sentidos e significados sobre o choro das crianças na creche

A partir das sessões reflexivas, realizada com 14 coordenadoras/diretoras das creches públicas do município de Juiz de Fora, durante 10 sessões reflexivas, no período de 2008 a 2011, foram organizados 5 Núcleos de Significação. Contudo, nesse estudo, apresentaremos a análise de um dos núcleos.

NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO - Você não tem motivo pra chorar - Qual o motivo de você estar chorando? - Diversos olhares para o choro da criança.

Para analisar os diversos olhares sobre o choro da criança, intencionalmente, partimos de duas expressões manifestadas por Eliana (SR X), que desde o início, quando o choro da criança configurou-se como tema de estudo da tese, mostrou-se afetada por este assunto. A expressão: *you não tem motivo para chorar* foi recorrentemente verbalizada como uma intervenção utilizada por elas (coordenadoras/diretoras) e pelas educadoras.

Igual ela falou né: “não tem motivo para chorar!” Nossa, quantas vezes a gente já ouviu os profissionais falando isso. Ai a gente começa a refletir e a gente vê como que a gente tem que ter o momento realmente na creche para gente estar discutindo essas coisas. Porque são coisas que a gente acha que é bobeira, que passa batido no dia a dia, mas são coisas que vão refletir no trabalho. (Soraia – SR VIII)

O excerto acima, enunciado por Soraia, confirma tal assertiva quando remete à necessidade de discutir esta questão no interior da creche. A expressão: *qual o motivo de você estar chorando?* traz um elemento semântico novo na organização discursiva da coordenadora/diretora. Isso porque a palavra **motivo** pode significar, de acordo com o dicionário Houaiss: 1. causa, razão e também 2. que move ou serve para mover. Esta palavra significada na fala da mesma pessoa traz conotações diferentes e ganha outro sentido de uma mudança de olhar para o choro. Na primeira expressão **motivo** aparece como causa, que não deveria existir. A criança que chora não deveria fazê-lo porque não tem motivo. Na segunda expressão, a criança que chora o faz porque foi movida a fazê-la e a interrogação na frase busca uma compreensão para o choro. Na referida fala, Soraia enuncia para o grupo que a nossa ação é muito maior do que pensamos, as implicações dessas ações na creche são muito maiores do que supostamente imaginamos.

É, se o choro é visto como uma manifestação da linguagem, aquela discussão que você fez também, qual é a concepção de linguagem que nós estamos falando dentro da creche. Outra frase, que assim eu... de vez em quando uso, e fico muito preocupada com ela porque foi uma reflexão nossa também é "Você não tem motivo pra chorar". Eu ainda não consegui tirar ela do meu vocabulário, aí eu tento mudar...pra gente ver como é o impacto né, o estudo que nós fizemos, aí é impressionante como vem na minha cabeça, aí eu já mudo "Porque você está chorando?", "Qual o motivo de você estar chorando?". Eu procuro não usar o "porque você não tem motivo...". Porque eu entendo, mas é habitual, é força do hábito, mas a gente sabe que ele tem um motivo, só que aparentemente você não está vendo o motivo dele, mas é uma coisa que eu ainda não consegui tirar, mas eu sei que eu devo tirar, eu sempre tento inverter, eu reflito momentaneamente ali, rápido, repentinamente (Eliana – SR X).

Além do deslocamento dos sentidos, vimos também o movimento de apropriação dos conceitos científicos, tipicamente verbalizados nas sessões em que o entrecruzamento da teoria/prática revela-se. Quando Eliana se apropria da expressão: **o choro como uma manifestação da linguagem**, revela a internalização de novos sentidos para o choro, por meio de novas organizações discursivas construídas coletivamente, no fluxo discursivo enunciado entre elas.

A fala de Eliana remete ao momento de síntese do que foi vivenciado nas sessões anteriores. Em um processo de reconstrução de suas práticas, a coordenadora expõe para o grupo a reflexão. As perguntas que ela se fez, os modalizadores discursivos utilizados indicam que a mobilização interna em que ela retoma o seu agir, lhe permite uma compreensão diferente de sua prática.

Vigotski (2008) lembra que a formação de conceito é mais do que "a soma de certas conexões associativas formadas pela memória, é mais do que um simples hábito mental; é um ato real e complexo de pensamento que não pode ser ensinado por meio de treinamento" (p. 104).

Cada novo conceito tem como base um conceito anterior. Os conceitos científicos não deixam de influenciar o nível de formação dos conceitos espontâneos "pelos simples fato de que não estão encapsulados na consciência, não são separados um dos outros por uma muralha intransponível, mas estão em processos de interação constante que devem redundar, inevitavelmente, em generalizações" (Ibiapina, 2007, p.47).

Assim, o fluxo semântico de uma dada comunidade semiótica (a universidade – a pesquisadora) atravessa ou penetra em outra comunidade semiótica (as experiências da creche – as coordenadoras/diretoras). No fenômeno de intersecção entre essas instâncias possivelmente as experiências não serão iguais para as duas comunidades. Por isso, Bakhtin (2003, p.292) afirma que "só o contato da língua com a realidade, o

qual se dá no enunciado, gera a centelha da expressão: esta não existe nem no sistema da língua nem na realidade objetiva existente fora de nós”.

O excerto a seguir mostra a concepção de Lúcia quando esta diz que o choro da criança na creche serve para chamar atenção. Esta é uma fala que encerra um significado que circula historicamente e socialmente no imaginário popular, configurando-se como um saber construído no interior de vivências e experiências. Interessante notar que a expressão do choro como uma forma de **chamar atenção** vem ao encontro do que Wallon diz sobre a emoção mobilizar o outro. Isso é possível inferir a partir do momento em que nos apropriamos e dominamos instrumentos de origem social, pois a linguagem e os diversos sistemas simbólicos possibilitam ultrapassar o nível da experiência ou da invenção imediata e concreta. Portanto, de fato, o choro, expressão da emoção é a ferramenta de sua própria sobrevivência na medida em que, ao mobilizar a reação do outro, essa comunicação não-verbal dá suporte à constituição do psiquismo humano (Wallon, 2007).

porque se a criança chora, ela pede socorro, o socorro é de um sentimento que ela não consegue identificar, quando a criança chora é porque ela sente alguma coisa e não consegue nomear aquilo, então o choro é uma forma de chamar atenção. (Lúcia - SR I)

Interessante observar que, na mesma sessão reflexiva, a contrapalavra do João permitiu construir outros sentidos para a causa do choro. Após a argumentação dele, descrita a seguir, outras palavras surgem, diferentemente da proposta de apresentar uma causa única para a questão do choro da criança. Isto é, a contrapalavra foi um disparador para que outras construções fossem feitas baseadas na palavra, “que está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (Bakhtin, 1988, p.

88). Se ouvir e falar são movimentos de uma mesma atividade, nossas respostas são formuladas a partir da relação com a alteridade. “Desta forma é que construo a compreensão ativa e responsiva (...) a palavra já é alheia mesmo ainda não tendo sido incorporada pelo outro” (Covre; Nagai; Miotello, 2009, p. 24). Os dois excertos a seguir contemplam essa inferência.

O que a gente fez numa síntese aqui do que está escrito é que a estratégia de interação da professora com aquela criança que demandava carinho ela foi talvez assim equivocada. O recurso que ela usou, porque com esse recurso ela valorizou a dimensão cognitiva do outro, montando um discurso que é uma questão cognitiva com fundamento moral, com uma criança de dois anos. Um ser que está num estágio de desenvolvimento que privilegia, uma criança de 2 anos privilegia o que? Interações afetivas concretas, sensório-motricidade e dentro de uma visão se falar aqui e no caso dessa ação dela ela esqueceu que a criança naquele momento não se vai modificar com o discurso, mas ela demandava o carinho, dê o carinho. Então a maneira que ela usou de instrumental de interação foi incompatível com a idade da criança né...(João - SR I). Só para desfazer um mal entendido que eu senti na fala do João, João eu não disse que foi só uma questão do outro não, eu falei que foi uma série de fatores: é a questão do outro, é a necessidade da educadora, é a necessidade dela em ver o choro tá, não foi só a questão de calar a criança no sentido do outro não, mas da série de fatores que ocorrem em função daquela cena e até da própria criança também, da gente se incomodar com o choro da criança e saber que é um choro de sofrimento. (Lúcia – SR I)

Quando Lúcia justifica a sua posição sinaliza, juntamente com a palavra de Eliana, a necessidade de se pensar outras maneiras de lidar com o choro da criança, inclusive considerando diferentes variáveis que interferem nessa situação. Assim, quando as expressões: ver o contexto; considerar o desenvolvimento de uma criança de 2 anos privilegia interações afetivas concretas; observar fatores que ocorrem em função

daquela cena, emergem, há um entrecruzamento da teoria/prática em que a concepção de desenvolvimento da criança merece destaque. Os elementos verbais e extra-verbais constituídos pela comunidade semiótica trazem a necessidade de se desdobrar o olhar sobre o choro da criança. Repensar em recursos não verbais, com forte ênfase cognitiva, para lidar com a criança que chorava incessantemente na cena descrita da sessão reflexiva I, conforme anexo III, confirma a ideia de Wallon ao afirmar que a emoção constitui-se como o primeiro recurso de interação com o outro, que antecede a própria representação simbólica. Por isso, muitas vezes, utilizar apenas o

verbo não seja a melhor alternativa para lidar com situações em que o choro não foi contextualizado, tal como a assertiva da Eliana.

Eu acho que a gente tem que ver o contexto, o que está por traz, o que está causando... (Laura – SR I)

Destaca-se a necessidade de ver o contexto como a síntese de um processo em que as transformações e contradições materializam-se, afinal, ver o contexto significa ver para além daquilo que o choro traz ou observar fatores que ocorrem em função daquela cena. Isso requer distanciamento da cena para podermos ter consciência das ações já realizadas e, principalmente, o excedente da visão (Bakhtin, 2003) que possibilita “uma experiência de mim que eu próprio não tenho”.

Vigotski (2008, p.114) faz uma afirmação interessante:

a atividade da consciência pode seguir rumos diferentes; pode explicar apenas alguns aspectos de um pensamento ou de um ato. Acabei de dar um nó – fiz isso conscientemente, mas não sei explicar como o fiz, porque minha consciência estava concentrada mais no nó do que nos meus próprios movimentos, o como de minha ação. Quando este último torna-se objeto de minha consciência, já terei me tornado plenamente consciente. Utilizamos a palavra consciência para indicar a percepção da atividade da mente – a consciência de estar consciente.

Em contraposição ao argumento anterior está o excerto da Laura, que no afã de resolver e interpretar a questão do choro faz uma análise de que a criança precisa ser encaminhada para o atendimento psicológico, porque além de chorar demasiadamente pela ausência materna, a mesma confunde os papéis da educadora com o papel da mãe.

Só para acrescentar a situação né, para vocês entenderem. Então quer dizer, ela está com ausência da mãe, tá transferindo a figura de mãe para a recreadora na sala né, então assim é todo um contexto que a gente está... já vai encaminhar né, para um atendimento... (Laura – SR I)

Se costurarmos a fala de Laura da primeira sessão realizada à enunciação de Renilda, na oitava sessão, percebemos que chorar na creche adquire outros contornos. Se antes havia uma causa para o choro: a ausência da mãe e a confusão de papéis, em seguida, as próprias coordenadoras/diretoras reagem quanto à concepção de choro que aparece no texto escrito por mim e pelas bolsistas do grupo de pesquisa (sessão reflexiva – IX).

Assim, lendo o texto, me pareceu, eu tentei me colocar de fora, como se eu não fosse uma coordenadora e não tivesse participado do grupo e tivesse lendo. É difícil, mas, assim a ideia que me pareceu, é que a

gente entende o choro somente como a maneira de manifestação de desprazer. E que as tanto as coordenadoras, quanto as educadoras tentam acalmar esse choro, não vê que tem que ver o entorno. E eu me lembro até que no dia que eu era a criança que estava chorando, uma de nós falou assim: “A gente focou a atenção para menina, mas olha só, as outras também estão precisando...”(Renilda – SR IX)

Decorre disso, analisando os dois excertos, um deslocamento de sentidos em relação ao que elas pensam sobre o choro. A partir da confrontação entre o texto escrito com base nas falas de 2008 com a fala delas em 2010, observamos uma mudança no modo de pensar. Isto porque os significados, muito “embora sejam estáveis, eles também se transformam no movimento histórico, momento em que sua natureza interior se modifica, alterando, conseqüentemente, a relação que mantêm com o pensamento” (Aguiar, 2006, p. 13).

A fala de Conceição no excerto abaixo indicam, respectivamente, a diferença entre o mundo dos adultos e o mundo das crianças para justificar a expressão da criança por outras vias que não a palavra; a expressão da criança pela expressão do corpo. Em ambos os casos, há uma preocupação em compreender as causas do choro da criança equacionando às possíveis variáveis como frustração, falta da família, estranhamento do espaço no – a creche.

porque a criança ela não sabe ainda é... se expressar... né, o que ela tá sentindo em palavras. Isso me aborreceu, eu tô sentindo falta do meu pai né... ela é uma criança de dois anos, então ela não tem essa capacidade que nós, adultos temos. Então ela vai e se manifestar de outra forma. É contrariada? Às vezes até a gente né! Quando ta estressada, contrariada, a gente chuta alguma coisa, quebra uma...(Conceição – SR II).

Contudo, essa visão de incompletude da criança ainda prevalece no imaginário social e cultural. As expressões: ela não sabe ainda se expressar (...) em palavras, ela não tem essa capacidade que nós, adultos temos e a faixa etária que a gente atende é mais ação indicam a necessidade de conhecer o desenvolvimento infantil, seja aquela pessoa que forma o educador, seja o educador que lida com crianças pequenas.

De fato, ela não tem a palavra, mas tem o gesto. Se aparentemente os movimentos dos bebês são caóticos, no primeiro ano de vida, as relações que estabelece gradativamente pelos gestos permitem que se passe da desordem gestual às emoções diferenciadas. Se a criança, agora mais velha, tem predomínio do pensamento que se projeta em atos motores, há também os aspectos discursivos, que por meio da imitação favorece a aquisição da linguagem (Alfandéry, 2010, p, 35).

Compreender a característica pendular do desenvolvimento da criança, com predominância ora da afetividade, ora da cognição, numa relação dialética, contraditória, de superposição pode nos ajudar a fugir de categorizações em relação à criança. Pode nos ajudar a compreender que as nossas ações normatizam e regulam as ações delas. É o que Wallon denominou de potencial mobilizador das emoções, isto é, sua extrema contagiosidade de indivíduo a indivíduo (Galvão, 2003, p. 78). Além disso, pensar na díade teoria/prática pode incentivar os profissionais da creche a pensar que a criança que, na visão deles, ainda não é, será.

O excerto a seguir traz uma reflexão interessante de Eliana sobre o olhar da comunidade externa à creche para o choro.

E uma questão que ficou muito gravada pra mim, porque assim, porque por mais que eu já li, refleti, eu lembro muito das nossas sessões reflexivas, é a preocupação que a gente tem com o olhar da comunidade. Como é

que essa pessoa tá vendo esse choro? Por mais que você estude o choro, acho que querendo ou não, é inerente essa preocupação. A pessoa da comunidade passa, às vezes você sabe que aquela criança é aceitável, tá dentro do padrão de limite, você sabe porque que ela está chorando, mas a gente acaba tendo essa preocupação, porque a comunidade às vezes não tem o mesmo olhar que a gente tem, então é uma questão que ficou muito forte pra mim e eu penso muito nisso, constantemente. E quando eu coloco essa questão eu penso no controle social também, o olhar do social para o trabalho da creche. A criança não pode chorar, como se a criança que não chora automaticamente está bem né, a comunidade muitas vezes tem essa visão né, as pessoas que estão no entorno, que não usam do serviço prestado pela unidade (Eliana – SR X)

Além da reflexão de Eliana, cabe também indagar: (a) o que significa refletir sobre o que a comunidade vai pensar? (b) o que esse choro pode desencadear? (c) e o que fazer com as outras crianças que também podem começar a chorar? (d) diante dessas várias tensões que são reais buscamos sanar o choro, perdendo a oportunidade de discutir com as crianças sobre o conflito que gerou o próprio choro? Não perdemos de vista que o sentido é um processo de mobilização interna e os significados compartilhados nas sessões reflexivas são efeitos das vivências ocorridas em espaços-tempos formando o repertório singular de cada sujeito. Ao mesmo tempo em que são desvelados, trazem contribuições a todos os participantes da pesquisa. (Aguiar 2009). Por isso, conversar sobre o choro não tem uma conotação investigativa para saber se a perspectiva adotada por elas está certa ou errada. A premissa é outra.

Quando tornamos a cena vivida mais clara, essa clareza pode trazer elementos para outras possíveis intervenções, para outros possíveis diálogos sobre o choro da criança. A perspectiva de transformação pode acontecer exatamente no diálogo entre o

cotidiano, a história e espaços de reflexão.

Referências bibliográficas

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. A pesquisa junto a professores: fundamentos teóricos e metodológicos.

In: Aguiar, Wanda Maria Junqueira. Sentidos e significados do professor na perspectiva sócio-histórica: relatos de pesquisa. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; LIEBSNY, Brônia; MARCHESAN, Educaro; SANCHEZ, Sandra.

Reflexões sobre sentido e significado. BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça. A dimensão subjetiva da realidade. São Paulo: Cortez, 2009.

ALFANDÉRY-GRATIOT, Hélène. Tradução: Patrícia Junqueira. Henry Wallon. Recife: Massangana, 2010.

ALMEIDA, Ana Rita da Silva. A emoção na sala de aula. São Paulo: Papyrus.

AMORIM, Marília. O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas. São Paulo: Musa Editora, 2004.

BAKHTIN, Mikhail; Volochinov. Marxismo e filosofia da linguagem. 4ª Ed. São Paulo: Hucitec, 1988.

CONTRERAS, Jose. A autonomia de professores. São Paulo: Cortez, 2002.

COVRE, Aline; NAGAI, Eduardo; MIOTELLO, Valdemir. Palavras e contrapalavras: glossário conceitual, categorias e noções de Bakhtin. São Carlos: Pedro e João Editores, 2009.

- FIDALGO, Sueli Salles; SHIMOURA, Alzira da Silva (orgs). Pesquisa crítica de colaboração: um percurso na formação docente. São Paulo: Ductor, 2006.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- GALVÃO, Izabel. Expressividade e emoções segundo a perspectiva de Wallon. In: AQUINO, Júlio Groppa; ARANTES, Valéria Amorim (org). Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003.
- IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. A trama: o significado da docência. In: IBIAPINA, Ivana M. L. M.; FERREIRA, Maria Solonilde; RIBEIRO, Márcia MariaGurgel. Pesquisa em educação: múltiplos olhares. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.
- LIBERALI, F.C. Formação crítica de educadores: questões fundamentais. Taubaté/SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2008.
- MAGALHÃES, Maria Cecília C. O método para Vygotsky: a zona proximal de desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. In: SCHETTINI, Rosemary Hohlenwerger (et al). Vygostky: uma revisita no início do século XXI. São Paulo: Andross, 2009.
- _____ (org). A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004.
- VASCONCELLOS, V. M. R. Wallon e o papel da imitação na emergência de significado no desenvolvimento infantil. Coletâneas Anpepp, UFP, v. 1, n. 4, p. 33-47, 1996.
- VIGOSTKY, L. S. A construção do Pensamento e Linguagem. 4ª ed. São Martins Fontes, 2008
- WALLON, Henry. A evolução psicológica da criança. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Procedimentos pedagógicos para abordar a variação linguística a partir de programa assistido por alunos do ensino fundamental

Marta Maria Minervino dos Santos⁴⁰¹, Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante⁴⁰²

RESUMO:

O presente trabalho é parte da pesquisa desenvolvida durante o mestrado que se propôs a investigar os procedimentos pedagógicos utilizados por uma professora que atuava no 2º ano do Ensino Fundamental da rede pública de ensino da cidade de Maceió, para abordar questões de variação linguística tendo como suporte as mídias, nesse caso a televisão – TV. Utilizamos como instrumentos de pesquisa: a entrevista semi-estruturada, aplicação de questionários, observação participante e diário de bordo. Como fundamentação teórica, tomamos por base estudos desenvolvidos por Cavalcante (2003,2006); Bortoni-Ricardo (2004); Labov (2008); Tarallo (2004), entre outros; em interface com os estudos sobre educação midiática: Belloni (2001); Leite (2000) e Napolitano (2007). Os resultados apontam que o trabalho com variação linguística em sala de aula seguiu as formas comparativas entre a linguagem urbana e rural, sem a discussão dos aspectos culturais, sócio-históricos e comunicativos que estão presente na língua em seus usos sociais, indicando que a formação inicial em pedagogia, como também a formação continuada não permitiu que a professora desenvolvesse de uma prática sistemática em relação aos estudos de linguagem com auxílio de um programa televisivo.

Palavras-Chave: Ensino da língua; Variação linguística; Mídia televisiva.

Introdução

Os estudos realizados no campo da linguística deram subsídios a outras áreas do conhecimento como, por exemplo, a área da educação, que ganhou aparatos teórico-metodológicos principalmente no trabalho com linguagem no que diz respeito à variação linguística. As contribuições desses estudos nos possibilitam reconhecer a importância do ensino de língua portuguesa na escola, principalmente no ensino fundamental, pois esse trabalho prepara o aluno para agir em diversas situações do uso da língua em sociedade. Desta forma, esse artigo pretende discutir os conhecimentos de uma professora que atua no ensino fundamental sobre a linguagem veiculada pela mídia televisiva. procurando investigar se no contexto de sala de aula são trabalhadas as questões de variação linguística em interface com a linguagem veiculada pela mídia televisiva. Tivemos como cenário que permitiu o desenvolvimento do estudo uma sala de aula 2º ano do ensino fundamental de escola pública Estadual da cidade de Maceió.

Embora o estudo dos efeitos da variação linguística no processo de aquisição da leitura e escrita seja teoricamente reconhecido como crucial, possivelmente ainda não tem sido objeto de atenção por parte dos professores-formadores, onde os quais, em muitos casos, não recebem informação sobre variação linguística em formação, isso seria de fundamental relevância, pois, permitiriam aos professores lidar

⁴⁰¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Alagoas -UFAL. Membro do Grupo de Investigação e Estudos em Leitura e Escrita- GIELE/CNPq. Contato: marthaminervino@gmail.com

⁴⁰² Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Alagoas – UFAL (2001) e Pós-Doutora em Educação pela Universidade do Porto-PT. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e Líder do Grupo de Investigação e Estudos em Leitura e Escrita- GIELE/CNPq. Contato: auxiliadora.s.cavalcante@gmail.com

apropriadamente com essa questão em sua atividade profissional. Nesse estudo, a linguagem veiculada pela mídia televisiva está também relacionada ao princípio de heterogeneidade, podendo conter variações nas falas das várias personagens existentes.

Esse estudo tomou por base as orientações teóricas da sociolinguística variacionista em interface com os estudos sobre a mídia televisiva, os quais podem permitir conhecer o processo de desenvolvimento da língua em sociedade, privilegiando vários aspectos da língua em funcionamento na sociedade. Dessa forma, ancoramo-nos nos estudos da sociolinguística variacionista e educacional, ao mesmo tempo trouxemos para a educação alguns estudos que tratam sobre linguagem da mídia televisiva. Deste modo, tomamos por base estudos fundamentados na sociolinguística: Cavalcante (2000, 2003, 2006); Bortoni-Ricardo (2004); Labov (1974, 2008); Moura (2000), Antunes (2007), entre outros, bem como os estudos que abordam educação midiática: Bellini (2005); Leite (2000); Marcondes Filho (1988); Napolitano (2007), Orofino (2005).

Os estudos nessa área da linguagem são tratados pela sociolinguística variacionista e permiti-nos entender a diversidade existente na linguagem, além de nos propiciar conhecer a sociolinguística educacional que contribuiu em aspectos mais específicos para entender, por exemplo, o trabalho em sala de aula com língua portuguesa, e os tipos de intervenções realizadas pelo professor ao perceber o uso da variedade popular por parte de algum aluno. Dessa forma, assumir essa diversidade não implica negar ao aluno o acesso à norma padrão, tampouco deixar de proporcionar-lhe a inclusão social por meio de conhecimento linguístico.

Para coleta dos dados o cenário que permitiu o desenvolvimento do estudo foi uma sala de aula 2º ano do Ensino Fundamental de escola pública Estadual da cidade de Maceió. Para tanto, utilizamos a metodologia do tipo qualitativa e como abordagem metodológica o estudo de caso, que nos possibilitou uma relação metodológica com as orientações e métodos de coleta de dados em sociolinguística. Desse modo, partimos da seguinte problemática: Como a professora do 2º ano do Ensino Fundamental compreende a linguagem verbal veiculada pela mídia televisiva nos programas assistidos pelos alunos?

Dessa forma, este trabalho tem por objetivo investigar os procedimentos pedagógicos utilizados por uma professora que atuava no 2º ano do Ensino Fundamental da rede pública de ensino da cidade de Maceió, para abordar questões de variação linguística tendo como suporte as mídias, nesse caso a televisão – TV. Com isso, esperamos poder contribuir para a melhoria do ensino da língua portuguesa nos anos iniciais.

Procedimentos pedagógicos acerca da variação linguística e da mídia televisiva

Ao considerarmos a importância do trabalho com linguagem mais especificamente com variação linguística, foi necessário descrever o espaço de coleta de dados. Os dados foram coletados em uma escola da rede Estadual de Ensino de Alagoas numa sala de aula de 2º ano do Ensino Fundamental. No entanto, foram observadas aulas de língua portuguesa durante dois meses, a partir das observações foi possível perceber o quanto os alunos interagem em sala de aula com assuntos dos programas que assistiam na TV, como os desenhos animados, novelas e programações locais. Ainda durante esses momentos de observação foi possível identificar que nas brincadeiras os alunos demonstravam sempre querer imitar o que viam nas programações assistidas na televisão.

Para realização desse texto foi selecionada apenas um momento de uma das aulas, onde o foco da pesquisa era discutido pelos alunos, porém nas aulas somente nas últimas semanas de coleta é que a professora trabalhou com linguagem existente em uma das programações mais assistidas – novelas.

A seção abaixo será descrita através de diálogos ocorridos em sala de aula durante a coleta dos dados. Vejamos a seguir um trecho da aula de língua portuguesa. Em seu desenvolvimento inicial, a professora tratou sobre a linguagem da mídia televisiva, informando aos alunos que seria uma aula diferente. Em seguida, ela fez perguntas sobre a novela das 18 horas, Paraíso⁴⁰³, exibida pela rede Globo de televisão. A aula se desenvolveu da seguinte forma:

Diálogo I

P⁴⁰⁴: Assistiram à novela que eu mandei?

A⁴⁰⁵: Sim (com sonoridade prolongada)

P: O que vocês viram na novela? (os alunos não fizeram comentários)

P: O que você viu Fabio⁴⁰⁶?

F: Eu num lembro.

P: Mas quando eu perguntava alguma coisa na semana, você era o único que tinha assistido? O que você observou na novela, a roupa, a cor, o lugar, como eles falam?

F: No dia que eu assisti o homem caiu do boi ai ficou sem andar ai a menina foi pra casa dele rezar pra ele ficar bom

A₁⁴⁰⁷: Oh tia ele abriu o olho pra ela e ela abriu o olho pra ele.

P: Mandei todo mundo assistir pra gente fazer um trabalho, pelo que vi quase ninguém fez isso, mas vamos lá.

[...]

No momento que a professora iniciou a aula, muitos alunos ficaram calados, então ela resolveu chamar pelos nomes e continuar fazendo algumas perguntas. Observamos que quando o aluno respondia de forma limitada, era porque não lembrava o que tinha assistido. A professora, na tentativa de despertar a fala dos alunos, indicava um percurso que ele deveria ter observado ao assistir a novela. Ela cita: [...] “a roupa, a cor, o lugar, como eles falam” [...], entre outras informações que os permitissem desenvolver a sua oralidade. Apesar da tentativa da professora, os alunos continuaram sem participar.

Mesmo a professora tentando estabelecer uma conversa com os alunos, eles permaneciam em silêncio. Percebemos que esse silêncio continuou por conta do programa escolhido não está adequado para

⁴⁰³ Paraíso foi uma telenovela brasileira produzida e exibida no horário das 18 horas pela Rede Globo, adaptada por Edmara Barbosa com a colaboração de Edilene Barbosa, com supervisão de Benedito Ruy Barbosa. Direção de Felipe Binder, Pedro Vasconcelos e Paulo Guelli e direção de núcleo de Rogério Gomes, estreou no dia 16 de março de 2009, e teve seu último capítulo exibido no dia 2 de outubro contendo 173 capítulos.

⁴⁰⁴ P – Refere-se à fala da professora.

⁴⁰⁵ A - vários alunos.

⁴⁰⁶ Utilizamos nomes fictícios.

⁴⁰⁷ A1 para especificar a fala de apenas um aluno.

desenvolvimento de uma aula com crianças. Segundo Fischer (2001, p. 82) as conversas com as crianças a partir de alguma programação televisiva devem ser:

[...] um espaço preciso de construção social do eu de negociação de identidade, de produção conjunta de conhecimento sobre o mundo. Portanto, os professores ao criarem situações pedagógicas em que as crianças possam conversar sobre o que veem na televisão, podem fazer uma ponte entre a lógica recriada das culturas infantis e a criticidade que se deseja desenvolver numa perspectiva de educação para as mídias (FISCHER, 2001, p. 82).

Essa autora ainda considera que cada cena que as crianças veem e recontam em sala de aula vem traduzida pelo olhar, pela sensibilidade pelo conhecimento e pela cultura da criança que fala. Tanto ela que narra, como as que a escutam e no momento que estão comentando o que veem estão numa intensa reimaginação, produzindo também uma matéria-prima passível de transfiguração.

A partir das entrevistas com os alunos, constatamos que eles passam muitas horas por dia diante da TV. Segundo Duarte (2008), esse fator tem relação provavelmente com o fato de, no Brasil, o tempo de permanência na escola ainda ser inferior ao desejável e onde às atividades culturais e esportivas são, em geral, restritas as classes de maior poder aquisitivo. Desse modo, milhões de crianças brasileiras ficam sozinhas em casa durante o dia, aguardando que os pais retornem do trabalho.

No desenvolvimento da aula, a professora continuou perguntando a vários alunos quem assistiu à novela, para que de posse das informações que eles emitissem ela iniciasse a aula. Como podemos constatar no diálogo abaixo, poucos alunos tinham assistido a um capítulo ou a outro: Assim continua tentando desenvolver a aula:

Diálogo II

[...]

P: Mas, uma vez ou outra com certeza vocês pararam na frente da telinha, então vocês não podem estar agora lembrando, mas todo mundo aqui já viu a novela!

P: Aí, eu quero saber qual é a diferença entres as pessoas que aparecem naquela novela. O lugar que elas vivem é igual ao nosso, que a gente vive aqui?

A: Não, é diferente

A: Por que ela vive no meio da mata

P: O que acontece no meio da mata

A: Eita, que no meio da mata!

A: É sim, é sim

P: Esse meio da mata é [...] ⁴⁰⁸ Tem escola, tem cidade, tem comércio?

A: Tem escola

A: Tia é assim a fazenda dele é que no meio do mato

⁴⁰⁸ A professora faz uma pausa na fala.

P: E essas pessoas lá desse meio, os amigos, os peões que aparecem lá na novela, parece com qual daqui? (todos os alunos ficaram calados)

P: Tem muita gente daqui que foi pra, pra [...] A Rafaela. que viaja, tem outra pessoa que viaja muito pra casa de parente no interior, a Rafaela o Leonardo que a mãe dele mora, aonde Leonardo, tua mãe mora?

A_L: Flexeiras

A_R: Tia a minha vó mora em Pindorama

P: Aí, o que o eu quero saber é se lá em Flexeiras é igual aqui em Maceió

A: não

P: Fala aí oh Lenardo o que é que tem de diferente? Tem muito movimentos de carros, tem muitas escolas, tem muitas lojas no comércio como é lá?

A: Tem roupa, tem a escola

P: Tem roupa, as pessoas de lá é [...] também estudam? (nesse momento o aluno só balança a cabeça afirmando que sim)

P: Lá também tem esse mesmo movimento de carro ônibus como aqui em Maceió?

A: Tem não

A: lá em Pindorama tem

P: Tem? Pindorama é perto de que?

P: Ah em Coruripe, lá é um lugar pequeno ou um lugar grande

A₁: Do Cururipe

A₂: Do Cururipe, eita é Coruripe

A: Pequeno

P: As pessoas que vivem perto da sua mãe que conversam com ela; eu já ouvi você comentar aqui também sobre a forma de falar dos vizinhos dela, você perguntou sobre uma palavra como pronunciava é [...] fala pra ver se eu lembro⁴⁰⁹. Ela fala bem explicado como todo mundo lá fala ou fala certinho como a gente quando conversa.

A: Não, fala assim como a gente.

[...]

Na continuação do diálogo, pode-se considerar que o estilo da fala da professora é monitorado, enquanto o estilo dos alunos continuava sendo espontâneo, nesse momento a professora estava sendo mediada pela língua escrita. Durante esse início da conversa, ela estava seguindo um roteiro de aula escrito. Os alunos ainda não haviam começado a expor o que assistiram na TV, então a professora continuou com seus questionamentos e perguntou aos alunos de forma geral “[...] aí eu quero saber qual é a diferença das

⁴⁰⁹ Nesse momento a aluna não pronuncia nada e a professora segue a pergunta reformulada.

pessoas que aparecem naquela novela, o lugar que elas vivem é igual ao nosso que a gente vive aqui? [...]”.

Segundo Bortoni-Ricardo (2004, p. 62), “os eventos de letramento são mediados pela língua escrita; e os eventos de oralidade, são aqueles em que não há influência direta da língua escrita”. Esses eventos ocorreram em sala de aula, portanto, durante sua realização, ainda de acordo com a autora “não existem fronteiras bem marcadas entre os eventos (oralidade e letramento). As fronteiras são fluidas e há sobreposições. Um evento de letramento como uma aula, pode ser permeado de minieventos de oralidade”. Esse minieventos de oralidade é recorrente na fala, podemos observar em alguns trechos do diálogo II sua ocorrência como, por exemplo, tá, lá, eita, pra, os casos de variação que podemos encontrar são du, Cururipe.

O estilo de fala monitorado é utilizado “quando a situação assim exige, seja porque nosso interlocutor é poderoso ou tem ascendência sobre nós” (BORTONI-RICARDO 2004). Nesse caso de a professora ter utilizado o estilo monitorado, acreditamos que esteja relacionada à nossa presença em sala de aula.

Após as conversas iniciais, percebemos que a professora estava tentando estabelecer diferenças entre as pessoas daquele contexto televisivo e rural. Conseqüentemente, os alunos, que em sua maioria, possuíam antecedentes rurais, mas vivem em zona urbana, fazem parte deste contexto, e a professora poderia fazer uma relação do conteúdo existente no programa de televisão com a realidade dos alunos. Em suas perguntas “eu quero saber qual é a diferença das pessoas que aparecem naquela novela. O lugar que elas vivem é igual ao nosso que a gente vive aqui?”, nesse momento a professora poderia fazer uma relação entre o contexto dos alunos e o meio rural retratado pela mídia televisiva. Essa relação entre os contextos poderia ser um espaço para trabalhar as variações, sem se ater, somente, ao plano ficcional.

O resultado dessa falta de articulação era esperado, pois os alunos ficaram sem argumento para suas respostas, afirmando apenas que era diferente por se tratar da vivência em “meio do mato”. A relação entre os contextos poderia ser um espaço para trabalhar as variações, mostrar para os alunos que em comunidades de fala existem as diversidades existentes na língua. Segundo Brigh (1974) tendo como “tarefa, portanto, a de demonstrar a covariação sistemática mesmo das variações linguística e social, e talvez, até mesmo demonstrar uma relação casual em outra direção”.

Segundo Moura (2004, p.124), é importante que professores de qualquer nível ou modalidade de ensino conheçam as ocorrências desses fatores na fala dos alunos. A autora quando discorre sobre a importância da teoria da variação linguística para o ensino de língua portuguesa, afirma que os fenômenos variáveis não ocorrem somente na língua falada, mas também na língua escrita:

Destacamos que a variação é uma realidade tanto na língua falada como na língua escrita, pois dependendo do tipo de texto escrito, podemos facilmente perceber que não escrevemos da mesma forma um bilhete para um amigo, uma carta para um parente amigo, uma carta para alguém que não conhecemos [...] o estilo mais ou menos coloquial, mais ou menos formal, fornece evidências de que nós temos na escrita diferentes usos da língua (MOURA, 2004, p. 124).

É através de fatores linguísticos⁴¹⁰ e extralinguísticos⁴¹¹ da língua, que podem ocorrer os chamados casos da variação. Em comunidade de fala, segundo Cavalcante (2001), os fenômenos variáveis aparecem no

⁴¹⁰ Os fatores linguísticos estão relacionados ao sistema da língua como os fonéticos, fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos.

fato de que existem formas alternativas, semanticamente equivalentes, de se dizer a mesma coisa. Porém, essa variação não é aleatória (pelo simples fato de não apresentar uma estabilidade), mas governada por restrições linguísticas, apresentando tendências regulares que são possíveis de serem descritas e explicadas do ponto científico.

Assim para Labov:

A existência de variação e de estrutura heterogênea nas comunidades de fala investigadas está certamente bem fundamentada nos fatos [...] nos últimos anos fomos obrigados a reconhecer que essa é que é a situação normal, a heterogeneidade não é apenas comum, ela é resultado natural de fatores linguísticos fundamentais [...] ausência de alternância no estilo e de sistemas comunicativos multiestratificados é que seria disfuncional (LABOV, 2008, p. 238).

No entanto, compete à escola possuir a consciência de que não existe unidade linguística no português brasileiro. A crença nessa unidade é um dos mitos existentes que é prejudicial à educação. Mas, não podemos desconsiderar que a língua é viva, e quem faz uso dela são os sujeitos em constante processo de transformação, segundo Bagno (2006, p. 15), “ao não reconhecer a verdadeira diversidade do português falado no Brasil, a escola tenta impor sua norma linguística como se ela fosse de fato, a língua comum a todos os cidadãos brasileiros, independentemente de sua idade, origem geográfica, situação econômica e o grau de escolaridade, entre outros fatores”.

O que deve ser entendido é que embora todos os brasileiros falem a língua portuguesa; essa mesma língua apresenta uma alta diversidade e variedade. Bagno (2006, p.16), ao relacionar as diferenças linguísticas e as diferenças de status sociais, afirma que existe uma distância linguística entre os falantes da variedade não padrão do português brasileiro em relação aos falantes da variedade padrão. Devemos considerar essa distância em relação principalmente ao acesso a escolaridade.

No outro momento da mesma aula, especificado na seção a seguir, a aula segue um caminho totalmente diferente do que vinha sendo tratado até então, a professora entregou uma tirinha de gibi do personagem de Maurício de Souza, Chico Bento, mas ao longo do desenvolvimento da aula, percebemos que a professora ainda fazia algum tipo de referência à linguagem falada pelas personagens da novela de forma um pouco distante e diferente das colocações no início da aula, tentava mostrar para os alunos de forma que eles compreendessem a semelhança existente no modo de falar tanto das personagens da novela como da tira de gibi.

Vejamos a continuidade da aula a seguir:

Diálogo III

[...]

P: Preste bem atenção eu vou dar pra vocês um texto que eu vou ler e eu quero que vocês observem a leitura da tia pra fazer alguma observação, como é que a gente fala naturalmente e quando tá lendo o texto aqui na escola, que lugar esse pessoal aqui do texto pode estar, vamos ver

⁴¹¹ Os fatores extralinguísticos estão relacionados à diversos fatores, faixa etária, gênero, situação econômica, social, histórica, cultural, geográfica, dentre muitos outros.

se tem alguma coisa parecida com a novelas dos peões, tá certo, vamos ver o que a gente ver diferente.

P: Nesse quadrinho em baixo, veja só como é que tá vestido.

A: Discalça, de calça de chapéu de palha

P: E outro como tá vestido

A: De calça, sapato, chapéu.

Figura 4 – Historia de Chico Bento



Fonte: www.turmadamonica.com.br412.

P: E como ele ta vestido parecido com o Chico Bento ou diferente?

A: Ele ta de macacão, o chapéu é igual, e de calça

P: Onde será que eles estão

A: Na selva

A: Eita na floresta

P: Nesse quadrinho tá o Chico Bento e o Zé Lelé ta segurando o espelho vou ler, olha ai como ta ai, no do meio (se refere ao segundo quadrinho da história)

P: Tá se oiando no ispelho Zé Lelé

P: Quem falou?

A: O Chico

P: E o Zé Lelé respondeu o que?

P - A: Ele é qui ta mi oiando (fazendo a leitura juntos)

A: Oiandu é tia? Oxe oiando

P: Ele tava olhando o que?

A: Outa pessoa, igual a ele

⁴¹² Acesso em maio de 2009.

P: A forma que eles falam parece com a forma que o pessoal da novela os peões falam na novela

A: Parece

P: Por que será que falam assim?

A: Porque mora no sítio

A: Por que são caipira?

P: Que mais, o que vocês acham?

A: É a mesma voz do povo do sítio

P: Vocês acham que eles falam assim por que não estudam, ou por que é forma de falar do lugar onde eles vivem?

A1: Porque não estuda

P: O T. acha que é por que não estudam?

A: Estuda sim tia que eu já vi eles tão na escola

A: É como eles falam no lugar que eles vivem

P: A R. acha que eles falam assim porque é como falam no lugar onde eles vivem?

P: Se você falasse assim igual eles

A: Ah tia eu falo como o povo da cidade mesmo

P: a resposta da R. eles falam da forma do lugar onde eles vivem , o T. acha que é que porque eles não estudam.

[...]

Nesse trecho, a professora baseia-se na leitura da tira de gibi do Chico Bento, com o propósito de identificar “como é que a gente fala naturalmente e quando tá o texto aqui na escola” nesse seguimento da aula percebemos que o objetivo principal da aula se perde nas comparações, além de ficar esquecido após a inserção da tirinha do gibi na aula, então todos se envolvem com a tirinha e esquecendo a linguagem do programa.

No que diz respeito à questão de fala natural e de leitura, podemos considerar que quando usamos a linguagem para nos comunicar, estamos exercendo “papéis sociais”, esses papéis são exercidos, segundo Bortoni-Ricardo (2004, p. 23), no domínio do lar com as pessoas que exercem os papéis sociais de pai, mãe e filhos etc. Ainda segundo a autora (op.cit.), podemos observar que a transição do domínio do lar para o da escola é ocorrida por uma transição de uma cultura predominantemente oral para uma cultural permeada pela escrita.

A escolha de determinado grau de formalidade na fala depende basicamente do papel social que o falante desempenha a cada ato de interação verbal. Em qualquer circunstância, porém há pelo menos três fatores determinantes dessa seleção: os participantes, o tópico da conversa e o local onde ela se processa. O falante ajusta sua linguagem, variando de um estilo informal para um estilo cerimonioso, a fim de se acomodar aos tipos específicos de situação (BORTONI-RICARDO 2005).

Ao continuar a leitura do gibi, a professora lê da mesma forma que as personagens falam. Em um dos trechos a aluna repete a palavra olhando na forma variada como o personagem do gibi fala: “oiandu é tia oxe oiando”. A aluna percebeu que a palavra olhando sofreu variação, mas a professora continua a leitura e não dar uma explicação para esse tipo de variação. O texto possibilita, além de ensinar palavras e expressões novas que “ilustram a riqueza da cultura e da linguagem rural, nos conduz a uma reflexão sobre a língua portuguesa no Brasil, suas características e sua variação, especialmente as diferenças entre o Brasil urbano e Brasil rural” (BORTONI-RICARDO 2004, p. 18).

A aluna percebeu que esse modo de falar a palavra olhando “oiandu” não faz parte de seu repertório, e assim que a professora ler a palavra ela repete como se quisesse dizer algo sobre ela. No decorrer da leitura, a professora pergunta se as personagens falam da mesma forma que os peões da novela; os alunos percebem que sim e complementam que falam assim porque moram no sítio. Segundo Bortoni-Ricardo (2004), até as crianças são sensíveis a certas diferenças regionais, que podemos chamar também de diferenças dialetais.

Ainda tratando sobre o gibi, a professora pergunta se a “forma que eles falam parece com a forma que o pessoal da novela os peões falam na novela”, somente nesse trecho é que ela tenta fazer alguma relação com a linguagem da mídia, os alunos afirmam que parece porque eles “moram no sítio, porque são caipiras, é a mesma voz do povo do sítio”. Nesse momento, a professora poderia dar uma explicação mais detalhada sobre o fenômeno da variação linguística, mas a aula seguiu sem muitos aprofundamentos.

A professora continua questionando os alunos sobre esse tipo de linguagem, e perguntava “você acham que eles falam assim porque não estudam, ou porque é forma de falar do lugar onde eles vivem?” Alguns alunos afirmam que é por falta de estudo, mas apenas um aluno fala que eles estudam porque já viu na novela e no DVD da turma da Mônica que existem escolas.

Considerações Finais

O presente trabalho teve como objetivo analisar os procedimentos metodológicos para abordar a variação linguística a partir de programa assistido por alunos de uma turma de 2ª série do ensino fundamental, de uma escola da rede pública. Para tanto, selecionamos uma aula que teve como tema inicial a linguagem utilizada pelos personagens de uma novela. E no segundo momento, a professora utilizou uma mídia impressa, no caso um Gibi de Maurício de Souza, que possibilitou que o tema variação linguística fosse melhor explorado, embora ainda numa perspectiva bastante dicotômica: linguagem urbana versus linguagem rural.

Diante disso, entendemos que nosso propósito de investigar os procedimentos metodológicos a partir de programas de TV assistidos pelos alunos não foi bem sucedido. No entanto, vale destacar que a professora procurou abordar o tema variação linguística utilizando a mídia televisiva, mas como não se sentiu bem sucedida inseriu o Gibi, que foi bastante interessante para os alunos.

Ao inserir a tirinha de gibi do Chico Bento durante a aula, é perceptível que a professora teve como objetivo tentar trabalhar com seus alunos outro contexto o da linguagem do gibi, assim eles poderiam observar que a língua utilizada no programa fazia parte do mesmo contexto da língua utilizada na tira do gibi, que era a

linguagem rural (caipira). No entanto, a aula seguiu sem adentrar para essa expectativa, limitando-se, a maior parte do tempo, a fazer comparação entre fala urbana e fala rural.

No entanto, a partir da prática da professora, a aula continuou sendo desenvolvida numa consideração que não se distanciava muito da perspectiva do “certo e errado” acerca da variedade da língua, além de ser considerada de uma forma não científica e de comparação. As comparações aconteceram a partir de uma linguagem específica dos personagens da novela – a rural, também a linguagem da personagem de Mauricio de Souza - Chico Bento com a linguagem urbana onde percebeu-se que a professora considerou a sua e a dos alunos

Constatamos que a professora partiu do princípio de que a língua dita como “padrão” deve ser ensinada aos alunos pela escola e o domínio dela também é a escola quem o tem, no entanto o que deve ser entendido é que embora todos os brasileiros falem uma única língua, o “português”, essa mesma língua apresenta uma alta diversidade e variedade.

A busca por desenvolvimento profissional ou aprimoramento das condições para lidar com diferentes situações em sala de aula, sobretudo com relação a novos conteúdos, a professora demonstra não a incompetência ou desconhecimento, mas sim, a ideia de que, frente a mudanças na sociedade, o papel docente assumiu características distintas daquelas que marcaram sua formação acadêmica. Esse papel exige revisão sistemática e entende-se agora a profissão docente como uma prática crítico-reflexiva, embasada na autonomia e atualização constantes, que permitem ao professor criar, compreender e adaptar situações de aprendizagem adequadas aos alunos e sua realidade.

Há de se considerar, no entanto, que assim como a professora não rejeita, em sua totalidade, os saberes possibilitados pela formação, assim como afirma Tardif (2000), também as alunas em processo de formação tendem a selecionar e a incorporar os conhecimentos que estão no seu campo de compreensão e desconsiderar aquilo que, de alguma forma, desestabiliza as suas crenças e concepções. São as representações construídas ao longo dos anos, a partir das suas experiências como filhas, alunas e mães que tendem a permanecer, a orientar e a justificar as escolhas e as ações. No entanto, é justamente nesse confronto de saberes que surgem as possibilidades de avanços e de práticas inovadoras que melhor atendem às necessidades de uma educação de qualidade da criança pequena.

Portanto, foi perceptível na prática docente que o trabalho com variação linguística em sala de aula seguiu as formas comparativas entre a linguagem urbana e rural, sem a discussão dos aspectos culturais, sócio-históricos e comunicativos que estão presente na língua em seus usos social. Podemos assim compreender que tanto a formação inicial como a continuada do professor foi pouco suficiente para desenvolvimento de uma prática sistemática em relação aos estudos de linguagem com auxílio de um programa televisivo.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé (2007). *Muito além da gramática: por um ensino de língua sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola, 2007.

BAGNO, Marcos (2006). *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. 40. ed. São Paulo: Loyola.

BELLONI, Maria Luíza (2005). *O que é mídia-educação*. 2. ed. Campinas: Autores associados.

- BORTONI-RICARDO, S. M (2004). *Educação em língua materna: A Sociolinguística na Sala de Aula*. São Paulo: Parábola.
- _____. (2005) *Nós chegemu na escola, e agora?* Sociolinguística & educação. São Paulo: Parábolas.
- BRIGTH, W. (1974). As dimensões da sociolinguística. In: FONSECA, M S V; NEVES, M.F. (Org.) *Sociolinguística*. Rio de Janeiro: Eldorado.
- CAVALCANTE, M. A. da S (2003). Mudanças no sistema Pronominal vs. Livros Didáticos de Português. *Educação: Revista do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas*. CEDU. Nº 18 (jun. 2003). Maceió: Imprensa Universitária.
- _____. (2000) A Variação Linguística e os PCN. In: MOURA, Denilda. (Org.) *Língua e ensino: dimensões heterogêneas*. Maceió: Edufal.
- _____, MARINHO, Gláucia S (2006). *A Variação Linguística em sala de aula*. Relatório Final de Pesquisa de Iniciação Científica CNPq/PIBIC/PROPEP/UFAL, Maceió, agosto de 2006.
- DUARTE, Rosália (2008) (Org). *A televisão pelo olhar das crianças*. São Paulo: Cortez.
- FISCHER, Rosa Mª Bueno (2001). *Televisão e educação: fruir e pensar a TV*. Belo Horizonte: Autêntica.
- LABOV, William (2008). *Padrões sociolinguísticos*. São Paulo. Parábolas.
- _____. (1974). Estágios na Aquisição do Inglês Standard. In: FONSECA, M S V; NEVES, M.F. (Org.) *Sociolinguística*. Rio De Janeiro: Eldorado.
- LEITE, M. (2007) *A Influência da Mídia na Educação*, 2000. Disponível em:
<<http://www.tvebrasil.com.br/educacao/artigos/artigo9.htm>>. Acessado em: 10 de fev. 2007.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio (2007). *Da fala para a escrita: atividade de retextualização*. 5 ed. São Paulo. Cortez.
- MOURA, D. (2004) (Org.) *Língua e Ensino: dimensões heterogêneas*. Maceió: Edufal.
- NAPOLITANO, Marcos (2007). *Como usar a televisão em sala de aula*. São Paulo: Contexto.
- OROFINO, Maria Isabel (2005). Mídias e mediação escolar: Pedagogia dos meios, participação e visibilidade. V. 12. São Paulo: Cortez.
- TARALLO, Fernando (2007). *A pesquisa em sociolinguística*. São Paulo: Ática.

A pedagogia na prática docente dos professores do ensino técnico do CEFET-AM

Ailton Gonçalves Reis⁴¹³

Resumo

O novo modelo produtivo decorrente das mudanças na economia mundial acarreta acirradas discussões no processo educativo, em especial, para o Ensino Profissional que sempre esteve atrelado àquele modelo. Nesse sentido, podemos falar em uma nova crise nesta modalidade de ensino, pois parece haver uma dissonância entre o que o mercado de trabalho necessita e o que a escola profissionalizante preconiza. Sendo assim, este trabalho, resultado da Dissertação de Mestrado em Educação, tem como objetivo mostrar a pertinência da formação pedagógica para os professores do Ensino Técnico, com vistas uma formação cidadã dos alunos egressos dos cursos técnicos. Enquanto metodologia optou-se pela pesquisa descritiva, caracterizada como um estudo de caso, realizada no Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas – CEFET-AM, com 15 professores e 30 alunos do Ensino Técnico. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram entrevistas e questionários, previamente elaborados. O referencial teórico se apóia em autores que advogam a formação integral do homem e não uma formação meramente técnica, tais como: Hannah Arendt, Edgar Morin, Paulo Freire, Mário Osório, Nilda Ferreira, Karl Marx, Acácia Kuenzer, Miguel Arroyo, Jean Piaget. Espera-se, assim, contribuir na formação de professores para o Ensino Técnico de Nível Médio.

Palavras-chaves: formação professores; formação pedagógica; ensino técnico; cidadania.

INTRODUÇÃO

No âmbito do movimento da formação, os educadores produziram e evidenciaram concepções avançadas sobre a formação do educador, destacando o caráter sócio-histórico necessário para essa formação e também a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade.

Com esta concepção emancipadora de educação, o processo formativo de professores avançou no sentido de buscar superar as dicotomias entre professores e especialistas, pedagogia e licenciatura, pois a escola avançou na democratização das relações de poder em seu interior e para a construção de novos projetos coletivos.

Como parte importante desta construção teórica a partir das transformações concretas no campo da escola, foi construída a concepção do profissional da educação que tem na docência e no trabalho pedagógico suas particularidades e especificidades. Dessa forma, a formação do educador precisa está vinculada às grandes questões sociais e ao movimento dos trabalhadores pela construção de uma nova sociedade, justa democrática e igualitária, mesmo aqueles que trabalham com a Educação Profissional.

⁴¹³ Instituto Federal do Amazonas

Para este trabalho formulamos como hipótese principal a necessidade de uma formação pedagógica para os professores do Ensino Profissional, como premissa para a formação integral do Técnico de Nível Médio, que atenda as demandas de qualificação do atual processo produtivo de base técnico-científica. Dentre os objetivos destacamos a indicação de elementos teórico-metodológicos que constituem a dimensão pedagógica da relação trabalho-educação-cidadania numa perspectiva de formação holística. A metodologia de pesquisa compreendeu estudo bibliográfico e estudo de caso.

1. O “trabalhador” professor: breve histórico

Em qualquer profissão, a qualificação é vista como algo imprescindível, por isso, geralmente, o sujeito que deseja se profissionalizar precisa preparar-se, fazendo cursos e especializações para se destacar, em sua área, no momento de trabalho. Em geral, advoga-se que o profissional deveria primeiro aprimorar-se, procurando dominar as teorias que vão formar o bom trabalhador. A seguir, vem a parte prática, ou seja, depois que ele estiver preparado, quando sentir-se apto a praticar aquilo que assimilou teoricamente. Porém, a história da formação docente mostra que a prática precedeu a teoria, que foi exigida apenas quando a profissão de professor passou a ser responsabilidade do Estado.

Conforme Arroyo (2000), no Brasil, o mestre do ofício de ensinar nascia e se fazia antes de ser reconhecido como tal pelo Estado. A nomeação era o reconhecimento oficial de uma instrução já existente, particular e livre. Em muitos casos, o Estado oficializava o ensino que já era feito por mestres livres, escolhidos e pagos pelos pais e, sobretudo por mestres feitos e formados na arte do ofício de ensinar, ensinando.

Somente quando o governo tomou para si o controle da Educação, que passou a ser um dever do Estado e um direito do cidadão, o trabalhador da educação foi submetido ao sistema público e, ao longo desse processo, as relações de trabalho dos educadores foram sendo alteradas e de autônomo passou a vender sua força de trabalho e se submeter à organização da empresa pública, passando a ser assalariado do governo e, ao perder sua autonomia, transformou-se em proletário.

Ainda conforme Arroyo (2000), no momento em que havia uma constituição ainda incipiente do que chamamos hoje de escolas, os primeiros professores passaram a fazer parte de um sistema que tem suas normas e interesses próprios. Fez-se necessário, então, conhecer e cumprir as normas e regras ditadas por seu empregador: o Estado. Na medida em que este se auto atribuindo os direitos de nomear, suspender professores e criar cadeiras quebraram-se os vínculos com a família e os alunos e reforçou-se o vínculo entre o professor e o Estado. Essa mudança de conexão criou um profissional que deixou de prestar contas à comunidade e passou a fazê-lo para o Estado, de quem é agora, totalmente dependente financeiramente. Desta forma,

Ao mesmo tempo em que o professorado vai se constituindo em um corpo profissional, assalariado pelo o Estado, as comunidades vão perdendo o controle sobre a moral, o comportamento e o modo de vida dos professores e sobre o ensino que deve ser ministrado por seus componentes (HYPÓLITO, 1991, p. 31).

O profissional da educação, então, tornou-se desprofissionalizado, descompromissado de sua condição e capacitação profissional. Essa desfiguração do sistema de instrução, que durou décadas, foi um dos fatores do atraso na configuração deste profissional em classe constituída. Por isso, é comum, até hoje, encontrarmos professores não-integrados a profissão, não responsáveis perante a comunidade e seus

colegas, não se envolvendo com os projetos coletivos escolares. Por outro lado, o Estado, que não controla o trabalho de seus professores, retira-lhes as condições mínimas de executá-la.

Com a obrigatoriedade de apresentar títulos acadêmicos, com o passar do tempo, a categoria profissional foi dividida em titulados e não titulados. Os titulados obtiveram o direito a um salário mais alto, mesmo que os outros fizessem o mesmo tipo de trabalho que os primeiros, até com mais qualidade.

Diante desse quadro que se apresenta o trabalho do professor, acreditamos ser necessário mencionar as condições do trabalho docente, para isso, é necessário nos remetermos aos modos como se organiza o processo de trabalho na escola.

Hypólito (1991) aponta algumas categorias importantes para a análise do trabalho docente. Apoiado em outros estudos, principalmente na noção de trabalho em Marx, o autor vai tecendo as condições do trabalho do professor. Para ele, há uma proletarização dos professores à medida que estes vendem sua força de trabalho, produzindo mais-valia. No entanto, o que os difere de um perfeito proletário é o fato de ainda possuir boa parte do controle do seu trabalho.

Uma discussão mais recente sobre esse processo de proletarização é encontrada em Contreras (2002). Conforme este autor, este processo vai construindo-se paulatinamente com a perda, por parte dos professores, de todas as qualidades que o caracterizavam como profissionais, assim como também, a deteriorização de todos os meios que possibilitavam um trabalho de qualidade.

Embora não se possa falar de unanimidade entre os autores que defendem a teoria de proletarização dos professores, a tese básica dessa posição é a consideração de que os docentes, enquanto categoria, sofreram ou estão sofrendo uma transformação, tanto nas características de suas condições de trabalho como nas tarefas que realizam, que os aproxima de cada vez das condições e interesses da classe operária. (CONTRERAS, 2002, p. 33).

Ao contrário de Hypólito (1991), Contreras (2002) não aborda a questão da mais valia como sendo a causa principal da proletarização docente, mas a própria perda da gestão de seu trabalho, resultante da racionalização do processo educativo, considerando que o professor fica dependente de especialistas que pensam e traçam a forma como deve ser desenvolvida a docência. Sendo justamente neste momento de perda que o professor mais se aproxima de um operário, visto que percebemos claramente neste contexto os conceitos-chave que explicam o fenômeno de racionalização do trabalho operário: “[...] (a) a separação entre a concepção e execução no processo produtivo, b) a desqualificação, como perda dos conhecimentos e habilidades para planejar, compreender e agir sobre a produção e c) a perda de controle sobre seu próprio trabalho, (CONTRERAS, 2002, p. 35).

Outro fator que faz os professores se aproximarem dos outros trabalhadores é a forma com que eles se organizam a fim de gerarem modos de resistência na defesa de seus interesses coletivos e individuais.

Esta dinâmica de resistência e organização é o que, na opinião dos teóricos da proletarização, permitiria igualar os professores à classe operária, já que não só seguiram um processo de desqualificação equivalente, mas também que tal desqualificação os transforma em uma categoria com interesses e procedimentos de resistência equivalente aos do proletariado (CABRERA & JIMÉNEZ JAËN apud CONTRERAS, idem, p. 39).

2.1 O professor como profissional da educação

Aqui vamos considerar o professor como um profissional do ensino e, por isso, detentor de vários conhecimentos necessários à boa docência e também de vários direitos que, na maioria das vezes, não são respeitados.

Conforme Marques (2003), o exercício da docência é ainda considerado um fruto de capacidades pessoais, ligadas mais aos traços de personalidades ou da motivação que levam os indivíduos a abraçar esta carreira, sem reconhecer as competências necessárias que dispõe para exercer uma profissão como outra qualquer. Por isso, ao reportar-se ao trabalho docente, ele afirma:

É comum insistir-se na distinção entre o educador do ser humano e o professor, mestre-escola, transmissor de conhecimentos acabados e técnicos instrumentais. Tradicionalmente vista como missão, ou como vocação, e sendo aos poucos substituída a dimensão religiosa aí implícita por uma disposição psicológica, de certo idealismo individual sublimado pela consciência cívica, a dedicação às tarefas do educar pareceria pairar acima vicissitudes próprias do que necessitam ganhar a vida por seu trabalho (MARQUES, 2003, p. 56-7).

Por outro lado, Tardif (2002) advoga que a atividade dos professores é um exercício profissional complexo, composto na realidade, de várias atividades pouco visíveis socialmente, no qual a experiência constitui a expressão de aprendizagem profissional e, pelo contato diário com os alunos e colegas de trabalho, se adquire competências profissionais que traduzem o perfil do bom professor.

O que se evidencia aqui é que o trabalho docente no dia-dia é fundamentalmente um conjunto de interações personalizadas com os alunos para obter a participação deles em seu próprio sucesso de formação e atender a suas diferentes necessidades. Eis porque este trabalho exige, constantemente, um investimento profundo, tanto do ponto de vista afetivo cognitivo, nas relações humanas com os alunos. [...] um professor não pode somente “fazer seu trabalho” (grifo do autor), ele deve também empenhar e investir neste trabalho o que ele é mesmo como pessoa. (TARDIF, 2002, p. 141)

As pesquisas sobre formação de professores e profissão docente apontam para uma revisão da compreensão da prática pedagógica do professor, que é tomado como mobilizador de saberes profissionais. Há aqui uma preocupação em separar formação e prática cotidiana, porém, considerando a complexibilidade da prática pedagógica dos saberes docentes.

A formação docente é ainda, na maioria das vezes, tratada no campo educacional como fato que deve ocorrer em tempos diferentes daqueles do efetivo trabalho docente. No entanto, deve-se primar por uma formação docente que ultrapasse os limites dos cursos de formação.

Nessa perspectiva, Alvarado-Prada (1997) apresenta uma nova proposta para a formação docente, isto é, o processo formativo não acontece fundamentalmente nos espaços e tempos que diferem respectivamente do tempo e espaços escolares, como se fossem práticas exteriores que ocorrem, portanto, fora da escola, fora da dinâmica escolar, fundamentalmente em universidades e em centros de formação específicos.

A discussão do trabalho do professor deve ser pensada como um momento de pedagogia, enfatizando que a formação docente não ocorre somente nos cursos de aperfeiçoamento oferecidos pelos órgãos competentes a cada novo modelo de ensino, ou de teoria, mas, no contexto escolar, na dinamicidade da sala de aula e, no interior deste espaço o professor também se forma.

Porém, pensamos que este modelo de formação ainda encontra-se no campo do imaginário, porque a formação dos professores socialmente legitimada é feita em espaços especialmente destinados a esse fim. Divergindo do que afirma Marques (2003, p. 55): “[...] é no próprio exercício autônomo da profissão que se deve reconstruir o núcleo orgânico da atuação/formação”.

A formação dos professores é questionada e colocada em xeque sempre que surgem um novo método ou uma nova política imposta pelo Estado, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB-EN), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), ou mesmo quando é posta uma nova organização da escola em âmbito estadual. Assim, para programar uma nova estrutura curricular nas escolas, muitas vezes, os professores são responsabilizados pelo fracasso da organização anterior. É como se apenas a formação docente justificasse todos os problemas vivenciados no interior da escola.

Dessa forma, o suposto despreparo dos professores é visto como verdadeiro entrave aos avanços no projeto de escolarização dos alunos. A consequência mais imediata é que o professor é constantemente submetido a cursos de capacitação para aprimorar e reavaliar seus saberes.

No entanto, entendemos que o saber docente não é uma competência dada e não se define em uma atividade. Ele é construído cotidianamente na disponibilidade de tornar-se professor, no espaço e no tempo do seu fazer pedagógico, no expor-se ao outro, e **nele e com ele** produz efeitos, desperta conhecimentos, habilidades e sensibilidades. Por isso, Tardif (2002, p. 149) afirma.

Se admitirmos que o saber dos professores não provém de uma fonte única, mas de várias fontes e de momentos da história de vida e de carreira profissional, essa própria diversidade levanta o problema da unificação e recomposição dos saberes pelo trabalho.

No sentido de apontar modelos de professores tradicionalmente aceitos, Contreras (2002) aponta para três formas de atuação de professores: o especialista técnico, o profissional reflexivo e o intelectual crítico. Vale salientar que esse autor critica essas três concepções naturalmente aceitas, por considerá-las insuficientes, quando não claramente equivocadas, para poder tratar da autonomia dos professores.

Dentre as três concepções apontadas acima, escolhemos para o comentário mais específico a do professor especialista técnico, por acreditar que é a mais se aproxima da prática dos professores do IFAM. Essa concepção, que tradicionalmente existiu na maioria das filosofias pedagógicas, parte da pressuposta neutralidade científica e, é inspirada nos princípios da racionalidade técnica, eficiência e produtividade que reordena a decadência de memória e a torna objetiva e operacional, transformando-a a um simples trabalho fabril. Como afirma Contreras (2003, p. 90-1):

A idéia básica do modelo de racionalidade técnica é que a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que proceda da pesquisa científica. É instrumental porque supõe a aplicação de técnicas e procedimentos que se justificam por sua capacidade para conseguir os efeitos ou resultados desejados.

O professor, então, não passa de um operário e o processo educativo é concebido nos moldes decorrentes de uma fábrica, ou seja, o trabalhador ocupa seu posto de linha de montagem e executa determinada parcela do trabalho necessário para a produção de determinados objetos, onde o produto é, pois, uma decorrência da forma como é organizado o processo. Assim, o professor, enquanto especialista técnico

contribui para aumentar o caos e a fragmentação que inviabiliza o processo pedagógico, agravando também o problema da marginalidade.

Não encontramos, em nossa pesquisa bibliográfica, projetos significativos de formação de professores para o Ensino Profissional. Sendo assim, as Escolas Técnicas assim como todas as outras instituições que ministram essa modalidade de ensino, sempre sofreram com a falta de pessoal docente habilitado e qualificado para o magistério.

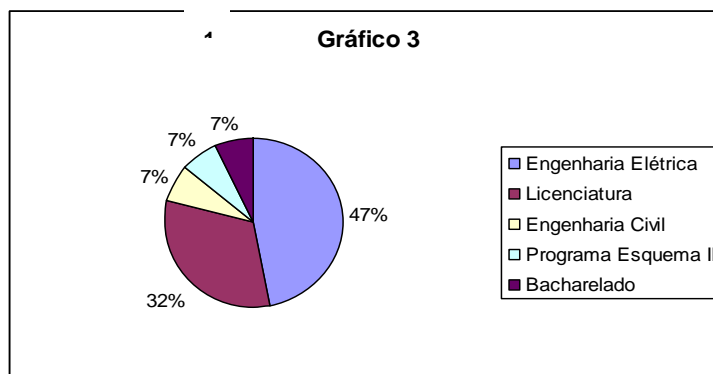
Talvez seja por isso, que o modelo de professor racional técnico seja o que mais se percebe em nossa prática docente no CEFET-AM e, é isso que mostra a pesquisa de campo, que será explicitada no próximo item.

3. Caracterizando o Professor do IFAM: a pesquisa de campo

A amostra contemplou 15 professores e 30 alunos do Ensino Técnico de Nível Médio, porém, para esse trabalho serão trabalhados apenas os professores da modalidade Técnica, por entender que neste período há uma maior expectativa por parte dos alunos que buscam principiar uma vida profissional.

A maioria dos professores (73%) concentra-se na faixa etária de 31 e 50 anos, pois apenas 7% têm entre 21 e 30 anos e 20% entre 51 e 60 anos. Da totalidade dos professores pesquisados 27% são mulheres e 73% são homens.

Quanto aos cursos estudados estão assim distribuídos (gráfico 1): 47% cursaram Engenharia Elétrica; 32% cursaram Licenciatura; 7% Engenharia Civil; 7% o Programa Esquema II; 7% Bacharelado. Embora o programa Esquema II apareça com apenas uma indicação, a maioria dos professores pesquisados originam-se daquele programa, porém após algum tempo, cursaram uma graduação regular.



Um fato que achamos importante ressaltar, é que 26,6% dos professores participantes da pesquisa são egressos do próprio CEFET-AM e oriundos do Projeto de formação de professores Esquema I e Esquema II, porém cursaram uma graduação regular posteriormente. Isto representa que embora não tenham passado por um curso de formação continuada de professores, eles próprios buscaram aperfeiçoamento, embora essa busca tenha se voltado para curso de Bacharelado e não de Licenciatura. Daí pode originar-se a característica tecnicista dos docentes do Ensino Técnico, que se restringe basicamente a repassar o conhecimento adquirido na graduação. Como afirma Contreras (2002, p. 95):

O reconhecimento que, como profissionais, os professores possuem, sob essa concepção, relaciona-se como domínio técnico demonstrado na solução de problemas, ou seja, no conhecimento dos procedimentos adequados de ensino e em sua aplicação inteligente.

Quando perguntamos o porquê de trabalhar no Ensino técnico, 47% dos professores responderam que por terem uma formação técnica é natural que trabalhem com essa modalidade de ensino; 33% entende que podem ajudar o aluno na aprendizagem e formação profissional; 13% por gostar dessa modalidade, e 7% não respondeu. Quanto à relevância dessa forma de ensino para a vida profissional dos professores, 60% dos professores afirmam que é uma forma de ajudar na prática profissional, colocando em prática os conhecimentos adquiridos no curso de graduação; 13% gosta de trabalhar com o Ensino Profissional; 13% gostam de ver o resultado dos trabalhos técnicos empreendidos; 7% tem no CEFET-AM, sua única fonte de renda e 7% não respondeu.

Esses dados demonstram o caminho natural dos professores do Ensino Profissional, ou seja, por serem egressos de uma educação técnica, logo, comumente, procuram levar para sua vida profissional esse mesmo modelo educativo, como podemos perceber na resposta do sujeito S8A, quando perguntamos por que escolheu trabalhar com o Ensino Técnico: “Por ter coerência com a minha formação acadêmica e com minha experiência profissional.” Também o sujeito S10A esclarece: “Minha formação de nível médio foi profissionalizante na área da indústria: curso técnico em Eletrônica.” Ou ainda, pelo sujeito S14A: ‘Pela formação técnica.’ Diante dessas respostas, é natural que a maioria dos professores apresente a docência como uma forma de colocar em prática o conhecimento adquirido na graduação. Logo, se ele teve uma formação técnica, o professor tende a levar para sua sala de aula essa mesma prática. Isso vem corroborar a colocação de Tardif, sobre os saberes experienciais.

Os saberes experienciais fornecem aos professores certezas relativas a seu contexto de trabalho na escola, de modo a facilitar sua integração. Os saberes experienciais, possuem, portanto, três objetos: a) as relações e interações que os professores estabelecem e desenvolvem com os demais atores no campo de sua prática; b) as diversas obrigações e normas às quais seu trabalho deve submeter-se; c) a instituição enquanto meio organizado e composto de funções diversificadas. Esses objetos não são objetos de conhecimento, mas objetos de constituem a própria prática docente e que só se revelam através dela. (TARDIF, 2002, p. 50).

Ainda com relação às perguntas em questão, uma resposta nos chamou atenção, por demonstrar como a docência pode ser vista como uma subrenda, ou renda complementar, ou ainda, como falta de opção de trabalho: “É minha única fonte de renda já que não trabalho mais no distrito industrial e nem tenho empresa.” (S4A). Nessa resposta podemos notar que o professor só está nesta posição docente por não haver uma outra fonte de renda. Tal afirmativa nos remete ao pensamento de Marques (2003, p. 57), ao refletir sobre as condições para o bom exercício do magistério e/ou qualquer outra profissão:

Não se pode, na realidade, ganhar a vida senão no seu duplo sentido dessa expressão: garantir as condições da sobrevivência não pode separar-se do realizar os sentidos e valores pelos quais se vive, sob pena de o trabalho, a profissão, converter-se em forma de alienação pessoal e social.

Nesse sentido, o professor apresentaria um trabalho alienado, por não fazer a conexão entre o trabalho que exerce e com os sentidos próprios da vida pessoal, contrariando a posição do pensamento marxista sobre o trabalho.

Procuramos entender a concepção dos professores sobre ensino técnico em geral, donde obtivemos os seguintes resultados: 27% dos professores acham que o Ensino Técnico está bom e que ajuda o aluno a conseguir um emprego; 20% afirma que este tipo de ensino não está bom; 13% não respondeu; 7% entende que o Ensino técnico não acompanha as novas tecnologias; 7% acredita que deveria ser mais bem estruturado; 7% pensa que o Ensino Técnico limita os horizontes dos alunos e 7% acha que falta um maior entrosamento entre a escola e as empresas. Quando questionados sobre a qualidade dos currículos dos cursos técnicos em que trabalham, 47% dos professores afirmam que os currículos estão bons; 39% pensam que não estão bons; 7% acha que está aceitável e 7% acha que não está adequado.

Estes dois questionamentos demonstram que os professores, de modo geral, têm uma boa imagem do Ensino Técnico e os currículos com os quais trabalham. Fica claro também, a concepção deste ensino voltado explicitamente para o mercado de trabalho, sem se preocupar com os outros fatores que acompanham o processo educativo, incluindo-se aí a própria constituição da cidadania.

Questionamos sobre as ações didático-pedagógicas realizadas antes de ministrarem as aulas: 27% dos professores responderam que preparam aulas; 27% prepara materiais didáticos, para serem utilizados em sala de aula, em especial, apostilas e materiais que utilizam multimídias; 13% prepara dinâmicas; 13% não respondeu; 7% apresenta os objetivos para os alunos e 7% mostra a importância da disciplina aos alunos. Questionamos também sobre as ações didático-pedagógicas realizadas depois das aulas ministradas das aulas: 33% dos professores verificam a assimilação dos conteúdos; 27% aplica exercícios de fixação; 7% prepara aula, corrige provas; 7% fazem dinâmica de relaxamento; 7% revê os conteúdos programáticos; 7% estabelece relações entre os conteúdos e a realidade; 7% afirma que não faz nenhuma ação e 7% não respondeu.

As análises para essas respostas serão respaldadas no conceito de Pedagogia, que buscamos nas ideias de Franco (2003, p. 11):

A pedagogia é voltada para a práxis educativa e “para atender à especificidade da práxis, há que ser uma ciência que se alimente da práxis e sirva de alimento a ela”. “Terá por finalidade o esclarecimento reflexivo e transformador da práxis educativa”. Evidentemente, nutrir-se-á também dos saberes criados pelas demais ciências que pesquisam a educação. Deve ainda ser uma ciência “crítico-emancipatório”, “de forma que a educação consiga concretizar sua vocação histórica de humanizar a humanidade, de diminuir as práticas excludentes e injustas” (grifos da autora).

O nosso intuito em mostrar este conceito de Pedagogia, que nós corroboramos, é demonstrar que as respostas apresentadas para os dois últimos questionamentos, não apresentam nenhum subsídio que se apoie nesse conceito. O que nos fica, é que as ações pedagógicas limitam-se ao preparo de conteúdos a serem ministrados. Dito de outra maneira, em nenhum momento percebe-se uma atitude didático-pedagógica coerente com o conceito de Pedagogia acima apresentado, revelando, mais uma vez, a prática tecnicista dos professores do CEFET-AM.

Neste sentido os professores demonstram não ter um conceito claro do que seja a Pedagogia, parece haver uma redução de seu papel a um simples conjunto de técnicas. Porém, a identidade do professor deve, necessariamente, pautar-se no conhecimento e na prática pedagógica, pois isso é que os difere dos demais profissionais. Como afirma Marques (2003, p. 59): “A identidade da profissão de educador implica na

formação dele a partir do caráter de unidade dos interessados em educação, que denominamos Pedagogia, como tal ciência do entendimento, da organização e da condução do trabalho docente”.

No questionamento seguinte buscamos entender o modelo de professor, se é que existe, que os professores costumam seguir na prática docente: 27% dos professores acreditam que o modelo a ser seguido deva ser daquele professor que ministra bem o conteúdo; 13% não respondeu; 13% segue o modelo de Paulo Freire, mas não explica que modelo é esse; 7% entende que deve ser o modelo do professor facilitador da aprendizagem; 7% segue o modelo de Dewey, mas também não explica; 7% acha que o modelo a ser seguido é o do professor dinâmico e amigo dos alunos; 7% o modelo do professor competente; 7% do professor tradicional e convencional; 7% não seguem nenhum modelo e 7% segue o modelo de professor que procura a participação dos alunos.

Decorre dessas respostas o caráter dado pelos professores à prática docente, cuja característica se resume em explanação de conteúdos de uma forma satisfatória, considerando que a maioria entende dessa forma. Escolhemos para transcrição algumas respostas que confirmam essa nossa análise: S6A: “Se fazer entender o mais fácil possível”. S1A: “De ministrar as aulas de acordo com a necessidade dos alunos, sem sair do conteúdo programático”. S4A: “Não tenho modelo, porém acho que mínimo o professor deve ministrar os conteúdos de maneira mais adequada ao aprendizado do aluno”. Tentamos entrevistar os professores que optaram pelo modelo pedagógico de Paulo Freire, para tentar entender como eles concebem esse modelo, porém não encontramos dados suficientes.

Buscamos saber dos professores o que entendem quando os alunos afirmam que “certos professores não têm didática, embora conheçam o conteúdo”: 53% dos professores entendem que isso significa uma ação didática na qual os professores não conseguem fazer com que os alunos entendam o conteúdo; 20% acha que o professor não está conseguindo facilitar o conhecimento para o aluno; 13% nega ouvir tal comentário; 7% acham que isso ocorre quando o professor não se adapta à turma e 7% acha que isso representa um professor sem criatividade.

Entendemos que, mais uma vez, os professores apresentaram respostas que confirmam nossa análise de que os professores restringem a prática docente, ao bom exercício da transmissão de conteúdos. Foi a partir dessa colocação, por parte dos alunos que chegamos a investigar tal item nesta pesquisa, por entendermos que a prática docente ultrapassa os limites da mera explanação.

Com relação aos conhecimentos necessários à docência, questionamos sobre quais seriam esses conhecimentos, se só aqueles relacionados aos componentes curriculares em que trabalham ou se haveria a necessidade de outros conhecimentos: 60% entende que deveria ter um maior apoio didático e 40% acha que necessita de mais materiais e equipamentos. Na concepção desses professores, então, tal apoio seria dado sob a forma de técnicas e/ou didáticas para melhorar o bom desempenho docente e facilitar a aprendizagem dos alunos. Os professores não conseguem perceber que somente eles, no ambiente que só eles conhecem, poderão definir essas técnicas e/ou didáticas para aquela melhoria do processo educativo.

Ressaltamos, entretanto, a necessidade de um professor integral, ou seja, um professor que conheça e assuma todo o processo educativo, como o conceito de artesão. Nossas ideias encontram embasamento no ideal de professor/educador apresentado por Marques (2003, p. 58): “Todo professor/educador deve ser esse profissional especializado em educação, educador por inteiro, capaz de conduzir o inteiro processo educativo: do pensar ao agir e fazer e avaliar”.

Perguntamos aos professores se percebem a necessidade de terem conhecimentos pedagógicos para a docência do Ensino Técnico: 93% dos professores afirmam que sim e 7% acha que apenas algumas vezes. A seguir perguntamos se há a necessidade desses conhecimentos, qual a importância em realizar um trabalho pedagógico com os componentes curriculares com que trabalham e o porquê dessa importância: 86% dos professores acham que é importante porque facilita a prática docente e conseqüentemente a aprendizagem; 7% não acha importante e 7% não respondeu. Averiguamos se a falta desse conhecimento pedagógico dificulta ou facilita o exercício do trabalho docente e como isso acontece: 73% dos professores acreditam que dificulta, porque todo professor deveria ter certo conhecimento pedagógico, principalmente os professores do Ensino Técnico; 20% acha que facilita, porém parece haver uma divergência nas respostas apresentadas e 7% não respondeu.

Se os conhecimentos pedagógicos são considerados necessários para o exercício da função docente, perguntamos aos professores que ações práticas poderiam ser adotadas para a satisfação desta necessidade: para 53% dos professores é necessário um maior número de encontros didático-pedagógicos; 20% não respondeu; 13% acha que deveria buscar mais informações em fontes variadas; 7% pensa que os recursos de multimídia poderiam ser mais utilizados e 7% entende que a contextualização dos conteúdos ensinados através de textos, poderia ajudar para àquela satisfação.

Essas respostas seguem a mesma linha de pensamento que insistimos em apresentar em nossas análises. Os professores sentem a necessidade de conhecimentos pedagógicos, pois para eles isso melhora a prática professoral. No entanto, esses conhecimentos se resumem em técnicas didáticas, como se houvessem receitas prontas e acabadas para a melhoria do ensino, representando a fragmentação entre o pensar o agir: os especialistas da educação estão para pensar e os professores para executarem, pensamento típico da racionalidade técnica, representando um pensamento pedagógico explicitado por Halliday (1990 *apud* Contreras, 2002, p. 95).

O conhecimento pedagógico relevante, a partir da mentalidade da racionalidade técnica, é sobretudo aquele que estabelece quais os meios mais eficientes para levar a cabo alguma finalidade predeterminada, ou seja, aquele que se pode apresentar como técnica ou método de ensino.

Para a pergunta sobre o conceito de bom aluno, 100% apresentou uma única resposta: o bom aluno é aquele que é participativo, interessado, questionador, cumpridor de suas obrigações. Já o mau aluno para 93% dos professores é o oposto, é o aluno desinteressado, não participativo, faltoso e para 7% é aquele aluno que só se preocupa com a nota.

O conteúdo dessas respostas indica a concepção de bom como um aluno passivo, cujo papel seria mais de um expectador que ator do processo educativo. Lembra-nos o conceito de *tábula rasa*, já discutido em nosso trabalho, no qual o professor pode depositar todo um cabedal de conhecimento, sem levar em conta o conhecimento trazido pelo educando para sala de aula. Parece não haver consciência, nem interesse, em formar alunos reflexivos. Neste sentido o processo educativo “consiste em formar vontades que se conformem a determinado modelo de ação e cujo comportamento seja previsível. Deve o professor eliminar tudo o que leve a personalismos ou à autonomia pessoal”. (FRANCO, 2003, p. 35).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tradição educacional propedêutica tem como objetivo fundamental o desenvolvimento humano integral, com base em valores éticos, sociais e políticos, no sentido da preservação da dignidade do ser humano em sua totalidade. Já o Ensino Profissional, ao contrário, desenvolve-se consoante ao mercado de trabalho, ao domínio de métodos e técnicas, nos ditames da produtividade, eficácia e eficiência.

Neste sentido, a pesquisa nos fez entender a relação intrínseca entre educação e mundo de trabalho, pois em geral este domina aquela, dada a necessidade de se formar intelectuais alinhados as ideias produtivas em voga e, neste pensamento, pautam-se as diretrizes pedagógicas, pelo menos as que regem o Ensino Profissional.

Conseqüentemente, tais diretrizes dessa modalidade de ensino caracteriza-se como cursos rápidos, que não consuma muito tempo, sem muito custo e nem muita qualidade pedagógica, representando dessa forma, um ensino fragmentado.

Por isso, com base na nova LDB-EN 9.394/96, advogamos a necessidade da democratização entre a Educação Básica e o Ensino Profissional, considerando que o Ensino Médio é uma via de acesso das classes populares ao mundo do trabalho, tornando-se fator de sobrevivência sócio-econômica e política.

Por sua vez, o educador não pode se deixar levar apenas pelas as relações escola-mundo do trabalho, uma vez que, atividade docente envolve aspectos políticos, econômicos e sociais e, mais do que isso, tem uma dimensão ética, cuja legitimidade está ligada a esses fins. Além disso, embora em nosso estudo com os professores do CEFET-AM, não tenha apresentado, acreditamos que a prática docente sempre traz em si uma filosofia política, embora os professores não tenham consciência disso.

A partir do estudo, então, podemos afirmar que a prática docente dos professores Ensino Técnico tem sido a da racionalidade técnica. O professor quando chega ao CEFET-AM já possui conhecimento sistematizado de sua área de atuação, com saberes tecnológicos contemporâneos. Este conhecimento embasa os procedimentos de pensar, sentir e agir diante das questões e soluções, pertinentes aos problemas da profissão docente.

Entretanto, cabe somar a esse conhecimento os conhecimentos pedagógicos o que vai tornar esse profissional detentor de mais um saber, o saber docente, porque na função docente o saber não se reduz a transmissão de conhecimentos concretos e sedimentados.

Os professores desta Instituição ainda apresentam uma prática fundamentada nas “receitas” postas e/ou impostas por especialistas da educação para a melhoria do processo educativo. De certa forma, por não apresentarem um *corpus* de conhecimentos necessários à docência, tendo em vista que não passaram por um processo formativo que os tornasse verdadeiros professores, dado que, geralmente são egressos dos Bacharelados e, mesmo aqueles egressos de alguma Licenciatura, após determinado tempo adequa-se às normas que regem os professores do Ensino Profissional, ou seja, o tecnicismo.

Nosso estudo demonstrou também que a maioria dos professores é muito influenciada pelas amarras burocráticas da organização escolar, ainda se encontra atrelada em dar conta dos conteúdos das disciplinas como primeira finalidade de sua eficácia profissional e, por isso, ligada às práticas e aos métodos tradicionais de ensino.

Urge, então, fazer nascer um novo docente cuja formação esteja pautada na ciência da educação, a Pedagogia, cujos pressupostos ultrapassam o conceito restrito de organização do trabalho pertencente a um sistema estruturado, tendo em vista o mercado de trabalho. Deste novo professor espera-se o crescente desenvolvimento ou (re)conhecimento de competências que permitam aos professores enfrentar de forma original e criativa as mudanças educacionais pela apropriação das estruturas necessárias à *práxis*⁴¹⁴ docente, e não apenas pela apropriação de conteúdos, que tem sido característica dos professores do CEFET-AM.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- _____. *Construindo a cidadania através da educação*. Palestra proferida no Congresso Brasileiro de Educação e Cidadania: construindo a cidadania através da educação. Promovido por Ferrari Feiras e Eventos. Curitiba, PR, Agosto/2005.
- ALVARADO-PRADA, Luis. E. *Formação participativa de docentes em serviço*. Taubaté, SP: Cabral Universitária, 1997, p. 107-140.
- ARANHA, Maria Lúcia de A. *História da Educação*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação: (Lei 9.394/96)/apresentação Carlos Roberto Jamil Cury. 7. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2004.
- CONTRERAS, José. *Autonomia de professores*, tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.
- FRANCO, Maria Amélia S. *Pedagogia como ciência de educação*. Campinas, SP: Papyrus, 2003. (Coleção Entre Nós Professores).
- HYPÓLITO, A. *Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise*. In *Teoria e educação*, n. 4, 1991.
- MANFREDI, Silvia M. *Educação Profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.
- MARCELO GARCIA, Carlos. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.
- MARQUES, Mario O. *Formação de profissional de educação*. - 4. ed. - Ijuí: Editora Unijui, 2003
- RAMALHO, Betânia L.; NUNEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermart. *Formar o professor, profissionalizar o ensino – perspectivas e desafios*. - 2. ed. - Porto Alegre: Sulic, 2004.
- SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia*. - 8. ed. - São Paulo: Cortez, 1985 (Coleção polêmicas do nosso tempo, v. 5).
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e profissionais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

⁴¹⁴ Adotamos o conceito marxista de *práxis*, o qual toma o trabalho humano como categoria central, em torno do qual devem ser revistos e analisados os problemas do conhecimento, da sociedade e do ser humano.

VEIGA, Ilma Passos A. Formação de Professores e os Programas Especiais de Complementação Pedagógica. In Desmistificando a profissionalização do magistério. Campinas, SP: Papyrus, 1999. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

Formação e trabalho docente: uma aproximação possível?

Maria das Graças C. de Arruda Nascimento⁴¹⁵, Patrícia Cristina Albieri Almeida⁴¹⁶

Resumo

O presente trabalho apresenta um recorte de pesquisa mais ampla que investiga a aproximação entre a universidade e a escola básica, no âmbito da formação de professores, analisando políticas públicas que favorecem a inserção dos professores iniciantes na docência. Há programas no Brasil, em âmbito federal, estadual e municipal, que objetivam estreitar as relações entre teoria e prática e promover a inserção na docência. Assim, considerando que tais iniciativas podem se constituir em alternativas para superar o distanciamento que historicamente se observa entre os espaços da formação e do exercício profissional, optou-se por ter como foco três desses programas: o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), proposto pelo Ministério da Educação e Cultura/CAPES, o Bolsa Alfabetização, proposto pelo governo do Estado de São Paulo e a bolsa ao estagiário de Pedagogia que atua como professor auxiliar nas classes de 1º ano da Secretaria Municipal de Jundiaí. Entende-se que a análise dessas experiências pode trazer elementos para a reflexão sobre as práticas de formação nas licenciaturas. O caminho metodológico orientou-se para conhecer as intenções e princípios desses programas, assim como a perspectiva dos sujeitos neles envolvidos e a própria dinâmica de formação. Os sujeitos dessa pesquisa são estudantes bolsistas dos três programas indicados; os coordenadores desses programas que atuam na universidade; e os gestores e professores das escolas básicas que recebem os bolsistas, supervisionando-os. A metodologia privilegiada para a coleta dos dados com os estudantes e as supervisoras foi o grupo de discussão e com a coordenadora do projeto, a entrevista. Foram também analisados os documentos que instituíram e orientaram a implementação desses programas. Para a interpretação dos dados obtidos, a interlocução foi feita, principalmente, com autores que têm discutido a inserção profissional e a formação docente, tais como Zeichner, Tardif, Marcelo, Gatti, Imbernón e Canário. Para esse trabalho, trazemos a análise dos dados coletados no âmbito de um projeto do PIBID, proposto por uma universidade pública localizada no Estado do Rio de Janeiro, que conta com a participação de dezoito bolsistas, alunas do curso de Pedagogia; três supervisoras, professoras que atuam em uma escola municipal de ensino fundamental; além da coordenadora do projeto. Os envolvidos no projeto destacam a relevância formativa da aproximação com a vida escolar e, mais especificamente, com o trabalho docente. O contato diário dos bolsistas com a escola, por meio de atividades planejadas e discutidas, tem desvelado a dinâmica desse espaço, possibilitando compreender as condições de que dispõem os professores para exercer seu trabalho, bem como as formas de organizá-lo. Esse movimento tem enriquecido não só as práticas formativas no âmbito da universidade, como, também, no próprio contexto da escola, uma vez que a problematização das práticas aí desenvolvidas tem mobilizado os professores supervisores a repensarem o próprio trabalho e as relações que se constituem nesse espaço. Os resultados apontam para uma profunda satisfação com o trabalho desenvolvido e o anseio de expansão do projeto para todos os licenciandos.

Palavras chaves: formação de professores; trabalho docente; programas de iniciação à docência; relação universidade-escola

⁴¹⁵ UFRJ

⁴¹⁶ FCC / Universidade Mackenzie

Introdução

O distanciamento entre as instituições formadoras de professores e as escolas de educação básica, *locus* privilegiado do trabalho docente, tem sido apontado recorrentemente pela literatura na área como um dos problemas da formação de docentes no Brasil. Estudos mostram que os cursos de formação de professores mantêm-se focados em modelos idealizados de aluno e de docência.

Quanto aos currículos, tem prevalecido um modelo para o qual, segundo Saviani (2009, p. 149), “a formação de professores, propriamente dita, se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que o professor irá lecionar. Considera-se que a formação pedagógico-didática virá em decorrência do domínio dos conteúdos do conhecimento logicamente organizado, sendo adquirida na própria prática docente ou mediante mecanismos do tipo ‘treinamento em serviço’”.

Ainda segundo Saviani (2009, p. 149), a esse modelo se contrapõe aquele segundo o qual a formação de professores só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático. “Em consequência, além da cultura geral e da formação específica na área de conhecimento correspondente, a instituição formadora deverá assegurar, de forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular, a preparação pedagógico-didática sem o que não estará, em sentido próprio, formando professores”.

Estudos têm ressaltado que, no caso do Brasil, as licenciaturas nas diversas áreas do conhecimento têm adotado, em sua maioria, o primeiro modelo, privilegiando os conhecimentos da área específica em detrimento da formação para o desenvolvimento de habilidades profissionais específicas para a atuação nas escolas e nas salas de aula (ARROYO, 2007; GATTI e NUNES, 2009; ANDRÉ *et al*, 2010). Segundo Saviani (2009), o segundo modelo prevaleceu nas escolas normais, ou seja, de formação dos professores para os anos iniciais do ensino fundamental. Segundo o autor, a licenciatura em Pedagogia tem sido marcada por uma tensão entre esses dois modelos.

A desconexão entre os conhecimentos acadêmicos e a dimensão prática da formação docente também tem sido um aspecto destacado, não só no Brasil, como em outros países. Zeichner (2010), por exemplo, referindo-se à realidade norte americana, aponta o distanciamento entre os contextos da formação e do trabalho como uma das questões centrais na formação inicial de professores e assinala que a percepção desse problema tem levando a uma série de experiências que tomam como eixo a busca de parcerias entre universidade e escola, no sentido de aproximar o conhecimento acadêmico do conhecimento produzido pelos professores no campo de atuação.

Também Canário (1998, p. 16), referindo-se ao distanciamento entre a formação dos professores e as realidades escolares, assinala que “esta maneira descontextualizada de conceber a formação profissional é a principal responsável pela sua ‘ineficácia’, decorrente da ausência de um sentido estratégico para a formação”.

Desse cenário resultou nosso interesse em conhecer e acompanhar algumas iniciativas recentes em políticas públicas no Brasil, que vêm tentando aproximar os diferentes espaços de formação e promover a inserção dos alunos de licenciatura em escolas de educação básica, ainda durante a formação inicial.

Uma pesquisa, publicada pela UNESCO (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011), possibilitou conhecer algumas dessas iniciativas que, em âmbito federal, estadual e municipal, objetivam aproximar os espaços de formação e de exercício profissional, favorecendo a inserção na docência.

Assim, vimos desenvolvendo desde 2012, uma pesquisa que toma como objeto três programas de inserção profissional, sendo um federal, um estadual e um municipal. Analisar programas de formação de professores que contemplem a parceria entre universidade e escola, fundada na interação entre professores universitários, alunos em formação e profissionais em exercício nas escolas é o foco dessa investigação.

O presente artigo apresenta um recorte dessa investigação, trazendo algumas reflexões suscitadas pela análise dos dados referentes ao desenvolvimento de um dos programas investigados: o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de iniciação à Docência), no âmbito do curso de Pedagogia de uma universidade pública localizada no Estado do Rio de Janeiro. Procura-se identificar até que ponto essa experiência vem contribuindo para superar o distanciamento entre os espaços da formação e do exercício profissional e as possíveis implicações no desenvolvimento profissional desses participantes.

A pesquisa

Considerando que iniciativas, observadas na pesquisa publicada pela UNESCO e citadas anteriormente, podem se constituir em alternativas para superar o distanciamento que historicamente se observa entre os espaços da formação e do exercício profissional, a pesquisa teve como foco três desses programas: o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), proposto pelo Ministério da Educação e Cultura/CAPES, o Bolsa Alfabetização, proposto pelo governo do Estado de São Paulo e a bolsa ao estagiário de Pedagogia que atua como professor auxiliar nas classes de 1º ano da Secretaria Municipal de Jundiaí.

O caminho metodológico orientou-se para conhecer as intenções e princípios desses programas, assim como a perspectiva dos sujeitos neles envolvidos e a própria dinâmica de formação. Os sujeitos dessa pesquisa foram estudantes bolsistas dos três programas indicados; os coordenadores desses programas que atuam na universidade; e os gestores e professores das escolas básicas que recebem os bolsistas, supervisionando-os.

Quanto aos recursos para a coleta dos dados, foram realizadas, inicialmente, análises dos documentos que instituíram e regulam os programas, oriundos das diferentes instâncias que os propõem.

No que se refere às perspectivas dos sujeitos, a técnica escolhida foi o grupo de discussão, por permitir reunir pessoas que vivenciam a mesma experiência formativa, partilhando aspectos em comum, contudo vividos de formas particulares, em razão de suas trajetórias de vida e de formação e do contexto social e institucional onde se inserem. Segundo Weller (2006), essa forma de entrevista permite conhecer não apenas as experiências e opiniões dos entrevistados, mas as vivências coletivas de um determinado grupo ou as posições comuns, independentemente de se conhecerem ou não entre si.

Para a interpretação dos dados obtidos, a interlocução foi feita, principalmente, com autores que têm discutido a inserção profissional e a formação docente, tais como Zeichner, Tardif, Marcelo, Gatti e Canário.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)

A constatação de que a formação profissional não vem oferecendo aos licenciandos os conhecimentos e habilidades necessários ao enfrentamento das complexas tarefas que lhes são exigidas na sociedade contemporânea, bem como a insatisfação social com o nível de ensino nas escolas brasileiras vêm levando à crescente responsabilização do poder público pelo desempenho das escolas e professores. Essa situação tem se refletido na proposição de diferentes programas voltados para a melhoria da formação dos professores.

A partir da metade dos anos 2000, o governo federal passa a exercer um papel de articulador das políticas públicas de formação dos professores, até então dispersas em iniciativas isoladas de estados e municípios, delineando-se uma política nacional de formação docente (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

Nesse sentido, o Decreto nº 6755/2009 consolida algumas iniciativas que já vinham se desenvolvendo nos anos anteriores e institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Esse documento estabelece princípios básicos que devem orientar as propostas de formação de professores e que passam a balizar os programas de apoio à formação docente do MEC. Entre esses princípios, reconhece a formação docente para a educação básica como compromisso público de Estado, que deve ser executado em regime de colaboração entre União, Estados e Municípios, com participação das Instituições Públicas de Educação Superior e de entidades representativas de setores profissionais docentes. O mesmo documento legal atribui à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior), órgão do Ministério da Educação até então voltado à formação na pós-graduação e apoio à pesquisa, a função de apoio à formação docente em cursos de graduação, definindo, em seu artigo 10, que “a CAPES incentivará a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica, mediante fomento a programas de iniciação à docência e concessão de bolsas a estudantes matriculados em cursos de licenciatura de graduação plena nas instituições de educação superior” (BRASIL, 2009). Para tanto cria, na estrutura da CAPES, a Diretoria de Educação Básica (DEB), que passa a atuar na proposição e implementação de programas de fomento à formação docente.

É esse o contexto de surgimento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) que se apresenta como uma proposta de valorização da formação inicial dos futuros docentes, tendo como objetivos “incentivar os jovens a reconhecerem a relevância social da carreira docente; promover a articulação teoria-prática e a integração entre escolas e instituições formadoras; e contribuir para elevar a qualidade dos cursos de formação de educadores e o desempenho das escolas nas avaliações nacionais e, conseqüentemente, seu IDEB” (BRASIL, 2010).

Um diferencial do programa é a concessão de bolsas não só a alunos e professores das universidades, mas também a professores de escolas públicas que acompanham as atividades dos bolsistas no espaço escolar, atuando como co-formadores no processo de iniciação à docência. Com essa iniciativa, os professores de Educação Básica são inseridos nas políticas de fomento, criando-se um elemento de articulação entre as IES e as escolas.

Direcionado inicialmente às Instituições Federais de Ensino Superior, a primeira versão do Programa, em 2007, atendia cerca de 3.000 bolsistas das áreas de Física, Química, Biologia e Matemática. A partir de 2009 o PIBID expandiu-se rapidamente, incluindo Universidades Públicas Estaduais, Municipais e Comunitárias, abrangendo todas as licenciaturas e chegando em 2013 a 49.321 bolsistas, de 195

instituições, que atuam em 4.160 escolas públicas em todas as regiões do país. Segundo a CAPES, a meta é atingir 75.000 bolsistas até o final de 2013⁴¹⁷.

Embora ainda não existam estudos amplos que possibilitem uma análise mais aprofundada dos resultados do Programa, e ainda que se considere a diversidade dos projetos desenvolvidos nas diferentes instituições participantes, esses números dão a dimensão das possibilidades de impacto do PIBID nos cursos de Licenciatura e nas escolas de educação básica que recebem esses bolsistas.

Entendemos que a análise dessa experiência é necessária e oportuna, pela sua amplitude e pelo potencial de transformação das práticas de formação nas licenciaturas que ela pode suscitar.

O olhar dos sujeitos sobre a experiência

Apresentamos aqui, inicialmente, a origem da parceria entre a universidade em foco e a escola básica onde o projeto se desenvolve, seus sujeitos e sua dinâmica. Em seguida, analisamos o olhar dos participantes sobre o projeto e suas contribuições para a formação e a inserção profissional.

A origem da parceria entre a escola básica e a universidade

De acordo com os relatos, o PIBID nessa instituição é a continuação de uma parceria entre a escola básica e a universidade, que já vinha se desenvolvendo desde 2009.

Naquele ano, a coordenação do curso de Pedagogia submeteu um projeto a um edital do Prodocência, Programa de Consolidação das Licenciaturas que, segundo as informações disponíveis no Portal MEC, visa “ampliar a qualidade das ações voltadas à formação de professores, com prioridade para a formação inicial desenvolvida nos cursos de licenciaturas das instituições federais e estaduais de educação superior”. O projeto submetido comprometia-se a pensar o estágio supervisionado na perspectiva de uma política de formação de professores.

O projeto foi contemplado com verba do governo federal e a escola básica para o seu desenvolvimento foi escolhida por ter apresentado à universidade um contra projeto, no qual explicitava suas necessidades mais urgentes e solicitava a parceria acadêmica. Dessa forma, estabeleceu-se uma primeira parceria entre essa escola e a Universidade, aí representada pela professora responsável pelo Prodocência, atualmente coordenadora do PIBID.

No desenvolvimento do projeto, a então coordenadora pedagógica da escola básica apresentou à professora da universidade a demanda da criação e institucionalização de um Conselho Escolar. Um novo projeto foi elaborado e submetido a um edital FAPERJ de apoio à escola Pública e contemplado com bolsas para professores da escola básica, alunos do Ensino Médio de Iniciação Científica Júnior e estudantes de Iniciação Científica da Universidade.

Assim, segundo a coordenadora do programa, quando em julho de 2011 teve início o PIBID do curso de Pedagogia, optou-se por dar continuidade a essa interface entre essa escola e a universidade. Naquele momento, o projeto envolveu doze estudantes bolsistas e duas professoras da escola. Em meados de 2012,

⁴¹⁷ Informação disponível em <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/encontro-de-coordenadores-institucionais-do-pibid>

o projeto foi ampliado, incorporando outras seis alunas da universidade e mais uma professora da escola básica.

As instituições e dos sujeitos envolvidos

O subprojeto, foco de nossa investigação no Rio de Janeiro, é desenvolvido no âmbito do Curso de Pedagogia de uma das unidades acadêmicas de uma importante universidade localizada nesse estado. A unidade acadêmica na qual esse projeto está inserido é uma faculdade de formação de professores que oferece a graduação em sete diferentes licenciaturas, sendo uma delas, em Pedagogia.

A escola que recebe o projeto é um colégio estadual, localizado em uma cidade próxima à capital e que atende a jovens do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio. Esses estudantes têm suas aulas regulares no turno da manhã, estando o turno da tarde reservado para o desenvolvimento de atividades do projeto Mais Educação e do PIBID. A escola tem em torno de 1430 alunos e 90 professores, em 2013.

A coordenadora do subprojeto é uma professora universitária, pedagoga, doutora em Psicologia, que, na época da entrevista, ocupava também o cargo de coordenadora do Curso de Pedagogia.

As supervisoras são professoras da escola básica que acompanham as alunas bolsistas em suas atividades na escola. Uma é a diretora adjunta, pedagoga, escolhida por já estar envolvida, na qualidade do cargo que ocupa, com o projeto anterior. A segunda é professora de História e Sociologia e participou efetivamente, como bolsista, do projeto anterior. A terceira, professora de Português e Literatura, está a menos tempo no projeto, tendo sido convidada pela colega e pela coordenadora para integrar a equipe, em virtude de ter demonstrado interesse, participando voluntariamente das reuniões.

As bolsistas, todas mulheres, são alunas do curso de Pedagogia e, ao se referirem aos motivos que as levaram a ingressar no PIBID, reconhecem que o valor da bolsa foi um atrativo, mas destacam outros motivos que, segundo elas, foram essenciais para a adesão ao programa: a possibilidade de um contato mais próximo com o universo das escolas públicas e com situações da prática profissional e a oportunidade de ampliarem sua formação, participando de um grupo de estudos.

Acredito que você, como universitário, de maneira geral, precisa estar ampliando a sua formação...

Me interessei pelo programa não só pela bolsa... Porque desde o começo eles falaram que a gente teria esse contato com a escola. Eu acho que foi essa a parte que mais me interessou...

A maioria das estudantes é bastante jovem, tendo entre 18 e 29 anos, e cursam os dois últimos anos do Curso de Pedagogia.

A dinâmica do projeto

O PIBID da Pedagogia desenvolve-se através de seis projetos, em torno dos quais se articulam de duas a quatro bolsistas. São eles: Oficina de Leitura, Projetos Murais, Projeto Colcha de Retalhos, Reinvenção da Biblioteca, Jornal do M [nome abreviado do colégio], Transvalorização do meio cibernético do Colégio CMS [nome do colégio]. Assim, cada pequeno grupo de licenciandas vai desenvolvendo atividades com os

estudantes da escola básica, no próprio horário escolar ou no turno da tarde, que não possui turmas em aulas regulares.

Todas as participantes do projeto têm reuniões quinzenais para estudos e/ou trabalhos que, segundo a coordenadora, têm por objetivo a “definição desse campo problemático”. Nas demais semanas, as licenciandas têm supervisão, ou seja, encontros com as supervisoras para o acompanhamento dos trabalhos.

Nós trabalhamos junto com elas. Nós revemos os projetos... Apoio na execução! (supervisoras)

Segundo o que foi mencionado, esses encontros destinam-se ainda à elaboração de trabalhos para apresentações em eventos científicos ou do próprio programa e à confecção dos diários.

O diário para mim é uma das coisas mais ricas da pesquisa. E ao mesmo tempo ação. Ele é reflexivo, mas implica que você atue, que você esteja sempre fazendo um relatório, um diário, esteja próximo ao aluno e problematizando todas as questões... Você pelo diário vê o crescimento...

Embora os diários sejam pessoais, eles são compartilhados nos encontros e, muitas vezes, estão na origem dos trabalhos que são elaborados pelas participantes. É o que nos contam as supervisoras, durante o grupo de discussão.

Cada um elabora o seu diário, particular... A pessoa só mostra o que ela quer. É diário! Mas, frequentemente fazemos uma leitura de trechos que a gente decide que são importantes da gente ler... O diário é um grande instrumento. Muitos trabalhos que a gente apresenta são em cima do diário. Muito interessante... a coisa da gente compartilhar os diários, sabendo o crescimento do grupo, como é que está indo.

As contribuições para a formação e a inserção profissional

As estudantes envolvidas no projeto destacam a relevância formativa da aproximação com a vida escolar e, mais especificamente, com o trabalho docente. Alguns fragmentos dos depoimentos das alunas bolsistas exemplificam a importância dessa experiência para o conhecimento das realidades do trabalho:

É uma oportunidade da gente se inserir, da gente conhecer, da gente vê como é que a escola se movimenta.

Lá na faculdade nós só temos três disciplinas de estágio... Então, eu já estava acabando o 5º período e eu não tinha experiência na escola. Então isso foi o que me motivou.

Quando você... está assim, de frente com aquela turma enorme, com 40 alunos, 43, todo mundo falando ao mesmo tempo. Aí só estando aqui mesmo para você saber qual é a realidade. Sentir na pele, porque na faculdade você dá lá a sua aula bonitinha, o professor ouvindo, todo mundo quietinho ouvindo, todo mundo adulto.

Os relatos acima indicam que os alunos percebem e questionam as lacunas da própria formação e mostram que, na perspectiva desses licenciandos, as oportunidades de inserção no campo profissional, durante o curso, são insuficientes para o enfrentamento dos desafios do exercício da docência. Os depoimentos vão ao encontro das conclusões de estudos (CANÁRIO, 2001; TARDIF, 2002; ZEICHNER, 2010), que apontam a falta de articulação entre os estudos teóricos e a formação para a prática docente, o distanciamento da realidade concreta das escolas e a concepção aplicacionista de formação predominantes nos cursos.

Um aspecto central nesses estudos é a relação entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento da experiência. Segundo Canário (2001, p. 32), o desenvolvimento dos estudos sobre as práticas formativas coloca no centro das discussões a questão da “revalorização epistemológica da experiência”. O autor questiona a visão dicotômica das relações teoria-prática predominante nos cursos universitários de formação de professores, que se reflete em uma organização curricular “em que se procede a uma justaposição hierarquizada de saberes científicos, mais saberes pedagógicos, mais momentos de prática” (CANÁRIO, 2001, p.32).

Segundo Saviani (2007, p 108), teoria e prática são aspectos distintos e fundamentais da experiência humana, mas “ainda que distintos, esses aspectos são inseparáveis, definindo-se e caracterizando-se sempre um em relação ao outro”. Nesse sentido, alguns estudos questionam o modelo universitário que tem prevalecido na formação profissional. Tardif (2002, p. 270) observa que os cursos de formação são geralmente idealizados segundo um modelo aplicacionista, no qual “os alunos passam certo número de anos a assistir a aulas baseadas em disciplinas e constituídas de conhecimentos proposicionais. Em seguida, ou durante essas aulas, eles vão estagiar para “aplicarem” esses conhecimentos”, aprofundando, dessa forma, a dicotomia entre esses dois aspectos.

Na perspectiva de uma maior articulação entre teoria e prática, o contato diário dos bolsistas com a escola, as oportunidades de desenvolverem atividades planejadas e discutidas coletivamente, têm desvelado, segundo elas, a dinâmica da escola, *locus* privilegiado do exercício profissional, possibilitando compreender as condições de que dispõem os professores para exercer seu trabalho, bem como as formas de organizá-lo.

Nesse sentido, Canário (2001, p. 40) defende que “a prática profissional, no quadro da formação profissional inicial de professores, ganhará em ser entendida como uma tripla e interativa situação de formação que envolve, de forma simultânea, os alunos (futuros professores), os profissionais no terreno (professores cooperantes) e os professores da escola de formação. É preciso entender a formação e a atividade profissional como processos articulados, superando as justaposições entre formação inicial e continuada dos professores e entre teoria e prática.

Ainda no âmbito das contribuições para a formação, outros aspectos se fizeram presentes nos relatos das estudantes.

Melhorou o meu desempenho na faculdade, coisas que antes eu não conseguia compreender, eu passei a compreender mais...

Ontem, a gente estava numa disciplina e estavam falando como eu mudei depois que eu comecei a participar daqui. Porque, a gente lê textos, além de tudo isso que acontece... Os referenciais teóricos também são diferentes dos que a gente está acostumado lá.

Outra coisa também que a gente não pode esquecer, é o incentivo à produção acadêmica, produção de textos para apresentar em congressos...

Observa-se que as estudantes que participam do projeto compreendem a formação numa perspectiva ampliada de preparação para a vida profissional. Escrever textos, apresentá-los em eventos diversos e publicá-los são ações que estão incorporadas ao trabalho que desenvolvem.

Também para as supervisoras, o projeto tem sido considerado como muito importante para o desenvolvimento profissional, na medida em que, refletindo sobre o planejamento e as práticas que estão sendo realizadas, têm oportunidade para pensarem o próprio trabalho.

Problematizar nossas práticas, nossas relações, nosso trabalho... Isso, isso vai mexer com você. Vai mexer pessoalmente com cada um que está envolvido na pesquisa e, obviamente, com quem a gente se relaciona.

Eu acho que nós estamos nos formando, nós professores, junto delas. Nesse processo.

O destaque atribuído à dimensão reflexiva do projeto e a sua importância para a formação esteve também presente no depoimento da coordenadora do projeto, que assinala:

É um espaço potente..., de você fazer uma formação é... uma formação um pouco que intervenção. Na perspectiva, de pensar as práticas do cotidiano no cotidiano da escola... E isso eu acho que marca um diferencial na formação...

Segundo as participantes, esse movimento tem enriquecido não só as práticas formativas no âmbito da universidade, como, também, no próprio contexto da escola, uma vez que a problematização das práticas aí desenvolvidas tem mobilizado os professores supervisores a repensarem o próprio trabalho e as relações que se constituem nesse espaço.

Eu comecei a trabalhar mais com uma nova perspectiva mesmo... Eu fui em cima do problema de cada aluno e colocava eles para produzir. Isso é muito gratificante, porque eles realmente produzem, produzem bem, quando são estimulados.

Eu estou vendo uma possibilidade da gente repensar nossas práticas. Eu gostaria que todas tivessem essa outra possibilidade de sair desse lamento, que é doentio, que é um fracasso em nossas vidas.

Ai ficava só observando, porque tinha um horarizinho vago, eu ficava observando as reuniões... E foi assim, eu mudei muito, a minha aula, a atitude em relação ao aluno, as atividades...

O que se revela é a percepção de que a principal contribuição do projeto para instituições e sujeitos é a oportunidade de uma reflexão contínua, da qual surge uma consciência sobre a prática, que permite a professores e licenciandas apropriarem-se e construir novos conhecimentos com os quais poderão reformular a própria prática.

Entretanto, na visão de professoras e licenciandas, as mudanças ocorridas no trabalho docente não foram as únicas. A elas se somaram outras que se referem às atitudes das crianças e jovens envolvidos no projeto.

E tem turmas que estão assistindo desde o início. Então, elas tiveram uma mudança de conduta, de comportamento... os próprios professores mostraram isso para a gente: o quanto eles melhoraram o comportamento, tudo... Eu acho que isso está sendo a grande motivação deles agora, em relação à escola. Interagindo um pouco mais. (Supervisora)

A gente trabalha muito a atitude deles, o respeito, saber ouvir, saber opinar, não de criticar o outro. Antes, eles tinham essa mania, um falava e outro já ia atropelando. Não respeitava... O comportamento deles hoje é diferente. (aluna bolsista)

Os professores que trabalham com eles do começo do ano pra cá começaram a apontar mudanças visíveis de comportamento ou na parte da leitura e da escrita mesmo. Concentração. Na parte de opinar por alguma coisa, se colocar. (aluna bolsista)

Mudanças nas atitudes dos outros professores também foram lembradas de uma forma bastante positiva.

Teve professores da escola que se inscreveram no seminário e apresentaram trabalhos que eles desenvolvem com os alunos e eles... as professoras de inglês... elas desenvolvem um trabalho junto. E, elas montaram um pôster mostrando, explicando esse trabalho que elas estavam fazendo na escola... Eu achei isso bem interessante. (aluna bolsista)

Estou te falando: ele está contaminando... O grupo está lendo e nós deixamos leituras para eles na sala de professores... A gente convida para as reuniões... Ontem mesmo, tinha dois professores. Nós temos duas vezes por mês reuniões com os professores. (supervisora)

Contudo, segundo a totalidade das participantes, as mudanças mais significativas para a escola dizem respeito ao “despertar” para um trabalho coletivo.

O que essa pesquisa traz também, a ideia de que o trabalho é coletivo. Foi uma grande aprendizagem que eu tive. Não adianta nenhuma técnica, nenhuma tecnologia, nada, se a escola não estiver realizando algo que é coletivo. O professor pode ser excelente, mas se não houver essa coisa coletiva, não funciona. Para mim os grandes ganhos que eu aprendi, que eu procuro falar isso para os professores, colegas, é que se a gente não estiver junto, nós vamos enlouquecer. Os alunos também vão sair da escola. É coletivo, o trabalho. (supervisora)

E, ela colocando para o corpo docente e para o grupo de funcionários daqui as mudanças depois desse projeto... E ela falou da própria movimentação dos professores, a união deles em realizar as tarefas coletivas dentro da escola. (aluna bolsista)

Agora, está existindo mais diálogo e isso é uma coisa que eu ouvi da própria diretora. A atmosfera da escola está diferente (aluna bolsista)

Os relatos evidenciam a importância das formas colaborativas de trabalho desenvolvidas no PIBID e as possibilidades dessas práticas para o desenvolvimento de uma nova profissionalidade docente, capaz de romper o isolamento que tem caracterizado o trabalho dos professores em suas salas de aula. Nessa perspectiva, Nóvoa (2009) destaca a importância dos processos de aprendizagem compartilhada e da cultura colaborativa na construção do conhecimento profissional dos professores. Segundo o autor, entender a escola como lugar da formação dos professores implica considerá-la como espaço da análise partilhada das práticas e de reflexão sobre o trabalho docente.

Duas estudantes sintetizam o que percebem sobre a contribuição da participação no PIBID para o desenvolvimento de uma profissionalidade e apontam, como fruto dessa experiência, uma “conversão” do olhar sobre a escola, evidenciando que a aprendizagem da profissão não se dá apenas no nível dos conhecimentos e das práticas, mas de uma cultura profissional.

Entrando na escola a gente vê que a escola pública não é tão ruim assim, que tem como você fazer a diferença, pode trabalhar.

Tem desenvolvido coisas interessantes na minha formação profissional, porque eu tava encarando tanto a negatividade da profissão de ser professor... E quando me deparei com a escola, eu vi que não é essa negação toda, mas é um lugar de possibilidades e de muitas coisas interessantes e por isso, eu acho que esse projeto tem desenvolvido com força total para a minha vida profissional.

Os resultados da investigação apontaram para uma profunda satisfação com o trabalho desenvolvido. Nas palavras da coordenadora do projeto, essa é uma importante proposta de articulação entre a escola e a universidade e possui um diferencial para a valorização do professor em exercício.

Você dá bolsa para o professor, uma bolsa que no caso do Rio de Janeiro, praticamente é o salário de um professor da escola básica...

Contudo, tanto a coordenadora como as supervisoras destacaram a insuficiência do projeto para provocar mudanças significativas nas licenciaturas, em virtude de ser ainda uma proposta para “poucos”.

É um dos primeiros projetos que eu vejo que possibilita... um campo de formação continuada do professor da escola básica. Mas ao mesmo tempo são muito poucos... então ele também é um projeto excludente. (coordenadora)

... é pra poucos, muito poucos... se você for botar no percentual de todas as escolas públicas do Rio de Janeiro,... quantas as que tem o PIBID, entendeu? [...] Quantos alunos de Pedagogia que tem, entendeu? [...] Acho que é pensar na possibilidade de expansão e de uma expansão pra pensar uma política nacional de educação básica. (coordenadora)

A gente tem assim anseio para que o governo, as instituições, elas ampliam o programa, porque é muito positivo, tanto para a gente enquanto professor, quanto para os alunos. Tanto para os professores que estão iniciando. (supervisora)

Considerações finais:

Embora os dados disponíveis não permitam ainda avançar na análise dos possíveis impactos do PIBID nas práticas formativas dos cursos de licenciaturas, as discussões sugerem que, ao mostrar novas alternativas e experiências bem sucedidas de formação, o Programa indica possibilidades de avanço no sentido de uma maior articulação entre os contextos da formação e do trabalho docente, o que beneficia os diferentes agentes envolvidos no processo.

Ao analisar experiências de colaboração entre universidade e escolas, Zeichner (2010) destaca que uma das limitações desses programas é colocar o foco principalmente na criação de novos papéis para os formadores de professores, mantendo separadas suas culturas e formas de discursos, o que limita as possibilidades de renovação dos modelos de formação. Entendemos que essa é uma característica também observada no PIBID, ou seja, o processo de aproximação e diálogo ocorre principalmente pelas iniciativas individuais e relações pessoais estabelecidas pelos participantes. Não se observa ainda uma política pública que implique na possibilidade de transformação dos modelos formativos. Consideramos que, ainda assim, esse processo de aproximação pode trazer benefícios mútuos e estar na origem das possíveis políticas.

Entendemos que um movimento, no qual os conhecimentos profissionais vão sendo construídos e reconstruídos nas situações da docência, submetidos à reflexão crítica fundamentada na teorização e alimentada pela experiência, surge um espaço de construção de um novo conhecimento, produzido nas relações entre instituições e sujeitos, integrando os diferentes saberes que constituem o conhecimento profissional.

Ainda que não se possa falar em um novo modelo formativo, os dados sugerem que, ao promover a aproximação entre universidade e escola e criar condições favoráveis à inserção dos professores em formação no ambiente escolar, o PIBID tem um potencial transformador que pode beneficiar ambas as instituições, criando possibilidades para a constituição de um espaço privilegiado de trabalho e formação.

É possível interpretar movimentos dessa natureza como uma busca pela instituição de um *terceiro espaço* de formação, como proposto por Zeichner (2010), que envolva efetivamente os professores das universidades, os estudantes, futuros professores e os docentes que estão no exercício profissional.

O entusiasmo demonstrado por todos os estudantes e professores que participaram desses grupos de discussão, nos levam a refletir sobre o quanto ganhariam os cursos de formação inicial, os professores e os estudantes se os estágios curriculares fossem organizados nessa perspectiva e contassem com o apoio de um programa que pudesse alcançar todos os licenciandos e professores das escolas básicas que os recebem e orientam.

Referências bibliográficas:

ANDRÉ, Eliza Dalmazo Afonso *et al.* (2010) O trabalho docente do professor formador no contexto atual das reformas e das mudanças no mundo contemporâneo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 91, n. 227, p. 122-143, jan./abr.

ARROYO, Miguel González (2007). Condição docente, trabalho e formação. Em SOUZA, João Valdir Alves (Org.) *Formação de professores para a educação básica: dez anos da LDB* (pp. 191-209). Belo Horizonte: Autêntica.

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação básica, disciplina a atuação da coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Diário oficial da União. Brasília: Casa Civil da Presidência da República.

BRASIL. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília: Casa Civil da Presidência da República.

CANÁRIO, Rui (1998). Escola: o lugar onde os professores aprendem. Em *Psicologia da Educação*, 6, pp. 9-27.

CANÁRIO, Rui (2001). A prática profissional na formação de professores. Em CAMPOS, Bártolo Paiva (Org.) *Formação profissional de professores no ensino superior* (pp. 31-45). Porto, Portugal: Ed. Porto.

- GATTI, Bernardete Angelina e NUNES, Marina Muniz Rossa (Orgs.) (2009). *Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículo das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas*. São Paulo: FCC.
- GATTI, Bernardete A; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso (2011). *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO.
- NÓVOA, Antonio (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.
- SAVIANI, Dermeval (2007). Pedagogia: o espaço da educação na universidade. Em *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 130, PP. 99-134
- _____ (2009). Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n.40. pp. 143-155.
- TARDIF, Maurice (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- WELLER, Wivian (2006). Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. Em *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n.2, p. 241-260, maio/ago.
- ZEICHNER, Ken. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. *Educação, Santa Maria*, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010.

(Re)significação das “dificuldades de aprendizagem” por meio da análise da atividade docente

Maria Fourpome Brando, Cláudia Leme Ferreira Davis⁴¹⁸

Palavras-chave: Atividade docente, sentidos e significados, dificuldades de aprendizagem.

O objetivo da presente pesquisa foi investigar os sentidos e os significados constituídos por uma professora acerca das “dificuldades de aprendizagem”. O referencial teórico e metodológico adotado foi o da Psicologia Sócio-Histórica, assim como o da Clínica da Atividade. O sujeito da pesquisa foi uma professora do primeiro ano do ciclo I do Ensino Fundamental. A coleta de dados envolveu a utilização de técnicas distintas: observações e filmagens das aulas ministradas pela professora; seleção de trechos filmados e editados – episódios curtos – para ilustrar aspectos da atividade docente relativos às “dificuldades de aprendizagem”; entrevistas com a professora buscando aprofundar questões relacionadas a sua atividade; sessões de autoconfrontação simples (ACS) e cruzada (ACC), nas quais a professora assistia e analisava episódios sobre sua atuação em sala de aula sozinha e/ou acompanhada. As sessões de autoconfrontação foram filmadas e transcritas. A partir desse material e daquele coletado na entrevista, foram empregados os procedimentos propostos por Aguiar e Ozella (2006) para se alcançar núcleos de significação. A análise dos núcleos indicou que os sentidos e os significados constituídos pela professora acerca das “dificuldades de aprendizagem” articulavam-se, na constituição de sua subjetividade, de um lado à importância da práxis na oferta de uma atividade docente de boa qualidade, capaz de atender às necessidades dos alunos com diferentes ritmos de aprendizagem e, de outro, à centralidade das relações profissionais para que isso viesse a ocorrer. Verificou-se, ainda, que a passagem pelo processo de observação e análise da própria atividade, ao converter a professora em uma observadora de si mesma durante a atuação profissional, proporcionou-lhe o necessário distanciamento crítico para perceber, nela, problemas que, na e pela discussão com a pesquisadora, parecem ter ensejado oportunidades para re-significar sua própria atividade docente. A autoconfrontação contribuiu, portanto, para o desenvolvimento e a transformação da atividade da professora, o que evidencia seu potencial como instrumento de formação profissional. Assim, a relevância da pesquisa residiu na construção de conhecimentos tanto no que se refere à compreensão dos sentidos e significados constituídos pelos professores acerca das “dificuldades de aprendizagem” quanto no que concerne à construção e ao desenvolvimento de novas ferramentas de formação docente por meio da maior compreensão da atividade profissional.

O presente trabalho tem como objetivo apresentar brevemente uma pesquisa de doutorado que buscou investigar sentidos e significados constituídos por uma professora acerca das “dificuldades de aprendizagem” dos alunos e como tais elementos subjetivos se articulavam com a atividade docente. A fim de investigar os sentidos e significados, foi utilizado o método desenvolvido por Aguiar e Ozella (2006), denominado “Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos”. Para estudar as articulações de tais sentidos e significados com a atividade docente, foram empregadas as técnicas da autoconfrontação simples e cruzada, desenvolvidas por Clot (2001) e seus colaboradores.

⁴¹⁸ Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP

A pesquisa assumiu a hipótese de que a proposta de Clot para estudo da atividade poderia auxiliar a formação docente. Assim, a investigação também objetivou verificar se a passagem pelo processo de observação e análise da própria atividade – proporcionada pela autoconfrontação – acarretaria o desenvolvimento da atividade profissional da professora participante, aumentando seu poder de reflexão e ação sobre a própria atividade, ou provocaria uma re-significação dos sentidos e significados que atribuía a sua profissão.

As “Dificuldades de Aprendizagem”

Esta expressão abrange numerosas definições, apresentando uma heterogeneidade de conceitos que incluem aspectos passíveis de afetar o desempenho acadêmico. Diante de tantas definições, Fonseca (1995) constata que a proposta pelo *National Joint Committee on Learning Disabilities* é a mais amplamente empregada: “dificuldades de aprendizagem” é um “termo geral que se refere a um grupo heterogêneo de transtornos que se manifestam por dificuldades significativas na aquisição e uso da escuta, da fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas.” (Fonseca, 1995, p.71). Essa conceituação de “dificuldade de aprendizagem” como transtorno ou distúrbio é extremamente comum e pode ser encontrada em diversos artigos científicos sobre o tema.

Collares e Moysés (1994) apresentam uma contundente crítica à compreensão das “dificuldades de aprendizagem” como transtorno ou distúrbio. De acordo com as autoras, a utilização desses termos apresenta-se como reflexo do processo de medicalização ou patologização da aprendizagem: “medicalização refere-se ao processo de transformar questões não médicas, eminentemente de origem social e política, em questões médicas, isto é, tentar encontrar no campo médico as causas e soluções para problemas dessa natureza” (Collares e Moysés, 1994, p. 25)

As autoras argumentam que a medicalização ocorre em escala crescente, representando franca biologização dos conflitos sociais. Por meio de mecanismos ideológicos, recorre-se ao reducionismo biológico, segundo o qual a situação de vida de indivíduos e grupos se deve a suas próprias características. Nessa perspectiva, as circunstâncias sociais, políticas, econômicas e históricas influenciam muito pouco a vida das pessoas, de modo que os únicos responsáveis por sua condição são elas mesmas. Da biologização das questões de ordem social decorre a isenção da responsabilidade do sistema sociopolítico de solucionar tais questões e a consequente culpabilização da vítima (Collares e Moysés, 1994, p. 26).

Ao apresentar um estado da arte sobre as pesquisas acerca do fracasso escolar realizadas no período de 1991 a 2002, Patto (2004) aponta quatro principais concepções. Cada uma adota um enfoque distinto sobre as causas das “dificuldades de aprendizagem”, que ora são vistas como algo: a) próprio dos aprendizes, ou seja, um problema essencialmente psíquico; b) inerente aos professores, um problema meramente técnico; c) constituído nas relações institucionais; d) gerado pelo sistema sociopolítico. Essas diferentes abordagens têm em comum o fato de que localizam a questão das “dificuldades de aprendizagem” sempre em um dos pólos: nos alunos e suas famílias, nos professores, no “sistema”. Nenhuma delas considera a multideterminação do fenômeno.

A perspectiva adotada na presente pesquisa foi a de que as “dificuldades de aprendizagem” são produzidas em meio a um conjunto de relações institucionais, históricas, econômicas, culturais e pedagógicas que se constituem no cotidiano educacional, sendo, portanto, fruto de múltiplas determinações. Dessa forma,

qualquer explicação que se centre exclusivamente em um dos aspectos do fenômeno pode ser considerada reducionista, justamente por ignorar a complexa teia de relações que o constituem.

Psicologia Sócio-Histórica

O referencial teórico que fundamentou a pesquisa foi o da Psicologia Sócio-Histórica, pautada pelo Materialismo Histórico e Dialético. Adotando uma concepção de homem como ser social e historicamente constituído – que aprende a ser humano apropriando-se da cultura, por meio de atividades e relações mediadoras – para compreendê-lo, é preciso estudá-lo em seu processo histórico, em suas transformações e em sua gênese, ou seja, estudá-lo dialeticamente. A Psicologia Sócio-Histórica propõe categorias teóricas que se aplicam ao estudo dialético do homem. Dentre elas, as categorias **atividade**, **sentido** e **significado**, consideradas centrais para o entendimento dos fenômenos analisados nesta pesquisa, são brevemente discutidas a seguir.

A **atividade** implica o processo dialético de transformação entre natureza e homem, humanizando um e outro. Por meio da atividade o homem se humaniza, pois para se apropriar da cultura, ou seja, dos conhecimentos e fenômenos historicamente produzidos e acumulados pela humanidade, é necessário que o homem realize atividades mediadas e mediadoras, social e historicamente construídas. O homem não se relaciona com a natureza a não ser por meio de uma atividade, ou seja, esta é mediadora na relação entre homem e natureza. Ao mesmo tempo, a atividade é sempre mediada.

As categorias sentido e significado, apesar de distintas, travam entre si uma relação dialética na qual se constituem mutuamente, sendo indissociáveis e impossíveis de serem compreendidas separadamente. Os **significados** podem ser definidos como construções ou acordos sociais, sínteses provisórias, compartilhadas socialmente e elaboradas historicamente. O caráter compartilhado dos significados faz que eles se situem mais no âmbito do social e é nessa condição que são apreendidos pelos sujeitos (Aguiar e Ozella, 2006).

A relação do homem com os múltiplos significados faz surgir o **sentido**, de forma que o sentido resulta do confronto entre os significados socialmente compartilhados e a vivência de cada indivíduo em particular. Assim, os sentidos são singulares, pessoais e instáveis, pois são construções de cada sujeito ao longo de sua história, processados nas relações sociais, na articulação entre experiências, emoções e relações. São, portanto, resultantes da relação dialética entre o sujeito e o mundo histórico e social. Vygotsky (2001, p. 465) assinala que “o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada”. Os sentidos estão em constante movimento de reconfiguração e transformação, de modo que não podem ser universalizados, uma vez que se configuram em uma determinada realidade, por indivíduos singulares, com experiências particulares.

Clínica da Atividade

Buscando compreender a atividade de trabalho em suas esferas mais profundas, Yves Clot e seus colaboradores desenvolveram uma proposta metodológica para análise do trabalho denominada Clínica da Atividade. Sua base teórica assenta-se nos postulados de Vygotsky, assumindo, ao mesmo tempo, a

tradição da psicopatologia do trabalho e da ergonomia francesa. De acordo com essa abordagem, existe uma distância entre aquilo que deve ser feito – a tarefa – e aquilo que efetivamente se faz – a atividade. A **tarefa** refere-se ao resultado esperado da atividade, ou seja, direciona a atividade para a obtenção de seus objetivos utilizando determinados meios.

Com base na distância entre tarefa e atividade realizada, Clot apresenta uma perspectiva de atividade que não se restringe apenas às ações que foram realizadas, mas também às ações que não o foram. Propõe, então, a distinção entre **atividade real** – que indica o que foi realizado e inclui tudo o que é observável – e **real da atividade** – que designa não só o que foi feito, como também aquilo que não o foi, que se tentou fazer sem conseguir, que se gostaria de ter feito, que foi feito para evitar fazer o que deveria ser feito. Assim, atividade é muito mais do que aquilo que foi realizado, e abrange uma série de aspectos não observáveis que, nem por isso, deixam de constituir e tencionar o que se observa.

A Clínica da Atividade pretende, justamente, conhecer as possibilidades e os conflitos que tencionam e constituem a atividade, por meio de sua transformação. O objetivo é transformar a atividade para compreendê-la, uma vez que os conflitos e as possibilidades não realizados, constituintes da atividade, não se revelam por meio da simples observação: revelam-se apenas nos movimentos, em sua dinâmica de desenvolvimento.

A atividade – constituída pela **tarefa**, pela **atividade real** e pelo **real da atividade** – marca, portanto, o distanciamento entre o que é prescrito e o que é efetivamente realizado. Essa distinção não é imediata: é mediada pelo **gênero profissional**, um corpo de avaliações compartilhadas, que regulam a atividade profissional de forma tácita (Clot, 2010). Trata-se de um corpo social e simbólico, que se interpõe entre a organização do trabalho e o próprio sujeito. O gênero faz-se presente por meio das prescrições institucionais, que estabelecem normas, papéis, obrigações e condutas e determinam as atividades (Clot, 2006). Se, por um lado, essas normas tácitas são restritivas, elas são também um recurso da vida profissional, pois ajudam o sujeito a se situar e saber como agir em cada situação de trabalho.

O gênero, no entanto, não é apropriado da mesma maneira por todos os profissionais. O trabalho de ajuste e reelaboração do gênero para transformá-lo em instrumento de ação é denominado **estilo** da ação, uma espécie de libertação de certas imposições genéricas sem negá-las, mas desenvolvendo-as de formas diferentes. Esse movimento de emancipação possibilita o desenvolvimento do indivíduo por lhe permitir aumentar seu poder de ação sobre o meio e sobre si mesmo. O estilo constitui-se na forma como o sujeito se apropria do gênero, de modo que o gênero se movimenta e se desenvolve a partir de estilos. Ambos, gênero e estilo, constituem-se dialeticamente, de modo que existe “uma função psicológica dos gêneros sociais, assim como existe uma função social dos estilos individuais” (Clot, 2001, p. 3).

Em consonância com tais postulados, Clot e seus colaboradores desenvolveram um método de estudo e análise da atividade de trabalho denominado autoconfrontação simples (**ACS**) e autoconfrontação cruzada (**ACC**). O método utiliza imagens como principal suporte das análises e propõe como fundamental a possibilidade de que os trabalhadores possam se tornar observadores da própria atividade, uma vez que esse processo de observação e análise possibilita uma ressignificação do fazer, promovendo transformações e aumentando o poder de agir do sujeito sobre sua atividade profissional.

A ACS refere-se à interação entre o pesquisador e o sujeito da atividade perante as imagens registradas. O sujeito vê, analisa, comenta com o pesquisador e explica as imagens de seu trabalho. O sujeito busca

explicar o que fez e por que o fez, além de refletir e discorrer sobre o que poderia (ou não) ter feito de outra forma. A ACC consiste na interação do pesquisador com dois sujeitos e as imagens da atividade registrada. Nesse momento, é apresentada, sucessivamente, a filmagem de cada um deles em atividade, cabendo ao pesquisador solicitar comentários por parte do sujeito que está assistindo à filmagem da atividade de seu colega. Assim, o sujeito cuja atividade está sendo analisada é confrontado com os comentários e as reflexões de seu colega sobre sua própria atividade.

A Professora

A professora que se disponibilizou a fazer parte da pesquisa foi extremamente cordial e colaborativa durante o processo de levantamento de dados. No momento da coleta de dados, Cássia⁴¹⁹ tinha 37 anos, e lecionava para o 1º ano do Ensino Fundamental em uma escola municipal, na qual atuava havia oito anos, sempre em séries iniciais, ou seja, como professora alfabetizadora. Antes disso, havia trabalhado durante sete anos como professora de classes multisseriadas em uma escola rural. Cássia deu início a sua carreira docente sem nenhuma formação específica para isso. No momento em que se realizou o levantamento de dados, estava cursando o 7º semestre da faculdade de Pedagogia, e lhe faltava ainda um ano para que se graduasse como pedagoga. Assim, não havia concluído nem a formação inicial, apesar de atuar como docente há quase 15 anos.

Levantamento de Dados

O levantamento de dados envolveu a realização de entrevistas, observações, ACS e ACC. Após o contato com a escola, foi realizada uma entrevista com a professora para conhecer sua história de vida, principalmente aspectos da sua vida escolar e profissional. O objetivo era conseguir material que permitisse, posteriormente, a constituição dos núcleos de significação.

A seguir, iniciou-se o processo de observação e filmagem das aulas ministradas pela docente. As filmagens forneceram as imagens que, uma vez editadas, deram origem aos episódios posteriormente utilizados na autoconfrontação (AC). Foram editados três episódios, com base nos seguintes critérios: deveriam ser curtos; apresentar começo, meio e fim; e, principalmente, ilustrar momentos da atividade docente que estivessem diretamente relacionados ao problema de pesquisa.

Foi então realizada a ACS, na qual foram apresentados à professora os episódios, e a pesquisadora formulou questões e solicitou comentários relativos às cenas. Essas perguntas buscavam indagar a professora acerca do que ela havia planejado fazer, do que havia realmente feito e do que deixara de fazer. A ACC contou com a presença de uma segunda professora, convidada para analisar a atividade daquela que participava da pesquisa. Os procedimentos foram os mesmos adotados na ACS: primeiro, as professoras assistiam às cenas e, depois, a professora convidada requisitava da outra, cuja atividade estava sendo analisada, que comentasse e justificasse cada uma das cenas. As sessões de ACS e ACC foram inteiramente filmadas e transcritas e, posteriormente, esse material foi utilizado na formulação dos núcleos de significação.

⁴¹⁹ Nome fictício escolhido pela docente.

Procedimentos de análise dos dados

De acordo com a proposta de Aguiar e Ozella (2006), a análise teve início com sucessivas leituras da transcrição da entrevista e das sessões de ACS e ACC. Essas leituras permitiram destacar e organizar os **pré-indicadores**, ou seja, identificar os vários temas presentes em sua fala. Os pré-indicadores foram reunidos com base nos critérios de similaridade, complementaridade, contraposição ou contradição, dando origem aos **indicadores**. Teve início, então, o processo de organização e articulação dos indicadores com base nos mesmos critérios. Tal articulação levou à constituição dos **núcleos de significação**. A **análise dos núcleos de significação** foi realizada, inicialmente, para cada núcleo, avançando para uma análise capaz de articular os conteúdos dos vários núcleos. Esse procedimento buscou apreender, notadamente, as contradições, pois elas revelam o movimento do sujeito. Tais contradições não se encontram necessariamente expressas na fala do sujeito, devendo ser apreendidas por meio da análise interpretativa do pesquisador, uma vez que o procedimento adotado busca avançar do empírico para o interpretativo, isto é, da fala para seu sentido. Os núcleos de significação foram analisados à luz do contexto social e histórico e em consonância com os pressupostos teóricos e metodológicos da Psicologia Sócio-Histórica e da Clínica da Atividade.

Análise dos dados

Núcleo de significação 1 – A importância da teoria como suporte para a prática pedagógica.

Este núcleo resultou da articulação de indicadores cujos conteúdos tratavam, de forma ampla, da formação docente. Assim, foram aglutinados desde indicadores relativos à escolha e à trajetória profissional até aqueles referentes às transformações na prática pedagógica desencadeadas pela formação docente. O aspecto fundamental deste núcleo é que ele indicou claramente a importância atribuída por Cássia ao processo de formação docente. O discurso da professora remeteu-se, reiteradamente, às transformações que sua atividade pedagógica havia sofrido em função da formação pela qual estava passando. O curso até então realizado em Pedagogia havia lhe permitido transformar sua compreensão acerca das questões pedagógicas e das possibilidades de atuação em sala de aula.

Cássia apontou o embasamento teórico como o aspecto fundamental da formação docente. Além de ocasionar o abandono de práticas que marcavam sua antiga forma de trabalhar, a fundamentação teórica também proporcionou embasamento para outras atividades pedagógicas, como ilustra a fala que segue: “desde quando eu trabalhava na zona rural, eu já via por esse lado! Só que eu não tinha nenhum embasamento teórico, eu fazia porque eu acreditava que era assim que tinha que ser”. A vinculação entre teoria e prática foi tema recorrente em seu discurso. Cássia salientou que os conhecimentos teóricos que obteve passaram a orientar sua atuação docente, promovendo avanços significativos na aprendizagem dos alunos.

A importância atribuída por Cássia à vinculação entre teoria e prática parece ser uma exceção entre professores. Diversas pesquisas têm apontado que, de forma geral, os docentes conferem mais valor aos saberes adquiridos na experiência de sala de aula do que à fundamentação teórica proporcionada pelos cursos de formação. Em contraposição à tendência traçada por esses estudos, Cássia demonstrava perceber a fundamentação teórica como um aspecto fundamental e indissociável da prática cotidiana. Por

isso, afirmava levar para a sala de aula os conceitos e as técnicas aprendidos no curso de Pedagogia, buscando no saber acadêmico a instrumentalização necessária para o bom exercício da docência.

Segundo Candau e Lelis (1999), a relação entre teoria e prática pode ser compreendida a partir de duas perspectivas: a dicotômica e a da unidade. A primeira repousa na separação entre teoria e prática, enfatizando a autonomia de uma em relação à outra. A segunda prega que teoria e prática são componentes indissolúveis da práxis, definida como atividade teórico-prática, na qual ambos os aspectos constituem uma unidade de tal ordem que a teoria se modifica em função da experiência prática, na mesma medida em que esta se altera com a teoria. Pode-se dizer, então, que Cássia percebia sua atividade docente na perspectiva da práxis.

Efetivamente, o contato com o arcabouço teórico da Pedagogia parece ter trazido, para Cássia, a possibilidade de implementar novas práticas, que, por sua vez, levantavam novas questões, respondidas mediante consulta à teoria. Esse processo dialético parece ter possibilitado o desenvolvimento da atividade docente.

Núcleo de significação 2 – “Dificuldades de aprendizagem”

Esse núcleo foi constituído de indicadores cujo conteúdo dizia respeito a diferentes aspectos relativos às “dificuldades de aprendizagem”. A análise do núcleo indicou que Cássia não significava as diferenças de aprendizado em termos de “dificuldades”, mas segundo “diferentes ritmos de aprendizagem”. De fato, a professora quase nunca se referiu aos alunos que se encontravam defasados no aprendizado como apresentando alguma “dificuldade”. Esse termo apareceu em seu discurso apenas quando se viu questionada a respeito. De forma geral, Cássia referiu-se sempre aos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos, ou seja, atribuiu a maior dificuldade de alguns para aprender a um processo mais lento de apropriação e não às “dificuldades de aprendizagem” em si.

Entretanto, existia em seu discurso uma notável contradição em relação a sua própria concepção dos diferentes ritmos de aprendizagem. Por um lado, Cássia acreditava que todas as crianças são capazes de aprender e que as diferenças entre elas se devem aos ritmos variados com os quais aprendem. Por outro lado, na ACS, afirmou: “tem alunos que a gente está explicando e ele não consegue entender e nem ele pergunta! Ele se esforça, mas não consegue aprender! A gente fica preocupada”. Aqui, evidencia-se a contradição mencionada: Cássia considerou que, por mais que o aluno se esforçasse, ele não conseguia aprender.

É interessante notar que Cássia buscava desenvolver as atividades pedagógicas sempre tendo em vista as diferenças nos ritmos de aprendizagem das crianças. A professora relatou que procurava realizar atividades diferenciadas, que contemplassem cada aluno em seu nível de aprendizagem. No entanto, ela relacionou uma série de problemas para contemplar a todos, especialmente para atingir os alunos mais adiantados. Estes frequentemente terminavam suas tarefas mais rápido que os demais, ficando impacientes ou entediados. Esse fato parece ser decorrência de uma falha no planejamento das atividades, pois se elas deveriam atingir todas as crianças, precisariam ser elaboradas de modo que seus níveis de dificuldade fossem suficientemente desafiadores para manter a classe toda ocupada. Pode-se inferir que essa falha no planejamento das atividades diferenciadas decorresse do fato de Cássia privilegiar, constantemente, justamente os alunos mais atrasados durante a elaboração das atividades pedagógicas.

A análise desse núcleo deixou claro que o processo de formação docente provocou mudanças na forma de Cássia significar as “dificuldades de aprendizagem”, que passaram a ser percebidas como diferentes ritmos de aprendizagem. Por outro lado, pode-se inferir que, se os significados foram bastante alterados, os sentidos constituídos acerca das “dificuldades de aprendizagem” não sofreram o mesmo impacto. Embora a professora tenha apresentado sinais claros de que a mudança nos significados acarretou uma re-significação, ou seja, a transformação da constituição de seus sentidos sobre essa questão, eles, aparentemente, ainda se encontravam vinculados à ideia de que o problema se localizava ora nos alunos, ora em sua própria atividade docente, ou seja, a professora não havia ainda articulado a produção das “dificuldades de aprendizagem” às múltiplas determinações que as constituem.

Núcleo de significação 3 – Atividade docente.

O terceiro núcleo de significação resultou de uma grande variedade de indicadores, por tratar de uma série de conteúdos relacionados à atividade docente de forma ampla. A análise desse núcleo permitiu perceber que Cássia buscava constantemente desenvolver um trabalho de qualidade, capaz de contemplar todos os alunos, ainda que nem sempre ela conseguisse atingir tal objetivo. A professora apresentava um forte comprometimento com a educação. Atribuía grande importância ao planejamento diário das atividades a serem desenvolvidas em sala de aula, pois acreditava ser a intencionalidade da atividade docente fundamental ao desenvolvimento de uma docência de qualidade. Além da intencionalidade, ela relatou ser fundamental uma base teórica capaz de fundamentar a prática. Segundo seu relato: “antes, eu tinha intenção de ajudar os alunos, quando eu trabalhava na zona rural. Mas eu não tinha esse conhecimento, ainda”.

Cássia conferia também um papel importante ao desenvolvimento de atividades lúdicas e dinâmicas, que tivessem uma relação clara com a realidade concreta das crianças. A importância de atividades que se vinculam à vivência concreta das crianças encontra apoio na teoria de Vygotsky (2000), no que se refere à formação de conceitos espontâneos e conceitos científicos. Os conceitos espontâneos são cotidianos, informais, adquiridos na e pela experiência direta das crianças em seus contextos de vida, sem mediação docente e, portanto, sem intencionalidade educativa. Os conceitos científicos, por sua vez, são mediados pelo professor, que ajuda a criança a formar um sistema hierarquizado de conhecimento. Para ensinar os conceitos científicos é importante que o professor seja capaz de estabelecer os nexos entre os conceitos científicos e os cotidianos, de modo que os primeiros se enraízem nos segundos.

Outro aspecto positivo da atividade docente desenvolvida por Cássia foi a importância que ela atribuía às atividades em duplas ou grupos. Tais atividades constituíam uma das principais estratégias empregadas pela professora, que acreditava que as atividades em grupo favorecem a aprendizagem dos alunos, pois nelas eles se ajudam e se ensinam mutuamente: “o grupo ajuda, porque um vai de encontro com o outro, e explica. Aí, o outro começa a pensar e vê, percebe que é realmente daquela forma e avança”. Cássia explicou que a formação de grupos ou duplas não ocorria de forma aleatória, mas com base em critérios bem definidos: “tem critérios [...] eu tenho que colocar aquele que sabe menos com um que saiba um pouquinho mais. Na hora de escolher as duplas, eu coloco crianças de níveis diferentes, mas próximos”. Esse critério de formação de duplas ou grupos está de acordo com os postulados de Vygotsky (2000), segundo os quais o professor deve ter como meta incidir na zona de desenvolvimento próximo, ou seja,

organizar situações de aprendizagem que se antecipem àquilo que o aluno já alcançou. Uma das formas de incidir na zona de desenvolvimento próximo é, justamente, criar situações de ensino nas quais a colaboração entre pares de crianças com diferentes níveis de aprendizagem promova a aprendizagem da dupla e, conseqüentemente, seu desenvolvimento.

Núcleo de significação 4 – Relações institucionais mediadoras da atividade docente.

O quarto núcleo resultou da aglutinação de indicadores referentes às relações institucionais que permeiam a atividade docente, e evidencia a relevância de tais relações para Cássia. Um ponto muito valorizado pela professora era o trabalho coletivo desenvolvido na escola. Ela afirmou que, semanalmente, eram realizadas reuniões, das quais participavam as professoras e a equipe gestora, e cujos objetivos eram o planejamento das atividades, a reflexão conjunta acerca dos desafios enfrentados em sala de aula, a troca de experiências e o levantamento de sugestões para aprimorar a prática pedagógica. Para ela, esses momentos de reflexão conjunta desempenhavam um papel importante: “as reuniões ajudam bastante. A gente tem uma relação boa, de troca de experiências, um ajuda o outro sempre”.

Ao atribuir grande importância ao trabalho coletivo e à cooperação entre professoras, Cássia rompia com a noção de que o trabalho docente precisa ser sempre isolado. De acordo com Thurler (2001), essa noção é bastante disseminada entre os professores, que muito frequentemente atuam numa perspectiva solitária e individualista. A autora denuncia a existência de uma “cultura do isolamento”, firmemente enraizada na profissão docente. Reitera, entretanto, o valor da cooperação profissional, ao sustentar que, nas escolas que rompem com esse paradigma e se abrem para a cooperação, “cada qual se percebe como uma unidade importante do sistema e participa ativamente em seu desenvolvimento” (Thurler, 2001, p. 87). Dessa forma, ao proporcionar espaço para a participação e a cooperação entre as professoras, a escola fomentava a elaboração de melhores formas de ensinar os alunos e o aperfeiçoamento da atividade docente.

É interessante notar que anteriormente essa escola, como tantas outras, participava da “cultura do isolamento”. Segundo o relato de Cássia, o motivo que teria ocasionado a transformação da cultura escolar foi a saída do antigo diretor, cujas intervenções repercutiam negativamente no trabalho das professoras, que buscavam espaços de reflexão conjunta e de colaboração, e eram constantemente impedidas. Cássia reiterou que as mudanças implementadas pela nova gestão foram muito importantes para a atividade das docentes. A seu ver, estas estavam mais envolvidas e engajadas com o trabalho, uma vez que se sentiam co-responsáveis pelas decisões e pelos projetos elaborados na escola.

A análise desse núcleo indicou que a mudança na equipe gestora, aliada à formação pela qual passavam as docentes, ampliou a participação das professoras, o que resultou no aumento do poder de agir das mesmas, não só no que tangia a sua prática em sala de aula, mas também no que concernia ao ambiente escolar como um todo. Parece ter havido uma profunda transformação na cultura escolar, uma grande mudança nas mediações do gênero profissional. Vale lembrar que, de acordo com Clot et al. (2001, p. 18), o gênero constitui um “trabalho de reorganização da tarefa pelos coletivos profissionais, uma recriação da organização do trabalho pelo trabalho de organização do coletivo”. Assim, a partir dessa reorganização do trabalho pelo coletivo profissional, foi possível instaurar ali uma nova cultura, pautada pela colaboração, pela cooperação e pela participação de todos.

Núcleo de significação 5 – Reflexões sobre a prática proporcionadas pela AC.

Esse núcleo resultou da articulação de indicadores referentes às reflexões feitas por Cássia acerca da própria atividade durante os momentos da AC nos quais, ao se deparar com as cenas selecionadas e com as perguntas sobre sua atividade, ela refletiu sobre o que fez; o que poderia (ou não) ter feito de outra forma. Em diversos momentos, a professora sinalizou que essa análise gerou muitas reflexões e, inclusive, re-significações de algumas de suas práticas pedagógicas. É interessante notar que, invariavelmente, Cássia percebia os pontos mais “problemáticos” de sua atividade antes mesmo que as perguntas lhe fossem propostas. O simples fato de assistir a si mesma em ação parece ter lhe despertado uma série de considerações sobre sua atividade.

Ao assistir o primeiro episódio, quando indagada acerca do que poderia fazer de forma diferente, Cássia afirmou: “eu faria diferente... Talvez não tivesse chamado ele na frente aquele dia, talvez não fosse o momento. Porque ele foi na frente, quem sabe se ele não ficou meio perdido, porque viu que todos já estavam além dele? Tem isso também, ele não gostou”. Conforme se pode depreender desse fragmento, Cássia parece ter percebido que a estratégia – frequentemente utilizada – de chamar os alunos com dificuldades para responder às questões na lousa nem sempre se mostrava efetiva. É possível notar um importante movimento de reflexão, no qual a docente se questiona sobre uma prática que empregava amiúde – talvez de forma um tanto quanto automática. Pode-se supor que essa prática constituía um comportamento fossilizado da professora, construído e mantido ao longo de anos de repetição mecanizada, e que possivelmente foi quebrado na ACS.

Na ACS do segundo episódio, foi marcante o movimento de análise realizado por Cássia. Ao se assistir em atividade, ela imediatamente passou a falar de forma crítica sobre sua forma de atuação. Cássia pareceu perceber possibilidades de estratégias não realizadas, que teriam, em seu entender, tornado a atividade mais interessante. Ela comentou que a resolução de problemas de Matemática com o auxílio de material concreto teria tornado a atividade mais eficaz, evitando os erros apresentados pelos alunos. Segundo suas palavras: “acho que teria sido bem mais interessante e eles aprenderiam mais. No caso desse aluno, ele foi contar, acabou contando um a mais. Com o material, isso não aconteceria”. O fato de não ter disponibilizado material concreto chocou-se com sua concepção de como deveriam ser desenvolvidas as atividades, algo de que ela tomou ciência durante a AC. Assim, foi-lhe possível perceber a contradição entre seu discurso e a atividade realizada.

Na análise do terceiro episódio, a professora comentou que poderia ter realizado a atividade de outra maneira, modificando-a em distintos aspectos. Em relação à divisão da classe em dois grupos, a professora comentou: “fiz bastante em grupos, mas poderia ter feito mais”. Ela explicou que, se fosse realizar novamente o exercício, faria isso de outra forma: “depois dali eu poderia ter feito o que eu não fiz, ter voltado para o grupo em outro dia... aí eles iriam aprender mais”. Nota-se, aqui, o movimento empreendido pela professora, ao refletir sobre sua forma de conduzir a atividade.

Foi possível notar, no discurso de Cássia, que a AC permitiu um processo de observação, reflexão e análise de sua atividade docente, levando-a a considerar outras formas possíveis de atingir suas metas. A articulação, possibilitada pela AC, entre a tarefa a ser desempenhada e a atividade efetivamente realizada gerou uma aproximação da professora com o real de sua atividade. Segundo seu relato, ao abrir um espaço de reflexão acerca de suas práticas pedagógicas, a AC possibilitou-lhe modificar certos aspectos de sua

atuação como docente. Ao discorrer sobre o processo de AC, a professora afirmou ter gostado muito da experiência: “fez só favorecer, porque me fez perceber: ‘ah, naquele momento, eu poderia ter feito tal coisa, poderia ter sido feito assim’. Então, foi muito bom!”.

Considerações Finais

A análise dos núcleos indicou que os sentidos e os significados constituídos pela professora acerca das “dificuldades de aprendizagem” articulavam-se, na constituição de sua subjetividade, à importância da práxis para o desenvolvimento de uma atividade docente de boa qualidade, capaz de atender às necessidades dos alunos com diferentes ritmos de aprendizagem. A importância atribuída por ela à formação docente evidencia que esse processo incidiu de maneira muito positiva em sua atividade, provocando nela mudanças profundas e acarretando transformações qualitativas em sua maneira de desempenhar sua atividade profissional. A análise demonstra ainda que a formação docente proporcionou um aumento do poder de agir das professoras, o que permitiu a transformação do gênero profissional da instituição.

Vale notar que, apesar das transformações ocasionadas pela formação profissional, a atividade docente de Cássia apresentava, ainda, uma série de contradições entre aquilo que ela acreditava fazer e/ou deveria fazer e o que, de fato, conseguia realizar. Contudo, o objetivo da pesquisa não consistiu apenas em perceber as contradições constitutivas da atividade docente, a fim de buscar uma aproximação dos sentidos e significados constituídos acerca das “dificuldades de aprendizagem”. A pretensão era, também, verificar se a utilização da técnica de AC ensejaria, na professora, um movimento de re-significação. Efetivamente, observou-se que o processo de AC permitiu que a professora percebesse aspectos contraditórios que, de outra forma, dificilmente seriam acessados. Ao se assistir e analisar, Cássia deu-se conta de uma série de aspectos que não estavam de acordo com as perspectivas que pensava ter adotado, situação que lhe provocou reflexões e questionamentos, abrindo espaço para eventuais transformações nos sentidos constituídos sobre sua docência e sobre seus alunos “com dificuldades”. Assim, a passagem pelo processo de observação e análise da própria atividade, ao converter a professora em uma observadora de si mesma durante a atuação profissional, proporcionou-lhe o necessário distanciamento crítico para perceber problemas que, na e pela discussão com a pesquisadora, parecem ter ensejado oportunidades para re-significar sua atividade docente. A AC contribuiu, portanto, para o desenvolvimento e a transformação da atividade docente, o que evidencia seu potencial como instrumento de formação profissional.

Referências Bibliográficas

- Aguiar, W. & Ozella, S. (2006). Núcleos de significação como instrumento para apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v.26 (n.2), pp. 222-245.
- Candau, V. & Lelis, I. (1999). A Relação Teoria-Prática na Formação do educador. In: Candau, V. (Org.) *Rumo a uma Nova Didática* (p.56-72). Petrópolis: Vozes.
- Clot, Y. et al. (2001). Entretiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique l’activité. *Éducation Permanente*, v. 146, p. 17-25.
- Clot, Y. (2006). *A Função Psicológica do Trabalho*. Rio de Janeiro: Vozes.

Clot, Y. (2010). Trabalho e Poder de Agir. Belo Horizonte: Fabrefactum.

Collares, C. & Moyses, M. (1994). A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico: a patologização da educação. In: Alaves, M. (coord). Cultura e saúde na escola. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação.

Fonseca, V. (1995). Introdução às dificuldades de aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas.

Patto, M. et al. (2004). O estado da arte da pesquisa sobre o Fracasso Escolar (1991 – 2002): um estudo introdutório. Educação e Pesquisa, v.30 (n.1), pp. 51 - 72.

Thurler, M. (2001). Inovar no interior da escola. Porto Alegre: Artmed.

Vigotsky, L. (2000). A Construção do Pensamento e da Linguagem. São Paulo: Martins Fontes.

Vigotsky, L. (2001) Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem. São Paulo: Ícone.

Desafios Contemporâneos na Educação Física: a importância do PIBID no processo de formação de professores

Miguel Archanjo de Freitas Junior⁴²⁰

RESUMO

A Educação Física Escolar brasileira atravessa um momento bastante delicado em sua trajetória histórica. Há algumas décadas a área encontra-se em crise, como mostraram os estudos de Betti (1991), Bracht (1999) e Medina (2002). Diante de um quadro no qual os órgãos governamentais ligados a educação acreditavam que a formação de professores da educação básica precisava ser revista, pois os cursos de licenciatura estavam formando especialistas, em áreas do conhecimento, porém sem reflexões e informações que dessem sustentação à sua prática pedagógica ... (MEC/SEF, 1998, p. 35). O governo federal utilizou o extinto Conselho Federal da Educação para estabelecer a divisão na formação do profissional, que ficou estabelecida como Graduado (bacharel) e Licenciado em Educação Física (Resolução 03/87). Tal mudança auxiliou no processo de criação de uma identidade profissional. Entretanto, não foi suficiente para resolver problemas clássicos da Educação Física Escolar. Entre os quais, optamos em compreender neste estudo a relação dialética entre teoria e prática como elemento essencial na formação do futuro profissional. Para atingir o objetivo proposto, optou-se em realizar uma análise qualitativa, utilizando o estudo de caso como estratégia para identificar a forma com que um Programa de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID), tem contribuído na melhoria da formação do professor de Educação Física e auxiliando de forma concreta na realização de uma práxis pedagógica. O cenário da pesquisa é uma escola pública, localizada na zona urbana da Cidade de Ponta Grossa, Estado do Paraná, na qual 10 acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Física, sob a supervisão de uma professora de Educação Física da escola e a orientação de um professor da universidade na qual eles estudam, estão desenvolvendo suas atividades “docentes” há 18 meses. Para o levantamento dos dados utilizou-se um questionário estruturado, composto por 10 perguntas que permitiram avaliar a eficácia deste programa em relação aos objetivos presentes no edital e aqueles estabelecidos para a formação do Licenciado em Educação Física, principalmente no que se refere a relação estabelecida entre teoria e prática. Este mesmo questionário foi aplicado para um grupo controle, composto por 10 alunos (melhores médias) das diferentes séries do curso de Licenciatura em Educação Física, mas que não participam de nenhuma atividade extra curricular. Para análise do material utilizou-se o Discurso do Sujeito Coletivo (LEFEVRE, F.; LEFEVRE, A. M. C., 2003). Aferiu-se que os acadêmicos participantes do PIBID apresentam uma formação mais sólida, tanto do ponto de vista pedagógico, como técnico científico, demonstrando uma visão mais crítica e humana do processo de formação educacional, diferente do grupo controle que demonstrou domínio dos conhecimentos teóricos específicos, mas grande dificuldade para articular estes conhecimentos com situações presentes no cotidiano escolar. O principal ponto destacado pelos pibidianos é que eles se consideram preparados para trabalhar na escola, pois convivem neste ambiente diariamente; pesquisando os problemas apresentados pelos alunos, buscando soluções didáticas inovadoras e tendo a possibilidade de discutir as suas experiências com os seus professores.

⁴²⁰ PIBID/CAPES/UEPG

Palavras chave: Formação Profissional, Educação Física, PIBID.

Introdução

A Educação Física Escolar brasileira atravessa um momento bastante delicado em sua trajetória histórica. Há algumas décadas a área encontra-se em crise, como mostraram os estudos de Betti (1991), Bracht (1999) e Medina (2002). Diante de um quadro no qual os órgãos governamentais ligados a educação acreditavam que a formação de professores da educação básica precisava ser revista, pois os cursos de licenciatura estavam formando profissionais generalistas, sem reflexões e informações que dessem sustentação à sua prática pedagógica (MEC/SEF, 1998, p. 35), o governo federal utilizou o extinto Conselho Federal da Educação para estabelecer a divisão na formação do profissional, que ficou definida como sendo Bacharel e Licenciado em Educação Física (Resolução 03/87).

Tal mudança apresentou como justificativa a tentativa de auxiliar no processo de criação de uma identidade profissional. Entretanto, esta medida não foi suficiente para resolver problemas clássicos da Educação Física Escolar, dentre os quais destaca-se a necessidade de conquistar a legitimidade no campo pedagógico, pois os paradigmas do desenvolvimento da aptidão física e do treinamento esportivo, que historicamente justificaram a presença da Educação Física na escola, sozinhos não são suficientes para a manutenção desta disciplina, tendo em vista a atual proposta progressista da educação brasileira (BRACHT, 2003.), por meio da qual é necessário pensar o corpo humano também a partir da sua história e da sua cultura (MEDINA 1984, DAÓLIO 2004, OLIVEIRA 2004).

Diante deste cenário de incertezas, entende-se que a formação profissional passa a ser um elemento central para a transformação do quadro vigente e para a possibilidade da legitimidade social da disciplina de Educação Física. Por isso, não se trata de uma formação qualquer, mas de uma formação sólida que possibilite acima de tudo competência profissional⁴²¹. Atingir este objetivo não é uma tarefa fácil em nenhuma profissão, principalmente na licenciatura em Educação Física, onde há momento de incertezas frente as novas demandas da sociedade:

Essas mudanças e as novas exigências profissionais trazem conseqüências diretas pra o processo de aprendizagem que ocorre nas universidades. O graduando em Educação Física, futuro profissional, terá como responsabilidade a prestação de serviços à sociedade. Para isso, o seu curso de graduação deverá compreender um saber profissional sobre sua área de intervenção, que lhe permita tomar decisões mais adequadas em seu trabalho, capacitando-o para transformar o ambiente. (FREIRE; REIS; VERENGUER, 2003, p.42)

Atualmente a atuação do professor de Educação Física exige uma postura tensionada entre o pensar e o fazer, entendendo que a teoria está dialeticamente imbricada com a prática. Essa relação dialetizada nas contradições e imprevisibilidades presentes no trabalho com os alunos torna a realidade algo mutável e imprevisível, fazendo muitas vezes que na prática a teoria seja outra, num constante processo de ação-reflexão-ação, que devem ser vistos como faces indissociáveis do ato de ensinar.

⁴²¹ Para Arantes (1997), a competência profissional envolve a capacidade de que o professor tem para articular o conhecimento teórico à sua prática profissional.

Para atingir o objetivo proposto neste ensaio, optou-se em realizar uma abordagem qualitativa, utilizando a metodologia do estudo de caso para analisar a forma com que um Programa de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID), tem auxiliado no processo de formação do professor de Educação Física.

O cenário da pesquisa é uma escola pública, localizada na zona urbana da Cidade de Ponta Grossa, Estado do Paraná, Brasil, na qual 10 acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Física, sob a supervisão de uma professora de Educação Física da escola e a orientação de um professor da universidade na qual eles estudam, estão desenvolvendo suas atividades de formação docente há aproximadamente 18 meses.

Para ter uma referência sobre a influência que o PIBID tem proporcionado para a formação destes futuros professores, optou-se em trabalhar com um grupo controle, composto por 10 acadêmicos matriculados no segundo, terceiro e quarto ano do Curso de Licenciatura em Educação Física, que não participam deste programa e de nenhum outro projeto de pesquisa ou extensão. Estes acadêmicos foram selecionados a partir das suas médias globais⁴²², cabe destacar que todos eles apresentavam média global igual ou superior a dos pibidianos.

Para o levantamento dos dados utilizou-se um questionário estruturado, composto por 15 perguntas, aplicado em dois momentos distintos. No primeiro momento todos os alunos foram reunidos em uma sala e receberam o instrumento composto por 10 questões, que visavam verificar: 1) o processo de formação no ensino superior (participação em programas de pesquisa ou extensão, cursos de capacitação, estágios...); 2) origem dos acadêmicos (escola pública ou escola particular); 3) as disciplinas consideradas mais importantes para a formação profissional; 4) os principais problemas presentes na educação física escolar e 5) indicar soluções para estes problemas.

Após receber os questionários os dados foram tabulados através da média aritmética simples, tendo como referência o número de vezes que cada disciplina foi lembrada e que cada problema presente na Educação Física Escolar foi citado pelos participantes. Esta análise resultou na criação de um quadro contendo 28 disciplinas das 41 que o curso de Licenciatura em Educação Física oferta. Além disso, foram apresentados 26 problemas diferentes para a realidade da Educação Física Escolar. Por uma delimitação espaço-temporal e pelos objetivos do presente estudo, optamos em selecionar as três disciplinas mais lembradas por cada um dos grupos e o principal problema, o qual foi comum para os dois grupos pesquisados.

Desenvolvimento

A tabela a seguir apresenta o percentual de respostas fornecidas por cada um dos grupos, no que se refere a hierarquização da importância das disciplinas no seu processo de formação pedagógico.

⁴²² As médias globais são calculadas através da média final do acadêmico nas diferentes disciplinas, dividida pelo número de disciplinas cursadas. Programa disponível em <https://sistemas.uepg.br/producao/pro-reitorias/propesp/pesquisa/pibic/principal.php>.

TABELA 1 - Disciplinas mais lembradas pelos acadêmicos

DISCIPLINAS	PIBIDIANOS	GRUPO CONTROLE
SOCIOANTROPOLOGIA	90%	50%
PSICOLOGIA EDUCAÇÃO	80%	40%
PROJETOS INTEGRADOS	60%	20%
CRESCIMENTO/DESENVOLVIMENTO	50%	100%
BIOLOGIA CELULAR	50%	80%
APRENDIZAGEM MOTORA	20%	80%

Antes de analisarmos estas respostas é importante esclarecer que as disciplinas lembradas pelos sujeitos da pesquisa, foram cursadas até o segundo ano do curso. Exceção feita a disciplina de Projetos Integrados que está presente nos quatro anos de formação. Cabe destacar que 40% dos alunos participantes estão cursando o segundo ano, conseqüentemente 60% dos participantes estão no terceiro ou quarto ano, fato que por si só refuta a hipótese de desconhecimento das demais disciplinas do curso.

Ao compararmos as respostas dos dois grupos, encontramos alguns elementos que permitem identificar quais são os princípios científicos considerados como mais relevantes para a formação docente. Verifica-se que o grupo controle tem uma visão voltada para a valorização dos aspectos biológicos da área, demonstrando a forte influência de uma percepção mais tradicional, amparada no paradigma da saúde, de uma concepção de atividades que privilegiam a aptidão física e a qualidade de vida, priorizando as habilidades motoras (GALLARDO 1997 e CASTELLANI FILHO 1998). Ao tratar da forte influência das ciências naturais na Educação Física, Daólio (1995) demonstra que:

Talvez o principal aspecto desta tradição seja a consideração do homem como uma entidade de natureza exclusivamente biológica, e seu corpo constituído por um conjunto de músculos, ossos e articulações, passíveis de um treinamento e possíveis de melhor rendimento.

Entende-se que somente os conhecimentos oriundos das disciplinas da área da saúde não são suficientes para operacionalizar o que preceitua a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), ao mostrar que a Educação Física deve ter uma proposta metodológica reflexiva, que favoreça a promoção da autonomia, perspectivando o desenvolvimento integral do ser, o exercício da cidadania e seu preparo para a vida (Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996).

Após identificar a visão dos acadêmicos no que se refere ao seu processo de formação, buscou-se perceber qual era a visão que eles apresentavam dos problemas presentes no dia-a-dia do professor de Educação Física.

Problemas presentes nas aulas de Educação Física na Visão dos Acadêmicos

Partiu-se da hipótese que os pibidianos teriam uma visão diferente dos acadêmicos do grupo controle, tendo em vista a sua presença constante na realidade escolar. Diferente do grupo controle, que até chegar ao terceiro ano do curso (momento em que realizam o Estágio Obrigatório), o contato com a realidade escolar é esporádico. Entretanto, ao analisar a visão dos acadêmicos, verificou-se que ambos os grupos

apresentam a mesma percepção, sendo a falta de materiais o principal problema apresentado por 90% dos acadêmicos, seguido da falta de infra-estrutura que foi apontado por 80% dos acadêmicos como um dos principais empecilhos do professor de Educação Física na escola. Cabe destacar que a partir destes dois problemas os posicionamentos foram bastante díspares, apresentando olhares diferentes para a realidade escolar. Para os pibidianos o terceiro maior problema é a desvalorização da Disciplina/Professor; já para o grupo controle a baixa remuneração aparece como fator impactante.

A percepção dos participantes não é diferente do que foi apresentado por Toyouchuchi (et all, 2008), em uma pesquisa desenvolvida no Estado de São Paulo, na qual o autor aplicou 2.700 questionários para os professores da rede pública de ensino e verificou que a falta de material (87%) e de espaço físico adequado (41%) são os principais problemas enfrentados pelos professores paulistas.

Como o principal objetivo deste estudo é verificar de que forma o PIBID está contribuindo no processo de formação dos futuros professores, após analisar os inúmeros problemas apresentados nas respostas, optou-se em aplicar um segundo questionário semi-estruturado, que foi composto pela confecção de 1 plano de aula e por 4 questões interdependentes, que objetivaram verificar a habilidade em organizar os conteúdos e a capacidade de resolução de problemas.

Metodologicamente foi seguido o proposto por Lefèvre e Lefèvre (2000), quando estes autores destacam a necessidade de se tomar cuidados para não induzir os participantes da pesquisa. Neste sentido, o preenchimento do questionário foi dividido em dois momentos distintos. No primeiro momento todos os participantes deveriam confeccionar um plano de aula, para uma turma mista do ensino médio, composta por 40 alunos (sendo 16 meninas e 24 meninos), com idade entre 14 e 17 anos, dos quais 10 alunos eram muito habilidosos, 25 conseguiam dominar as técnicas do jogo e 5 alunos não possuíam aptidão física e nem condições técnicas para praticar o jogo. Os acadêmicos poderiam escolher o tema da aula, que deveria ter duração de 50 minutos, para desenvolver a aula cada professor teria a sua disposição uma quadra poliesportiva, uma bola da modalidade escolhida se sua opção fosse o esporte, 2 bolas de borracha, 2 cordas e 4 cones.

Ao finalizar esta atividade (após entregar o plano de aula) os acadêmicos recebiam um segundo formulário contendo quatro questões relativas ao objetivo da aula e os conteúdos trabalhados. Para a estruturar a descrição das respostas, optou-se pela metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo - DSC (LEFÉVRE; LEFÉVRE, 2000).

De posse dos questionários foi realizada a transcrição de todas as questões, posteriormente foram eleitos os fragmentos preponderantes das respostas que são chamados de expressões-chave (ECH), e na seqüência foram estabelecidas as idéias centrais (IC), que retrata o contexto principal das expressões-chave. Nesta etapa é possível visualizar ideologias internalizadas, o que Lefèvre e Lefèvre (2000) categorizaram como sendo ancoragens do discurso. O último passo foi a construção do DSC, ou seja, a expressão do grupo, construída a partir da união das expressões-chaves, categorizadas de acordo com as idéias centrais. Nesta etapa, o pesquisador realizou intervenções no texto, para que este ficasse inteligível (KNIJNIK, 2006), porém sem alterar o sentido das representações emitidas pelos participantes.

Tabela 2 - Discurso coletivo a partir dos objetivos da aula

PIBIDIANOS	GRUPO CONTROLE
Trabalhar de forma lúdica, buscando a colaboração e cooperação entre os habilidosos e não habilidosos, meninos e meninas, convivendo com as diferenças, valorizando o respeito ao próximo, percebendo a dificuldade em trabalhar com o outro, garantindo a participação de todos, o prazer na participação e cumprindo as regras. Evitando deixar a aula chata, sem manter os alunos muito tempo em filas.	Trabalhar, vivenciar e realizar os fundamentos com os alunos de forma prática, desenvolvendo a agilidade, a cooperação, a técnica, o aprimoramento das habilidades físicas, a lateralidade e a coordenação, tentando não excluir ninguém, proporcionando a vivência do jogo por meio de fundamentos e brincadeiras.

Os sujeitos envolvidos na pesquisa parecem ter uma preocupação em comum: a de não excluir ninguém do processo de ensino, fato este que é essencial em uma sociedade democrática, que busca o respeito a diversidade e tolerância. Na disciplina de Educação Física, este fato ganha maior relevância ainda pelo passado histórico desta disciplina, que foi fortemente marcado pela valorização do atleta (indivíduo mais apto) em detrimento a preocupação com o aluno que precisa de estímulos motores para melhorar a sua motricidade.

Destaca-se a preocupação do grupo controle em passar os elementos técnicos da atividade, mesmo que de forma lúdica e inclusiva fica perceptível uma visão pautada no modelo de tradição racionalista ocidental, através do qual o aspecto procedimental sempre foi mais valorizado, tendo os valores sociais e/ou culturais, os princípios críticos, reflexivos e políticos como algo secundarizado. Este tipo de visão foi definido por Gómez (1992, p.96) ao mostrar que "... no modelo da racionalidade técnica, a atividade profissional é sobretudo instrumental, dirigida para solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas".

O posicionamento expresso pelos pibidianos foi ao encontro do que estabelece os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), ao mostrar que os conteúdos escolares são meios pelos quais o aluno pode apreender a realidade e construir uma rede de significados em torno do que se aprende na escola. Contudo, entendeu-se que era necessário realizar uma análise mais detalhada deste posicionamento e para isto seguiu-se o proposto por Darido e Rangel (2005), ao mostrar que os conteúdos devem ser abordados em três dimensões: Conceitual, Procedimental e Atitudinal.

A primeira questão do instrumento de avaliação perguntava aos participantes de que forma ele havia trabalhado com a Dimensão Conceitual do conteúdo em sua aula? A tabela a seguir demonstra o posicionamento apresentado pelos dois grupos.

Tabela 3 - Discurso coletivo dos acadêmicos sobre a Dimensão Conceitual

PIBIDIANOS	GRUPO CONTROLE
<p>Conversa antes do início das atividades para trabalhar com as turmas mistas buscando quebrar o preconceito que existiu em gerações anteriores, onde dividia-se homens e mulheres. Explicação do preconceito que foi e é vivenciado pela mulher na prática do futebol. Buscou-se também evitar a exclusão dos menos habilidosos como aconteceu em épocas anteriores, onde valorizava-se o rendimento técnico, para isto é importante trabalhar a relação de grupo, mostrando como conviver com pessoas que possuem diferentes habilidades e destacando que nenhuma pessoa é igual a outra.</p>	<p>Ao iniciar a aula foi realizada uma conversa, destacando-se os fundamentos que seriam trabalhados, deve-se oferecer para o aluno uma aula prazerosa, destacou-se que o interessante é participar, realizando o movimento sem muita importância para a técnica. Deve-se partir do método parcial (fazer uma roda, realiza-se os fundamentos e não pode cortar). Por mais que duas equipes se estressem competindo, dentro do seu grupo a cooperação e a cumplicidade deveriam estar presentes a todo momento. Importante falar sobre a necessidade de respeito para que se possa viver em sociedade.</p>

Para Coll et al (2000), esta dimensão corresponde aquilo que se deve saber sobre o tema que será abordado na aula. No caso específico da Educação Física refere-se a forma como o professor realiza a abordagem das regras, técnicas, dados históricos das modalidades, reflexões a respeito da ética, estética, desempenho, satisfação, eficiência...

No grupo controle três acadêmicos relataram que não tiveram como foco da sua aula a dimensão conceitual. Os outros participantes demonstram uma preocupação centrada na dimensão procedimental (saber fazer) e não o saber sobre a cultura corporal, respaldando o que foi identificado por Darido (2003), quando verificou que os professores analisados não trabalhavam com conhecimentos que demonstrassem aos alunos a importância da atividade física, os seus benefícios, as melhores maneiras de realizá-la, as principais modificações ocorridas no ser humano em função da prática da atividade física, além do conhecimento sobre o contexto das diferentes práticas corporais. Complementarmente Betti (1994) adverte que não se trata de propor que a Educação Física escolar fique restrita a um discurso sobre a cultura corporal, mas que tenha uma ação pedagógica, que auxilie o aluno a compreender o seu corpo, o seu relacionar-se com os outros. Neste sentido, percebe-se que este grupo apresentou uma percepção limitada dos conteúdos em uma dimensão conceitual, não obstante demonstram a preocupação que todos participassem das atividades, sem qualquer tipo de exclusão.

Verifica-se no discurso dos pibidianos o cuidado em apresentar antes do início das atividades o papel histórico da mulher na sociedade, seu processo de conquista social e a necessidade de respeitar a diversidade. A visão deste grupo encontra respaldo nos posicionamentos de Coll et al (2000) os quais demonstram a necessidade de se trabalhar na escola valores sociais que transcendem o próprio conteúdo e estimulam para que se aprenda trabalhar em equipe; demonstre-se solidário com os colegas; aprenda-se a respeitar e valorizar o trabalho dos outros e que não se discrimine os colegas por causa do gênero, idade ou qualquer outra característica motora ou individual.

DIMENSÃO PROCEDIMENTAL

Esta dimensão é composta por conhecimentos de diferentes metodologias que são utilizadas para tornar acessível e compreensível o conteúdo que se ensina. Na Educação Física este conteúdo não deve ficar restrito somente em torno das habilidades motoras e do esporte, mas também da organização, sistematização de informações e aperfeiçoamento do que foi ensinado. Vejamos como os participantes se posicionaram diante desta questão.

Tabela 4 - Discurso dos acadêmicos sobre a Dimensão Procedimental

PIBIDIANOS	GRUPO CONTROLE
Os jogos pré-desportivos incluem todos os fundamentos do esporte, favorecendo para que o professor corrija os erros com maior facilidade com a divisão em subgrupos. A movimentação é importante, enfatizando 2 toques na bola, o que exige maior movimentação de todos e vivência dos fundamentos dentro do jogo.	Através do aquecimento, exercícios, brincadeiras, circuitos, pequenos jogos, que levem a vivência dos fundamentos. Por meio de exercícios de passar e ir, que trabalha vários fundamentos do esporte ao mesmo tempo, trabalhando-se com o método parcial de forma não competitiva, para que todos possam participar da aula, chegando ao jogo propriamente dito e a volta a calma.

De maneira geral, os discursos expressaram uma visão voltada para a cooperação e participação efetiva dos alunos. Os dois grupos apresentaram uma preocupação acentuada na execução da atividade, seguindo um modelo tradicional de desenvolvimento da aula, pautado pelo aquecimento, fundamentos técnicos, o jogo e a volta a calma, não indicando as possibilidades de reflexão. Este tipo de posicionamento foi identificado por Pérez-Gomez (1992) como sendo pautado pela racionalidade técnica, pois segundo o autor neste modelo os futuros profissionais são preparados para aplicar na sua prática teorias e técnicas científicas com o objetivo de resolver problemas.

Daólio (1993) também fornece elementos para pensar os motivos que levaram os participantes a se posicionarem desta forma, pois nos seus estudos sobre a Educação Física escolar identificou que existe um modelo pré-estabelecido de aula. Desta maneira, normalmente espera-se que o professor execute as suas aulas seguindo este roteiro imaginário e os professores por razões culturais acabam reproduzindo-o, pois " Sendo uma prática tradicional, ela possui certas características, muitas vezes inconscientes para seus atores. Em outras palavras, existe um certo estilo de dar aulas de Educação Física, estilo que é, na maioria das vezes, valorizado pelos alunos, comunidade e direção da escola" .

DIMENSÃO ATITUDINAL

Esta dimensão está relacionada aos conhecimentos das especificidades da estrutura e do funcionamento do ambiente onde o profissional desempenha as suas funções, bem como a clientela. Segundo Nascimento (1998) esta competência inclui o conhecimento das principais dificuldades, aspirações, problemas, interesses e necessidades dos alunos.

Tabela 5 - Discurso dos acadêmicos sobre a Dimensão Atitudinal

PIBIDIANOS	GRUPO CONTROLE
Atividade mais lúdica, que do alto rendimento, valorizando o patrimônio cultural, por meio do futebol de rua. Mostrar que a prática do futsal é semelhante aquela realizada pelas crianças quando jogam futebol na periferia da cidade. Jogos e brincadeiras fazem parte da construção motora de uma criança, ainda mais se forem aplicadas brincadeiras clássicas, que além de desenvolver uma grande capacidade motora, recupera uma carga cultural muito rica. Buscou-se o resgate de brincadeiras de infância, trabalhando com o jogo enquanto uma atividade lúdica, que possibilita a flexibilidade nas regras, proporcionando o trabalho cooperativo para que fosse possível atingir os objetivos propostos.	O aquecimento em forma de brincadeira já trabalha esta dimensão, o desenvolvimento da aula por meio de fundamentos em que todos devem tocar na bola, realizando atividades básicas para estimular os menos habilidosos e o final da aula valorizando-se o processo do ensino, realizando atividades que envolvam a tática para contemplar os habilidosos. Ao final da aula houve uma conversa com os alunos, sobre a conscientização da falta de materiais e a importância de cuidar dos materiais e espaços da escola

No que diz respeito às competências da Dimensão Atitudinal definidas pelo grupo controle, percebeu-se um posicionamento pautado na perspectiva procedimental. Rezer (2010) classificou este tipo de visão como sendo uma abordagem hegemônica, pois o professor visa somente repassar o conteúdo, sem apresentar uma preocupação crítica em que se aprende a pensar sobre o jogar. Não obstante a esta limitação, constatou-se que os participantes deste grupo apresentam significativa competência específica, a qual lhes permitiu solucionar de forma satisfatória o problema apresentado que não ficou restrito somente nele, pois os acadêmicos do grupo controle forneceram indicativos para os alunos refletirem sobre as dificuldades relativas a limitação dos materiais e sobre a importância da preservação do espaço coletivo.

No discurso emitido pelos pibidianos percebeu-se uma preocupação que foi além das normas e do conhecimento metodológico, sem que com isto fosse necessário deixar de jogar, pois a aula é um espaço para fornecer informações e reflexões sobre os processos históricos, tensões sociais e culturais que se manifestam também por meio do esporte, fator este que foi destacado por Demo (1997, p.67), ao demonstrar que:

A prática não significa somente momento de aplicação. É sobretudo a razão de ser da teoria, como, em termos acadêmicos, a teoria é a razão de ser da prática. Teorizar a prática e praticar a teoria são movimentos mutuamente implicados e complementares, logicamente muito distintos, mas praticamente coincidentes.

Os posicionamentos evidenciam que ambos os grupos apresentam conhecimento do conteúdo e das diferentes possibilidades metodológicas. Percebe-se que o grupo controle enfatiza as suas preocupações na questão procedimental enquanto os pibidianos enfatizam a questão conceitual e atitudinal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos nesta análise transcenderam os objetivos iniciais do estudo, pois mostraram a necessidade de repensar a formação dos futuros professores de Educação Física da Universidade Estadual de Ponta Grossa, tendo em vista que os alunos do grupo controle centraram os seus esforços pedagógicos no processo que levasse ao saber-fazer, limitando a possível abordagem crítica a ser trabalhada com os seus alunos, fato este que deve ser revisto e corrigido.

Verificou-se que os dois grupos optaram em desenvolver suas atividades pautadas pelo tema jogos, o que demonstra a forte influência que este conteúdo ainda mantém no imaginário dos futuros profissionais. É importante perceber que mesmo os pibidianos tendo lembrado das disciplinas da área de humanas/educação como fundamentais e o grupo controle ter lembrado das disciplinas da área biológica/aprendizagem motora, o conhecimento decorrentes destas disciplinas não foram utilizados de forma explícita na montagem das atividades, para as quais eles buscaram subsídios nas disciplinas técnicas- específicas.

Mesmo sem a vivência escolar cotidiana os dois grupos tem uma percepção semelhante sobre os principais problemas da Educação Física Escolar, o qual mesmo tendo como referência a cidade de Ponta Grossa, parece ser um dos principais problemas da área, conforme os dados expressos pelos diferentes estudos apresentados.

A mudança de postura ficou mais acentuada no momento de propor alternativas para resolver o problema apresentado pelos próprios participantes da pesquisa. Observando as três dimensões analisadas, verificou-se que todos os participantes apresentam a preocupação em não excluir ninguém das atividades. Entretanto, o grupo controle deixou explícita sua preocupação com o saber fazer, tornando secundário a reflexão e a análise crítica em uma situação de aula " prática".

A diferença central entre os pibidianos e o grupo controle está na possibilidade da compreensão da realidade e na autonomia obtida através do fazer pedagógico no ambiente escolar. O cotidiano da formação dos pibidianos está sendo marcado pela experiência com a realidade escolar, o que requer o enfrentamento e superação de dificuldades que emergem do cotidiano e precisam ser resolvidas. Esta tomada de decisão frente ao novo e ao inesperado é sempre motivo de dúvidas e questionamentos, mas este grupo tem a possibilidade da reflexão individual e coletiva, da busca constante do conhecimento como meio de instrumentalização para subsidiar as suas intervenções docentes.

As reuniões semanais com a coordenação tornaram-se um espaço de formação alternativo e complementar, sendo fundamental para o acompanhamento, avaliação, levantamento e reflexão crítica dos problemas ocorridos, possibilitando que as convicções sejam repensadas, pois como destacou Morin (2000) "... muitas pessoas se instalam de maneira segura em suas teorias e ideias, e estas podem não ter estrutura para acolher o novo que brota sem parar. Sem poder jamais prever como se apresentará, devem esperar o inesperado". A reflexão sobre o cotidiano escolar e o olhar sobre a própria atuação docente, tornou-se uma oportunidade singular entre aquilo que se aprende na sala de aula e aquilo que se vivencia na realidade. Os discursos e representações emitidas pelos participantes demonstram que ainda há muito para se descobrir, discutir e aprofundar sobre o papel do PIBID na formação inicial dos licenciados em Educação Física, mas ele tem sido um programa fundamental para que o futuro docente consiga utilizar a sua práxis pedagógica, desta maneira aproximando a Universidade da Escola e a Escola da Universidade, bem como a Teoria da

Prática e a Prática da Teoria, favorecendo para que se tenha uma formação mais sólida e real, na qual a vivência da docência escolar não está mais sendo atribuição de uma única disciplina, mas resultante de um processo mais amplo que acaba influenciando todo o processo de formação do futuro docente.

Referências

- ALBERNAZ, A.; FERREIRA, F. H. G.; FRANCO, C. (2002). Qualidade e Eqüidade na Educação Fundamental Brasileira. PUC-RJ - Departamento de Economia: Texto para Discussão n. 455.
- ARANTES, A. C. (1997). Competências básicas para ser um professor. Ministrando aulas de Educação física infantil em um curso profissionalizante. Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Renovações, modismos e interesses. X Congresso Brasileiro de ciências do esporte. Goiânia – Goiás. Anais – vol. 1. 25 – 25 de Out. p. 786 – 790.
- BARROS, R. P. et al. (2001). Determinantes do Desempenho Educacional no Brasil. Pesquisa e Planejamento Econômico, v.31, n.1, p.1-42, abril.
- BETTI, Mauro (1991). Educação Física e Sociedade. São Paulo: Movimento..
- _____ (1994). O que a semiótica inspira ao ensino da educação física. Discorpo, São Paulo, n.3, p. 25-45.
- BRACHT, VALTER (1997) . A constituição das teorias pedagógicas da educação física. Retirado em Junho 1, 2013 de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32621999000100005&script=sci_arttext#back
- BRASIL. MEC. LDB (1996) – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LEI nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, Ministério da Educação e do Desporto.
- _____ (1998). Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental - Educação Física. Brasília: MEC/SEF. v. 8.
- Caldeira, A.M.S. (2001) A formação de professores de Educação Física: quais saberes e quais habilidades? Revista Brasileira de Ciências do Esporte. vol. 22 n.3, pp. 87–103.
- CASTELLANI FILHO, Lino (1998). Educação Física no Brasil: a história que não se conta. Campinas: Papirus.
- CUNHA, M. I.(1996). O bom professor e sua prática. Campinas: Papirus.
- COLL, C. et al. (2000). Os conteúdos na reforma. Porto Alegre: Artmed.
- DARIDO, S. C. (2003). Educação Física na escola: questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- DARIDO, S.C; RANGEL. I. C. A. (2005). Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- DAÓLIO, J. (1993). Educação física escolar: uma abordagem cultural. In: PICOLLO, V.L.N.,(org.). Educação física escolar: ser... ou não ter? Campinas, Papirus.

- _____ (1995). Da cultura do corpo. Campinas, Papirus.
- _____ (2004). Educação física e o conceito de cultura. Campinas, SP: Autores Associados.
- DARIDO, S. C. (1996). Ação pedagógica do professor de Educação Física: estudo de um tipo de formação profissional científica. Tese de Doutorado em Psicologia – Instituto de Psicologia, U.S.P, São Paulo, Brasil.
- DARIDO, Suraya Cristina (2005). Educação Física na Escola: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- _____ (2003). Educação Física na Escola: questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- DARIDO, Suraya Cristina, RODRIGUES, Ana Cristina Bonfá, SANCHES NETO, Luiz. Saúde.Educação Física Escolar e a produção de conhecimentos no Brasil. Retirado em Junho 2, 2013 de <http://www.cbce.org.br/cd/resumos/026.pdf>
- DEMO, Pedro (1997). Educar pela pesquisa.Campinas, SP: Autores Associados.
- FRANCO, Creso (et all). Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de fatores intra-escolares. Retirado em Junho 2, 2013 de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362007000200007
- FREIRE, E. S.; REIS, M.C.C.; VERENGUER, R.C.G. (2002). Educação Física: pensando a profissão e a preparação profissional. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte, ano 1, n.1, pp. 39-46.
- FEITOSA, W.M.N; NASCIMENTO, J.V. (2003). As competências específicas do profissional de Educação Física que atua na orientação de atividades físicas: um estudo Delphi. Revista Brasileira Ciência e Movimento. v.11, n.4, pp.19-26.
- GALLARDO, Jorge (1997). Educação Física: contribuições para a formação profissional. Ijuí, SP. Ed. Unijui.
- GOBBI, Sebastião (1992) . Pesquisa em esporte: do fragmento ao holístico. In: FARIAS, A.; FARINATI, A.. (Org.). Livro do ano da SBDEF-1991. RIO DE JANEIRO: AO LIVRO TECNICO, v.1, p. 92-104.
- GÓMEZ, Angel Pérez (1992). O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.) Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote.
- GUEDES D.P. e GUEDES J.E.R. P. (1997). Características dos programas de Educação Física escolar. São Paulo: Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo. Revista Paulista de Educação Física, v.11, n.1. pp.49-62.
- KNIJNIK, J. D. (2006). Femininos e Masculinos no futebol brasileiro.475 f. Tese de Doutorado em Psicologia Social e do Trabalho. Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A. M. C. (2000). Os novos instrumentos no contexto da pesquisa qualitativa. In: LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A. M. C; TEIXEIRA, J. J. V. (Orgs). O discurso do sujeito coletivo: uma nova abordagem metodológica em pesquisa qualitativa. Caxias do Sul, EDUCS.
- MARIZ DE OLIVEIRA, J.G.; BETTI,M & MARIZ DE OLIVEIRA,W.(1988). Educação Física e o Ensino de Primeiro Grau. São Paulo, EPU/EDUSP.

- MEDINA, João Paulo Subirá (2002). Educação Física cuida do corpo e... mente. Campinas: Papirus.
- _____ (1984). O brasileiro e seu corpo. São Paulo: Papirus.
- MORIN, E. (2000). Os sete saberes necessários à Educação do futuro. São Paulo: Cortez.
- NAHAS, M. V. (1997, Maio). Educação Física no Ensino Médio: educação para um estilo de vida ativo no terceiro milênio. Anais do IV Seminário de Educação Física Escolar / Escola de Educação Física e Esportes, Escola de Educação Física da Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil. pp.17-20.
- Nascimento, JVA. (1998). Formação inicial universitária em Educação Física e Desportos: uma abordagem sobre o ambiente percebido e auto-percepção de competência profissional de formandos brasileiros e portugueses. Porto. Tese de Doutorado - Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade do Porto, Portugal.
- Nascimento, JVA. (1999) As competências específicas do profissional de Educação Física e Desportos: um estudo Delphi. Revista Horizonte. v.15, n.87: pp.1-12.
- OLIVEIRA, V. M.(2004). O que é Educação Física.São Paulo: Brasiliense.
- PALMA, Ângela P. T. V.; OLIVEIRA, Amauri A. B.; PALMA, José A. V. (2008). Educação física e organização curricular: educação infantil e ensino fundamental. Londrina, PR: Editora UEL.
- PEREZ - GÓMEZ, A. (1992). O pensamento prático do professor - a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.) Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote.
- PERRENOUD, Philippe (1996). Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote.
- _____ (2001). Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências? 2 ed. Porto Alegre: Artmed.
- REZER, R. (2010) O trabalho docente na formação inicial em Educação Física: reflexões epistemológicas. Tese apresentada ao Programa de Desportos da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.
- SCARPATO, Marta et al (2007). Educação física: como planejar as aulas na educação física. São Paulo: Avercamp.
- TARDIF, Maurice (2005). Saberes e formação profissional. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- TOKUYOCHI, Jorge Hideo, et al (2008). Retrato dos professores de Educação Física das escolas estaduais do estado de São Paulo. Motriz, Rio Claro, São Paulo, Brasil, v.14 n.4, pp.418-428, out./dez.

Pensamientos en Movimiento de Profesores de Educación Superior del Instituto Politécnico Nacional

Delgado Rebeca Flores, Aurora Rosas Cruz Rocío, Laura Montejano Castillo⁴²³

Resumen

Problemática:

El Instituto Politécnico Nacional (IPN) es una institución de educación superior pública, con una existencia de 79 años, en los últimos doce ha buscado que su Modelo Educativo se concrete en la práctica, a través de acciones como: la acreditación de sus carreras, la reorganización de la gestión administrativa, el desarrollo de acciones formativas para sus profesores. Sin embargo, en el quehacer cotidiano del aula se mantienen prácticas que responden a un modelo más centrado en la enseñanza que en el aprendizaje, la exposición o demostración por parte del profesor, creencias estereotipadas acerca del rol y la autoridad del docente, prácticas evaluativas centradas en la calificación y sólo el resultado. Así surge la necesidad de identificar qué impide a los profesores llevar a su práctica la concreción del modelo educativo. En el 2002 en la Escuela Superior de Ingeniería Mecánica y Eléctrica del IPN se diseñó el Diplomado Didáctica de la Ciencia y la Tecnología, para profesores interesados en realizar cambios en su quehacer docente, este trabajo presenta el seguimiento de uno de los grupos que transitaron en el diplomado, como novena generación, en tres momentos diferentes de su proceso formativo dentro del diplomado.

Metodología:

El trabajo es de carácter descriptivo y desde una perspectiva fenomenológica busca identificar lo que acontece con los pensamientos de los profesores, durante su proceso de formación a través de tres momentos: la entrada al diplomado, donde se indaga sobre el perfil de los docentes y el contenido del primer escrito formal que se les solicita, sobre su proceso en el primer módulo. La segunda fuente de información es el trabajo del cuarto módulo denominado –autobiografía- y, en tercer y último lugar, se analiza el documento final que realizan los profesores en el noveno módulo. Las categorías que se usan para el análisis refieren a los pensamientos, las creencias y la referencia sus prácticas docentes, así como los aspectos de su historia personal que se develan en su práctica docente.

Los resultados muestran el proceso de cambio en los pensamientos de los profesores, identificados a partir de sus documentos, desde éstos también se explicitan algunos de sus pensamientos implícitos, lo que permite realizar un acercamiento a sus obstáculos epistemológicos y epistemofílicos, así como a los contextuales donde se incluyen sus alumnos, sus compañeros y el entorno institucional, su historia docente y su historia personal. De esta manera se devela el movimiento de sus pensamientos en su proceso formativo.

⁴²³ ESIME-Z-IPN

Relevancia y relación con el tema

El estudio permite un acercamiento al mundo interior de profesores de educación superior durante un proceso formativo como docentes de una Institución de educación superior y permite identificar áreas de oportunidad para fortalecer los programas de formación del profesorado.

Introducción

Este trabajo, en el que se estudian los pensamientos de profesores del Instituto, forma parte del proyecto multidisciplinario de investigación educativa (SIP-146 del IPN con apoyo presupuestal) y se fundamenta en los estudios, que desde hace varias décadas se realizan entorno a las creencias y pensamientos de los profesores, tema que se convirtió en objeto de estudio para quienes desean indagar los factores que obstaculizan o favorecen, en los profesores, el cambio en la realidad cotidiana de sus clases. Esta aceptación del campo de estudio de acuerdo a Serrano (2010) se logra en la década de los setenta en la que se llegó a denominar como “procesamiento clínico de la información” en la enseñanza.

El auge de la formación y actualización docente es un fenómeno que atañe a diversos entornos y despliega muchos programas que varían su énfasis. En el caso del Instituto Politécnico Nacional (IPN) las acciones formativas se asocian al modelo imperante. Actualmente el que orienta el quehacer institucional es el llamado Modelo Educativo Institucional (MEI) impulsado a partir del año 2000 y referido en diez y nueve libros denominados “documentos para la reforma” (2004). En el libro 1 se describe el modelo académico, educativo y social que de forma integral conforman la propuesta del IPN proyectada hasta el año 2035.

La acción para involucrar a los docentes del Instituto en el MEI se formaliza en el año 2003 con el diplomado para el Nuevo Modelo Educativo dirigido a los profesores del nivel medio superior y superior. Con éste se busca que los profesores cambien su paradigma de uno centrado en el profesor a centrado en el alumno y por tanto orientar el cambio del énfasis en la enseñanza hacia el aprendizaje. Así, el papel del profesor se plantea como facilitador del aprendizaje lo coloca como un profesor que promueve la autonomía de sus alumnos y la colaboración entre ellos para alcanzar los aprendizajes que se espera sean significativos.

De esta manera el docente politécnico, que ha sido formado en el marco de una enseñanza tradicional lo que, como menciona Serrano (op.cit), le imprime una forma de “hacer docencia” ya que en gran medida ha tomado como modelo al mejor profesor que se caracteriza por sus habilidades para controlar a los grupos, mantener su atención, dosificarles de la mejor manera los extensos programas, calificar con criterios de repetitibilidad del conocimiento desde el modelo que cada profesor presenta a sus alumnos que en una palabra corresponde de acuerdo a la caracterización de Porlan (1998) a una concepción centra en el modelo tecnológico, que tiene a propiciar un vínculo de co-dependencia y en ocasiones de autoritarismo en la relación docente-alumno.

En este contexto la formación para el Nuevo Modelo se orienta a buscar un cambio de paradigma en los profesores para que lleven a su aula las nuevas prácticas que impulsa el modelo, sin embargo los resultados no se ven reflejados en los indicadores institucionales, por ejemplo la eficiencia terminal de la última década del siglo pasado con las de la primera del actual se encuentran en los mismos rangos, a

pesar de que para el año 2009 se reportaban a más de la mitad de los profesores del Instituto con el diplomado aprobado.

La falta de resultados como se mencionó al inicio no es exclusiva del Instituto, los trabajos de Porlan (1998) y Pozo (2006) en diferentes países muestran que las prácticas de los docentes se han movido poco, esto a partir de analizar cuáles son las teorías que las sustentan (Pozo, 2006) o de la congruencia entre lo que declaran y lo que hacen en sus aulas. Esto ha llevado a un debate acerca de qué es lo que impide que un profesor que ha sido formado por ejemplo en las teorías constructivistas, aunque pueda declarar los conceptos de la misma, al ir a su práctica docente esto no se perciba en su actuar con sus alumnos.

Los estudios abarca diferentes discusiones: a) de que manera las concepciones de los profesores acerca de lo que es el conocimiento y la ciencia influyen en la enseñanza, en particular de las ciencias; b) cuáles son la teorías en las que se ubican los profesores, esto en diferentes niveles educativos; c) qué relación existe entre las creencias de los profesores y su forma específica de hacer docencia; d) cómo hay que referir a aquello que no esta en la parte explícita o consciente del profesor y que impacto tiene en lo que se dice y lo que se hace, acerca de y en el aula. En todos los casos el punto de encuentro esta en dilucidar qué es lo que corresponde hacer en el ámbito de la formación docente para superar las limitaciones de aplicación que a la fecha han tenido los programas existente en todos los niveles y en diversos países, convirtiéndose así en un tema central para reorientar o reconceptualizar además de la función del docente, la de la misma universidad.

Serrano (2010) en su estudio con profesores de educación superior encuentra que en general tienen lo que llaman una actitud progresista hacia la educación, sin embargo en los aspectos referidos a la evaluación y a la metodología se mantienen más en una orientación tradicional.

Para la indagación de los pensamientos o creencias de los profesores de educación superior en el contexto particular del Instituto Politécnico Nacional se comparte con Porlán (1997) sus fundamentos que incluyen a) la perspectiva constructivistas, b) la perspectiva sistémica y compleja, c) la perspectiva crítica y en se agrega a este marco teórico d) la perspectiva de la ontología del lenguaje desde los postulados de Echeverría (2003). También se considera necesario establecer la concepción de profesor a la que se aspira y que da contenido al diplomado de Didáctica de la Ciencia y la Tecnología que se ofrece como una opción para la formación del profesorado, así se coincide con la de Serrano (2010) al reconocer al docente como un ser reflexivo, que emite juicios, tiene creencias y genera rutinas que en su conjunto y de manera compleja se plasman en su hacer, que a su vez es capaz de reflexionar junto con otros acerca de su práctica docente.

Los abordajes también toman rumbos distintos desde los más cuantitativos con el uso de pruebas estadísticas hasta los cualitativos como los que propone por ejemplo Porlán (1998), en el caso de este estudio se ubica en la parte cualitativa y siguiendo a Porlán, se buscar describir y analizar el contenido de las concepciones de los profesores más que identificar aspectos de estructura y de proceso del pensamiento.

Se parte de considerar la importancia de las concepciones que se tienen y su influencia en la forma que afrontan los docentes desde ellas los cambios, como lo señala Pozo (2006) al decir que tal vez nuestras respuestas a los retos educativos actuales los afrontemos desde las experiencia que vivimos más que a partir de la consideración de las condiciones actuales. Si consideramos que la no revisión de esas

creencias puede llevar a la repetición irreflexiva de las mismas, entonces el haber sido formados en ellas se puede constituir en un obstáculo para incorporarse a las nuevas necesidades, lo que en palabras de Pozo, puede estar provocando una disociación entre lo que se es y lo que se fué, entre lo que se hace y lo que se cree, entre lo que se sabe y lo que se siente y tal vez entre las ideas y las acciones. Para encontrar alternativas a esto es necesario identificar estas disyuntivas y desde su conocimiento andar hacia la búsqueda de opción para romper las dicotomías que alejan de la búsqueda de congruencia en el quehacer y ser docente.

Los profesores pueden aportar datos desde su realidad cotidiana en el aula y desde sus propias experiencias en los contextos particulares en los que se desenvuelven (Gimeno, 1988), punto en el que coincide con Imbernón (1994)

Método

Se realizó una convocatoria a los profesores de la Institución para cursar el diplomado Didáctica de la Ciencia y la Tecnología los interesados elaboraron una solicitud de inscripción en la que además de los datos generales se les requirió responder a ocho preguntas. Los profesores inscritos cursaron, en un periodo de seis meses, nueve módulos con una duración de 30 horas cada uno. Los módulos que se consideran para este trabajo son: el primero “El profesor líder en el aula”; el cuarto “Pensamiento y Comunicación” y el noveno denominado “Programación Neurolingüística en el Aula”. Los datos que se presentan corresponden a la novena generación del diplomado y el grupo estuvo constituida por profesores de educación superior. En cada módulo se requirió un trabajo que se entrega al finalizar el mismo, en el primero se solicitó una bitácora que recabara lo que se había hecho, sentido y pensado a lo largo de la experiencia. En el segundo módulo se solicitó elaborar una biografía desde los conceptos revisados en el desarrollo del programa, finalmente en el tercer módulo se pidió realizar un documento donde se recuperara su proceso a lo largo del diplomado.

Se analizaron los trabajos de tres de los profesores que cursaron esta generación: a) el que menos cambios se apreciaban en su proceso, b) el que representaba la media del cambio y c) el que representaba los que mayor cambio habían logrado. La selección se hizo a partir del criterio del docente que impartió los tres módulos y que los ha tenido a su cargo en las nueve generaciones de emisión del diplomado.

Resultados

En la tabla 1 se muestra las características de los profesores que conformaron el grupo

Inscritos	Egresados	Áreas de Formación	Nivel máximo De estudios	Edad promedio	No. De horas Prom.	Antigüedad Docente Prom.	Prom. Alumnos atienden	Actualización En educación	No. De profesores por tipo Materia Imparten
31	27	17 ingenierías 2 comunicación 1 psicología 5 administración 1 turismo 1 biología	Licenciatura =11 Maestría = 10 Doctorado=6	30 años	34 hrs	12	66	Dos diplomados en promedio 19 participantes 8 sin cursos	Básicas=9 Tecnológicas= 13 Humanidades= 5

Tabla No 1

En la tabla No.2 se muestra una primera parte de los resultados que se esperan los profesores que solicitan inscripción al diplomado, en la tabla se agrega una categorización con relación a los pensamientos que están involucrados en sus respuestas, las cuales están escrita de forma textual.

<i>Los resultados que esperan alcanzar en el diplomado</i>	<i>Pensamientos centrado en...</i>
Innovar una práctica docente orientada a mejorar los resultados en los alumnos, producir en los alumnos mejores ambientes de aprendizaje	Innovar ambientes de aprendizaje Alumnos
Aprender nuevas formas de enseñar ingeniería y ciencias de una forma que de verdad tenga impactos positivos.	Formas enseñar ingeniería
Aprender nuevas técnicas de enseñanza para motivar al alumno	Técnicas de enseñanza Motivación alumnos
Obtener elementos didácticos tendientes a generar mayor participación en el alumno, integración grupal y desarrollo profesional para mejorar la labor docente	Aspectos didácticos Participación de alumnos y grupo Mejorar labor docente
Ser una maestra con inteligencia emocional, mejor preparada en el ámbito docente y sobre todo actualizada en cuanto a métodos y técnicas de enseñanza aprendizaje para alcanzar aprendizajes significativos y la construcción del conocimiento	Su inteligencia emocional Técnicas de enseñanza para ciencia y tecnología Innovar ambientes aprendizaje
Mejorar nuestra capacidad de enseñanza y la capacidad de los alumnos	Aplicar PMI en la enseñanza
Conocer y aplicar las nuevas tendencias pedagógicas, así como las nuevas tecnologías didácticas para el beneficio y mejora del proceso enseñanza aprendizaje	
Mejorar la relación pensamiento-comunicación en el proceso enseñanza aprendizaje	
Conocer y aplicar las mejores alternativas didácticas para optimizar el proceso de enseñanza aprendizaje de las ciencias y la tecnología	
Conocer y aplicar las herramientas de la programación neuro lingüística (PNL) para mejorar el proceso de enseñanza aprendizajes	
Mejorar mis técnicas de enseñanza aprendizaje	Técnicas de enseñanza Motivación alumnos
Poder motivar de mejor manera al educando para interesarlo en el tema	Aprovechamiento académico
Lograr un mejor aprovechamiento académico en el grupo	Aprendizaje de la ciencia
Desarrollar estrategias para el aprendizaje de la ciencias que me permitan desarrollar mis propios medios	Apoyar a los alumnos Herramientas para trabajo, familia personal
Aprender algunas técnicas para apoyar a mis alumnos a adquirir herramientas para mi trabajo, vida personal y familiar.	Lograr el Trabajo en equipo
Metodología para trabajar en equipo	Estrategias didácticas
Estrategias didácticas novedosas que ayuden a incorporar el conocimiento y que entusiasmen a los jóvenes	Entusiasmar a los alumnos
Mantenerme vigente en materia de conocimientos relacionados con los nuevos modelos pedagógicos y uso de nueva tecnología	Vigencia didáctica
Mejorar mis habilidades como docente, así como obtener nuevas herramientas en beneficio de mi quehacer docente académico y en general como persona	Mejorar como docente Herramientas para persona y docente
Métodos de clase y diversión	Métodos de clase
Conocer técnicas didácticas para ser un buen docente	Técnicas didácticas
Adquirir nuevas técnicas para la mejora de materiales didácticos	Técnicas didácticas
Diseñar estrategias de enseñanza-aprendizaje que provoquen y garanticen el aprendizaje profundo y significativo	Diseño de estrategias Técnicas grupales
Dominar técnicas grupales para consolidar el trabajo de integración grupal	Captar el interés y atención de alumnos
Dominar estrategias para captar el interés y la atención	La evaluación
Implementar proceso de evaluación pertinentes	Técnicas de enseñanza para ciencia y tecnología
Actualización en cuanto a tendencias educativas	
Dominar el cómo se enseñan y aprenden las ciencias	
Retroalimentar trabajos escritos	

Tabla No 2

En esta tabla No. 3 se encuentra la segunda parte de los resultados que se esperan los profesores acerca del diplomado, al igual que la anterior incluye las categorías preliminares acerca de sus pensamientos.

Los resultados que esperan alcanzar en el diplomado	Pensamientos centrados en...
Las bases para desarrollar las competencias del modelo educativo del IPM Mejorar la dinámica dentro del grupo Propiciar el aprendizaje de los alumnos en sus materias	Técnicas grupales El aprendizaje de sus alumnos
Profundizar en el conocimiento de la tecnología didáctica	Tecnología didáctica
Compartir y recibir experiencias de mis compañeros para formar criterios de formación eficientes, así mismo para poder contar con los elementos necesarios y ejercer de manera óptima mi actividad docente Tener una metodología para resolver problemas de ingeniería básica donde los alumnos puedan desarrollar sus habilidades de razonamiento y decisión Innovar una práctica docente	Compartir con compañeros profesores Mejorar como docente Metodología para ingeniería básica Innovar práctica docente
Herramientas para poder apoyar a los alumnos	Apoyar a los alumnos
Que el alumno sea un ingeniero utilizando inventiva ingenio e iniciativa	Los alumnos como ingenieros
Abordar una metodología distinta para problemas de ingeniería básica donde los alumnos puedan desarrollar preferentemente habilidades de razonamiento y decisión	Metodología para ingeniería
Mejorar los aspectos anteriores para que el desempeño y aprendizaje de los alumnos sea mejor	Los alumnos en su aprendizaje
Servir de guía a los futuros especialistas en comunicaciones en la búsqueda de soluciones a los problemas que enfrentarán en la industria	Profesor-guía Práctica profesional del ingeniero
Hacer que el proceso de enseñanza aprendizaje sea más humano, lo cual se ve reflejado con mis alumnos y sus resultados Aprender a transmitir conocimientos de una manera creativa	Parte humana en el proceso enseñanza-aprendizaje Creatividad en la enseñanza
Obtener conocimientos para desempeñarme mejor frente a los alumnos empleando las herramientas adecuadas	Actualización docente
Conocer metodologías, estrategias o técnicas para la práctica docente	
Encontrar herramientas de trabajo innovadoras que le permitan a los alumnos mejorar su aprendizaje y que a mí como profesora me ayuden para planear mis clases con un enfoque más práctico apegado al mundo real	Aprendizaje de los alumnos Innovación didáctica Relación aula mundo real
Mejorar mi práctica docente y hacer un uso óptimo de la tecnología en beneficio de la enseñanza al interior del aula	Actualización docente
Tener un conocimiento de cómo obtener buenos resultados en la relación docente con el grupo ya que mi intención es poder impartir clases el próximo año.	Relación docente-grupo

Tabla No 3

Con relación a los aspectos y problemas difíciles que reportan los profesores en su solicitud de inscripción al diplomado se presentan en la tabla No. 4 y 5.

<i>Aspectos que se consideran difíciles de abordar en el aula</i>	<i>Problemas que observan en el aula que desea resolver</i>
<p align="center">SOCIALES</p> <p>(Orientación sexual, Adicciones Desintegración familiar Política, religión y sexo</p>	No se mencionó ninguno
<p align="center">INSTITUCIONALES</p> <p>(Desconocimiento de autoridades Poca capacidad de algunos profesores Contar con los recursos para la enseñanza</p>	<p>Falta de material para la enseñanza de las ciencias Programas inadecuados Deserción (4) Venta de calificaciones Acoso a las alumnas Falta de material didáctico Índice de reprobación elevado Ausentismo</p>
<p align="center">DE INTERACCIÓN CON LOS ALUMNOS</p> <p>(Lidiar con ellos, Aprender a controlar a los alumnos</p>	No se mencionó ninguno
<p align="center">DIDÁCTICOS</p> <p>Manejo de las TIC (2), Planeación didáctica, Expresión oral y escrita, Medición del aprendizaje, Asesoría personalizada, Motivar para la creatividad (2) Enseñanza centrada alumno La comunicación alumno-maestro Manejo de grupo y trabajo en equipo (2), Vincular temas con ciencia y tecnología Participación toda la clase (2), Prácticas en laboratorio Lograr alumno se aplique (3) Lograr responsabilidad alumno Captar la atención del alumnado (2), Empatía para tratar al alumno (4), Indisciplina de alumnos La evaluación del trabajo en el aula Establecer canales adecuados de comunicación</p>	<p>Formas anticuadas de enseñar a la ciencia sin involucrar al alumno, Falta de trabajo en equipo Falta de ayuda a los alumnos a aprender las ciencias Obtener clases más atractivas, Promover un aprendizaje más significativo Técnicas en el desarrollo de clases con dispositivos Generación de empatías Reafirmar los conocimientos de los alumnos Buscar la integración de lo teórico con lo práctico Emplear las herramientas de las TICs (2) Diversidad en técnicas de enseñanza</p>

Tabla No 4

<i>Aspectos que se consideran difíciles de abordar en el aula</i>	<i>Problemas que observan en el aula que desea resolver</i>
<p align="center">DE LOS ALUMNOS</p> <p>Reflexión, Expresión oral y escrita, Interés (3) Compromiso (2) Conocimientos previos Visión (2) Atención concentrada (4) Aprendizaje significativo (3) Falta de trabajo Estudio anticipado de temas Análisis de problemas (2) Colaborativo Falta de integración grupal Educativo sea generador su conocimiento Actitud</p>	<p>Falta de interés (1,3), Falta de responsabilidad (2), Falta de iniciativa de los alumnos Bajo aprovechamiento Falta de motivación para seguir sus estudios, deficiencias en sus conocimientos básicos (7), Apatía (3), Interés sólo por pasar, Muy presionados, Falta actitud proactiva, falta comunicación asertiva, alumnos distraídos, alumnos irresponsables, alumnos con personalidad y mentalidad muy diferente a la conservadora de valores y respeto, flacos, enfermos, todo quieren de forma fácil y ligera de responsabilidades, bajo nivel de aprendizaje, ausentismo y deserción, falta de motivación (3), inseguridad, necesidad de reforzar valores de los alumnos, aburrimiento, falta de conocimiento sobre el uso de nuevas tecnologías, falta de creatividad para situaciones problema que enfrentan, inapropiada preparación de los alumnos, no son puntuales, Desconocimientos de técnicas y hábitos de estudio Inapropiada preparación de los alumnos debido al sistema educativo Lentitud en lectura y comprensión de ellas, Falta de claridad en la redacción de trabajos escritos (3) No existe el compromiso con ellos mismos Falta de motivación Mejorar la atención de los alumnos Más participación Falsas expectativas de alumnos de últimos semestres Poco razonamiento lógico Pereza mental para la búsqueda de información técnica Irresponsabilidad en el estudio Dificultades para ser autodidactas</p>

Tabla No 5

Conclusiones

Los resultados describen las creencias pedagógicas que tienen los profesores que se insertan en el diplomado Didáctica de la Ciencia y la Tecnología, en su novena generación, como se aprecia en las tablas el enfoque que prevalece es el cientificista de acuerdo a la clasificación de los pensamientos que propone Porlán, así mismo en la categoría referida a los alumnos resaltan las creencias que responden a las expectativas de un profesor que se mueve en el marco tradicional de la educación.

Con respecto a lo que los profesores esperan del diplomado también llama la atención que sus expectativas se centran en los aspectos técnicos de la enseñanza, con muy poca presentación de constructos que orienten hacia una reflexión crítica sobre su práctica, en este sentido una labor importante dentro de la formación del diplomado es propiciar dicha reflexión que oriente a los profesores hacia un enfoque interpretativo y en el mejor de los casos crítico.

Referencias

- Diseñemos el futuro (2004) Materiales para la reforma del Instituto Politécnico Nacional, No. 1 Talleres gráficos del IPN.
- Echeverría, R. (2003). En *Ontología de Lenguaje*. , Ed. J.C. Sáez, 6ª. Ed.
- Gimeno, J. (1988) *La pedagogía por objetivos: la obsesión por la eficiencia*. Madrid. Morata
- Imbernón, F. (2006) Actualidad y nuevos retos de la formación permanente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* No. 8 (2) Consultado el 12 de enero, 2013. En <http://redie.uabc.mx/vol18no2/contenido-imbernon.html>
- Porlán A., R., Rivero G.A., Del Pozo M. R (1997) Conocimiento profesional y epistemología de los profesores, I: Teoría, métodos e instrumentos. *En Revista Enseñanza De Las Ciencias*,
- Porlán A., R., Rivero G.A., Del Pozo M. R (1998) Conocimiento profesional y epistemología de los profesores, II: Estudios empíricos y conclusiones. *En Revista Enseñanza De Las Ciencias*, 1998, 16 (2)
- Pozo, J.I. (2006) La nueva cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento. En *Nuevas Formas de Pensar la Enseñanza y el Aprendizajes. Las concepciones de profesores y alumnos*, Ed. Grao, col. Crítica y Fundamentos
- Serrano, S.R. (2010) Pensamientos del profesor: un acercamiento a las creencias y concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior. En *Revista de Educación*, Vol. 352.
- Vélez, G. (2006) Las autobiografías lectoras, como autobiografías de aprendizaje. En *Nuevas Formas de Pensar la Enseñanza y el Aprendizajes. Las concepciones de profesores y alumnos*, Ed. Grao, col. Crítica y Fundamentos

O início da carreira e o processo de socialização profissional dos professores da rede municipal do Rio de Janeiro

Maria das Graças C. de Arruda Nascimento⁴²⁴, Rosemary Freitas dos Reis⁴²⁵, Dianne Bastos Xavier⁴²⁶

Resumo

O presente trabalho apresenta um recorte de pesquisa que tem a intenção de compreender como professores dos anos iniciais do ensino fundamental, recém ingressos na profissão, vivem o trabalho docente e o processo de socialização profissional. Tem por objetivo investigar o processo de aprendizagem da profissão, articulando três dimensões: o trabalho docente, a formação profissional e o contexto social e institucional no qual esse trabalho se insere. Considerando tal objetivo, optou-se por ter como sujeitos da pesquisa, professores que ingressaram no magistério no sistema municipal de educação do Rio de Janeiro, a partir de 2010. Considerando o quantitativo que constitui tal universo, o recorte da pesquisa recaiu sobre os professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Do ponto de vista dos recursos metodológicos, a coleta de dados foi feita através de questionário e grupos de discussão. Assim, o questionário foi enviado a 98 professores que aceitaram participar da investigação, dos quais 81 foram respondidos. Os professores que já haviam respondido o questionário foram convidados a compor os grupos de discussão. Alguns autores, como Tedesco e Fanfani, Tardif e Lessard, Dubar, Huberman, Lüdke, Nóvoa, Marcelo, Morgado e Bourdieu tornaram-se interlocutores privilegiados para compreendermos o processo de desenvolvimento profissional dos docentes no início da carreira, possibilitando-nos melhor apreensão das questões levantadas nos grupos de discussão. Para esse trabalho, trazemos a análise dos dados coletados a partir dos grupos de discussão. Esses dados apontam para o grande impacto vivido pelos novos professores no momento da inserção profissional, sobretudo diante das condições precárias de algumas escolas e para a necessidade de apoio institucional e de formação continuada para um melhor enfrentamento das dificuldades encontradas. Nos depoimentos dos professores, destacou-se a percepção da enorme responsabilidade que estes assumem em seu trabalho e a importância desse momento para o desenvolvimento profissional e a permanência na profissão. Contrariando parte da literatura sobre o assunto, o conjunto desses professores entende que a formação inicial contribuiu de maneira significativa para o trabalho que realizam, sobretudo, no que se refere aos estágios supervisionados obrigatórios e práticas de ensino. Considera-se que compreender como os professores iniciantes vivem o trabalho docente e o que pensam acerca das contribuições de sua formação inicial e do contexto institucional para a aprendizagem da profissão é uma tarefa relevante, visto que, com base nas análises realizadas pode-se pensar em estratégias de formação que possibilitem a articulação do trabalho docente *in loco* com aquilo que se tem desenvolvido no interior da academia, atendendo à necessidade, recorrentemente apontada pela literatura, de uma maior aproximação entre os professores em exercício e os currículos de formação inicial. Deseja-se ainda contribuir para uma reflexão sobre as possíveis estratégias de apoio institucional aos professores que estréiam na profissão que constitui hoje um dos principais desafios para uma melhor organização profissional, que melhor atenda aos grandes debates sobre a escola e o trabalho docente.

⁴²⁴ UFRJ

⁴²⁵ Escola EDEM

⁴²⁶ UFRJ

Palavras chaves: trabalho docente; formação de professores; início da carreira

Introdução

O presente artigo toma como referência dados coletados na pesquisa *O trabalho docente e a aprendizagem da profissão nos primeiros anos da carreira*, cujo principal objetivo foi compreender como professores, recém ingressos na profissão, vivem o trabalho docente e o processo de socialização profissional. Nessa direção, o estudo buscou investigar o processo de aprendizagem da profissão, articulando três dimensões: o trabalho docente, a formação profissional e o contexto social e institucional no qual esse trabalho se insere.

Para isso, a pesquisa teve como foco professores iniciantes na profissão que estavam atuando em escolas da rede pública municipal do Rio de Janeiro, com turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Cabe destacar que nos anos de 2010 e 2011 houve concurso público para este segmento de ensino no município do Rio para preenchimento de aproximadamente três mil vagas, o que facilitou a opção por trabalhar com professores que ingressaram na rede municipal nos últimos três anos e que estavam, efetivamente, iniciando a carreira docente. Pela inviabilidade de se trabalhar com um quantitativo tão elevado, tomou-se como sujeitos da pesquisa até 10 professores que trabalhavam em diferentes escolas situadas em cada uma das 10 Coordenadorias Regionais de Educação (CRE) que compõem a rede municipal de ensino no Rio.

No que diz respeito aos recursos metodológicos, após visitas realizadas as escolas selecionadas e o contato inicial feito com os professores que concordaram em participar do estudo, em sua primeira etapa, a coleta de dados foi feita através da aplicação de um questionário enviado por meio eletrônico aos participantes. Tal recurso permitiu que o instrumento enviado pudesse ser respondido a qualquer momento, bastando para isso ter conexão com a internet. O link disponibilizado era individual e exclusivo, garantindo a confidencialidade e a credibilidade do instrumento. O questionário constituiu-se de 97 questões, distribuídas pelos seguintes eixos: perfil socioeconômico, práticas culturais, trajetória escolar, trajetória profissional, prática docente e condições de trabalho. Assim, esse instrumento foi enviado a 98 professores que aceitaram participar da investigação, dos quais 81 foram respondidos. Em sua segunda etapa, o estudo envolveu a realização de Grupos de Discussão, contando com a participação de alguns dos professores que responderam ao questionário.

No âmbito deste artigo, contudo, faz-se um recorte na pesquisa desenvolvida. Dentro dos limites e objetivos do texto, exploramos e analisamos apenas os dados coletados a partir dos Grupos de Discussão.

Para tanto, estruturamos o texto em três partes. Na primeira, como forma de situar as discussões que aqui apresentamos, com base na literatura com a qual dialogamos, tecemos breves considerações a respeito do papel que o processo de inserção e integração desenvolvido no ambiente institucional no qual os professores iniciam a carreira pode (deveria) ocupar na aprendizagem da profissão e no desenvolvimento profissional desses professores. Em seguida, nos dedicamos a apresentar e analisar alguns aspectos relacionados aos resultados obtidos quanto às questões do estudo que aqui serão tratadas. Encerramos o artigo apresentando nossas considerações finais.

O papel da instituição na socialização e no desenvolvimento profissional docente

Levando em conta o pressuposto de que a experiência inicial de formação é apenas uma das condições importantes para o processo de aprendizagem profissional docente, qual o papel que outras instâncias de formação e socialização profissional podem ou deveriam ocupar nesse processo?

Como tem sido recorrentemente abordado pela literatura, muito embora, o início da carreira docente seja marcado por situações conflituosas, inesperadas, difíceis e até constrangedoras, os anos iniciais de atuação do professor são também considerados como de grande importância para a aprendizagem da profissão (FANFANI & TEDESCO, 2004; TARDIF & LESSARD, 2005; NÓVOA, 2000).

Nessa direção, referindo-se a carreira como a trajetória dos indivíduos através da realidade social e organizacional das ocupações, Dubar (1997) apoiado nos estudos desenvolvidos por Hughes nos anos cinquenta, assinala que a socialização profissional pode ser concebida, simultaneamente, como uma iniciação à cultura profissional e como uma conversão do indivíduo a uma nova concepção do eu e do mundo, ou seja, a uma nova identidade. Essa identidade profissional, segundo Dubar (1997), é fruto de processos de socialização, cada vez mais diversificados estando, portanto em contínuo movimento de desestruturação / reestruturação.

Nessa perspectiva, as disposições adquiridas nas instâncias tradicionais de socialização – a família e a escola – são confrontadas constantemente com os valores, gostos, modos de pensar e agir de outros grupos sociais, dentre os quais, o profissional, podendo provocar a reestruturação do *habitus*.

Ao analisar o processo de socialização no âmbito da ocupação docente, Nóvoa (2000, p.16) assinala que é através dele que se constituem as maneiras de ser e estar na profissão, ou seja, as maneiras como cada um se sente e se diz professor. Ser professor implica, assim, a adesão a princípios, valores e projetos que são aprendidos no âmbito da socialização profissional, no contato direto com os membros que atuam na escola e na experiência de trabalho.

Desse modo, ingressar no magistério e desfrutar desse momento inédito, dependendo de como se processa e se vivencia essa inserção, tanto pode propiciar experiências que contribuam para a consolidação da profissão quanto para o seu abandono.

Sendo assim, ao lado da desilusão e do desencanto, a entrada na profissão também se caracteriza por ser um momento de grande descoberta e aprendizado. Frequentemente, os dois aspectos, o da sobrevivência e o da descoberta, são vividos simultaneamente e, segundo Huberman (2000, p. 39) “é o segundo aspecto que permite aguentar o primeiro”. Para o autor, esse aspecto da descoberta “traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir colega num determinado corpo profissional” (HUBERMAN, 2000, p. 39). Nesses termos, essa experiência nova proporciona aos professores, progressivamente, maiores certezas em relação ao trabalho, possibilitando assim a sua integração no ambiente profissional e confirmando sua capacidade de ensinar (TARDIF e RAYMOND, 2000).

Destaca-se aí a importância do ambiente institucional e das estratégias de integração para a aprendizagem da profissão e o desenvolvimento profissional dos novos professores. Como têm sido amplamente demonstrado em diversos estudos sobre a escola, um ambiente favorável se constrói à medida que os professores sentem-se encorajados pelos seus colegas a expressarem suas opiniões, dúvidas e problemas

(pessoais e/ou profissionais), têm a oportunidade de participar mais efetivamente das decisões que envolvem a comunidade escolar e confiam nos profissionais que coordenam a prática e dirigem a instituição (NASCIMENTO, 1996).

Assim, possuir um espaço coletivo de trabalho, onde os professores têm a oportunidade de estar em contato com seus pares para estudarem, refletirem sobre suas práticas, buscarem soluções para os problemas encontrados e construir um projeto coletivo, pode ser considerado como um importante fator de desenvolvimento profissional, favorecendo a superação dos constrangimentos, insegurança e tensões causados pelo denominado “choque com a realidade”, que ocorre no início da carreira.

Partindo dessas reflexões, entendemos que um dos cuidados com aqueles que estréiam na profissão, como referido por Nóvoa (2006), em grande medida, depende de estratégias que contribuam para que esses professores desenvolvam a autonomia e a responsabilidade necessárias no sentido de autodirigirem o desenvolvimento de seus processos de formação, sendo capazes de responder às complexas e inúmeras exigências educativas com que, certamente, se defrontarão não só no início da carreira como na continuidade do exercício da profissão.

Contudo, apesar da grande importância do período inicial da carreira docente para a aprendizagem da profissão, conforme temos constatado, são poucas as ações formadoras específicas para apoio aos professores que ingressam no magistério, tanto por parte dos sistemas de ensino, como por parte das próprias instituições escolares.

Assim, considerando as características do trabalho docente, bem como as implicações das novas demandas sociais para as instituições escolares e para a profissão, investigar como as escolas se organizam e como integram os jovens professores parece-nos fundamental para que se possa pensar estratégias de intervenção voltadas para o desenvolvimento profissional nos anos iniciais da carreira.

O olhar dos professores sobre a inserção profissional

Como já mencionado, para este trabalho trazemos a análise dos dados coletados na pesquisa a partir dos Grupos de Discussão realizados. Esses dados apontam para o grande impacto vivido pelos novos professores no momento da inserção profissional, sobretudo diante das condições precárias de algumas escolas.

Inicialmente, no relato de todos os professores, uma coisa chamou a atenção: ao chegarem às escolas, após o ingresso oficial no sistema de ensino, se depararam com a necessidade de assumirem suas turmas imediatamente. A surpresa dessa iniciação “não preparada” pode ser observada em grande parte das falas dos professores durante a discussão:

E aí, quando eu cheguei de manhã na escola... Entrei lá, falei com a diretora: Bom dia! Eu sou professora, vim me apresentar. Ah! Você veio... Ah! Que bom, graças a Deus! Oh! Sua turma é lá no 3º andar, vai lá, que a coordenadora está lá, e a gente tá precisando muito. Aí, eu fiquei meio assim, né... Aí, eu subi, quando eu subi a coordenadora já falou assim: Ah! Você é professora? Ah, então tá, faz assim... a turma tá aí... uma turma de 4º ano. Aí, eu entrei na turma, assim... Bom dia! Sou a professora...

A coordenadora me atendeu super bem, as professoras me deram boas vindas. As professoras perguntaram: “E aí, você preparou alguma coisa pra hoje?” Eu? Ah! Mais ou menos, aí ela ficou olhando pra minha cara,

assim. Aí, ela me apresentou à turma, eu tive a impressão de elas não sabiam muito bem que eu estava chegando naquele dia.

Eu, no primeiro dia que eu cheguei na escola, primeiro eu fui me apresentar, aí a coordenadora que tava lá, falou assim: então você volta amanhã e a partir de amanhã a gente começa...

Conforme os relatos, nenhum dos professores teve um tempo de preparação entre a chegada à escola e o início do trabalho. Pela urgência das demandas do trabalho, ou assumiram turmas no dia em que se apresentaram ou, no máximo, no dia seguinte. A maioria dos depoimentos expressou o choque provocado pelo confronto com as realidades em que os professores se inseriam. Certa perplexidade esteve presente nesses momentos iniciais, evidenciando-se, assim, a falta de cuidado com os estreates na profissão, como se pode constatar em alguns trechos de suas falas que explicitamos a seguir:

Eles começaram a testar, querendo cada um mudar de lugar e sentar... Aí eu dei aquela pressão no primeiro dia, fiz uma avaliação diagnóstica muito rápida que eu tava tão tensa que eu não conseguia quase respirar e avaliar direito...

... A professora que me entregou a turma não me passou nada... Qual o objetivo do 2º ano? Que tem que ser dado? Qual era a metodologia utilizada? Eu fiquei desamparada... Então, eu fiquei meio confusa, até me localizar...

Me senti como babá... Entendeu? Eu tô tomando conta de criança.

Eu saí da prefeitura e fui direto pra escola, fui já pensando no ônibus no que eu ia fazer, quais os projetos, vou transformar o mundo... No dia seguinte, veio a turma, e aí no primeiro dia já queria desistir...

Como já referido anteriormente, autores, tais como Dubar (1997), Huberman (2000), Tardif e Raymond (2000), que têm desenvolvido estudos sobre a socialização profissional, se referem ao início desse processo como sendo um momento de “sobrevivência”, descoberta e grande aprendizado. Para Dubar (1997, p. 136), “esse momento se caracteriza por ser uma espécie de imersão na cultura profissional que aparece brutalmente como o inverso da cultura profana e coloca a angustiante questão da forma com as duas culturas interagem no interior do indivíduo”.

Corroborando com esse entendimento, e aproximando-se de outras análises que buscaram caracterizar a forma como os professores iniciantes vivem o processo de inserção na profissão, ao expressar seus sentimentos a respeito desse momento, uma das professoras afirmou: “Foi um choque quando eu cheguei!” Expressão da perplexidade sentida no contato com o desconhecido, esse momento definido por Veenman (apud. ESTEVE, 1995, p.109) como “choque com a realidade”, na maior parte dos casos, expressa uma ruptura da imagem ideal do ensino, construída durante a formação de professores, “em virtude da dura realidade da vida cotidiana na sala de aula”.

Referindo-se aos desafios para o futuro da profissão docente, Nóvoa (2006) destaca a necessidade de um cuidado especial para com os jovens professores. Para o autor, podemos julgar o nível de profissionalidade de um grupo profissional pela maneira como esse grupo cuida dos que nele ingressam. Nessa perspectiva, muitos dos depoimentos apontaram para a fragilidade da profissionalidade docente, sobretudo, em alguns contextos institucionais onde o trabalho se desenvolve. Para Nóvoa (2006), a avaliação do nível de profissionalidade no magistério é a pior possível, visto que os estreates na profissão costumam ir para as piores escolas, terem os piores horários, as piores turmas, sem qualquer tipo de apoio.

Exemplificando essa situação, uma professora destacou que, ao chegar à escola, recebeu uma turma de 45 alunos de primeiro ano, na qual estava incluída uma menina com Síndrome de Down, que agredia a todos os colegas. Ao final do seu primeiro dia à frente da turma, lembra que foi para a sala da diretora e “chorava, soluçava...”. Tinha decidido que iria pedir demissão naquele momento. Diz que o teria feito se a diretora adjunta não tivesse ido para a sala com ela e a auxiliado nesses primeiros dias.

Contudo, pelos depoimentos observados, se, por um lado, pode-se dizer que certo “desespero” acompanhou esses professores em seus primeiros dias de prática profissional, por outro, evidenciou-se o nível de compromisso com o qual assumiram seus papéis e a importância desse momento para o desenvolvimento profissional e a permanência na profissão. Essa permanência, segundo os professores, se deu em virtude da ajuda de um professor mais experiente, como no caso acima, ou em virtude de características pessoais, que os impediam de “abandonar o barco”.

A minha maior dificuldade foi estabelecer uma rotina com a turma... mas depois foi ótimo, me apaixonei pela turma.

Eu acho que lidar com essa expectativa entre o nosso desejo e entre o que a gente pode é muito desafiante pra gente.

Imersos nesse dia a dia, tomados pelas responsabilidades e compromissos que essa nova condição social/profissional assumida exige, os professores nesse momento inicial, como analisa (DUBAR, 1997), vivenciaram o confronto dos estereótipos profissionais adquiridos nos diferentes espaços de socialização por onde transitaram ao longo da vida com a realidade e com a complexidade da situação profissional que tiveram que enfrentar. Nesse processo, segundo o que se observou nos depoimentos da maior parte dos professores, reafirmaram o entendimento de que os anos iniciais da carreira podem assumir importância para a aprendizagem da profissão, podendo determinar, inclusive, o futuro profissional de um professor e sua relação com o trabalho (TARDIF E RAYMOND, 2000).

Perspectiva essa que foi sintetizada por uma professora, que assinalou:

Foi completamente diferente, mas em nenhum momento pensei em desistir. É... gostei muito da experiência...

Quanto ao trabalho com as turmas, as principais dificuldades encontradas e declaradas pelos professores nesse início de carreira, relacionavam-se com a manutenção da disciplina, o enfrentamento da violência e a presença de crianças com necessidades educacionais especiais. No entanto, como podemos constatar nos fragmentos de relatos a seguir, essa complexidade constitutiva da atuação profissional por eles explicitada, na maior parte dos casos, foi encarada como desafios a serem superados, levando-os a lembrar com forte emoção como se deu esse processo:

Eles me adoram, mas não respeitam... Então sofri muito no começo, porque eu cheguei muito bacana, muito gente boa... violão, olha que música bacana, todo mundo... Só que eu perdi a mão, perdi a mão e realmente foi o momento que eu falei assim... Não tá dando, eu vou ter que fazer alguma coisa e aí eu comecei a inventar algumas formas de punir...

Eu trabalho numa realidade violenta, mas eu até gosto disso, porque quando dá certo é um “gol” que você marca. Eu acho até mais legal você estar lidando com crianças ali que o pai tá preso, a mãe morreu de overdose, num sei o que... e quando dá certo, como quando eu me apresentei já no primeiro ano, na festa junina, com o grupo de vozes, cantando de mãos dadas...

... mas o meu grande problema na sala de aula foi a questão do Caio que foi especial, porque ele era muito agitado... Quando as crianças faziam barulho, ele ia lá e ligava e desligava a luz, batia no quadro, batia na mesa, pegava o estojo e batia... Aí no primeiro momento, as meninas falaram: tia, porque a senhora deixa ele ficar fazendo isso?... Aí, eu comecei a observar e ler sobre a doença dele... pra ver o que eu poderia fazer. Liguei pra uma amiga minha, que é uma excelente professora, e falei assim: que que eu faço?... Aí, eu chorando, eu disse: o que que eu faço com o Caio que eu não sei?... Ele foi meu prêmio, assim, porque ninguém mais falava dele nos corredores e às vezes falavam assim: parece que o Caio não tá na escola... E no final, eu até gravei um vídeo, ele já tava... aquele negócio de caligrafia, dei um lápis a ele e ele começou a fazer, sentava ao meu lado e começou a fazer, até filmei ele fazendo, porque pra mim ele foi meu prêmio!

Algumas vezes, para os professores, essa violência significou algo que parecia estar muito além de suas possibilidades de intervenção profissional.

E eu ficava me sentindo muito culpada... Ela realmente me deixava louca, assim, louca mesmo. Mas a partir do momento que eu soube que ela apanhava de prego e eu vi que a perna dela era toda marcada, eu fiquei: "Gente o que é que eu faço?"... Eu não posso educar nos mínimos detalhes. Eu chegava em casa assim, não sabia o que fazer... Minha maior dificuldade... É uma coisa que eu não consigo lidar!.. Essa é minha maior frustração.

Conforme observado, segundo alguns autores, tais constatações nos levam a pensar sobre um dos aspectos que tornam mais complexa a natureza do trabalho docente. Como analisam Tardif e Lessard (2005), dentre os inúmeros fatores que contribuem para tal complexidade podemos destacar a própria natureza desse trabalho, que tem como objeto um outro ser humano e que, portanto, tem a implicação de fortes mediações linguísticas e simbólicas entre os agentes. Para os autores, a presença de um "objeto humano" modifica profundamente a própria natureza do trabalho e a atividade do trabalhador. "Ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos" (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 31).

Sendo assim, por ser um trabalho relacional, a docência comporta diversos elementos "informais", indeterminados, imprevistos. Ensinar é agir dentro de um ambiente complexo e, por isso, impossível de controlar inteiramente. Exige dos professores uma competência reflexiva de alto nível e a capacidade profissional para gerir a contingência das interações humanas na medida em que vão se realizando (TARDIF e LESSARD, 2005). Desta forma, segundo Tedesco e Fanfani (2004), para ser um bom professor não basta o domínio de competências técnico-científicas, nem um compromisso ético genérico, é preciso o compromisso ético-moral com o outro.

Uma das professoras, assim manifestou essa perspectiva:

Seu material de trabalho é a criança então... você se envolve...

Outra grande dificuldade explicitada nas discussões refere-se à falta de condições materiais e humanas de algumas escolas:

Na minha escola, eu não tenho nenhuma estrutura, não tem instrumento, então, aula de música, ... Chega uma hora que você tem que ter instrumento... Professor de educação física tem bola, tem cesta de basquete... Então, nesse ponto é desgastante assim...

A escola da manhã era uma escola que ia do Jardim... Do EI até o PEJA, então uma escola enorme... como é que uma direção e uma coordenadora só, pra uma escola que tem do Jardim até o PEJA? Como alguém coordena isso?

A minha chegada a escola foi recebida com muita alegria, porque estavam com uma falta muito grande, com uma demanda... e os professores que estavam cuidando dessas turmas, não queriam mais...

Uma das escolas apresenta, em relação ao espaço físico, uma situação bastante diferenciada. Funciona em um parque, cujas dependências não foram planejadas para acolher uma escola. O parque é muito amplo e a escola ocupa o espaço que, inicialmente, seria destinado a pequenas lojas. Não há separação entre esse espaço e o resto do parque. Meias paredes dividem as salas-lojas e as portas são de aço, abrindo no sentido vertical. No momento em que a visita foi efetuada, uma grade estava sendo colocada nas extremidades do espaço destinado à escola. Como afirmaram as professoras que aí atuam essa condição, se por um lado, oferece às crianças oportunidades de participação nas diferentes atividades que aí são oferecidas, por outro, exige das professoras uma atenção redobrada e um grande esforço de voz.

Ainda quanto às condições de trabalho, os professores destacaram o número, muitas vezes, excessivo de alunos por turma: foram mencionadas turmas com mais de quarenta e cinco crianças, no primeiro e no quarto anos. Para os professores que trabalham, em sua maioria, nove horas diárias com as crianças (em uma ou duas turmas), o fato das turmas terem muitos alunos e de o sistema só prever uma professora por turma, impede que eles tenham pequenos intervalos para ir ao banheiro, por exemplo. Segundo eles, um tempo de ausência, mesmo mínimo, poderia ser o tempo de “acontecer uma catástrofe!”

Cabe destacar que a maioria dos professores que participaram da pesquisa possuía um regime de 40h de trabalho, o que, em princípio, implicaria no trabalho com uma turma e em um período destinado ao planejamento e outras atividades docentes. Contudo, segundo o que se observou nos relatos, praticamente todos tinham duas turmas, sendo uma em cada turno, ou uma turma em horário integral. Alguns deles, para atender à falta de professores, cumpriam essa jornada em duas escolas diferentes. Nessas circunstâncias, ficam muito precarizadas as condições de trabalho, o que, segundo os professores, já vem afetando a saúde.

Eu fiquei três anos sem ficar gripado. Agora esse ano de 2012 que eu comecei a dar aula... Eu tenho uma caixa de remédio, vitamina C, não sei o que, garganta... Eu vejo os colegas mais antigos e eu fico assim... Caraca, é uma profissão desgastante!

Eu comprei meu microfone, porque microfone é igual escova de dente... Eu não sei trabalhar sem microfone, eu não sei como conseguem, eu não sei como as pessoas conseguem...

A precariedade das condições de trabalho que enfrentam, evidenciou-se ainda na necessidade de comprar alguns materiais com recursos próprios. Referindo-se às estratégias para o enfrentamento da violência entre as crianças, uma professora assinalou:

*Eu criei um quadro motivacional pra amenizar... Então, cada dia, no final do dia, tinha que fazer a avaliação do dia e cada dia eles recebiam uma cor, era acordada a cor. E no final do mês... **Meu bolso foi lá embaixo né, mas...** Dava uma premiação para aquele que conseguir ficar em amarelo mais tempo. E aí deu uma diminuída, porque era muita briga. (grifo nosso)*

Outra professora destacou que, muitas vezes, para atender às demandas do trabalho com as crianças, precisou providenciar materiais pedagógicos, também com recursos próprios.

Material, lá falta muito... nossa! Eu tinha que comprar até massinha... Gastei muito dinheiro... Porque vem a cobrança da CRE: a gente quer cantinho de jogos, do letramento, a gente quer cantinho das fantasias. E cadê o material? E a diretora: "não chegou verba, não sei quando vai chegar"...

Esse aspecto articula-se a outros, já tantas vezes diagnosticados pela literatura especializada e pela mídia, que colocam em foco o desprestígio da profissão, seja no que se refere aos baixos salários, à má formação, seja as que dizem respeito às precárias condições de trabalho, estruturais e materiais, encontradas na maior parte das escolas do sistema público de ensino, agregando a já extensa lista de responsabilidades que cabe ao professor também aquela de subvencionar os recursos necessários para o desenvolvimento do seu trabalho. O que, muito certamente, dificilmente, se cogita ou se coloca como exigência para outras profissões.

Contudo, entre frustrações e responsabilidades, esses professores foram encontrando alguns caminhos, algumas vezes auxiliados por um colega mais experiente, outras, recorrendo a conhecimentos que adquiriram ao longo de sua formação e ao empenho pessoal.

Quando eu cheguei falaram: "Sua turma é assim..." Tentei ser educada, né? "Não, obrigada, você tá querendo me apoiar, mas eu prefiro conhecer a turma primeiro e depois ter minhas opiniões"... Então eu tenho tentado junto com os professores, olha vamos elogiar... Então quem ficou certo na fila, quem fez bem, elogia... Não passa o foco pra quem se comportou mal. Mas é difícil, né?

... Elas mesmo falam: "Pô, você é guerreiro mesmo. A criançada só quer saber de funk." É o universo deles e eu respeito demais isso. Minha primeira semana foi só pra isso: prá entender o universo musical deles. "Pô, mas você hein, tocando Luiz Gonzaga com eles, fazendo eles cantarem Luiz Gonzaga em uma festa junina..." Já é um avanço...

Botei na minha cabeça, vou tentar até o final do ano e fui até o final do ano... Uma turma bem difícil mesmo, completamente desestruturada, mas eu segui em frente, e hoje eu tô com a turma, até hoje... É uma das melhores..

No que diz respeito ao âmbito das relações que se estabelecem entre os profissionais que atuam nas escolas, de forma pontual, foram encontradas declarações que consideraram as relações estabelecidas como uma interferência negativa para o desenvolvimento de uma boa relação com as crianças, como destacado em alguns trechos da discussão:

Eu tive dificuldade de lidar com os outros professores que eram da minha turma. Assim... outras disciplinas: artes, educação física, alguns específicos, uns dois... Mas eu volto pra minha sala e tá um caos, eu fico meia hora só pra acalmar a turma. Isso foi uma grande dificuldade também...

A direção... a pessoa que estava na frente era extremamente agressiva. Eu acho que isso refletia também nos alunos... aquela diretora que falava gritando que queria impor sempre a vontade dela. Então, eu acho então que isso refletia um pouco, um pouco não, muito, na sala de aula, nos alunos.

Os professores da escola também, falaram assim: oh! Não fica rindo, eles são oh, eles são uma peça. Aí meu Deus, eu fiquei, num conflito agora. Eu vou séria ou converso? Eu vou por mim mesma. Eu vou. Se eles mudarem, eu mudo, e foi o que eu conversei com eles.

Uma coisa que me incomodava, incomoda até hoje, é a fala geral... de que a gente não pode sorrir... “Oh! Você não pode sorrir, você tem que ficar séria, você não pode dar brecha, você não pode brincar... Tira o que eles gostam que é o que eles sabem”. E isso me consumia porque eu não tava me reconhecendo na prática, entendeu? [...] E o melhor dia que eu tive com eles foi que eu tava super tranqüila (...). Desse dia em diante eu estabeleci um outro elo com a turma, mas tive dificuldade de dosar, foi mais pro final do ano que eu aprendi, mas eu me permiti testar.

A despeito das dificuldades sentidas e apontadas na relação com os pares, na maioria das vezes, o que se destacou nos depoimentos foi o reconhecimento do apoio dos pares e o compromisso da equipe de professores com o trabalho.

Mas eu me impressionei com a equipe do CIEP que eu trabalho. De cara eu percebi o pessoal muito prestativo, muito... Eu fiquei impressionado com a dedicação dos professores, impressionado, assim. Lá no meu CIEP, posso falar quase na totalidade, impressionante.

E os outros professores também... conversando, me davam umas ideias, assim: super solidários...

Então nas conversas com os colegas de trabalho é a forma que tá contribuindo... conversa, troca de idéias com professores mais experientes...

Lá tem um professor de Educação Física, que ele tá na escola, ele chegou lá na escola ... quando a escola tava inaugurando... Então, há 20 anos na escola, então ele me auxilia bastante, então é isso.

Como assinalado de forma recorrente pela literatura a importância do apoio dos pares como um fator de superação das dificuldades enfrentadas pelos professores iniciantes pode ser confirmada na maioria dos depoimentos que analisamos. Alguns depoimentos oferecem pistas quanto a isso, uma vez que os professores declaram que para superar as dificuldades encontradas, muitas vezes puderam contar com a possibilidade de troca e interação com os colegas mais experientes, contribuindo para evitar o isolamento e amenizando as inseguranças. Tais condições favoráveis, que parecem ter encontrado junto à equipe de professores nas escolas em que exercem suas primeiras experiências profissionais, parecem estar, também, fortalecendo outra ideia que esteve presente na maioria dos depoimentos: a valorização desses tempos como um período de muitas aprendizagens, fazendo-os mobilizar capacidades e habilidades pessoais para agirem nas situações concretas e desconhecidas que emergiram no exercício cotidiano de suas funções, nesse período inicial.

Apesar do evidente reconhecimento do importante papel que o apoio dos pares parece ocupar no processo de inserção e socialização profissional desses professores, chamou-nos a atenção o fato de que tal experiência formadora ficava restrita às relações individuais possíveis de serem estabelecidas entre colegas, ou seja, a partir de conversas informais, trocas espontâneas, pedidos de ajuda. De forma geral, não foram observadas em suas declarações, referências positivas à denominada formação continuada de professores na perspectiva dos investimentos feitos pela escola em termos dos espaços e do tempo disponibilizados para a ocorrência de interações de troca entre os professores, de compartilhamento de experiências, de planejamento em equipe, de envolvimento na construção e manutenção do projeto pedagógico da escola.

Por fim, cabe destacar que em contraste a isso e contrariando parte da literatura sobre o assunto, o conjunto desses professores entende que a formação inicial contribuiu de maneira significativa para o

trabalho que realizam. Em grande parte dos depoimentos destacam-se percepções positivas sobre as contribuições obtidas pelos professores em suas experiências formativas iniciais sobretudo, no que se refere aos estágios supervisionados obrigatórios e práticas de ensino.

O estágio foi a parte mais importante na aprendizagem,... a parte teórica foi fundamental, mas quando eu peguei a primeira turma na escola pública, eu vi que era tudo muito diferente, era um outro ritmo, então pra mim essa parte foi a mais importante, a experiência.

O fundamental foi o estágio, eu fiz o estágio no município com bolsa, não era aquele estágio obrigatório não. Foram dois anos de estágio, a escola era uma escola muito problemática, pequena, mas 80% dos alunos eram de crianças abrigadas da prefeitura, então se eu não tivesse tido aquela experiência do estágio ia ser muito difícil,(...) então quando eu cheguei na sala não achei nada demais, era tudo normal...

Essa época dos estágios foi fundamental assim, principalmente quando eu conversei com as minhas amigas de faculdade que não fizeram nada, era só pesquisa...

Eu quis estagiar mesmo na prática pra me obrigar a ter experiência, porque eu sabia que quando saísse da faculdade eu poderia enlouquecer e eu ia me chocar a ponto de querer desistir. Então eu fui buscando as áreas, as instituições, pra poder ter um conhecimento prático mesmo (...) apesar de não saber se eu ia continuar ou não com a turma eu ia testando o que dava certo, o que não dava.

Considerações finais

Embora a pesquisa realizada traga subjacente a ideia de considerar as implicações ou impactos que o espaço de atuação profissional pode ter no desenvolvimento da carreira e na melhoria da qualidade do trabalho docente, sabemos que isso decorre da contribuição de inúmeros fatores relacionados. Sendo assim, ao refletir sobre esse tema, o estudo não carrega a visão ingênua que entende esse fator como uma única condição para que ocorram mudanças qualitativas no desenvolvimento da profissionalidade do professor iniciante. O que se objetivou é, antes, problematizar o papel que os sistemas de ensino e as organizações escolares podem exercer nesse processo de busca para a melhoria das condições de ingresso e de continuidade na carreira, bem como para o desenvolvimento do trabalho docente daqueles que hoje, apesar das dificuldades, ainda optam por ser professor.

Nessa perspectiva, considera-se que compreender como os professores iniciantes vivem o trabalho docente e o que pensam acerca das contribuições de sua formação inicial e do contexto institucional para a aprendizagem da profissão é uma tarefa relevante. Com base nas análises realizadas pode-se pensar em estratégias de formação que possibilitem a articulação do trabalho docente *in loco* com aquilo que se tem desenvolvido no interior da academia, atendendo à necessidade, recorrentemente apontada pela literatura, de uma maior aproximação entre os professores em exercício e os currículos de formação inicial.

Assim, mais especificamente, deseja-se contribuir para uma reflexão sobre as possíveis estratégias de apoio institucional aos professores que estréiam na profissão que constitui hoje um dos principais desafios para uma organização profissional, que melhor atenda aos grandes debates sobre a escola e o trabalho docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DUBAR, Claude (1997). *A socialização: Construção das identidades sociais e profissionais*. Lisboa : Porto Editora.
- ESTEVE, José Maria (1995). *Mudanças Sociais e Função Docente*. Em: NÓVOA, Antonio (org.). *Profissão Professor* (pp. 93 – 124). Coleção Ciências da Educação. Portugal: Porto Editora. 2ª ed.
- HUBERMAN, Michael (2000). *O ciclo de vida profissional dos professores*. Em NÓVOA, António (org.). *Vida de professores* (pp. 31 – 62). Lisboa : Porto Editora. 2ª ed.
- NASCIMENTO, Maria das Graças C. de A (1996). *A escola como espaço de formação continuada de professores: análise de uma experiência*. Dissertação de Mestrado – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro.
- NÓVOA, Antonio (2000). *Os professores e as histórias da sua vida*. Em: NÓVOA, António. (Org.). *Vidas de Professores* (pp. 11 – 30). Porto : Porto Editora, 2ª ed.
- _____ (2006). *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*. Palestra proferida no SIMPRO – SP. Disponível em www.scribd.com e em http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf. Acesso em set/2009.
- TARDIF, Maurice e RAYMOND, Danielle (2000). *Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério*. *Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação / Centro de Estudos Educação e Sociedade*, ano XXI, n. 73. SP : Cortez; Campinas : CEDES, 209-244.
- TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude (2005). *O trabalho docente hoje: elementos para um quadro de análise*. Em TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas* (pp. 15 – 54). Petrópolis, RJ : Vozes.
- TEDESCO, Juan Carlos e FANFANI, Emílio Tenti (2004). *Nuevos maestros para nuevos estudiantes* In PREAL. *Maestros en América Latina: nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño*. Santiago: Editorial San Marino.

Escolha do possível? Opção profissional, perfil do estudante do curso de Pedagogia e trabalho docente

Priscila Andrade Magalhães Rodrigues⁴²⁷

Resumo

Este artigo analisa o perfil de estudantes que cursam Pedagogia nos períodos diurno e noturno de duas Universidades do Rio de Janeiro, uma pública e uma particular, buscando identificar se existem diferenças entre os alunos nestes dois turnos que repercutiriam (positiva e negativamente) na formação para o trabalho docente. Trata-se de um recorte que analisa uma etapa inicial de pesquisa a partir do resultado de um survey realizado com uma amostra aleatória de 57 estudantes de cursos de Pedagogia. Este estudo é braço de uma pesquisa desenvolvida pelo Grupo de Pesquisas em Sociologia da Educação (SOCED/PUC-Rio), cujo estudo avalia as condições de formação e do desenvolvimento do trabalho docente, considerando os perfis, trajetórias escolares e condições de estudo desses futuros professores. Inspirados por Costa e Teixeira Lopes (2009) e Cazelli (2003) decidimos elaborar um quadro de referência teórico-metodológico a partir de três blocos de análise de nosso estudo, a saber: condições de origem social / perfil do estudante; condições de estudo oferecidas pelo curso de Pedagogia; e condições para estudo do estudante. Cada bloco partiu de uma análise comparativa entre os turnos diurno e noturno. Elias, Bourdieu e Bourdieu e Passeron, dão sustentação ao estudo, tendo em vista que as escolhas dos indivíduos estão ligadas a um agir aprendido na vida em sociedade, ou por meio de sua inserção em determinado *campo*. Em nossas constatações, com relação ao perfil dos estudantes, notou-se que aqueles que cursam no período noturno possuem nível sócio econômico inferior aos dos cursos diurnos, como também encontramos em Carrano (2009) e Dias *et. al.* (2008). A escolha pelo curso também está ligada à menor concorrência do vestibular, corroborando com os estudos citados acima, que revelam que as notas dos candidatos às vagas dos cursos de Pedagogia estão dentre as mais baixas dos vestibulares de todo o país, bem como estes estão situados nos mais baixos níveis sócio econômicos entre os candidatos a vagas no ensino superior. Por outro lado, nossos dados revelam que são os estudantes dos cursos noturnos que demonstram maior interesse em ser professor, possivelmente porque muitos já atuam na profissão e cursam Pedagogia pela necessidade da titulação. Quanto às condições para estudo oferecidas pela Universidade, cerca de 68% dos estudantes afirmam querer que o curso exija mais deles. Por outro lado, os estudantes sentem falta de um apoio mais próximo da Universidade, seja através de recursos pedagógicos ou monitoria, o que suscita a questão sobre em que medida o curso de Pedagogia desenvolve estratégias para que seus estudantes superem as deficiências de sua formação anterior e se preparem adequadamente para assumir o magistério, estando aptos a desenvolver um trabalho docente de qualidade, bem como promover uma educação de qualidade. Por fim, os estudantes afirmam terem poucas condições para se dedicarem aos estudos, dividindo-se entre o trabalho e família. Logo, como Ann Lieberman (apud NÓVOA, 2007) afirma, esses estudantes demandariam condições materiais e humanas para poderem ir mais longe, ou seja, demandariam maior dedicação e investimento no curso superior, condições estas que a maioria não possui, de modo a contrabalançar as possíveis deficiências de sua formação básica.

⁴²⁷ Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio, III Comando da Aeronáutica / Colégio Brigadeiro Newton Braga – CBNB

Palavras-chave: formação inicial de professores, Pedagogia, trabalho docente.

Introdução e objetivo

Desde o curso de mestrado, minhas preocupações de pesquisa eram voltadas à formação dos professores, em especial quanto à articulação entre teoria e prática. Ao atuar como professora da escola básica nestes últimos quatro anos me defrontam as questões da precariedade da formação do curso de Pedagogia, do qual sou oriunda. Enquanto estudante pude participar de discussões sobre a formação que tínhamos durante nosso curso. As questões e dúvidas eram muitas: como seria alfabetizar crianças? Como ensinar tantos princípios a elas, sendo que estudávamos apenas um semestre de disciplinas como processo de alfabetização, matemática, ciências, geografia e história, o que em geral era considerado insuficiente para a nossa formação? Além dessas questões, percebíamos que o estágio supervisionado também não dava conta de fazer uma ponte entre os conhecimentos estudados na universidade e a prática de sala de aula.

Ao ingressar na vida profissional, contei especialmente com a ajuda de uma excelente equipe pedagógica que deu e dá suporte ao meu trabalho, acompanhando, sugerindo atividades e fornecendo material de estudo, contribuindo assim para o meu desenvolvimento profissional. Porém esta realidade não é a comum a todos os professores iniciantes, o que influi diretamente no trabalho docente. Por tal razão, faz-se fundamental pensar uma formação inicial de professores que dê suporte ao trabalho deste futuro docente.

Atualmente, desenvolvendo pesquisa de doutorado sobre a questão da formação docente oferecida pelos cursos de Pedagogia – que no Brasil é o principal curso superior que se dedica à preparação de professores para atuarem desde a Educação infantil até os cinco primeiros anos da formação básica –, percebo que a questão fundamental está nas condições de formação oferecidas ao estudante, o que engloba inúmeros aspectos relacionados à infraestrutura do próprio curso, e também a trajetória escolar do futuro docente – desde a educação básica –, bem como de suas condições para se dedicar aos estudos universitários.

Este artigo analisa o perfil de estudantes que cursam Pedagogia nos períodos diurno e noturno, buscando identificar se existem diferenças entre os alunos nestes dois turnos que repercutiriam (positiva e negativamente) na formação para o trabalho do professor. Discute ainda se a opção de ser professor é um desejo ou uma escolha possível para o ingresso na universidade.

Referencial teórico-metodológico

Este estudo apresenta um recorte que analisa uma etapa inicial de pesquisa cujo objetivo foi o de realizar a testagem do instrumento, no caso um questionário. Esse pré-teste foi realizado com uma amostra de 57 estudantes (28 alunos de curso noturno e 29 de curso diurno) de dois cursos de Pedagogia do estado do Rio de Janeiro, de uma universidade federal e de uma particular. Este estudo é braço de uma pesquisa desenvolvida pelo Grupo de Pesquisas em Sociologia da Educação (SOCED/PUC-Rio), cujo estudo avalia as condições de formação e do desenvolvimento do trabalho docente, considerando os perfis, trajetórias escolares e condições de estudo desses futuros professores.

Inspirados por Costa e Teixeira Lopes (2009) decidimos elaborar um quadro de referência teórico-metodológico a partir de três blocos de análise de nosso estudo, a saber: condições de origem social / perfil

do estudante; condições de estudo oferecidas pelo curso de Pedagogia; e condições para estudo do próprio estudante.

Elias (1987), Bourdieu (2006) e Bourdieu e Passeron (1975), dão sustentação ao estudo, tendo em vista que as escolhas dos indivíduos estão ligadas a um agir aprendido na vida em sociedade, ou por meio de sua inserção em determinado *campo*.

Primeiramente, partimos do princípio de que a relação entre indivíduo e sociedade é um movimento duplo, onde não é possível olhar individualmente para cada um dos lados e sim, a partir de sua relação, como destaca Norbert Elias (1989). A relação sociedade/indivíduo é, portanto, interdependente, não pode ser entendida apenas a partir de observação de regularidades em um grupo, ou seja, a partir do enfoque de que as regularidades sociais são marcantes no indivíduo. Por outro lado, a sociedade não pode ser concebida apenas ao se considerar as estruturas institucionais e sociais sobre os indivíduos. Para o autor, “o indivíduo só pode ser entendido em termos de sua vida em comum com os outros” (ELIAS, 1989, p. 56). Neste aspecto, Elias mostra que é importante superar a dualidade sujeito/sociedade e, para tanto, sugere uma mudança de olhar copernicana:

quando o indivíduo para de tomar a si mesmo como ponto de partida de seu pensamento, para de fitar o mundo como alguém que olha de “dentro” de sua casa para a rua “lá fora”, para as casas “do outro lado”, e quando é capaz [...] de ver a si e a sua concha como parte da rua, de vê-los em relação a toda a rede humana móvel, só então é que se desfaz, pouco a pouco, seu sentimento de ser uma coisa isolada e contida “do lado de dentro”, enquanto os outros são algo separado dele por um abismo, são uma “paisagem”, um “ambiente”, uma “sociedade.” (ELIAS, 1994, p. 53)

Nesse sentido, o curso de Pedagogia tem sido analisado considerando-o como parte de um processo maior de demanda crescente por cursos universitários, e de um movimento de democratização deste, que carrega consigo processos de desigualdade de acesso e permanência. Ademais, concordamos com Elias (1987, p. 36) para quem “é impossível compreender com rigor a estrutura de uma sociedade se não souber encará-la simultaneamente em duas perspectivas: a nossa – e falamos dela na terceira pessoa – e na dela – ouvimos os seus membros referirem-se dela na primeira pessoa”.

Construímos, portanto, um caminho metodológico onde os principais envolvidos no processo de formação, os estudantes possam falar sobre as condições para se dedicarem à sua formação no curso de Pedagogia, realizando uma comparação entre os período diurno e noturno.

Com relação à origem social dos estudantes, atentamos com Bourdieu e Passeron (2012) para o fato de que esta está ligada às desigualdades escolares dos estudantes, bem como tende a reproduzir as posições de dominação na sociedade.

Para Bourdieu as escolhas dos indivíduos estão ligadas ao *habitus*, ou seja, “um saber agir aprendido pelo agente na sua inserção em determinado *campo*” (BRANDÃO, 2010, p. 230). O *habitus* está ligado às razões práticas desenvolvidas pelos agentes na vida social, dando a eles um “senso do jogo, ou seja, agir no espaço social de acordo com as regras do jogo social sem a necessidade de, a cada momento, recorrer à razão para decidir o que fazer” (*ibidem*).

De acordo com Costa e Teixeira Lopes, baseados em Madureira Pinto, uma análise sobre ensino superior como um trabalho coletivo obriga-nos a considerar o(s) modelo(s) organizacionais, que muitas vezes

relutam em pensar sobre a “problemática pedagógica, já que o “serviço” que mais marca o dia-a-dia dos estabelecimentos e dos seus profissionais diz respeito, como é sabido, as actividades de ensino” (LOPES, 2009, p. 33) que vão diretamente ao encontro dos estudantes, cada vez com mais heterogeneidade social,

característica que tem de ser tomada em conta sempre que esteja em causa pensar e reformar planos curriculares, conteúdos e métodos pedagógicos, com vista, nomeadamente, a uma promoção efectiva do sucesso escolar e a um combate consequente ao abandono e insucesso neste nível de ensino. (LOPES, idem)

Perfil dos estudantes X Condições de formação

A questão sobre a atratividade da carreira docente tem sido bastante discutida no meio académico. Em um balanço sobre as licenciaturas, Gatti e Barreto (2009) e Gatti (2010) já destacavam a importância de questionar quem são os estudantes que optam pelos cursos de licenciatura. De suas considerações a partir de dados do ENADE 2005, com cerca de 137 mil estudantes de diferentes cursos de licenciatura, a razão para a escolha do curso por querer ser professor é de 65,1% entre os alunos do curso de Pedagogia, enquanto que para as demais licenciaturas essa percentagem cai para 48,6%.

Nossos dados, em escala bem menor, trazem uma diminuição entre aqueles que cursam Pedagogia por querer ser professor. Do conjunto de estudantes de nosso corpus, apenas 40% desejam ser professores. Comparando os dois turnos, encontramos certa diferença nas respostas. Dos nossos respondentes do curso do noturno 56,6% afirmam que querem ser professor (17,9% do primeiro ao quinto ano e 35,7% da educação infantil). Já entre as respostas dos alunos do curso diurno apenas 20,7% querem ser professor (14,3% na educação infantil e 7,1% nos anos iniciais). Entre estes últimos, do diurno, 57,1%, afirmam que querem trabalhar em outras áreas, número bem menor entre os alunos do noturno, 28,6%. São os estudantes dos cursos noturnos que demonstram, portanto, maior interesse em ser professor, possivelmente porque muitos já atuam na profissão e cursam Pedagogia pela necessidade da titulação.

Como percebemos, a escolha pelo curso de Pedagogia não é pela formação para a docência. Apenas metade dos respondentes do curso noturno dizem que o curso de Pedagogia foi sua primeira opção no vestibular, no curso diurno esse número cai para 31%. A escolha pelo curso de Pedagogia normalmente está ligada à menor concorrência do vestibular, corroborando com os estudos de Carrano (2009) e Dias *et. al.* (2008), que revelam que as notas dos candidatos às vagas dos cursos de Pedagogia estão dentre as mais baixas dos vestibulares de todo o país, bem como estes estão situados nos mais baixos níveis sócio econômicos entre os candidatos a vagas no ensino superior.

Apesar de nossos dados não confirmarem que a maioria opta pelo curso pela baixa relação candidato/vaga, já que 26,4% dos respondentes indicam ser este o motivo, a maioria, cerca de 67,9% afirmam que optaram pelo curso por aprimoramento profissional e para ter diploma do ensino superior (59,3% entre os alunos do diurno e 81,5% entre alunos do noturno). Entendemos que a maioria vê o curso como opção caso não consiga exercer outro tipo de atividade profissional, mesmo para aqueles que afirmam que querem ser professores, o que Gatti e Barreto (2009) denominam ser uma espécie de “seguro desemprego”.

O estudante de Pedagogia faz parte de um *campo social* definido por estrutura e lógicas próprias e como “um espaço de possibilidades” (BRANDÃO, 2010, p. 231). Nesse campo, ele utiliza de estratégias que estão relacionadas “aos meios disponíveis (capitais) e aos objetivos a alcançar” (ibidem), que no caso é o de

melhorar a posição que ele detém no campo social. Neste aspecto, temos como hipótese que o fato do curso de Pedagogia ser segunda opção para a maioria dos estudantes, como verificamos, pode significar o que Bourdieu chama de *escolha pelo possível*, ou seja, já que o estudante de origem socioeconômica baixa não possui base escolar suficiente para passar nos exames de seleção dos cursos de maior prestígio, ele lança mão da *estratégia mais razoável* para ingresso no ensino superior (BOURDIEU, 2006), no caso, Pedagogia, curso de baixa relação/candidato vaga e de menor custo (no caso das universidades particulares, e mesmo para o investimento nos estudos como em compras de livros, ou pela possibilidade de estudar em curso noturno, logo, podendo trabalhar e estudar).

Este é um aspecto a ser aprofundado em nosso estudo, cuja hipótese é a de que o curso noturno normalmente é mais procurado por professores que já estão na profissão e que buscam a certificação para atenderem as exigências de sua atuação profissional ou mesmo para progressão na carreira docente, enquanto que o curso diurno recebe estudantes recém saídos do Ensino Médio e que encontram no curso de Pedagogia uma porta de entrada para o ensino superior diante da “escolha pelo possível”, mesmo que não almejem atuar na docência.

Com relação ao perfil dos estudantes, notou-se que aqueles que cursam no período noturno possuem fator socioeconômico (FSE) inferior aos dos cursos diurnos, como também encontramos em Carrano (2009) e Dias *et. al.* (2008). Percebemos que eles são oriundos em maior grau de escolas públicas (80%), enquanto que os que optam pelos cursos diurnos (56%) estudaram por mais tempo em escolas particulares, o que leva os autores a concluírem que o “curso noturno está atraindo candidatos com situação socioeconômica inferior” (DIAS *et al.* 2008 p. 138). Os autores percebem, por exemplo, que entre os estudantes com maiores e menores chances de aprovação no vestibular, os candidatos aos cursos noturnos sempre aparecem com percentual menor de nível socioeconômico que o grupo geral de candidatos ou entre aqueles que optam pelos cursos diurnos. Para os autores nos cursos noturnos as variáveis socioeconômicas possuem maior relevância em relação à possibilidade de aprovação, enquanto que, nos cursos diurnos essa importância está ligada a variáveis relativas à formação do candidato, como por exemplo, escola em que estudou ou domínio de língua estrangeira, que em nosso caso é pouco numeroso, 24,1% entre os alunos do curso diurno e 14,3% entre os do noturno.

Segundo Dias *et. all.* (2008), todas as licenciaturas, com exceção de biblioteconomia, possuem candidatos com os menores índices de FSE, com destaque ao curso de Pedagogia, que tem o mais baixo de todos os índices. Entre as licenciaturas, se destacam ainda aquelas cujos cursos são noturnos. Entre os aprovados há um ligeiro aumento do FSE, no entanto, esse índice fica bem abaixo, quando comparado com outros cursos de maior prestígio.

Quanto à situação econômica dos estudantes pesquisados, boa parte se situa entre os que possuem renda familiar de até três salários mínimos (56%). Comparando os dados que indicam a participação do estudante do curso noturno na renda familiar, percebemos que 60,7% são alunos trabalhadores. Comin e Barbosa (2011) até realizam um trocadilho com o fato de que muitos dos estudantes do ensino superior ‘trabalham para estudar’. Desses, 45% são professores e outros 25% trabalham na área da educação, mas fora da sala de aula. 70% desses estudantes trabalham em período parcial, o que pode sugerir que aqueles que trabalham na área de educação possuem melhores condições de tempo, para se dedicarem aos estudos. Dentre os alunos da manhã, apenas 31% trabalham. Destes, 66,7% trabalham na área da educação (50% são professores), a maioria, 83,7%, trabalham em regime parcial.

Em média os alunos do curso noturno são cerca de 10 anos mais velhos que os alunos do curso diurno, o que influi nos aspectos sobre as condições de estudo desses futuros docentes, já que estudantes mais velhos possuem maiores responsabilidades financeiras e, no caso dos que trabalham, a maioria, precisa se dividir entre trabalho, família e estudo, aspecto este muito marcante e que pode comprovar enquanto docente do curso em faculdade particular de pequeno porte. O fato da idade de estudantes de Pedagogia ser de mais velhos pode ser explicado também pela exigência de certificação de professores que já atuam na profissão e que possuem apenas a formação docente em ensino médio.

Quanto à escolarização dos pais e mães dos estudantes de Pedagogia, aspecto que reflete diretamente no capital cultural desses estudantes, a maioria concluiu apenas o 5º ano entre os que estudam no noturno (40% entre mães, 47% entre os pais). Este dado difere bastante quando comparamos a formação dos que estudam no diurno, onde 20% e 27% das mães concluíram respectivamente ensino até o 9º ano e Ensino Médio (15% e 37% dos pais). Observamos ainda que cerca de 19% dos pais dos alunos do curso diurno concluíram o Ensino Superior, porcentagem que no curso noturno é de apenas 3,6%. Gatti (2010) ressalta que este aspecto torna claro que estes estudantes representam uma geração com formação bastante superior à de seus pais, sendo, especialmente entre os estudantes do curso noturno, os primeiros a concluírem o ensino superior na família.

Como sabemos, a maioria é de mulheres estudantes (93% no curso diurno e 82% no noturno). Essa diferença que percebemos no curso noturno pode ser pela procura de certificação no ensino superior buscado por homens militares, ou mesmo pelo aumento da procura do curso por religiosos que visam aperfeiçoamento em seu trabalho.

O curso universitário X Condições de formação

Quanto às condições para estudo oferecidas pela Universidade, cerca de 68% dos estudantes afirmam querer que o curso exija mais deles (57,7% entre os estudantes do diurno e 77,7% entre os alunos do noturno. Entre os alunos do curso diurno surge um dado interessante, 42,3% afirmam que o curso deveria exigir um pouco menos.

Quando pensamos sobre o tipo de avaliação realizada no curso, identificamos que estes alunos em sua grande maioria são pouco avaliados individualmente. Entre os estudantes do curso diurno 65,5% afirmam que a maioria das avaliações são realizadas a partir de apresentação de seminários e realização de trabalhos em grupo, este número aumenta ao tratarmos do curso noturno, 85,2%. As provas individuais aparecem em menor escala, 51% dos alunos do diurno e 39,3% dos alunos do noturno afirmam realizarem algum tipo de avaliação individual.

Essas diferenças entre os respondentes permitem levantarmos a hipótese de que este poderia ser um aspecto que indica que os alunos do noturno são menos cobrados pelos professores, que ao reconhecerem a situação de aluno trabalhador, supõem que eles teriam menos tempo para dedicarem aos estudos. Seria, portanto, o curso da noite mais fácil que o curso diurno, e por isso, seus alunos ressentem do baixo nível de exigência? Esta questão também é refletida na satisfação deste estudante com o curso, bem maior entre os alunos do curso diurno 86,2% em comparação com os alunos do noturno, 55%.

Outra reflexão que podemos fazer refere-se à falta por parte de professores, que, apesar de não ser aspecto grave para os dois grupos de estudantes, apresentou-se como problema para a formação com porcentagem mais elevada no curso noturno com 53,6%, enquanto que para o diurno ficou em 28,5. A Universidade estaria priorizando o curso diurno, garantindo efetivo, ou acompanhando melhor as demandas do turno diurno?

Entendemos que para que os estudantes tenham condições favoráveis à sua formação são necessários inúmeros aspectos estruturais/organizacionais da Universidade. Além dos aspectos físicos e de serviços, precisamos considerar também que a própria construção curricular de um curso é fundamental na formação universitária. Neste sentido, vale pensar nos cuidados que Tardif (2008) julga necessários ao se planejar um curso universitário mais voltado aos interesses e necessidades dos estudantes que às necessidades da universidade. Segundo ele,

o ensino deve estar à disposição do aprendizado dos estudantes. Nós cremos, por conseguinte, que um programa de qualidade deve estar centrado de preferência nos estudantes e em seu aprendizado, e não em critérios administrativos (os horários, a repartição dos cursos entre as disciplinas etc.) ou nos interesses e nas crenças de formadores (por exemplo, na importância de sua disciplina, na defesa de seu território, de sua autoridade etc.). O objetivo de um programa não é de satisfazer os formadores na repartição dos cursos, mas sim de fazer que os alunos aprendam os elementos essenciais de sua futura prática profissional (Tardif, 2008: 10).

Em estudo que buscou identificar fatores que promovem o sucesso e o insucesso escolar no ensino superior, Costa e Teixeira Lopes (2009) elencam inúmeros aspectos que são considerados condições favoráveis para a preparação de estudantes em formação superior. Essas condições são por eles chamadas de estruturas de apoio e são divididas em quatro “processos/momentos: (i) a atracção e (ii) integração de novos alunos, (iii) o acompanhamento e (iv) a inserção profissional dos alunos” (COSTA e TEIXEIRA, 2009, p. 191). Neste sentido, a Universidade já se apresenta aberta à sua divulgação (de seus cursos) para novos alunos, desenvolvendo portais com informações claras quanto ao acesso e organização interna da universidade; encontros sobre métodos de estudo, gestão do tempo e de recursos tão necessários ao ambiente universitário; apoio a estudantes com necessidades especiais; programas de tutorias (por professores ou mesmo por alunos mais adiantados no curso) visando a integração dos novos estudantes; acompanhamento/ orientação acadêmica dos estudantes, auxiliando-os em seu processo de aprendizagem; apoio pedagógico e psicológico; bem como programas que detectem e acompanhem alunos com dificuldades de aprendizagem; assim como uma excelente estrutura física e de serviços como bibliotecas, salas de estudo, restaurante, etc. Todos esses serviços com horários adequados às necessidades dos estudantes, contribuem para o sucesso destes no ensino superior. Os autores apontam ainda para experiências não necessariamente ligadas ao estudo, como a participação nos diretórios acadêmicos ou trocas internacionais entre estudantes, através de intercâmbio; e mesmo oferta de eventos acadêmicos e feiras de empregos. Estes são incentivos necessários à condição adequada de formação universitária.

Nossos estudantes (48,1% entre os alunos do diurno e 39,2% entre os alunos do noturno) sentem falta de um apoio mais próximo da Universidade, seja através de recursos pedagógicos ou monitoria. Percebemos que os alunos do curso diurno talvez por serem mais jovens e por normalmente terem acabado de sair do Ensino Médio, necessitariam de apoio maior da Universidade para ingressarem e acompanharem a lógica

do Ensino Superior. Este aspecto suscita a questão sobre em que medida o curso de Pedagogia desenvolve estratégias para que seus estudantes superem as deficiências de sua formação anterior e se preparem adequadamente para assumir o magistério, estando aptos a desenvolverem um trabalho docente e uma educação de qualidade.

Aqui apenas assinalamos algumas questões e hipóteses que surgiram com a análise desta etapa do estudo. Porém, reconhecemos que este aspecto necessita de aprofundamento, conjugando as informações obtidas junto aos alunos através do questionário, com a observação da infraestrutura da Universidade, bem como com entrevistas aos demais responsáveis pelo processo de formação deste estudando, o que será realizado em etapa posterior.

Condições pessoais do estudante para se dedicar à sua formação

Estes alunos que normalmente chegam à universidade com deficiências básicas em sua formação como na habilidade de leitura (GIMENES; PULLIN, 2010), escrita, matemática básica, e mesmo a habilidade oral, tão fundamental para a profissão de professor, necessitariam de melhores condições humanas e financeiras para estudo. Tais condições, já suscitadas por Zago (2005) a partir de estudos voltados para as condições de estudantes universitários de camadas populares, são entendidas como tempo para leitura e releitura dos textos acadêmicos, as relações com o meio de origem e meio universitário, hábitos de cultura e lazer, moradia, transporte, financiamento dos estudos (pois mesmo quando este é gratuito há inúmeros custos que precisam ser considerados), alimentação e saúde, bem como questões estruturais oferecidas pela instituição de formação, como acesso à laboratórios de informática, à biblioteca, alimentação de baixo custo na própria universidade, acesso à eventos acadêmicos, entre outros.

Percebemos que as principais atividades socioculturais de nossos estudantes são os espaços religiosos, cinema e menos frequentes, museus e centros culturais. A porcentagem que nunca frequentou um teatro, por exemplo, é de 21%. Esse número chega a 50% no caso de eventos esportivos, semelhantes à ópera e concertos, 46%. Eles assistem a filmes e séries na televisão, além de noticiários, documentários e programas humorísticos. Já com relação a leitura, mais de 50% só lê quando é necessário e cerca de 40% acha difícil ler livros até o fim. Estas são questões de hábitos culturais, como destaca Zago (2005), que sem dúvida contribuem para a formação humana e acadêmica de um professor.

Nossos estudantes reconhecem que a falta de base escolar é um problema em sua formação, 39,2% dos alunos do diurno e 53,6% entre os alunos do noturno. Porém o maior problema que aparece entre todos os respondentes é a falta de tempo para se dedicar aos estudos, que desponta como grave problema para 21,4 entre os alunos dos dois turnos. Entretanto, 60,7% dos alunos do curso noturno e 28,6% dos alunos do curso diurno ressaltaram que este é um problema que enfrentam no curso, mas não foi grave para sua formação. O interessante é que no público diurno, 46,4% responderam que não possuem a falta de tempo para estudar. No caso dos alunos do noturno, apenas 17,9% se encontram nesta situação. Porém, cruzando os dados da tabela a seguir, encontramos algumas inconsistências nessas informações.

Tabela 1. Tempo de estudo por semana

	DIURNO (%)	NOTURNO (%)
Nenhum, apenas assisto às aulas	3.4	
De uma a duas horas	31.0	25.0
De três a quatro horas	27.6	25.0
Acima de cinco horas	31.0	7.1
Não há regularidade, apenas em época de avaliações	6.9	42.9
Total	100.0	100.0

Fonte: elaboração própria.

Como observamos na tabela anterior, o tempo semanal dedicado ao estudo é bastante desigual entre os alunos dos dois turnos. Apenas 7,1% dos alunos do curso noturno afirmam terem condições de dedicar acima de 5 horas para estudo semanal, tempo que considerando o número de disciplinas por semestre, em média seis, seria o mínimo. A maioria dos dois turnos, 51,7% entre os alunos do diurno e 78,6% dos alunos do noturno afirmam ter dificuldade de ler os textos para as aulas. Normalmente estes estudantes lêem no ônibus, metrô, no *hall* da Universidade, o que sem dúvida limita as condições de interpretação do texto, o que não torna novidade o fato de 53,6% (diurno) e 46,4% (noturno) dos alunos relatarem dificuldades de compreensão dos textos. Esses estudantes não possuem condições de se dedicarem à leitura, muito menos à releitura dos textos (ZAGO, 2005), ou mesmo recebem algum tipo de orientação acadêmica por parte da Universidade, como vimos em Lopes (2009).

Como vimos, nossos estudantes afirmam terem poucas condições para se dedicarem aos estudos, dividindo-se entre o trabalho e família e mesmo realizando longos deslocamentos diários que consomem boa parte de seu tempo. Suas condições para estudo, são, portanto, inferiores às de estudantes de carreiras de prestígio, quando ainda precisam lidar ainda com baixo capital econômico, social e cultural. Portanto, para lidar com o *jogo* do campo universitário, ele cria, estratégias para a sua manutenção neste jogo, que já é bastante desigual frente às demais carreiras universitárias.

Considerações finais

Esses dados mesmo que iniciais indicam que há peculiaridades no perfil de estudantes de cursos diurnos e noturnos que merecem ser analisadas, já que perfis diferentes de estudantes demandariam estratégias formativas específicas. Nossos dados sugerem que as condições de formação e de estudo desses estudantes parecem ser diferenciadas, mesmo em uma mesma instituição. Queremos, portanto, verificar as condições, processos e estratégias de formação desses estudantes, comparados aos estudantes de cursos diurnos, cuja formação repercutirá em seu trabalho enquanto professor na promoção de uma educação de qualidade.

Temos percebido que as políticas educacionais brasileiras dos últimos 15 anos parecem estar buscando meios de reverter o quadro de descaso com a educação que leva o país a estar entre os de nível educacional mais baixo de sua população. Uma das medidas foi a expansão escolar do ensino fundamental, gratuito, dos 6 aos 14 anos, que chega a patamares de universalização (OLIVEIRA, 2007, VELOSO, 2009). Porém o que se verifica segundo os autores é que parcela significativa das crianças deste nível de ensino não o concluem dentro na idade adequada. Por outro lado, “mais educação gera demanda por mais educação”, como sugere Oliveira (2007, p. 686), o que levou a um aumento da demanda no país por ensino médio e mesmo por ensino superior. No entanto, o aumento da quantidade de alunos na educação básica não é acompanhado pela qualidade da educação, como se verifica através baixo rendimento de estudantes do ensino básico em avaliações como PISA, SAEB, Prova Brasil (VELOSO *et al*, 2009). De modo semelhante, isso também se verifica no ensino superior, em especial, nos cursos que preparam professores, como se verifica nas inúmeras críticas recebidas tanto pela comunidade educacional brasileira como a do exterior.

A principal questão da pauta das políticas educacionais é, portanto, a qualidade da educação. Inúmeras pesquisas vêm buscando identificar os fatores determinantes para uma educação de qualidade e consideram que a qualidade do professor é um desses fatores. Menezes-Filho e Ribeiro (2009) verificaram em seu estudo a importância de um corpo docente qualificado, estável e frequente, na variável escola, enquanto responsável por melhores rendimentos de seus estudantes. Eles destacam ainda a necessidade de garantir que os melhores professores estejam na escola, tendo em vista que “a qualidade do ensino nas escolas públicas, que já era insuficiente, diminuiu ainda mais com a nova composição de crianças e professores que, em sua maioria, são oriundos de famílias com menos instrução e de camadas da sociedade com menor poder aquisitivo” (MENEZES-FILHO, RIBEIRO, 2009, p. 172)

Com o propósito de organizarem sistemas de educação e de formação de qualidade, de modo a garantir elevados níveis de qualificação da educação básica e de formação ao longo da vida, países da Europa se reuniram em 2007 para trocarem suas experiências e discutirem caminhos com este propósito. O encontro resultou em um documento com diferentes propostas organizacionais que orientam a educação dos diferentes países europeus (Ministério da Educação, Portugal, 2007). Fica evidente nas discussões europeias que só seremos capazes de garantir a qualidade da educação básica, se os mecanismos de formação docente também forem de qualidade.

As pesquisas do SOCED que ao longo desses 10 anos se dedicam à análise das questões ligadas aos processos de produção de qualidade do ensino fundamental tendo como campo empírico as melhores escolas nos níveis federais, municipais e privadas, também consideram a importância da formação docente e das condições do trabalho do professor para a produção da qualidade de ensino (BRANDÃO, 2011).

A discussão sobre formação docente, porém, muitas vezes realiza um salto no debate focalizando o professor a partir de sua formação inicial, sem considerar as questões que envolvem a escolha de jovens pela carreira docente, bem como sua precária formação básica que normalmente os acompanham, como se comprova nos baixos índices nos vestibulares daqueles que optam pelas licenciaturas (GATTI, 2009; DIAS *et al.*, 2008).

Mello e Rego (2004) ao darem um panorama sobre a formação de professores na América Latina e no Caribe sugerem a necessidade de uma reinvenção da profissão docente de modo a contemplar a atual

escola. As autoras apontam para a inadequada formação de professores — seja por lacunas que estes já carregam desde o ensino básico, seja pela má qualidade da maioria dos cursos de formação de professores — como um dos problemas que a escola e o professor enfrentam na tentativa de “atender com eficiência as necessidades de alunos de origens e interesses muito diversos” (MELLO e REGO, 2004, p. 181). Ao levantarem estudos já desenvolvidos sobre a formação docente na América Latina e Caribe, Mello e Rego constataam que poucos são os estudos que se dedicam a examinar “o que é uma educação básica de qualidade, qual o perfil do professor que poderia assegurá-la e como deveriam ser os cursos de formação” que possam garanti-la (idem, 188). Neste ínterim, consideramos a importância desta proposta de estudo, ainda inicial, que, ao buscar conhecer as condições de formação e o perfil dos estudantes de Pedagogia de um curso diurno e noturno, possibilita o exame de condições favoráveis à promoção da qualidade da formação desse professor, logo da educação.

Apesar da urgência, é necessário que as pessoas possuam o tempo e as condições humanas e materiais para ir mais longe. O trabalho de formação deve estar próximo da realidade escolar e dos problemas sentidos pelos professores. É isto que não temos feito. Quando os professores aprendem mais, os alunos têm melhores resultados.” (Ann Lieberman)

Logo, como Ann Lieberman (apud NÓVOA, 2007) afirma, esses estudantes demandariam condições materiais e humanas para poderem ir mais longe, ou seja, demandariam maior dedicação e investimento no curso superior, condições estas que a maioria não possui, de modo a contrabalançar as possíveis deficiências de sua formação básica.

Referências

- BOURDIEU, P. A distinção: crítica social do julgamento. Porto Alegre, RS: Zouk, 2006.
- BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BRANDÃO, Zaia. Cursos de Pedagogia – estudos de caso e desafios à produção de qualidade do ensino fundamental. Projeto de Pesquisa, CNPq, 2011.
- BRANDÃO, Z. Operando com conceitos: com e para além de Bourdieu. Educação e Pesquisa (USP. Impresso), v. 36, p. 227-241, 2010.
- CARRANO, P. Jovens Universitários: acesso, formação, experiências e inserção profissional. In: SPOSITO, M. (coord.). Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira : educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006), volume 1. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2009.
- CAZELLI, S. Ciência, cultura, museus, jovens e escolas: quais as relações? Tese – Departamento de Educação - PUC-Rio, 2005.
- DIAS, T.; *et al.* Cursos diurnos e noturnos: fatores de aprovação no vestibular da UFMG. Cadernos de Pesquisa, v. 38. n. 133, p. 127-146, jan./abr. 2009.
- ELIAS, N. A sociedade dos indivíduos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

- GATTI, B.; BARRETO, Elza.; coords. A atratividade da carreira docente no Brasil. São Paulo: Fundação Victor Civita e Fundação Carlos Chagas, 2009.
- GATTI, B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez 2010.
- MELLO, G.N. e REGO, T. C. Formação de professores na América Latina e no Caribe: a busca por inovação e eficiência. In: *Ofício de Professor na América Latina e Caribe: Trabalhos apresentados na Conferência Regional O Desempenho dos Professores na América Latina e no Caribe*, Novas Prioridades, Brasília, julho de 2002. São Paulo: Fundação Victor Civita; Brasília: UNESCO, Brasília, 2004.
- MENEZES-FILHO, N. e RIBEIRO, F. Os determinantes da melhoria do rendimento escolar. Em: VELOSO, Fernando.; et al. *Educação Básica no Brasil: construindo um país do futuro*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.
- Ministério da Educação. Comunicações da conferência: desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida. Portugal: Presidência Portuguesa do Conselho da União Européia, 2007, p. 21-28.
- NÓVOA, A. O regresso dos professores. Comunicações da conferência: desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida. Portugal: Presidência Portuguesa do Conselho da União Européia, 2007, p. 21-28.
- OLIVEIRA, R. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 661-690, out. 2007.
- TARDIF, M. Princípios para guiar a aplicação dos programas de formação inicial para o ensino. *Anais do XIV ENDIPE*, Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. v. 1. p. 17-46.
- TEIXEIRA LOPES, J. Os estudantes e os seus trajectos no Ensino Superior: Sucesso e Insucesso, Factores e Processos, Promoção de Boas Práticas, Relatório final de Pesquisa, Portugal: 2009.

Procedimentos pedagógicos para abordar a variação linguística a partir de programa assistido por alunos do ensino fundamental

Marta Maria Minervino dos Santos⁴²⁸, Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante⁴²⁹

RESUMO:

O presente trabalho é parte da pesquisa desenvolvida durante o mestrado que se propôs a investigar os procedimentos pedagógicos utilizados por uma professora que atuava no 2º ano do Ensino Fundamental da rede pública de ensino da cidade de Maceió, para abordar questões de variação linguística tendo como suporte as mídias, nesse caso a televisão – TV. Utilizamos como instrumentos de pesquisa: a entrevista semi-estruturada, aplicação de questionários, observação participante e diário de bordo. Como fundamentação teórica, tomamos por base estudos desenvolvidos por Cavalcante (2003,2006); Bortoni-Ricardo (2004); Labov (2008); Tarallo (2004), entre outros; em interface com os estudos sobre educação midiática: Belloni (2001); Leite (2000) e Napolitano (2007). Os resultados apontam que o trabalho com variação linguística em sala de aula seguiu as formas comparativas entre a linguagem urbana e rural, sem a discussão dos aspectos culturais, sócio-históricos e comunicativos que estão presente na língua em seus usos sociais, indicando que a formação inicial em pedagogia, como também a formação continuada não permitiu que a professora desenvolvesse de uma prática sistemática em relação aos estudos de linguagem com auxílio de um programa televisivo.

Palavras-Chave: Ensino da língua; Variação linguística; Mídia televisiva.

Introdução

Os estudos realizados no campo da linguística deram subsídios a outras áreas do conhecimento como, por exemplo, a área da educação, que ganhou aparatos teórico-metodológicos principalmente no trabalho com linguagem no que diz respeito à variação linguística. As contribuições desses estudos nos possibilitam reconhecer a importância do ensino de língua portuguesa na escola, principalmente no ensino fundamental, pois esse trabalho prepara o aluno para agir em diversas situações do uso da língua em sociedade. Desta forma, esse artigo pretende discutir os conhecimentos de uma professora que atua no ensino fundamental sobre a linguagem veiculada pela mídia televisiva. procurando investigar se no contexto de sala de aula são trabalhadas as questões de variação linguística em interface com a linguagem veiculada pela mídia televisiva. Tivemos como cenário que permitiu o desenvolvimento do estudo uma sala de aula 2º ano do ensino fundamental de escola pública Estadual da cidade de Maceió.

Embora o estudo dos efeitos da variação linguística no processo de aquisição da leitura e escrita seja teoricamente reconhecido como crucial, possivelmente ainda não tem sido objeto de atenção por parte dos professores-formadores, onde os quais, em muitos casos, não recebem informação sobre variação linguística em formação, isso seria de fundamental relevância, pois, permitiriam aos professores lidar

⁴²⁸ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Alagoas -UFAL. Membro do Grupo de Investigação e Estudos em Leitura e Escrita- GIELE/CNPq. Contato: marthaminervino@gmail.com

⁴²⁹ Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Alagoas – UFAL (2001) e Pós-Doutora em Educação pela Universidade do Porto-PT. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e Líder do Grupo de Investigação e Estudos em Leitura e Escrita- GIELE/CNPq. Contato: auxiliadora.s.cavalcante@gmail.com

apropriadamente com essa questão em sua atividade profissional. Nesse estudo, a linguagem veiculada pela mídia televisiva está também relacionada ao princípio de heterogeneidade, podendo conter variações nas falas das várias personagens existentes.

Esse estudo tomou por base as orientações teóricas da sociolinguística variacionista em interface com os estudos sobre a mídia televisiva, os quais podem permitir conhecer o processo de desenvolvimento da língua em sociedade, privilegiando vários aspectos da língua em funcionamento na sociedade. Dessa forma, ancoramo-nos nos estudos da sociolinguística variacionista e educacional, ao mesmo tempo trouxemos para a educação alguns estudos que tratam sobre linguagem da mídia televisiva. Deste modo, tomamos por base estudos fundamentados na sociolinguística: Cavalcante (2000, 2003, 2006); Bortoni-Ricardo (2004); Labov (1974, 2008); Moura (2000), Antunes (2007), entre outros, bem como os estudos que abordam educação midiática: Bellini (2005); Leite (2000); Marcondes Filho (1988); Napolitano (2007), Orofino (2005).

Os estudos nessa área da linguagem são tratados pela sociolinguística variacionista e permiti-nos entender a diversidade existente na linguagem, além de nos propiciar conhecer a sociolinguística educacional que contribuiu em aspectos mais específicos para entender, por exemplo, o trabalho em sala de aula com língua portuguesa, e os tipos de intervenções realizadas pelo professor ao perceber o uso da variedade popular por parte de algum aluno. Dessa forma, assumir essa diversidade não implica negar ao aluno o acesso à norma padrão, tampouco deixar de proporcionar-lhe a inclusão social por meio de conhecimento linguístico.

Para coleta dos dados o cenário que permitiu o desenvolvimento do estudo foi uma sala de aula 2º ano do Ensino Fundamental de escola pública Estadual da cidade de Maceió. Para tanto, utilizamos a metodologia do tipo qualitativa e como abordagem metodológica o estudo de caso, que nos possibilitou uma relação metodológica com as orientações e métodos de coleta de dados em sociolinguística. Desse modo, partimos da seguinte problemática: Como a professora do 2º ano do Ensino Fundamental compreende a linguagem verbal veiculada pela mídia televisiva nos programas assistidos pelos alunos?

Dessa forma, este trabalho tem por objetivo investigar os procedimentos pedagógicos utilizados por uma professora que atuava no 2º ano do Ensino Fundamental da rede pública de ensino da cidade de Maceió, para abordar questões de variação linguística tendo como suporte as mídias, nesse caso a televisão – TV. Com isso, esperamos poder contribuir para a melhoria do ensino da língua portuguesa nos anos iniciais.

Procedimentos pedagógicos acerca da variação linguística e da mídia televisiva

Ao considerarmos a importância do trabalho com linguagem mais especificamente com variação linguística, foi necessário descrever o espaço de coleta de dados. Os dados foram coletados em uma escola da rede Estadual de Ensino de Alagoas numa sala de aula de 2º ano do Ensino Fundamental. No entanto, foram observadas aulas de língua portuguesa durante dois meses, a partir das observações foi possível perceber o quanto os alunos interagem em sala de aula com assuntos dos programas que assistiam na TV, como os desenhos animados, novelas e programações locais. Ainda durante esses momentos de observação foi possível identificar que nas brincadeiras os alunos demonstravam sempre querer imitar o que viam nas programações assistidas na televisão.

Para realização desse texto foi selecionada apenas um momento de uma das aulas, onde o foco da pesquisa era discutido pelos alunos, porém nas aulas somente nas últimas semanas de coleta é que a professora trabalhou com linguagem existente em uma das programações mais assistidas – novelas.

A seção abaixo será descrita através de diálogos ocorridos em sala de aula durante a coleta dos dados. Vejamos a seguir um trecho da aula de língua portuguesa. Em seu desenvolvimento inicial, a professora tratou sobre a linguagem da mídia televisiva, informando aos alunos que seria uma aula diferente. Em seguida, ela fez perguntas sobre a novela das 18 horas, Paraíso⁴³⁰, exibida pela rede Globo de televisão. A aula se desenvolveu da seguinte forma:

Diálogo I

P⁴³¹: Assistiram à novela que eu mandei?

A⁴³²: Sim (com sonoridade prolongada)

P: O que vocês viram na novela? (os alunos não fizeram comentários)

P: O que você viu Fabio⁴³³?

F: Eu num lembro.

P: Mas quando eu perguntava alguma coisa na semana, você era o único que tinha assistido? O que você observou na novela, a roupa, a cor, o lugar, como eles falam?

F: No dia que eu assisti o homem caiu do boi ai ficou sem andar ai a menina foi pra casa dele rezar pra ele ficar bom

A₁⁴³⁴: Oh tia ele abriu o olho pra ela e ela abriu o olho pra ele.

P: Mandei todo mundo assistir pra gente fazer um trabalho, pelo que vi quase ninguém fez isso, mas vamos lá.

[...]

No momento que a professora iniciou a aula, muitos alunos ficaram calados, então ela resolveu chamar pelos nomes e continuar fazendo algumas perguntas. Observamos que quando o aluno respondia de forma limitada, era porque não lembrava o que tinha assistido. A professora, na tentativa de despertar a fala dos alunos, indicava um percurso que ele deveria ter observado ao assistir a novela. Ela cita: [...] “a roupa, a cor, o lugar, como eles falam” [...], entre outras informações que os permitissem desenvolver a sua oralidade. Apesar da tentativa da professora, os alunos continuaram sem participar.

Mesmo a professora tentando estabelecer uma conversa com os alunos, eles permaneciam em silêncio. Percebemos que esse silêncio continuou por conta do programa escolhido não está adequado para desenvolvimento de uma aula com crianças. Segundo Fischer (2001, p. 82) as conversas com as crianças a partir de alguma programação televisiva devem ser:

⁴³⁰ Paraíso foi uma telenovela brasileira produzida e exibida no horário das 18 horas pela Rede Globo, adaptada por Edmara Barbosa com a colaboração de Edilene Barbosa, com supervisão de Benedito Ruy Barbosa. Direção de Felipe Binder, Pedro Vasconcelos e Paulo Guelli e direção de núcleo de Rogério Gomes, estreou no dia 16 de março de 2009, e teve seu último capítulo exibido no dia 2 de outubro contendo 173 capítulos.

⁴³¹ P – Refere-se à fala da professora.

⁴³² A - vários alunos.

⁴³³ Utilizamos nomes fictícios.

⁴³⁴ A1 para especificar a fala de apenas um aluno.

[...] um espaço preciso de construção social do eu de negociação de identidade, de produção conjunta de conhecimento sobre o mundo. Portanto, os professores ao criarem situações pedagógicas em que as crianças possam conversar sobre o que veem na televisão, podem fazer uma ponte entre a lógica recriada das culturas infantis e a criticidade que se deseja desenvolver numa perspectiva de educação para as mídias (FISCHER, 2001, p. 82).

Essa autora ainda considera que cada cena que as crianças veem e recontam em sala de aula vem traduzida pelo olhar, pela sensibilidade pelo conhecimento e pela cultura da criança que fala. Tanto ela que narra, como as que a escutam e no momento que estão comentando o que veem estão numa intensa reimaginação, produzindo também uma matéria-prima passível de transfiguração.

A partir das entrevistas com os alunos, constatamos que eles passam muitas horas por dia diante da TV. Segundo Duarte (2008), esse fator tem relação provavelmente com o fato de, no Brasil, o tempo de permanência na escola ainda ser inferior ao desejável e onde às atividades culturais e esportivas são, em geral, restritas as classes de maior poder aquisitivo. Desse modo, milhões de crianças brasileiras ficam sozinhas em casa durante o dia, aguardando que os pais retornem do trabalho.

No desenvolvimento da aula, a professora continuou perguntando a vários alunos quem assistiu à novela, para que de posse das informações que eles emitissem ela iniciasse a aula. Como podemos constatar no diálogo abaixo, poucos alunos tinham assistido a um capítulo ou a outro: Assim continua tentando desenvolver a aula:

Diálogo II

[...]

P: Mas, uma vez ou outra com certeza vocês pararam na frente da telinha, então vocês não podem estar agora lembrando, mas todo mundo aqui já viu a novela!

P: Aí, eu quero saber qual é a diferença entres as pessoas que aparecem naquela novela. O lugar que elas vivem é igual ao nosso, que a gente vive aqui?

A: Não, é diferente

A: Por que ela vive no meio da mata

P: O que acontece no meio da mata

A: Eita, que no meio da mata!

A: É sim, é sim

P: Esse meio da mata é [...] ⁴³⁵ Tem escola, tem cidade, tem comércio?

A: Tem escola

A: Tia é assim a fazenda dele é que no meio do mato

P: E essas pessoas lá desse meio, os amigos, os peões que aparecem lá na novela, parece com qual daqui? (todos os alunos ficaram calados)

⁴³⁵ A professora faz uma pausa na fala.

P: Tem muita gente daqui que foi pra, pra [...] A Rafaela. que viaja, tem outra pessoa que viaja muito pra casa de parente no interior, a Rafaela o Leonardo que a mãe dele mora, aonde Leonardo, tua mãe mora?

A_L: Flexeiras

A_R: Tia a minha vó mora em Pindorama

P: Aí, o que o eu quero saber é se lá em Flexeiras é igual aqui em Maceió

A: não

P: Fala ai oh Lenardo o que é que tem de diferente? Tem muito movimentos de carros, tem muitas escolas, tem muitas lojas no comércio como é lá?

A: Tem roupa, tem a escola

P: Tem roupa, as pessoas de lá é [...] também estudam? (nesse momento o aluno só balança a cabeça afirmando que sim)

P: Lá também tem esse mesmo movimento de carro ônibus como aqui em Maceió?

A: Tem não

A: lá em Pindorama tem

P: Tem? Pindorama é perto de que?

P: Ah em Coruripe, lá é um lugar pequeno ou um lugar grande

A₁: Do Cururipe

A₂: Do Cururipe, eita é Coruripe

A: Pequeno

P: As pessoas que vivem perto da sua mãe que conversam com ela; eu já ouvi você comentar aqui também sobre a forma de falar dos vizinhos dela, você perguntou sobre uma palavra como pronunciava é [...] fala pra ver se eu lembro⁴³⁶. Ela fala bem explicado como todo mundo lá fala ou fala certinho como a gente quando conversa.

A: Não, fala assim como a gente.

[...]

Na continuação do diálogo, pode-se considerar que o estilo da fala da professora é monitorado, enquanto o estilo dos alunos continuava sendo espontâneo, nesse momento a professora estava sendo mediada pela língua escrita. Durante esse início da conversa, ela estava seguindo um roteiro de aula escrito. Os alunos ainda não haviam começado a expor o que assistiram na TV, então a professora continuou com seus questionamentos e perguntou aos alunos de forma geral “[...] ai eu quero saber qual é a diferença das pessoas que aparecem naquela novela, o lugar que elas vivem é igual ao nosso que a gente vive aqui? [...]”.

⁴³⁶ Nesse momento a aluna não pronuncia nada e a professora segue a pergunta reformulada.

Segundo Bortoni-Ricardo (2004, p. 62), “os eventos de letramento são mediados pela língua escrita; e os eventos de oralidade, são aqueles em que não há influência direta da língua escrita”. Esses eventos ocorreram em sala de aula, portanto, durante sua realização, ainda de acordo com a autora “não existem fronteiras bem marcadas entre os eventos (oralidade e letramento). As fronteiras são fluidas e há sobreposições. Um evento de letramento como uma aula, pode ser permeado de minieventos de oralidade”. Esse minieventos de oralidade é recorrente na fala, podemos observar em alguns trechos do diálogo II sua ocorrência como, por exemplo, tá, lá, eita, pra, os casos de variação que podemos encontrar são du, Cururipe.

O estilo de fala monitorado é utilizado “quando a situação assim exige, seja porque nosso interlocutor é poderoso ou tem ascendência sobre nós” (BORTONI-RICARDO 2004). Nesse caso de a professora ter utilizado o estilo monitorado, acreditamos que esteja relacionada à nossa presença em sala de aula.

Após as conversas iniciais, percebemos que a professora estava tentando estabelecer diferenças entre as pessoas daquele contexto televisivo e rural. Consequentemente, os alunos, que em sua maioria, possuíam antecedentes rurais, mas vivem em zona urbana, fazem parte deste contexto, e a professora poderia fazer uma relação do conteúdo existente no programa de televisão com a realidade dos alunos. Em suas perguntas “eu quero saber qual é a diferença das pessoas que aparecem naquela novela. O lugar que elas vivem é igual ao nosso que a gente vive aqui?”, nesse momento a professora poderia fazer uma relação entre o contexto dos alunos e o meio rural retratado pela mídia televisiva. Essa relação entre os contextos poderia ser um espaço para trabalhar as variações, sem se ater, somente, ao plano ficcional.

O resultado dessa falta de articulação era esperado, pois os alunos ficaram sem argumento para suas respostas, afirmando apenas que era diferente por se tratar da vivência em “meio do mato”. A relação entre os contextos poderia ser um espaço para trabalhar as variações, mostrar para os alunos que em comunidades de fala existem as diversidades existentes na língua. Segundo Brigh (1974) tendo como “tarefa, portanto, a de demonstrar a covariação sistemática mesmo das variações linguística e social, e talvez, até mesmo demonstrar uma relação casual em outra direção”.

Segundo Moura (2004, p.124), é importante que professores de qualquer nível ou modalidade de ensino conheçam as ocorrências desses fatores na fala dos alunos. A autora quando discorre sobre a importância da teoria da variação linguística para o ensino de língua portuguesa, afirma que os fenômenos variáveis não ocorrem somente na língua falada, mas também na língua escrita:

Destacamos que a variação é uma realidade tanto na língua falada como na língua escrita, pois dependendo do tipo de texto escrito, podemos facilmente perceber que não escrevemos da mesma forma um bilhete para um amigo, uma carta para um parente amigo, uma carta para alguém que não conhecemos [...] o estilo mais ou menos coloquial, mais ou menos formal, fornece evidências de que nós temos na escrita diferentes usos da língua (MOURA, 2004, p. 124).

É através de fatores linguísticos⁴³⁷ e extralinguísticos⁴³⁸ da língua, que podem ocorrer os chamados casos da variação. Em comunidade de fala, segundo Cavalcante (2001), os fenômenos variáveis aparecem no fato de que existem formas alternativas, semanticamente equivalentes, de se dizer a mesma coisa. Porém,

⁴³⁷ Os fatores linguísticos estão relacionados ao sistema da língua como os fonéticos, fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos.

⁴³⁸ Os fatores extralinguísticos estão relacionados à diversos fatores, faixa etária, gênero, situação econômica, social, histórica, cultural, geográfica, dentre muitos outros.

essa variação não é aleatória (pelo simples fato de não apresentar uma estabilidade), mas governada por restrições linguísticas, apresentando tendências regulares que são possíveis de serem descritas e explicadas do ponto científico.

Assim para Labov:

A existência de variação e de estrutura heterogênea nas comunidades de fala investigadas está certamente bem fundamentada nos fatos [...] nos últimos anos fomos obrigados a reconhecer que essa é que é a situação normal, a heterogeneidade não é apenas comum, ela é resultado natural de fatores linguísticos fundamentais [...] ausência de alternância no estilo e de sistemas comunicativos multiestratificados é que seria disfuncional (LABOV, 2008, p. 238).

No entanto, compete à escola possuir a consciência de que não existe unidade linguística no português brasileiro. A crença nessa unidade é um dos mitos existentes que é prejudicial à educação. Mas, não podemos desconsiderar que a língua é viva, e quem faz uso dela são os sujeitos em constante processo de transformação, segundo Bagno (2006, p. 15), “ao não reconhecer a verdadeira diversidade do português falado no Brasil, a escola tenta impor sua norma linguística como se ela fosse de fato, a língua comum a todos os cidadãos brasileiros, independentemente de sua idade, origem geográfica, situação econômica e o grau de escolaridade, entre outros fatores”.

O que deve ser entendido é que embora todos os brasileiros falem a língua portuguesa; essa mesma língua apresenta uma alta diversidade e variedade. Bagno (2006, p.16), ao relacionar as diferenças linguísticas e as diferenças de status sociais, afirma que existe uma distância linguística entre os falantes da variedade não padrão do português brasileiro em relação aos falantes da variedade padrão. Devemos considerar essa distância em relação principalmente ao acesso a escolaridade.

No outro momento da mesma aula, especificado na seção a seguir, a aula segue um caminho totalmente diferente do que vinha sendo tratado até então, a professora entregou uma tirinha de gibi do personagem de Maurício de Souza, Chico Bento, mas ao longo do desenvolvimento da aula, percebemos que a professora ainda fazia algum tipo de referência à linguagem falada pelas personagens da novela de forma um pouco distante e diferente das colocações no início da aula, tentava mostrar para os alunos de forma que eles compreendessem a semelhança existente no modo de falar tanto das personagens da novela como da tira de gibi.

Vejamos a continuidade da aula a seguir:

Diálogo III

[...]

P: Preste bem atenção eu vou dar pra vocês um texto que eu vou ler e eu quero que vocês observem a leitura da tia pra fazer alguma observação, como é que a gente fala naturalmente e quando tá lendo o texto aqui na escola, que lugar esse pessoal aqui do texto pode estar, vamos ver se tem alguma coisa parecida com a novelas dos peões, tá certo, vamos ver o que a gente ver diferente.

P: Nesse quadrinho em baixo, veja só como é que tá vestido.

A: Discalça, de calça de chapéu de palha

P: E outro como tá vestido

A: De calça, sapato, chapéu.

Figura 4 – Historia de Chico Bento



Fonte: www.turmadamonica.com.br439.

P: E como ele ta vestido parecido com o Chico Bento ou diferente?

A: Ele ta de macacão, o chapéu é igual, e de calça

P: Onde será que eles estão

A: Na selva

A: Eita na floresta

P: Nesse quadrinho tá o Chico Bento e o Zé Lelé ta segurando o espelho vou ler, olha ai como ta ai, no do meio (se refere ao segundo quadrinho da história)

P: Tá se oiando no ispelho Zé Lelé

P: Quem falou?

A: O Chico

P: E o Zé Lelé respondeu o que?

P - A: Ele é qui ta mi oiando (fazendo a leitura juntos)

A: Oiandu é tia? Oxe oiando

P: Ele tava olhando o que?

A: Outa pessoa, igual a ele

P: A forma que eles falam parece com a forma que o pessoal da novela os peões falam na novela

A: Parece

⁴³⁹ Acesso em maio de 2009.

P: Por que será que falam assim?

A: Porque mora no sítio

A: Por que são caipira?

P: Que mais, o que vocês acham?

A: É a mesma voz do povo do sítio

P: Vocês acham que eles falam assim por que não estudam, ou por que é forma de falar do lugar onde eles vivem?

A1: Porque não estuda

P: O T. acha que é por que não estudam?

A: Estuda sim tia que eu já vi eles tão na escola

A: É como eles falam no lugar que eles vivem

P: A R. acha que eles falam assim porque é como falam no lugar onde eles vivem?

P: Se você falasse assim igual eles

A: Ah tia eu falo como o povo da cidade mesmo

P: a resposta da R. eles falam da forma do lugar onde eles vivem , o T. acha que é que porque eles não estudam.

[...]

Nesse trecho, a professora baseia-se na leitura da tira de gibi do Chico Bento, com o propósito de identificar “como é que a gente fala naturalmente e quando tá o texto aqui na escola” nesse seguimento da aula percebemos que o objetivo principal da aula se perde nas comparações, além de ficar esquecido após a inserção da tirinha do gibi na aula, então todos se envolvem com a tirinha e esquecendo a linguagem do programa.

No que diz respeito à questão de fala natural e de leitura, podemos considerar que quando usamos a linguagem para nos comunicar, estamos exercendo “papéis sociais”, esses papéis são exercidos, segundo Bortoni-Ricardo (2004, p. 23), no domínio do lar com as pessoas que exercem os papéis sociais de pai, mãe e filhos etc. Ainda segundo a autora (op.cit.), podemos observar que a transição do domínio do lar para o da escola é ocorrida por uma transição de uma cultura predominantemente oral para uma cultural permeada pela escrita.

A escolha de determinado grau de formalidade na fala depende basicamente do papel social que o falante desempenha a cada ato de interação verbal. Em qualquer circunstância, porém há pelo menos três fatores determinantes dessa seleção: os participantes, o tópico da conversa e o local onde ela se processa. O falante ajusta sua linguagem, variando de um estilo informal para um estilo cerimonioso, a fim de se acomodar aos tipos específicos de situação (BORTONI-RICARDO 2005).

Ao continuar a leitura do gibi, a professora lê da mesma forma que as personagens falam. Em um dos trechos a aluna repete a palavra olhando na forma variada como o personagem do gibi fala: “oiandu é tia oxe oiando”. A aluna percebeu que a palavra olhando sofreu variação, mas a professora continua a leitura e não dar uma explicação para esse tipo de variação. O texto possibilita, além de ensinar palavras e expressões novas que “ilustram a riqueza da cultura e da linguagem rural, nos conduz a uma reflexão sobre a língua portuguesa no Brasil, suas características e sua variação, especialmente as diferenças entre o Brasil urbano e Brasil rural” (BORTONI-RICARDO 2004, p. 18).

A aluna percebeu que esse modo de falar a palavra olhando “oiandu” não faz parte de seu repertório, e assim que a professora ler a palavra ela repete como se quisesse dizer algo sobre ela. No decorrer da leitura, a professora pergunta se as personagens falam da mesma forma que os peões da novela; os alunos percebem que sim e complementam que falam assim porque moram no sítio. Segundo Bortoni-Ricardo (2004), até as crianças são sensíveis a certas diferenças regionais, que podemos chamar também de diferenças dialetais.

Ainda tratando sobre o gibi, a professora pergunta se a “forma que eles falam parece com a forma que o pessoal da novela os peões falam na novela”, somente nesse trecho é que ela tenta fazer alguma relação com a linguagem da mídia, os alunos afirmam que parece porque eles “moram no sítio, porque são caipiras, é a mesma voz do povo do sítio”. Nesse momento, a professora poderia dar uma explicação mais detalhada sobre o fenômeno da variação linguística, mas a aula seguiu sem muitos aprofundamentos.

A professora continua questionando os alunos sobre esse tipo de linguagem, e perguntava “você acham que eles falam assim porque não estudam, ou porque é forma de falar do lugar onde eles vivem?” Alguns alunos afirmam que é por falta de estudo, mas apenas um aluno fala que eles estudam porque já viu na novela e no DVD da turma da Mônica que existem escolas.

Considerações Finais

O presente trabalho teve como objetivo analisar os procedimentos metodológicos para abordar a variação linguística a partir de programa assistido por alunos de uma turma de 2ª série do ensino fundamental, de uma escola da rede pública. Para tanto, selecionamos uma aula que teve como tema inicial a linguagem utilizada pelos personagens de uma novela. E no segundo momento, a professora utilizou uma mídia impressa, no caso um Gibi de Maurício de Souza, que possibilitou que o tema variação linguística fosse melhor explorado, embora ainda numa perspectiva bastante dicotômica: linguagem urbana versus linguagem rural.

Diante disso, entendemos que nosso propósito de investigar os procedimentos metodológicos a partir de programas de TV assistidos pelos alunos não foi bem sucedido. No entanto, vale destacar que a professora procurou abordar o tema variação linguística utilizando a mídia televisiva, mas como não se sentiu bem sucedida inseriu o Gibi, que foi bastante interessante para os alunos.

Ao inserir a tirinha de gibi do Chico Bento durante a aula, é perceptível que a professora teve como objetivo tentar trabalhar com seus alunos outro contexto o da linguagem do gibi, assim eles poderiam observar que a língua utilizada no programa fazia parte do mesmo contexto da língua utilizada na tira do gibi, que era a

linguagem rural (caipira). No entanto, a aula seguiu sem adentrar para essa expectativa, limitando-se, a maior parte do tempo, a fazer comparação entre fala urbana e fala rural.

No entanto, a partir da prática da professora, a aula continuou sendo desenvolvida numa consideração que não se distanciava muito da perspectiva do “certo e errado” acerca da variedade da língua, além de ser considerada de uma forma não científica e de comparação. As comparações aconteceram a partir de uma linguagem específica dos personagens da novela – a rural, também a linguagem da personagem de Mauricio de Souza - Chico Bento com a linguagem urbana onde percebeu-se que a professora considerou a sua e a dos alunos

Constatamos que a professora partiu do princípio de que a língua dita como “padrão” deve ser ensinada aos alunos pela escola e o domínio dela também é a escola quem o tem, no entanto o que deve ser entendido é que embora todos os brasileiros falem uma única língua, o “português”, essa mesma língua apresenta uma alta diversidade e variedade.

A busca por desenvolvimento profissional ou aprimoramento das condições para lidar com diferentes situações em sala de aula, sobretudo com relação a novos conteúdos, a professora demonstra não a incompetência ou desconhecimento, mas sim, a ideia de que, frente a mudanças na sociedade, o papel docente assumiu características distintas daquelas que marcaram sua formação acadêmica. Esse papel exige revisão sistemática e entende-se agora a profissão docente como uma prática crítico-reflexivo, embasada na autonomia e atualização constantes, que permitem ao professor criar, compreender e adaptar situações de aprendizagem adequadas aos alunos e sua realidade.

Há de se considerar, no entanto, que assim como a professora não rejeita, em sua totalidade, os saberes possibilitados pela formação, assim como afirma Tardif (2000), também as alunas em processo de formação tendem a selecionar e a incorporar os conhecimentos que estão no seu campo de compreensão e desconsiderar aquilo que, de alguma forma, desestabiliza as suas crenças e concepções. São as representações construídas ao longo dos anos, a partir das suas experiências como filhas, alunas e mães que tendem a permanecer, a orientar e a justificar as escolhas e as ações. No entanto, é justamente nesse confronto de saberes que surgem as possibilidades de avanços e de práticas inovadoras que melhor atendem às necessidades de uma educação de qualidade da criança pequena.

Portanto, foi perceptível na prática docente que o trabalho com variação linguística em sala de aula seguiu as formas comparativas entre a linguagem urbana e rural, sem a discussão dos aspectos culturais, sócio-históricos e comunicativos que estão presente na língua em seus usos social. Podemos assim compreender que tanto a formação inicial como a continuada do professor foi pouco suficiente para desenvolvimento de uma prática sistemática em relação aos estudos de linguagem com auxílio de um programa televisivo.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé (2007). Muito além da gramática: por um ensino de língua sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007.

BAGNO, Marcos (2006). Preconceito linguístico: o que é, como se faz. 40. ed. São Paulo: Loyola.

BELLONI, Maria Luíza (2005). O que é mídia-educação. 2. ed. Campinas: Autores associados.

- BORTONI-RICARDO, S. M (2004). Educação em língua materna: A Sociolinguística na Sala de Aula. São Paulo: Parábola.
- _____. (2005) Nós chegemos na escola, e agora? Sociolinguística & educação. São Paulo: Parábolas.
- BRIGTH, W. (1974). As dimensões da sociolinguística. In: FONSECA, M S V; NEVES, M.F. (Org.) Sociolinguística. Rio de Janeiro: Eldorado.
- CAVALCANTE, M. A. da S (2003). Mudanças no sistema Pronominal vs. Livros Didáticos de Português. Educação: Revista do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas. CEDU. Nº 18 (jun. 2003). Maceió: Imprensa Universitária.
- _____. (2000)A Variação Linguística e os PCN. In: MOURA, Denilda. (Org.) Língua e ensino: dimensões heterogêneas. Maceió: Edufal.
- _____, MARINHO, Gláucia S (2006). A Variação Linguística em sala de aula. Relatório Final de Pesquisa de Iniciação Científica CNPq/PIBIC/PROPEP/UFAL, Maceió, agosto de 2006.
- DUARTE, Rosália (2008) (Org). A televisão pelo olhar das crianças. São Paulo: Cortez.
- FISCHER, Rosa Mª Bueno (2001). Televisão e educação: fruir e pensar a TV. Belo Horizonte: Autêntica.
- LABOV, William (2008). Padrões sociolinguísticos. São Paulo. Parábolas.
- _____. (1974). Estágios na Aquisição do Inglês Standard. In: FONSECA, M S V; NEVES, M.F. (Org.) Sociolinguística. Rio De Janeiro: Eldorado.
- LEITE, M. (2007) A Influência da Mídia na Educação, 2000. Disponível em:
<<http://www.tvebrasil.com.br/educacao/artigos/artigo9.htm>>. Acessado em: 10 de fev. 2007.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio (2007). Da fala para a escrita: atividade de retextualização. 5 ed. São Paulo. Cortez.
- MOURA, D. (2004) (Org.) Língua e Ensino: dimensões heterogêneas. Maceió: Edufal.
- NAPOLITANO, Marcos (2007). Como usar a televisão em sala de aula. São Paulo: Contexto.
- OROFINO, Maria Isabel (2005). Mídias e mediação escolar: Pedagogia dos meios, participação e visibilidade. V. 12. São Paulo: Cortez.
- TARALLO, Fernando (2007). A pesquisa em sociolinguística. São Paulo: Ática.

Formação inicial e formação continuada: A questão da formação em serviço.

Silvio Henrique Vilela⁴⁴⁰, Fátima Terezinha Spala⁴⁴¹, Débora Orlandini⁴⁴²

Resumo

A formação inicial dos professores, por melhor que tenha sido, não tem conseguido ser suficiente para o desenvolvimento profissional em face as demandas do mundo e da sociedade moderna. Conceber uma educação de qualidade significa refletir sobre a formação do professor, formação inicial e formação continuada. De fato, essa divisão que se coloca no interior das discussões sobre a formação do magistério é sustentada pelo fato de que o conhecimento é dinâmico e está sempre sendo redefinido e reconstruído, por isso a necessidade de se considerar, nos processos de formação, a relação entre sujeitos, conhecimentos e saberes. Neste texto, através de uma metodologia teórico conceitual, discutimos qual é o melhor espaço para que se desenvolva essa articulação da teoria com a prática na continuidade e ampliação do conhecimento profissional: na universidade, lugar do conhecimento teórico e das pesquisas ou na escola, local de trabalho onde a prática e a experiência colocam os sujeitos nos lugares de autores de sua própria organização narrativa e de saberes? Essa dicotomia se estabelece, justamente, porque, embora separadas espacialmente, uma se apresenta como continuidade ou complemento da outra. A distância entre as duas não está no conhecimento e saberes, que circulam dentro e fora das Universidades e das Escolas, mas na concepção e constituição dos sujeitos. Contudo, o esforço dos professores pela aproximação desses conhecimentos, adquiridos na formação inicial e ao longo do exercício da docência, é que tem iluminado e dirigido às práticas mais significativas. Neste sentido, o presente artigo contribui apresentando às políticas de formação de professores uma articulação entre as instâncias de formação que responda às demandas das políticas públicas de educação, e os desafios colocados pelas escolas, à contemporaneidade e ao avanço tecnológico.

Palavras chaves: Educação inicial, educação continuada, políticas públicas.

Introdução

Entender a formação na perspectiva social é entendê-la como um direito do professor. É superar o estágio de iniciativas individuais para aperfeiçoamento próprio e colocá-la no rol das políticas públicas para a educação
Maria Teresa Leitão de Melo.

A escola do final do século XX e início do século XXI tornou-se responsável por outros e novos papéis até então impensáveis para ela, e que agora exigidos pela sociedade para a sua legitimidade. Isso a coloca num campo de constantes mudanças e o professor com um papel central nessa nova configuração, pois é

⁴⁴⁰ Doutorando em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação (ProPED) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ;

⁴⁴¹ Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação (ProPED) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ;

⁴⁴² Mestranda em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação (ProPED) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ;

ele o responsável pela administração das mudanças de atitude e pensamento dos jovens alunos que constituem a geração escolar desse século.

Para atender a essa expectativa da sociedade pós-moderna, o professor necessita estar preparado para os desafios apresentados no processo de ensino dirigido a nova geração de estudantes que tem a seu favor um arsenal de novas tecnologias e fontes de acesso ao conhecimento, que incluem a internet, mas não findam com ela.

A formação inicial do professor é feita nos cursos de licenciatura em nível de graduação, para tanto existem leis que orientam e determinam a construção das matrizes curriculares de cada curso em particular e das licenciaturas de modo geral. As normas legais do Ministério da Educação e Cultura (MEC) prevêm a carga horária mínima para os cursos de graduação – licenciatura de 2.800 horas, sem no entanto, a previsão de currículo mínimo que fica por conta das diretrizes curriculares da área disciplinar. Porém somente essa formação não é o suficiente para preparar e manter o professor atualizado perante o *tsunami* de mudanças que acontece a cada momento no mundo globalizado. Daí a crítica de que os cursos de licenciaturas sejam ineficientes para a formação de professores realmente capacitados para ensinar.

Para que o processo ensino/aprendizagem escolar seja relevante e intelectualmente estimulante, é necessária a mediação de um profissional que, além dos domínios do conhecimento científico da área, das técnicas e métodos de ensino, também possua o domínio da cultura geral. Esse domínio, no entanto extrapola as possibilidades da formação inicial uma vez que o conhecimento é mutável em qualquer tipo de sociedade, e na sociedade pós-moderna a velocidade dessas mudanças acompanha as possibilidades de acesso ao conhecimento, o que nesse caso são inúmeras e quase em tempo real.

No momento atual, parece haver consenso quanto as limitações da formação inicial e, portanto, da necessidade de formação continuada para profissionais da área da educação. A questão é como e para quê. Quando pensamos especificamente em formação em serviço, para alguns, esta circula no espaço de atualização dos conhecimentos diante de uma sociedade em permanente mudança, e para outros ela representa uma prática compensatória em virtude da formação inicial dos professores ser considerada insuficiente. É importante, no entanto destacar que essa concepção de formação em serviço, parece trazer uma redução na concepção de formação docente de modo a colocá-la somente no âmbito da capacitação. Além do que, esta visão excessivamente instrumental e direta tem concorrido para confundir os espaços e as finalidades da formação em serviço e tem limitado o direito do magistério a uma política de formação em serviço ampla, cujos pressupostos se coadunem com as necessidades e a realidade dos professores e das escolas.

As propostas de formação em serviço estabelecidas a partir de uma perspectiva formativa, defendida pelo conjunto deste trabalho, incorporam uma nova dimensão aos processos de aprendizagem e desenvolvimento humano que valoriza a formação humana global e a autonomia intelectual dos professores como condição necessária ao redimensionamento da sua prática e ao respeito a seu exercício profissional.

Uma política de formação direcionada para esta realidade deve brotar e ser conferida nas múltiplas tramas sociais que acontecem no contexto escolar. Por outro lado, ao considerar a formação em serviço uma condição necessária para atender às novas exigências da atuação docente, é preciso também assegurar a sua regularidade e continuidade como parte inerente à profissão, e por isso, precisa compor a jornada de trabalho dos professores.

Cabe ainda lembrar que a partir da lei 9394/96, que é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) promulgada em 20 de dezembro de 1996, e que já sofreu modificações e regulamentações nesses mais de quinze anos de existência, a inclusão da formação em serviço, pelo menos legalmente, está determinada.

A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

LDB, Art. 61º.

Quando as redes de ensino traçam as diretrizes da sua Política Educacional, precisam garantir em seus programas de formação em serviço, condições concretas para o trabalho de formação que acontece no interior das escolas. Fortalecer esses momentos significa reconhecer a escola como um espaço essencialmente de formação.

Para esse tipo de formação é importante investir em ações que ofereçam possibilidades reais de investigação da prática pedagógica como fonte de conhecimentos compatíveis com a realidade e o contexto local para desta forma, atender a diversidade do conjunto dos professores. Para tanto, ao planejar as ações de formação é preciso ter a escola como enfoque central, e possibilitar que os encontros e reuniões realizados em seu interior, sejam de fato, além de momentos de reflexão e de construção de uma prática competente, um elo entre a política educacional do sistema e as diferentes realidades regionais e locais.

Uma decisão fundamental para a concretização destes postulados é romper com a ideia de que apenas o professor precisa continuamente de formação em serviço. A lei é bem clara nesse sentido quando trata de “profissionais da educação” e não somente de professores. Todos que convivem e atuam nas escolas são educadores por excelência e sujeitos em formação por natureza, por isso precisam ser incluídos também nas ações de formação. Neste sentido, é preciso destacar especificamente a importância do investimento a ser feito na formação de toda a equipe técnica das escolas.

É importante incluir a integração da mídia eletrônica e das novas tecnologias como mais uma possibilidade que favorece a descentralização das ações, garantindo ao mesmo tempo, as linhas da política educacional estabelecidas pelos sistemas de ensino.

As ações descentralizadas de formação em serviço assumem grande relevância, entretanto não devem ser radicalizadas e precisam ser bem planejadas para garantir a unidade necessária às redes de ensino e as políticas educacionais. Ao praticar a descentralização, os dirigentes precisam cuidar para que as metas a serem alcançadas sejam estabelecidas de forma clara, elas são a garantia de articulação entre as várias instancias que compõem os sistemas de ensino.

Outra dimensão importante a considerar na formação em serviço dos professores diz respeito ao currículo. Os currículos de formação em serviço dedicam muito tempo às questões pedagógicas e metodológicas, ensinando aos professores como devem fazer para ensinar aos seus alunos. Diante das grandes mudanças nas áreas tecnológicas, nas práticas culturais e nos vários sistemas de linguagem, incluindo a informática, a sociedade passa a exigir um homem mais integral, porém a escola e os professores especialistas não sabem como contribuir na constituição deste novo homem. Do ponto de vista do conhecimento e da

formação humana o currículo precisa considerar a aplicabilidade do conhecimento à realidade vivida pelos professores, bem como, a compreensão de como esse conhecimento se constitui e se modifica nos indivíduos. As reflexões sobre currículo precisam abranger principalmente, os parâmetros que vão defini-lo. Estas questões são centrais e afetam diretamente o campo da formação dos professores.

Dessa discussão podem derivar currículos escolares que respondam às novas demandas e reflitam em suas ações a dimensão constitutiva da educação. Dimensão essa responsável por conceber o indivíduo em permanente formação e desenvolvimento. Condição que traz na sua incompletude o projeto de construção de um ser reflexivo e autônomo, capaz de criar e de deliberar sobre a sua trajetória profissional e pessoal. Nesse contexto, a formação do educador é desafiada a pensar em referências e categorias a serem trabalhadas com os professores para que eles pensem as ações que deverão desenvolver com os seus alunos. Não se trata mais de treinar o professor para que treine o aluno, concepção de currículo que orientou e ainda orienta grande parte dos programas de formação em serviço. Este novo paradigma representa, estabelecer vias de comunicação e reflexão com os professores para que adquiram condições de definir e construir uma pedagogia própria.

Outra questão que merece ser colocada em debate é a dimensão que a relação teoria e prática assumem nos currículos de formação em serviço. Para alguém se tornar um bom professor não basta apenas o domínio de conteúdos específicos, técnicas e métodos pedagógicos, conquistas de uma boa formação acadêmica. Da mesma forma, também não é suficiente apenas o conhecimento adquirido na prática para garantir uma formação docente consistente. Redimensionar a relação teoria e prática nas ações de formação dos professores significa atribuir à teoria o lugar das possibilidades, sem com isso, supor que ela seja capaz de prever as situações e encaminhar soluções para o cotidiano da sala de aula. Da mesma forma, é também importante, reconhecer que nenhuma prática está isenta de alguma elaboração teórica, e que os conhecimentos teóricos precisam ser ressignificados diante da realidade escolar. Esse movimento propicia entender e reconhecer na prática um espaço de criação e reflexão, onde os conhecimentos são gerados e ampliados e não apenas aplicados. Apenas assumindo essas colocações, e a partir delas, é possível superar a história de numerosos programas de formação de professores que priorizam a teoria em detrimento da prática, contudo, sem admitir exatamente o contrário, ou seja, a adoção de esquemas que supervalorizam a prática e desconsideram a importância e o lugar da formação teórica. Trata-se de reconhecer que teoria e prática estão em permanente ancoragem, e que aproximando os conhecimentos estabelecidos cientificamente às experiências e saberes constituídos na prática o professor será capaz de definir a intenção e o alcance da sua prática educativa. A formação continuada assume assim uma posição inevitável de continuidade vital da formação inicial, e não uma posição “solista” na formação do professor com o discurso de que a profissão se aprende mesmo na prática do dia a dia.

Considerando a compreensão que se tem sobre a tarefa de ensinar, frequentemente, nos encontros de formação compartilhamos com os professores relações puramente cognitivas baseadas, exclusivamente na fala, cuja credibilidade se sustenta no caráter científico das informações. Os programas de formação em serviço persistem em comunicar conceitos essenciais, alguns que vão além de regras enunciáveis, desconsiderando que a comunicação direta e imediata é impossível. Do ponto de vista do ensino, não se pode observar nem controlar a produção de sentidos, já que a comunicação é sempre fonte de ambiguidade. Quando um professor realiza algo de que ouviu falar está sempre revelando como preencheu um espaço específico possibilitado pela incompletude da linguagem.

A análise dos postulados “vygotskyano” demonstra que a escolha de um modelo teórico para compreender como se dá o conhecimento humano e sua relação com a aprendizagem não acontece por acaso. Vygotsky, ao sugerir um novo paradigma sobre a formação humana desde a sua origem, lança um modo diferente de olhar o conhecimento, a sociedade, a escola e a prática escolar que precisam ser considerados nas políticas de formação em serviço desta, cujos princípios políticos-pedagógicos encontram fundamentação na teoria Histórico-Cultural. Os estudos desenvolvidos nos permitem afirmar, que toda proposta pedagógica só se realizará se os professores estiverem sendo nela formados, e encontrarem nos currículos e programas de formação um modelo de reflexão coerente com os fundamentos teóricos que embasam as propostas pedagógicas, caso contrário estaremos promovendo um discurso entre surdos.

A nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e a formação dos professores ...

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei nº 9.394 aprovada em 20/12/96, ao criar, no artigo 21, uma nova estrutura para educação escolar constituída de apenas dois níveis de escolarização (educação básica e a educação superior) alterou também a formação do professor.

A LDB dispõe em seu capítulo I do Título V, a nova composição dos níveis escolares que passa a compreender a Educação básica formada: pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Ao incluir a educação infantil e também o ensino médio na categoria da Educação Básica é possível admitir que a concepção de Educação Básica se tornou mais ampla na legislação atual, abandonou um caráter introdutório para admitir uma visão mais profunda de aprendizagem e formação humana assinalando sobre a importância de conhecer as características de cada fase de constituição e desenvolvimento dos sujeitos.

À medida que as reformas propostas pela LDB vão se consolidando, vão se tornando mais complexos os desafios impostos para a sua regulamentação. Com relação aos profissionais, por exemplo, para uma coerência com as mudanças anunciadas na educação brasileira e com as responsabilidades atribuídas aos professores pela LDB em seu artigo 13 que fala das incumbências dos docentes, é imprescindível pensar a sua formação capaz de compreender e lidar com processos humanos mais globais, em condições de refletir sobre o desenvolvimento em todas as suas fases, dos primeiros aos últimos anos da Educação Básica. É necessário ao profissional a capacidade de enxergar como as diferentes áreas do conhecimento vêm concebendo as fases de desenvolvimento da vida humana e quais influências exercem nos aspectos cognitivos, culturais e históricos dos alunos, quando se trata de constituição de conhecimento.

Ao considerar o Título VI – Dos profissionais da educação – buscamos identificar os espaços de formação e a síntese de seus fundamentos. O artigo 62 traz a seguinte redação:

A formação de docentes para atuar na educação básica far -se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

A lei em questão apresenta algumas novidades com relação aos espaços destinados à formação dos professores para isso foi criada outra localização institucional destinada à formação inicial do profissional da educação para atuar na educação básica. Segundo ela toda a formação de docentes para educação infantil, ensino fundamental e ensino médio deve ocorrer em nível superior, em cursos de graduação plena, em

Universidades e Institutos Superiores de Educação. Isso de certa forma, resgata a representação e o “glamour” das antigas Escolas Normais e reinaugura o debate sobre a formação docente no Brasil.

Paradoxalmente ao avanço que propunha, a lei em pauta ainda não foi por completa obedecida, e, caracterizando um retrocesso no processo, os cursos de nível médio, na modalidade normal continuam a formar os professores para atuar na educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental, e os sistemas de ensino continuam a aceitar essa formação mínima para a docência.

À luz das Diretrizes Curriculares Nacionais da Formação Docente, o tempo mínimo para a formação profissional em qualquer um dos vários cursos superiores de licenciatura não poderá ser inferior a 2.800 horas de estudo. Essas horas devem ser divididas da seguinte maneira:

- 2.000 horas para a execução das atividades científico-acadêmicas. Desse total, 1.800 horas serão dedicadas às atividades clássicas de ensino/aprendizagem em sala de aula e as demais 200 horas para outras formas de atividades de enriquecimento didático, curricular, científico e cultural (atividades complementares)
- 400 horas de prática como componente curricular vivenciadas ao longo do curso;
- 400 horas de estágio supervisionado;

Este total de horas, no entanto, não poderá ser realizado em tempo inferior a 3 anos de formação com 200 dias letivos anuais, tanto para os cursos de licenciatura quanto para o curso normal superior.

Na formação inicial do futuro professor as leis e resoluções que a regulamenta apontam, entre suas orientações necessárias à formação da atividade docente, o preparo para o aprimoramento das práticas investigativas. Isso deixa clara a necessidade constante da busca pela atualização desse profissional durante a sua atuação profissional, ou seja, a formação em serviço.

Formação em serviço

Subjacentes a concepção de formação em serviço dos professores estão presentes alguns conceitos que são fundamentais quando buscamos refletir sobre a sua história. A formação em serviço, com mais frequência, tem sido nomeada utilizando diferentes termos: reciclagem, treinamento e principalmente capacitação. Essas concepções têm sido questionadas, tanto do ponto de vista conceitual como de suas implicações teórico-prática. É importante, portanto, analisá-las e compreender seu significado semântico, uma vez que, os conceitos implícitos revelam e influenciam as decisões tomadas, justificando as ações propostas. Esses termos têm alguns significados subjacentes: reciclagem, “sugere que se comece sempre tudo de novo”; “treinamento, destitui os profissionais de sua condição de seres humanos”; “capacitação”, traz a ideia de dar algo para aqueles que, do contrário, seriam incapazes (Candau, 1997).

Parece ter havido uma redução na concepção de formação docente, de modo a colocá-la somente no domínio da capacitação com ações fragmentadas, de caráter puramente funcional, comprometida com um pragmatismo que gerou casuísmo e descontinuidade. Esta descontinuidade vem sendo responsável por justificar, e manter a tradição do eterno recomeço, como se não houvesse história, processos e aprendizagens. Trata-se de substituir o conhecimento adquirido pelo novo, desconsiderando o tempo

transcorrido de vida, de profissão e os saberes adquiridos. Neste sentido, não só os alunos, mas também os professores estão fadados a voltar ao marco inicial, sempre ao ponto zero.

Contudo, entender a formação em serviço numa perspectiva social implica em admitir nos seus pressupostos a concepção de liberdade tomada como autodeterminação, parte de um projeto pessoal e coletivo e que, por isso, deve fazer parte de todo projeto de educação que almeja um sujeito autônomo, capaz de determinar-se, decidir e planejar a sua história. Condição necessária para distinguir na autonomia intelectual dos professores a possibilidade de transformarem-se em sujeitos do processo, conscientes da sua liberdade e responsáveis pela posição que ocupam na sociedade.

Apesar do movimento hegemônico da educação que ainda banaliza as diferenças e ignora a realidade dos alunos e professores, embora o movimento da escola continue a produzir práticas excludentes que desconsideram os modos específicos de pensar, de expressar e de ver a realidade, cresce o número de profissionais empenhados e comprometidos em criar possibilidades concretas de respeito e convívio com as diferentes culturas que circulam e se encontram no espaço escolar. Este universo plural das várias “verdades” é um contexto extraordinário que nos permite pôr em foco aspectos essenciais para compreender melhor e de maneira mais consciente os paradigmas de uma educação verdadeiramente inclusiva que entenda os indivíduos significando e interpretando o mundo diferentemente. Este conjunto de ideias demanda incorporar na história da formação em serviço dos professores um conceito de Educação que busca verdadeiramente incluir. Ao analisar os aspectos históricos e culturais no processo de cognição, Vygotsky rompe definitivamente, com um modelo de raciocínio e de mente observável, regulável e universal para desenhar um novo modelo de homem e de mente, baseado na possibilidade de sujeitos conceituarem e significarem diferentemente. Segundo Vygotsky, “A internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana” (1998. a: 76). Ao criar as condições de sua própria subsistência, o homem assume o limite e as possibilidades da sua criação. Exatamente neste ponto está a grandeza da obra de Vygotsky: O indivíduo é a única porta possível, capaz de colocar o homem no mundo, o que equivale a dizer, que o homem somente se constitui humano em interação com outros homens. Neste sentido, o único modelo de educação inclusiva está no modelo social de Vygotsky, que confere à mediação de outros indivíduos a condição essencial da evolução da espécie humana e do desenvolvimento individual.

A construção de uma ação pedagógica que busca fundamentação no modelo Histórico-cultural, empenhada em enfrentar as questões específicas da formação do profissional que nela atua, precisa refletir a respeito dos fundamentos epistemológicos e filosóficos que a sustentam. Situação diferente da que temos visto e vivido nos últimos anos. Frequentemente, leituras superficiais têm reduzido as teorias à metodologias que sequer lembram os postulados teóricos que as originaram. Na prática, o uso que se tem feito das teorias no campo da formação dos professores, tem transformado essas teorias em instrumento de discriminação e até mesmo em um obstáculo à constituição de novos conhecimentos. Na área específica da educação, deixamos o alerta para que os postulados de Vygotsky não recebam o mesmo tratamento e sejam transformados em mais um modismo passageiro. Antes disso, que as apropriações feitas a partir desta perspectiva teórica, juntamente com outras áreas do conhecimento, tais como a sociologia, a antropologia, a história, a linguística e tantas outras, informem os educadores para que compreendam com mais propriedade a complexidade das relações estabelecidas nas práticas educativas.

Com relação à formação em serviço o aspecto a destacar é o hiato dos conteúdos expressos pelo mundo “legal e oficial” daqueles exigidos e possibilitados pelo mundo real. A própria legislação já se antecipou a essa situação e, extrapolando a defesa da formação em serviço, ela aponta para a valorização de quem a procura. De forma bastante enxuta, a LDB estabelece em seu artigo 67:

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais de educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público.

II - Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

V - Período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

Estas reformas obrigaram os sistemas de ensino a responderem às novas demandas, ainda insuficientemente compreendidas por gestores, professores e pela sociedade em geral. Até mesmo as redes de ensino que já tinham uma cultura de investimentos na formação de seus professores, vêm encontrando dificuldades para introduzir estas mudanças. Primeiramente porque nenhuma mudança ocorre, nem ocorrerá se a concepção de educação e a lógica que estrutura os processos educativos nas escolas não mudar. Evidente que o perfil do professor está diretamente relacionado à forma de idealizar o seu processo de transformação. E este processo não acontece com programas de aperfeiçoamento aligeirados, sem aprofundamento de conteúdos e conceitos, sem a reflexão da sua prática, sem incentivo a sua autonomia intelectual. Percebemos que esse processo se inicia em sua formação, mas se concretiza somente na sua atuação.

Outra dificuldade encontrada pelos sistemas de ensino se refere à garantia de períodos reservados a estudos e planejamentos, incluídos na carga horária de trabalho. Este tem sido um grande desafio a ser vencido pelas redes públicas e particulares de ensino. Como equacionar a obrigatoriedade dos 200 (duzentos) dias letivos estabelecidos pela própria LDB, que é um direito inquestionável do aluno, com a demanda, também exigida pela LDB, da criação de espaços de estudos na carga de trabalho dos professores? A conta parece impossível de ser fechada.

Além dos já apontados, outro aspecto a ser destacado é o da certificação dos cursos de formação continuada. Cursos e programas modulares de pouca duração oferecem certificados que pouco, ou nada adicionam à carreira profissional, além de não contribuírem para ampliar o conhecimento dos professores. É inquestionável que um curso que se efetive em 4 horas de palestra não trará objetivos concretos na mudança de atuação do profissional da educação, porém é esse formato que muitas vezes encontramos em encontros de docentes que pretendem existir apenas para atender a necessidade legal da formação em serviço, mas se percebem nulos desde sua idealização.

Portanto a formação em serviço deve ser tratada como algo muito além de um mero encontro de início de ano letivo, ela deve dar voz e vez ao professor para debater o seu dia a dia na escola como algo significativo para a construção de uma nova forma de educar.

Considerações finais

Esta etapa do artigo encerra o esforço de todo o trabalho desenvolvido no sentido de melhor compreender importantes questões referentes à formação em serviço dos professores e a sua relação com as práticas

pedagógicas, não só para melhor compreendê-las, mas também para poder agir e nos mover sobre elas. Iniciamos as últimas considerações, alertando que é incorreto pensar que apenas, e isoladamente, a formação em serviço dos professores tenha condições de prover e resolver todas as questões educacionais e produzir resultados definitivos satisfatórios. Da mesma forma, é um erro pensar no professor como vítima ingênua e expiatória do sistema educacional. Infelizmente, ainda encontramos professores que usam seus conhecimentos para repetir todos os anos as mesmas práticas educativas, porque acham que aprenderam assim e assim devem ensinar. A insensibilidade de alguns professores com relação ao processo de aprendizagem tem reduzido o compromisso destes educadores com o estudo e com a investigação necessária ao exercício da docência, que é essencial para conhecer os alunos e para interferir no seu processo de desenvolvimento de forma adequada. É hora dos professores compreenderem que o exercício pleno da liberdade, da confiança e da autonomia que o exercício do magistério permite, implica responsabilidade e austeridade na construção de uma prática mais competente.

Basicamente, propomos que gestores das políticas de formação em serviço e professores possam manter um olhar mais cético, “desglamourizado” e realista sobre as ações de formação em serviço, em particular, e sobre a educação em geral.

Finalmente, este trabalho pretendeu, acima de tudo, instituir um debate entre formação inicial e formação continuada onde deve existir um olhar mais amplo para a formação em serviço sem se esquecer da proposta de formação inicial do licenciado apoiada em leis e decretos que, ao mesmo tempo que orientam e determinam possibilitam a necessária autonomia as instituições para pensarem o profissional que pretende formar em um mundo de constantes mudanças.

Tanto na formação inicial como na formação em serviço deve se reconhecer que o professor, um sujeito sobre o qual se vai tratar, não é uma substância, mas um projeto do que poderá vir a ser, com sua singularidade, com aquilo que é próprio e o que é comum aos profissionais da área. Trata-se do homem que é reflexivo e autônomo, capaz de decidir, criar e deliberar a sua trajetória pessoal e profissional, com possibilidades de inscrever as suas práticas num plano de futuro, identificado com os alunos, com as escolas e com a sociedade.

Em que pesem todas as limitações e o próprio significado político da LDB e de sua posterior regulamentação, foi inegável a contribuição da legislação ao colocar em pauta a formação dos professores no panorama educacional nacional. O debate trouxe o professor e a necessidade de sua formação para o centro das discussões. As reformas determinadas para as redes de ensino, a partir do conjunto da nova legislação educacional, indicaram uma concepção de formação, que reconhecidamente, trouxe muitas possibilidades interessantes à carreira dos professores. Por exemplo, a importância de projetar um perfil de professor compatível com as necessidades de alunos em diferentes fases do seu desenvolvimento, de diferentes origens culturais e étnicas.

É consenso, que faz parte da natureza do trabalho do professor se manter atualizado. A docência exige formação constante, sendo imprescindível aliar à tarefa de ensinar a tarefa de estudar, o que torna o professor “o eterno aprendiz”. Não apenas por condição, mas, sobretudo, por direito e dever. Nesta concepção, o fazer pedagógico é a síntese da experiência Histórico-cultural e não um momento abstrato e indeterminado de eterna preparação de uma aprendizagem estática. Esta noção processual, a crítica às medidas abstratas dos “cortes” e do caráter puramente corretivo e pragmático dos currículos da formação

dos professores, representaram o ponto de partida para identificar alguns (des)caminhos da formação em serviço das redes de ensino.

Entender a formação dos professores nesta perspectiva, como um processo contínuo, responsável por conferir ao professor autoridade para lidar com essa temporalidade do desenvolvimento humano, com suas especificidades e exigências, vem permitindo aos gestores das políticas de formação, reconhecerem os custos do caráter aligeirado e descontínuo dos modelos de formação que desconsiderem abruptamente o desenvolvimento humano que ocorre por toda a vida, mas não de forma linear e previsível. Reconhecer que cada ser humano é uma versão pessoal e única da experiência histórica e cultural compartilhada com outros seres humanos vem possibilitando uma aproximação de professores e alunos, colocando-os no centro da dinâmica da aprendizagem, como sujeitos em processo de desenvolvimento. Esse entendimento traz a consciência de que não são apenas os alunos que estão em processo de desenvolvimento, mas também os professores são sujeitos em desenvolvimento, e estão sendo constituídos e formados a cada dia. Nessa perspectiva, não se trata de desconsiderar o conhecimento já constituído na formação inicial para substituí-lo por outro, como frequentemente acontece nos modelos de formação em serviço de visão puramente pragmática. Ao contrário, esta perspectiva encerra a tentativa de se organizar os processos de aprendizagem, de forma compatível às características do desenvolvimento humano que é essencialmente diverso e cumulativo, como afirma Vygotsky: “Os conceitos novos e mais elevados, por sua vez, transformam o significado dos conceitos inferiores.” (Id: 143).

Com efeito, ao considerar esse processo, tem crescido nos programas de formação dos professores, tanto inicial quanto em serviço, as bases que fundamentam um maior respeito às singularidades e especificidades dos processos de aprendizagem.

BIBLIOGRAFIA:

- ARROYO, Miguel G. (1999). Ciclos de desenvolvimento e formação de educadores. In: Educação e Sociedade (XX, nº 68). Campinas: Cedes. Pp: 143 a 162.
- BRASIL (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Congresso Nacional.
- BRASIL (1999). *Decreto nº 3.276/1999: Disposição sobre a formação em nível superior de professores para atuar na Educação Básica e dá outras providências*. Brasília: Ministério da Educação.
- BRASIL (2002). *Resolução nº 1/MEC/CNP/CP de 18 /02/2002: Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores*. Brasília: Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação.
- BRASIL (2002). *Resolução nº 2/MEC/CNP/CP de 19/02/2002: Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores*. Brasília: Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação.
- CANAU, Vera Maria F. (1997). *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis: Editora Vozes.
- FREITAS, Helena Costa Lopes de (2002). Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. In: Educação e sociedade: (23). Campinas: Cedes. Pp 137 a 168.
- KRAMER, Sonia (2001). *Alfabetização leitura e escrita: Formação de professores em curso*. São Paulo, Ática.

LIBÂNIO, José Carlos et PIMENTA, Selma Garrido (1999). Formação de profissionais da educação – Visão crítica e perspectiva de mudança. In: Educação e Sociedade (XX, nº 68). Campinas: Cedes. Pp 239 a 277.

VYGOTSKY, L. S (1998 a). *A Formação Social da mente*. São Paulo, Martins Fontes.

VYGOTSKY, L. S. (1998 b). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo, Martins Fontes.

O estágio profissional no contexto da formação inicial de professores de Educação Física: estudo em instituições universitárias públicas portuguesas

Teresa Silva; Paula Batista; Amândio Graça⁴⁴³

Introdução

Ao longo das últimas décadas a formação inicial de professores tem sido alvo de múltiplas investigações (Nóvoa, 1992; Zeichner, 1993; Alarcão, 2009; Albuquerque, 2003) que colocam em evidência que as mudanças que têm ocorrido na sociedade aportaram transformações à educação em geral e à formação de professores em particular.

Em Portugal, na última década tem-se assistido a alterações significativas tanto no acesso à profissão como também na própria formação de professores. Em termos legislativos, houve alterações ao nível da habilitação mínima para acesso à profissão docente plasmado no Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro, que além de definir as condições necessárias à obtenção de habilitação profissional para a docência num determinado domínio determina que a posse do título de mestre é condição indispensável para aceder à profissão docente.

Paralelamente, nos últimos dez anos, assistiu-se alterações nos processos de formação superior, designadamente pela introdução do Processo de Bolonha. Com efeito, a estruturação da generalidade dos cursos de ensino superior passou a organizar-se em ciclos de estudos, de forma a criar nas instituições de formação um espaço comum europeu, com vista a privilegiar a qualidade, a mobilidade e a comparabilidade de graus académicos e formações.

No que concerne à formação de professores, os processos de formação tendem a incluir estágios pedagógicos, em contexto real de prática, onde gradualmente os estudantes se vão tornando “professores”. Importa assim que os currículos dos cursos de formação de professores se organizem de modo a dotarem os seus estudantes das competências desejadas ao exercício da profissão docente.

De facto, como refere Leite (2005) a profissão de professor está cada vez mais exigente e complexa, daí que a formação inicial tem de perseguir, cada vez mais, padrões de qualidade elevados muito além das fronteiras dos conhecimentos disciplinares que suportam a formação.

Com efeito, ao longo das últimas décadas tem-se assistido a uma valorização da epistemologia da prática na formação inicial de professores. Contudo a natureza complexa desta formação tem levado vários autores (e.g., Nóvoa, 1992; Zeichner, 1993; Zeichner & Conklin, 2005) a procurar compreender, por um lado, o impacto dos programas de formação inicial, e por outro, a forma como estes e os respetivos formadores contribuem para que a formação inicial seja um fator de produção de saberes e experiências práticas reflexivas estruturantes da profissão de professores, em todas as suas dimensões de intervenção.

Tendo em conta este cenário, as Instituições de formação de Professores de Educação Física, têm procurado adequar os seus currículos às alterações introduzidas pelo Processo de Bolonha e às exigências para acreditação estabelecidas nos diplomas legais (Decreto-Lei 43/2007), sem colocar em causa a

⁴⁴³ Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP)

qualidade almejada para a formação inicial. Esta formação procura dar resposta a um ensino baseado no desenvolvimento de competências ultrapassando em muito a simples transmissão de saberes e conhecimentos, sendo que o estagiário é colocado no centro de toda a formação de forma a adquirir as competências necessárias ao exercício da profissão docente (Nóvoa, 1992).

Em termos da investigação, esta tem procurado compreender não só como é realizada a formação inicial de professores mas sobretudo como deve ser realizada de forma a dar resposta às necessidades e exigências que a profissão coloca. Como refere Doyle (1990), a formação de professores tem como objetivo criar e estabelecer, através de um vasto conjunto de experiências, um corpo docente de talento para as escolas. No entanto, o mesmo autor assume que a simplicidade desta descrição esconde as complexidades e contradições que a formação de professores encerra, visto ser uma atividade de enorme diversidade tal como a própria profissão.

Neste enquadramento, é nos programas de formação e na forma como estes se organizam que os intervenientes no processo de estágio se “alimentam” para dar resposta às necessidades de formação do futuro professor. A conceção de um programa de formação de professores em Educação Física deve ter na sua génese o que se espera que o estudante aprenda para vir a ser professor. Deste modo, o currículo subjacente ao programa de formação deve definir objetivos concretos para a formação. Já autores como Zeichener (1983), Doyle (1990) e Feiman-Nemser (1990) referem que as orientações concetuais dos programas de formação em geral, e dos professores de Educação Física em particular, definem o rumo da formação e influenciam o tipo de aprendizagem que o Estudante-estagiário poderá ter. De facto, é através do processo de formação (inicial) que o Estudante-estagiário aprende a ser professor, isto tendo em conta a realidade da escola e a complexidade das múltiplas tarefas que a profissão encerra.

Neste contexto, importa perceber quais os contornos da formação inicial tendo em conta que esta não se processa de forma isolada e desprovida de orientação mas pelo contrário desenvolve-se num ambiente de interação e cooperação entre os intervenientes no processo, o Estudante-estagiário (EE), o Professor Cooperante (PC) e o Orientador da Faculdade (OF).

Partindo destes pressupostos, o presente estudo procura perceber de que forma se encontra organizado o estágio pedagógico nas Instituições Publicas de Formação inicial de professores de Educação Física (FADEUP; FCDEFUC; FMH; UTAD) e de que forma é regulado todo o processo.

Metodologia

Esta pesquisa é do tipo qualitativo, assumindo-se como interpretativa de análise documental. Desta forma procurou-se investigar, retratar e interpretar os significados intersubjetivos inerentes à linguagem descritiva dos programas de formação.

Corpus do estudo

Para dar respostas aos objetivos do estudo recorreu-se à recolha exaustiva dos documentos normativos que regulamentam de estágio profissional de professores de Educação Física nas 4 Instituições Universitárias Públicas em Portugal estando 2 localizadas a Norte, 1 no Centro e 1 a Sul. Os documentos incorporados foram:

U1- Regulamento da unidade curricular estágio profissional (RE); Normas orientadoras do estágio profissional (NO); Documento de Avaliação Prática de Ensino Supervisionada (DA);

U2 - Regulamento de estágio pedagógico (RE); Guia das unidades curriculares dos 3º e 4º semestres (GUC);

U3 – Guia de estágio pedagógico (GE);

U4 - Normas regulamentares dos 2ºs Ciclos de estudo em Ensino; 2º Ciclo (mestrado) em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário-estágio pedagógico (NR); uniformização de critérios (UC);

Procedimentos de análise

Em primeiro lugar foi realizada uma leitura exaustiva dos documentos de forma a captar o sentido e orientação de cada documento. Neste processo, foram exploradas as questões relacionadas não apenas com a formação dos EE mas também as relações existentes entre o EE, o PC e o Orientador da faculdade. Desta forma, como refere Bardin (2009) procuramos fazer uma análise qualitativa de forma a ir além da descrição passando à interpretação, com atribuição de sentido às características do material.

A análise de conteúdo dos documentos foi efetuada com base no enquadramento conceptual de Zeichner & Conklin (2005) acerca da organização de programas de estágio profissional na formação inicial de professores apresentada no Quadro1. Os documentos foram introduzidos no Programa de análise de conteúdo QSR NVivo 10 de modo a sistematizar o processo de codificação.

Quadro 1 - Quadro concetual para a organização de Programas de estágio profissional na formação inicial de professores

Recursos dos programas	Atributos
Contexto sócio institucional	Constituído pelo tipo e missão institucional que envolve os programas de estágio, a sua estrutura organizacional e as relações institucionais para a formação de professores (faculdade/escola). Deste modo, o contexto político educacional que envolve os programas de estágio é tomado em consideração.
Dinâmica que envolve a missão do programa	Caracterizada pela visualização das propostas de educação, de aprendizagem, de ensino, do perfil e do papel do professor, ou seja, como eles estão definidos, como se relacionam entre si e como se relacionam com o contexto político educacional.
Currículo do programa	Definido pelas propostas de trabalhos relacionadas com a análise das diferentes áreas de conhecimento (a partir dos eixos estruturais do programa), que definem as estruturas concetuais para a formação, bem como o tipo de perfil pretendido pela formação.
Experiências de campo	Materializadas no enquadramento dos Programas às experiências

	propostas no campo do currículo (em que medida o Programa se estrutura partir das experiências de campo prévio).
Estratégias instrucionais do programa	Determinadas pela definição das estratégias de intervenção propostas pelos Programas, considerando os diferentes tipos, suas propostas e finalidades e como são concebidos (pelo programa) e orientados (pelo supervisor)

(Adaptado de Zeichner & Conklin, 2005)

Resultados

Contexto sócio institucional

De forma a perceber qual o contexto sócio institucional dos normativos que orientam os estágios na formação inicial procurou-se encontrar as linhas condutoras relativas à missão que o programa persegue, a forma como este se organiza, bem como perceber quais as relações que se estabelecem entre a escola e a faculdade. Assim no que diz respeito à missão institucional dos programas foi possível verificar que todos os programas apontam para uma formação baseada na ação prática tendo como foco central o desenvolvimento de competências relativas ao processo de ensino e de aprendizagem.

O Estágio Pedagógico compreende as atividades que contribuam para a formação inicial e profissionalizante do professor de Educação Física, no que respeita especificamente às Atividades de Ensino-Aprendizagem. (U1, RE, p.2)

Outro elemento que sobrevém é que esta missão vai além das atividades de ensino-aprendizagem, porquanto o desenvolvimento de competências do EE, em todas as áreas de intervenção, está patente de forma transversal nos normativos. Depreende-se assim que os programas pretendem não só dar resposta aos normativos legais, bem como contribuir para o desenvolvimento dos EE, enquadrado num perfil de desempenho consentâneo com o que se pretende de um professor.

O estágio pedagógico é concebido de modo a desenvolver competências científicas, pedagógicas e didáticas, visando o desempenho profissional crítico e reflexivo, assente numa forte ética profissional, designadamente na capacidade de trabalho em equipa, no sentido de responsabilidade e na assiduidade, pontualidade, apresentação e conduta pessoal perante os alunos, professores e funcionários. (U2, RE, p.6)

Ao pensar a formação de professores devemos ter presente o que se espera dos futuros professores e qual o papel que devem desempenhar para serem profissionais competentes. Assim é fundamental que o estudante-estagiário, futuro professor, além de ter que possuir um conhecimento académico de base, seja capaz de questionar a sua prática e consiga estabelecer uma relação teoria-prática, construída pela reflexão de novos saberes. Gonçalves (2006:17) vem reforçar esta ideia quando refere que “*formar professores, hoje, é uma tarefa que não se compadece com o saber adquirido mas que faz apelo à negociação produtiva entre o saber adquirido e o saber que se vai construindo.*” Deste modo, pressupõe-se que o EE terá as condições necessárias para construir o seu projeto de formação, bem como adequar a sua atuação/aprendizagem às necessidades que emergem da sua prática.

Além do desenvolvimento de competências na área do processo ensino e de aprendizagem, é visível em todos os programas a preocupação com o desenvolvimento de competências em todas as áreas de intervenção do professor. Este elemento vai ao encontro dos normativos legais e do estatuto da carreira docente que define o perfil de competências gerais do professor.

Relativamente à estrutura organizativa dos programas, as diferentes Instituições de formação propõem o desenvolvimento profissional do estudante-estagiário em várias áreas de desempenho, dando especial relevo à componente da ação prática. Como podemos verificar no Quadro 2, existem bastantes semelhanças na organização dos programas, mas também algumas diferenças.

Na generalidade, as faculdades procuram organizar os seus programas tendo por base o perfil geral dos professores que “enuncia referenciais comuns à atividade dos docentes de todos os níveis de ensino, evidenciando exigências para a organização dos projetos da respetiva formação e para o reconhecimento de habilitações profissionais docentes.” (Decreto-lei nº 240/2001 de 17 de agosto: 5570)

Quadro 2 – Estrutura e organização das áreas de desempenho

U1	
Organização e gestão do ensino aprendizagem	Engloba a conceção, o planeamento, a realização e a avaliação do ensino.
Participação na escola e relação com a comunidade	Engloba todas as atividades não letivas realizadas pelo EE, tendo em vista a sua integração na comunidade escolar
Desenvolvimento profissional	Engloba atividades e vivências importantes na construção da competência profissional, numa perspetiva do seu desenvolvimento ao longo da vida profissional
U2	
Estágio pedagógico	Tem por função final a profissionalização de novos docentes através de um processo de prática profissional autónoma, embora orientada e supervisionada, com a duração de um ano letivo.
Organização e gestão escolar	Tem por objetivo levar o aluno a promover práticas de trabalho, em colaboração com outros, que proporcionem a compreensão da complexidade das escolas e das situações educativas.
Projeto e parcerias educativas	Pretende-se que no final do semestre o aluno manifeste competências de animação socioeducativa, demonstrando capacidades de organização, planeamento, execução e controlo.
U3	
Organização e gestão do ensino aprendizagem	Os objetivos e atividade repartem-se por três âmbitos: o Planeamento, a Condução do Ensino e a Avaliação.
Inovação e investigação	Desenvolvimento das competências relacionadas com a participação em

pedagógica	estudos e projetos de investigação-ação estreitamente ligados ao contexto escolar.
Participação na escola	Desenvolvimento de competências relacionadas com dois âmbitos preferenciais de intervenção profissional: a conceção e dinamização de atividades de Desporto Escolar ou de enriquecimento curricular.
Relação com a comunidade	Nesta área o estagiário tem duas ações de realização obrigatória: o “Estudo de Turma”, o “Acompanhamento da Direção de Turma”.
U4	
Atividades de ensino aprendizagem	(...) refere-se às atividades de ensino-aprendizagem (no mínimo 45 aulas).
Atividades de relação escola - meio	Participar na vida da escola, integrando-se e colaborando ativamente nos projetos e atividades que o grupo de Educação Física da Escola; Concretizar o Estudo de Turma.
Ação de formação	Organizar, dinamizar, concretizar) e autoavaliar uma ação de informação.
Atitude; Dossier; Perfil global	Participar em todas as suas tarefas de estágio, nas reuniões do Núcleo de Estágio que integra, quer na Escola, quer na Universidade.

Efetivamente, o perfil geral de desempenho docente considera as dimensões profissional, social e ética de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, de participação na escola e de relação com a comunidade, à que acresce a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida. De acordo com estes indicadores, é visível que todas as instituições de formação procuram organizar os seus programas de modo a dar resposta ao desenvolvimento de competências em todas as áreas de intervenção do professor.

No que concerne aos objetivos que as instituições definem para as várias áreas de intervenção, não obstante as semelhanças, existem algumas diferenças na carga letiva que definem para cada área e nas tarefas a desempenhar pelos EE. Com efeito, constata-se que 3 das 4 instituições contemplam a atribuição de uma turma a cada EE ao longo de todo ano letivo, isto no sentido de este poder desenvolver as tarefas inerentes ao processo de ensino e aprendizagem. Diferentemente a outra instituição define um mínimo de 45 aulas de lecionação a uma turma (na mesma ou em várias), incluindo também as várias tarefas inerentes a todo o processo de intervenção do professor.

Não obstante estas diferenças importa salientar que em todas as instituições de formação as tarefas de conceção, planificação, realização e avaliação estão bem patentes. O objetivo é permitir que o EE projete a sua atividade de ensino e adequa a sua atuação tendo em conta os conhecimentos pedagógico e curricular do conteúdo, da matéria de ensino, das metodologias e estratégias de intervenção e as formas de avaliação a aplicar de maneira a regular na sua intervenção.

Na verdade, a prática de ensino supervisionado aparece, assim, como o momento central na formação, destacando-se não apenas ao nível da legislação em vigor, mas também dos programas de formação aqui em análise. Existe pois uma valorização da iniciação à prática profissional, tendo em conta a prática de ensino supervisionada, porquanto esta é considerada como um meio privilegiado de aprendizagem e de

mobilização de conhecimentos, capacidades, competências e atitudes, em contexto real, na escola e em articulação desta com a comunidade.

Paralelamente, percebe-se que todos os programas de formação em análise atribuem uma ênfase especial ao desenvolvimento da capacidade de reflexão do EE, pela análise constante do seu desempenho de forma a permitir uma autoavaliação permanente e reformulação da sua atuação com vista a um desempenho de qualidade. Efetivamente os programas preveem que os EE desenvolvam competências, designadamente de investigação, de reflexão, de autocritica e de síntese, visando que estes compreendam, contextualizem e adequem a sua ação nas várias áreas de intervenção. Com efeito, os professores devem, a partir da prática pedagógica, da interação com os pares e do conhecimento adquirido sobre a aprendizagem e o ensino na escola, produzir conhecimento profissional de base sobre o processo de ensinar. Além disso, importa realçar que o espaço escolar é visto como um espaço privilegiado de aprendizagem, não apenas para a prática de ensino supervisionado, mas também para o desenvolvimento profissional almejado no contexto da formação inicial.

Relativamente ao estabelecimento de relações institucionais, nomeadamente entre a faculdade e a escola, surgem não apenas pelas exigências regulamentares, mas também de forma a estabelecer compromissos entre todos os intervenientes no processo de estágio.

O estágio tem por referência quatro pilares essenciais que se refletem na sua estrutura interna. A escola, que constitui o sistema de ação em que se concretizam as orientações gerais do sistema educativo; os núcleos de estágio, que são as formas colegiais de acolher os projetos dos estagiários, a faculdade que assegura a continuidade do projeto de formação inicial e o regente (Professor Coordenador do Mestrado) que acompanha e garante o normal decurso e a concretização dos objetivos previstos para a unidade curricular. (U2, GUC, p.10).

Neste processo de interação em que a formação em contexto de estágio se desenvolve, o PC desempenha, na escola, um papel fundamental no processo de orientação e, conseqüentemente, de desenvolvimento do EE. Ao PC compete acompanhar e orientar a formação do EE não apenas no contexto da sala de aula mas também num âmbito mais alargado do funcionamento da escola e tarefas inerentes ao professor. Como referem Alarcão e Tavares (1987:18), a supervisão pedagógica, no contexto da formação de professores, pode ser entendida como um “*processo em que um professor, em princípio mais experiente mais informado, orienta um candidato a professor, no seu desenvolvimento humano e profissional*”. Os mesmos autores acrescentam ainda que a supervisão também deve ser vista como um processo de “*dinamização e acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da organização escolar e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa, através de aprendizagens individuais e coletivas, incluindo as dos novos agentes*” (Alarcão e Tavares, 2003:154).

Dinâmica que envolve a missão do programa

A organização dos programas de estágio pauta-se por um vai e vem entre os objetivos que se preconizam nas diferentes áreas e as competências que se pretendem desenvolver nos EE. Assim, embora de formas diferenciadas os programas de estágio perseguem o desenvolvimento de competências no EE ao nível do conhecimento, da atuação, da reflexão e do comportamento social. Neste entendimento, Gonçalves (2006:17) refere que “*formar professores, hoje, é uma tarefa que não se compadece com o saber adquirido*

mas que faz apelo à negociação produtiva entre o saber adquirido e o saber que se vai construindo". Desta forma, ao pensar a formação de professores devemos ter presente o que se espera dos futuros professores e qual o papel que devem desempenhar para serem profissionais competentes.

Relativamente ao conhecimento para ensinar, os programas perseguem a necessidade de desenvolver nos estagiários a capacidade de transformar saberes disciplinares em saberes profissionais, passando do pensamento académico para a sua aplicação prática (ação). De facto, o domínio de conhecimentos nas várias áreas de intervenção é uma condição essencial para o desenvolvimento da competência profissional, pois estes são a base de trabalho em contexto real. Além disso valoriza-se também a aquisição de conhecimentos ao nível das várias áreas de intervenção, porquanto estes são essenciais para a aquisição de competências em todas as tarefas da intervenção do professor.

(...) é necessário conhecer a escola enquanto instituição e as características do estabelecimento de ensino em que decorre a PES. Conhecer as potencialidades e necessidades da escola - que encontram expressão no Projeto Educativo de Escola (e documentos afins) e as características do micro-meio de modo a perceber a comunidade em que a escola se insere e a estabelecer as relações entre a escola e a comunidade. (U1, DA p.4)

Outra componente bem patente nos programas é a atuação dos EE em contexto real. Com efeito, ao longo do processo de estágio procura-se desenvolver nos futuros professores a capacidade de agir nas várias áreas de intervenção (com ênfase especial no processo de ensino e aprendizagem), partindo de uma planificação cuidada para uma atuação consistente, para que exista possibilidade de evolução e crescimento através da avaliação. Com efeito, nos documentos está plasmada uma articulação estreita entre o conhecimento e a atuação, isto no entendimento que a qualidade da atuação depende, em muito, da forma como o EE integra, aplica e transforma os saberes adquiridos (U1,U2,U3,U4).

O Estagiário é minucioso e exemplar na sua atuação revelando um domínio vasto de conhecimentos em todas as áreas de formação. É totalmente empenhado no alcance da mestria da sua formatura compreendendo o estágio realmente como um processo importante na sua formação. (U4, PCA, p.2)

Sendo a ação e realização da prática o aspeto mais visível e central do "ser professor" importa que os EE demonstrem não apenas competências de ação ao nível da intervenção no processo de ensino e aprendizagem, mas que a sua atuação nas várias dimensões de intervenção do professor sejam no sentido de dignificar o papel do professor de EF na escola.

A intervenção do estudante-estagiário deve ser contextualizada, cooperativa, responsável contribuindo para a promoção do sucesso educativo, no reforço do papel do professor de Educação Física na escola. (U1, DA, p.5).

Outro elemento importante que emerge dos programas é a reflexão. De facto, é através da reflexão que o EE toma consciência da sua atuação, dos resultados e efeitos que esta tem nos alunos, na procura de encontrar soluções para evoluir, para solucionar problemas e potenciar capacidades. Neste sentido, é perceptível que todos os programas de formação procuram a melhoria da capacidade de reflexão dos EE no sentido do seu desenvolvimento e crescimento profissional. Como refere Shulman (1987:19), "a reflexão é o processo a partir do qual o profissional aprende a experiência".

Reflete sobre as suas práticas, apoiando-se na experiência, na investigação e em outros recursos do seu desenvolvimento profissional. (U3, GUC p.3)

Ser professor vai muito além do desempenho individual na sala de aula, pelo que importa potenciar no EE o desenvolvimento de capacidades de cooperação, de colaboração e de interação com os seus pares na escola. O modo como o estágio está organizado nas várias instituições, em núcleos de estágio de 3 ou 4 elementos, procura dar resposta à necessidade de desenvolver esta tipologia de competências. Acresce que além dos colegas do núcleo de estágio, os EE convivem pessoal e profissionalmente com os vários elementos que fazem parte da comunidade escolar. Assim, torna-se fundamental que este se integre e interaja de forma responsável, autónoma e colaborativa, com todos os atores sociais e educativos, adotando uma ética profissional condizente com o ser professor.

Presentes em todas as áreas estão os valores próprios da ética profissional docente, as atitudes do professor estagiário e a sua capacidade reflexiva, competências de uma dimensão transversal correspondente a um agir profissional que envolve, além do domínio de um conhecimento de base especializado, um compromisso com a aprendizagem dos alunos e uma promoção do desenvolvimento profissional individual e coletivo do futuro professor no seio da organização-escola. (U3, GUC, p.10)

Como se percebe pelos programas de estágio prevê-se uma articulação estreita no desenvolvimento dos requisitos da competência do EE, ao considerar uma interligação estreita entre o saber, o saber fazer e o saber ser professor.

Currículo do programa

Os programas definem os seus objetivos gerais tendo em vista o desenvolvimento de competências globais, não apenas ao nível do conhecimento profissional, mas fundamentalmente na aquisição de competências ao nível da prática pedagógica e em todas as áreas de intervenção do ser professor. Como refere Zabalza (2003), o primeiro aspeto importante a considerar na elaboração de um plano de estudos é a explicitação do perfil profissional que orientará o plano de estudos, uma vez que este perfil será uma referência e um guia quanto aos conteúdos a selecionar, as práticas a incrementar e o perfil que se pretende desenvolver com a formação.

(O estágio pedagógico) tem por objetivo favorecer a integração e mobilização dos conhecimentos adquiridos ao longo dos ciclos anteriores de estudos, através da prática de ensino supervisionada em contexto real, de forma a habilitar os futuros professores com competências adequadas ao exercício da profissão. (U2, RE, p.2)

O Estágio deverá proporcionar experiências de planificação, ensino e avaliação, de acordo com as competências e funções cometidas ao docente, dentro e fora da sala de aula (U4, NR, artº8).

As propostas dos programas dão realce ao desenvolvimento das competências em situação de contexto real e de prática supervisionada. O desenvolvimento da capacidade reflexiva sobressai, porquanto se depreende que esta permite ao EE uma intervenção mais consistente e contextualizada. Estas orientações vão de encontro ao defendido por vários autores, que ao estudarem os programas de formação de professores, referem que a prática reflexiva tende a tornar-se um elemento central nas reformas dos programas de formação (Zeichner, 1993; Ponte, 2005; Zeichner & Conklin, 2005).

Experiências de campo/Estratégias instrucionais do programa

Da análise dos programas e documentos orientadores de todo o processo de estágio ficou bem patente a importância que é dada à prática em contexto real. Com efeito, as propostas de estágio vão de encontro ao que é referido na literatura por vários autores ao considerarem a prática como uma mais-valia na formação e aquisição de competências e novos conhecimentos importantes para aprender a ser professor (Zeichner, 1993; Alarcão, 2002; Zeichner & Conklin, 2005).

As experiências de campo propostas pelos programas são o eixo central da formação estando bem patentes as tarefas a desenvolver pelos EE em todas as áreas de intervenção do professor, bem como o acompanhamento diário e sistemático pelo PC e ainda o acompanhamento pelo OF. Como refere Albuquerque (2003), a experiência prática permite aos EE não só a sua inserção na vida profissional e na comunidade escolar mas também o desenvolvimento do sentimento de competência e capacidade para encarar a vida profissional, desenvolvendo a confiança em si mesmos, a sua autonomia e sentido de responsabilidade.

As atividades integradas na componente de iniciação à prática profissional (...) Incluem a observação e colaboração em situações de educação e ensino e a prática de ensino supervisionada na sala de aula e na escola, correspondendo esta última ao estágio de natureza profissional (...); Proporcionam aos formandos experiências de planificação, ensino e avaliação, de acordo com as competências e funções cometidas ao docente, dentro e fora da sala de aula; (U4, NR, artº8).

Efetivamente as proposta de formação plasmadas nos programas vão de encontro ao pensamento de Alarcão (2002) que realça o valor da epistemologia da prática e refere que é através da prática que os profissionais constroem e reconstroem o seu conhecimento no campo de ação. As relações dinâmicas que resultam da prática, caracterizada muitas vezes pela incerteza, mas também por decisões contextualizadas, contribuem, através da reflexão, para a aquisição de um conhecimento prático fundamental.

De salientar que apesar de todos os programas valorizarem a aquisição de competências através da experiências práticas em contexto real, existem algumas diferenças, como aliás já foi mencionado anteriormente. De facto os EE da U4 realizam a sua prática pedagógica em 45 tempos letivos enquanto as restantes faculdades apontam para o desenvolvimento da prática pedagógica (no acompanhamento de uma turma) ao longo de todo o ano letivo.

Os programas de estágio definem claramente os objetivos e finalidades que a formação persegue bem como as tarefas que os EE devem levar a cabo durante o processo de estágio. No entanto este processo não se desenvolve de forma isolada, mas em interação com os colegas e orientadores (da faculdade e da escola). Deste modo, a dinâmica que se estabelece entre os vários intervenientes no processo de formação será um contributo fundamental para o desenvolvimento de competências do EE.

O PC é aquele que acompanha e supervisiona de forma mais próxima todo o processo de estágio pelo que a sua função está bem definida nos documentos normativos de estágio.

(...) são atribuições dos professores cooperantes: Apoiar e orientar os estagiários, nas atividades do projeto de formação desenvolvidas na Escola, promovendo a sua integração na comunidade escolar; Supervisionar a atividade letiva dos estudantes estagiários nas turmas às quais estão adstritos e em todas as atividades programadas. (U1, RE, p.5)

Além de apoiar e orientar o PC tem a árdua função de avaliar. Este processo de orientação e avaliação por parte do PC permite ao EE aferir o seu nível de desenvolvimento por um lado, e por outro, a melhoria das suas competências.

Os Orientadores devem orientar, avaliar e classificar os estagiários nas seguintes tarefas: Prática de Ensino Supervisionada – PES, observando, analisando e avaliando todas as aulas que o Estagiário lecionar; Atividades de Participação na Vida da Escola, acompanhando o seu desenvolvimento; (...) Estimular a capacidade de reflexão e de autoavaliação consciente, acerca das tarefas desenvolvidas pelos estagiários e avaliadas pelos orientadores; Responsabilizar os estagiários pelo seu desempenho e pela sua avaliação; (U4, UC, p.1)

Desta forma, entende-se que as estratégias de intervenção do PC têm um papel determinante no desenvolvimento de competências do EE. Um acompanhamento efetivo e sistemático de todo o processo de estágio possibilita ao EE não apenas a melhoria da sua atuação, mas também a melhoria das aprendizagens dos alunos, porquanto através da reflexão consegue constantemente aferir o patamar de desenvolvimento em que se encontra e assim reformular a sua atuação.

Conclusões

Da análise emergiu que ao nível do contexto sócio institucional a principal missão, em todos os programas de formação, é a gestão e organização do ensino. Ficou ainda evidente que nos programas é valorizado, embora com ênfase diferente em cada faculdade, o desenvolvimento de competências noutras áreas de intervenção do professor (acompanhamento da direção de turma, dinamização de uma ação no âmbito da animação sócio desportiva, etc.), isto tendo em conta o perfil de competências gerais do professor.

Além disso, o desenvolvimento do EE enquanto profissional crítico e reflexivo é uma marca em todos os programas de formação. Estes organizam-se tendo em vista a realização de tarefas práticas, tendo em conta a sua missão (desenvolvimento de competências), essencialmente ao nível da conceção, planificação, realização e avaliação do processo de ensino e aprendizagem.

Para dar resposta aos conteúdos programáticos as Faculdades estabelecem uma ligação próxima com as escolas e os PC's. Neste âmbito, são elaborados protocolos de cooperação e criadas relações de proximidade e interação entre os intervenientes no processo de formação para que se proporcione aos EE's uma formação de qualidade.

Percebe-se ainda que a dinâmica, que envolve a missão dos programas de todas as faculdades, se pauta por objetivos bem definidos para o desenvolvimento de competências do estudante estagiário ao nível do conhecimento, atuação, reflexão e comportamento social. As relações entre a dimensão teórica e a prática da formação foram dados que também emergiram.

É visível no modo como o currículo está organizado, isto é, em torno dos eixos estruturais dos programas, tendo sempre presente uma orientação e acompanhamento próximos do PC e orientador da faculdade, que a prática de ensino supervisionada tem um relevo especial em todas as instituições.

As experiências de ensino em contexto real, bem como as estratégias instrucionais, assumem um relevo especial nos programas. No entanto existem diferenças na forma como são implementadas nas diferentes faculdades, aportando modos distintos de colocar a situacionalidade no contexto formativo.

Desta forma, foi possível perceber que o processo de formação inicial está organizado por áreas de intervenção tendo em conta o desenvolvimento de competências que se espera do professor de Educação Física e que assenta numa interação estreita entre o EE, o PC e o OF, para que todo o processo seja devidamente acompanhado e orientado no sentido de potenciar o desenvolvimento prático do EE em contexto real da prática.

Referências

- Alarcão, Isabel (2009). Formação e supervisão de professores: Uma nova abrangência. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, nº 8, 119-128. Consultado em Junho 15, 2012 de <http://sisifo.fpce.ul.pt/?r=21&p=119>
- Alarcão, Isabel (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional: que novas funções supervisivas? In Oliveira-Formosinho, Júlia (org.), *A Supervisão na Formação de Professores: da Sala à Escola* (pp. 218- 238). Porto: Porto Editora,
- Alarcão, Isabel e Tavares, José (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Alarcão, Isabel e Tavares, José (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem (2ª ed.)* Coimbra: Livraria Almedina.
- Albuquerque, Alberto (2003) *Caracterização das concepções dos orientadores de estágio pedagógico e a sua influência na formação inicial em Educação Física*. Porto: Faculdade de desporto.
- Bardin, Laurence. (2004). *Análise de conteúdo (3ª ed.)* Lisboa: Edições 70.
- Doyle, Walter(1990). Themes in teacher education research. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of research in teacher education*. (pp. 3-24)New York: Macmillan.
- Feiman-Nemser, Sharon (1990). Teacher preparation: Structural and conceptual alternatives. In W. R. Houston, M. Huberman, & J. Sikula (Eds.), *Handbook of research in teacher education* (pp. 212-233). New York: Macmillan.
- Gonçalves, Fernando, R. (2006). *A Auto-observação e Análise da Relação Educativa: justificação e prática* (1.ª ed.) Porto: Porto Editora.
- Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino superior (2007). *Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de fevereiro. Diário da República*, 1ª Série, nº 38, 1320-1328
- Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino superior (2001). *Decreto-lei nº 240/2001, de 17 de agosto*. Diário da República, 1ª Série-A, nº 201, 5569-5572.
- Nóvoa, António (1992). Formação de professores e profissão docente. In Nóvoa, António (Coord.). *Os professores e a sua formação* (pp. 13-33). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Lima, Licínio C., Azevedo, Mário L. N., Catani, Afrânio M. (2008). O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a universidade nova. *Revista Avaliação*, 13(1), 7-36.

- Leite, Carlinda (2005). Percursos e tendências recentes da formação de professores em Portugal. *Educação*, XXVIII(57), 371-389.
- Ponte, João P. (2005). O Processo de Bolonha e a formação inicial de professores em Portugal. In J. P. Serralheiro (Ed.), *O processo de Bolonha e a formação dos educadores e professores portugueses* (pp. 63-73). Porto: Profedições.
- Shulman, Lee (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1-22.
- Zeichner, Kenneth (1993). *A Formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa. Educa.
- Zeichner, Kenneth, Conklin, Hilary (2005). "Teacher education programs". In Marilyn Cochran-Smith y K. Zeichner (Eds.), *Studying Teacher Education* (pp. 645-735). New York: Routledge.
- Zabalza Beraza, M.A. (2003). *Las competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Estudo integrado num Projeto financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) subordinado à temática "O papel do estágio na (re)construção da Identidade profissional no contexto da Educação Física", com a referência PTDC/DES/115922/2009.



Os Impactos da Formação Continuada de Conselheiros Municipais de Educação: Desdobramentos no Estado do Rio Grande do Sul - Brasil

Marilene Gabriel Dalla Corte, Joacir Marques da Costa, Janilse Fernandes Nunes⁴⁴⁴

Resumo

Este artigo está relacionado a uma pesquisa em curso, que tem por base as ações extensionistas de formação continuada do Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação (Pró-Conselho), desenvolvidas no Estado do Rio Grande do Sul (RS) pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). O Pró-Conselho foi instituído pela Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) para desenvolver uma política de democratização da gestão educacional no Brasil, realizado em regime de parceria com o Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação, a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), entre outros parceiros, para qualificar a atuação do Conselheiro e/ou Técnico em relação à ação pedagógica escolar, à legislação e aos mecanismos de financiamento, repasse e controle do uso das verbas da educação, de modo a tornar os Conselhos Municipais de Educação (CME) atuantes em suas instâncias sócio-educacionais. Os estados brasileiros estão aderindo gradativamente a esta proposta da SEB/MEC e, entre eles, o Rio Grande do Sul. Assim sendo, este texto apresenta uma visão parcial dessa pesquisa que objetiva reconhecer e analisar quais os impactos da formação continuada desenvolvida no âmbito do Pró-Conselho/UFSM, na modalidade à distância, à atuação competente e comprometida dos cursistas junto aos Conselhos Municipais de Educação como órgãos colegiados democráticos, propositivos, fiscalizadores e normatizadores de políticas públicas e práticas educacionais nas redes e sistemas de ensino. É uma pesquisa de abordagem quanti-qualitativa que utiliza como principal instrumento de construção de dados questionários semi-abertos aplicados aos Conselheiros Municipais de Educação e Técnicos de Secretarias Municipais de Educação (cursistas Pró-Conselho/UFSM). Os dados preliminares apontam para resultados que revelam: interesse crescente dos Conselhos de Educação e das Secretarias de Educação em capacitar seus Conselheiros e Técnicos; constituição e criação de novos Conselhos Municipais de Educação no RS; ampliação e aprofundamento da capacidade de atuação dos Conselheiros e Técnicos possibilitando a articulação entre o exercício profissional e a reflexão teórica e política a respeito dos fundamentos dessa atividade; o estímulo e a troca de experiências entre Conselheiros, através de uma rede virtual de interação; atuação comprometida e competente dos Conselheiros junto às redes e/ou sistemas de ensino; fortalecimento dos Conselhos Municipais de Educação como efetivos órgãos de Sistema de Ensino. Considerando que os Conselhos Municipais de Educação são necessários para consolidar a gestão democrática da educação básica, cada vez mais se faz necessário aos que atuam junto a esses órgãos colegiados que estejam capacitados, especialmente, que estabeleçam processos dialógicos com as demandas sociais e, sobretudo, educacionais de seus municípios, no sentido de [re]construir de maneira responsável e participativa políticas públicas para as etapas e as modalidades da educação básica. Palavras-chave: Formação Continuada. Trabalho docente. Conselhos Municipais de Educação. Gestão Educacional.

⁴⁴⁴ Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

Considerações introdutórias

Este artigo relaciona-se ao projeto “Interloquções entre políticas públicas e ações pedagógicas: limites e possibilidades”, do Observatório de Educação/CAPES (OBEDUC)⁴⁴⁵ vinculado ao Grupo de Pesquisa Elos, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). As discussões que se inserem no bojo desse projeto objetivam identificar e analisar os limites e as possibilidades das ações pedagógicas no contexto da gestão educacional, a partir dos impactos e desafios enfrentados pelos sistemas e interferência das políticas públicas educacionais nas reformas educacionais a partir do processo de interlocução entre Educação Básica e Superior.

Nesta perspectiva, este texto dá visibilidade a discussões que atendem a um dos objetivos específicos do OBEDUC: delinear e analisar os limites e as possibilidades dos Conselhos Municipais de Educação, vinculados ao Pró-Conselho no Rio Grande do Sul (RS), considerando sua estrutura e organização, proposições de políticas públicas, formação continuada entre outros aspectos subjacentes ao perfil e atuação dos conselheiros. Assim, apresenta-se uma visão parcial dessa pesquisa, no sentido de reconhecer e analisar os impactos da formação continuada desenvolvida no âmbito do Pró-Conselho/UFSM à atuação competente e comprometida dos conselheiros junto aos Conselhos Municipais de Educação (CME) como órgãos colegiados democráticos, propositivos, fiscalizadores e normatizadores de políticas públicas e práticas educacionais nas redes e sistemas de ensino.

Cabe destacar que o Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação (Pró-Conselho) foi instituído pela Secretaria da Educação Básica (SEB), vinculada ao Ministério de Educação (MEC), para desenvolver a política de democratização da gestão educacional. Logo, a UFSM é gestora de um projeto de extensão dentro desse Programa, via curso de formação continuada no RS, o qual se constitui locus de pesquisa do OBEDUC. O Pró-Conselho/UFSM é desenvolvido na modalidade à distância e objetiva qualificar a atuação do Conselheiro e/ou Técnico em relação à ação pedagógica escolar, à legislação e aos mecanismos de financiamento, repasse e controle do uso das verbas da educação, de modo a tornar os Conselhos Municipais de Educação (CME) atuantes em suas instâncias sócio-educacionais.

Discutir as interlocuções, com o foco nos limites e nas possibilidades, entre os Conselhos Municipais de Educação e a formação continuada de seus conselheiros, potencializa o reconhecimento e a compreensão de fatores intervenientes, assim como co-relações que compõem e repercutem na constituição de políticas públicas e do reconhecimento do Município enquanto ente federado, em especial, no cenário da gestão da educação no Brasil.

Delineamentos e encaminhamentos metodológicos

O delineamento metodológico desta pesquisa ancora-se na metodologia quanti-qualitativa (LIMA, 2004) e num estudo de caso os quais se constituem como modalidade do fazer investigativo, delimitando o contexto, tornando-o particular e representativo de uma prática estudada no contexto do Pró-Conselho no RS desenvolvido pela UFSM.

⁴⁴⁵ A pesquisa está sendo realizada com apoio do Programa Observatório da Educação, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES/Brasil.

Optou-se, especialmente, pela metodologia qualitativa configurando-a nos preceitos de Minayo (2000), uma vez que “[...] busca apreender a prática social empírica dos indivíduos em sociedade e realizar a crítica das ideologias, isto é, do imbricamento do sujeito e do objeto, ambos históricos comprometidos com os interesses e as lutas sociais de seu tempo” (p. 65). Assim, a metodologia qualitativa, como principal referencial de investigação, está fundada em um estudo de caso analítico. Segundo Yin (2005) são os estudos de caso de cunho analítico os que podem proporcionar significativo avanço no conhecimento real do contexto e esse tipo de investigação é essencial à descrição e à análise de dados que não se tem controle específico sobre os acontecimentos. Portanto, não é possível ou desejável manipular as causas e conseqüências comportamentais e/ou institucionais.

Quanto aos encaminhamentos metodológicos de pesquisa, utiliza-se dados do ambiente⁴⁴⁶ virtual do curso, realizado na modalidade a distância (duração de 6 meses cada edição do curso), com carga horária total de 180 horas. Para o mapeamento e delineamento do perfil dos Conselheiros, optou-se em utilizar o questionário de cadastro que os mesmos preencheram nos procedimentos iniciais do curso; para capturar dados relacionados aos impactos da formação continuada à atuação dos Conselheiros junto aos CMEs, utilizou-se dados subjacentes à interatividade e à interlocução dos cursistas no ambiente Moodle a partir de sua participação nos fóruns propostos ao longo dos módulos, assim como nas respostas emitidas em questionários, entre outras atividades.

O entrecruzamento e a análise dos dados está se desenvolvendo a partir das informações que são agrupadas em um quadro categorial quanto ao perfil dos cursistas e impactos da formação continuada, resultando num total de 80 pesquisados sendo eles Conselheiros Municipais de Educação do RS.

Tendo por base a concepção de que a análise de conteúdo acontece, sobretudo, a partir do fato de que todo o conteúdo tem significado, se está utilizando do paradigma interpretativo. Nessa perspectiva, torna-se possível verificar o que os pesquisados pensam sobre determinadas questões e no que isso interfere na sua função, na atuação social e profissional, entre outros aspectos alusivos ao contexto dos Conselhos Municipais de Educação do RS. Sendo assim, parte-se do princípio que os fatos, princípios, ações, entre outras questões, somente possuem significados em um determinado contexto, se forem vistos e refletidos de maneira singular e, ao mesmo tempo, inter-relacional.

Para Bogdan e Bikken (1994), a análise de conteúdo está ancorada num paradigma interpretativo e, sobretudo, pressupõe a definição clara do que se quer analisar e do que se entende por cada unidade de análise em suas concepções e ações, fins, meios, condições e contexto. O sujeito e o contexto investigado são históricos e, nesse sentido, possuem trajetória em seus aspectos conceituais, comportamentais e atitudinais, que os diferenciam e/ou aproximam de outros atores e cenários. Assim sendo, não se pode perder de vista que são vários os fatores que influenciam a maneira como as pessoas e instituições se organizam, se relacionam, interpretam e intervêm no contexto em que vivem.

Educação básica e políticas públicas nos processos de gestão democrática

Propositar reflexões no bojo da discussão acerca da dinâmica educacional no Brasil é compreender que tal processo constitui-se mediante avanços e retrocessos. Avanços no sentido de que na perspectiva

⁴⁴⁶ Ambiente Moodle Conselheiros, disponível em: <http://ccmers.proj.ufsm.br/moodle/login/index.php>

quantitativa do acesso de crianças e jovens à educação básica houve um significativo progresso, que pelo viés de políticas públicas nos comprometemos em firmar a melhoria e atendimento às demandas educacionais, que nos discursos há uma discussão sólida acerca do processo de gestão da educação, mas, ainda, precisamos avançar de uma efetiva e comprometida com a qualidade educacional quanto a infraestrutura de escolas e a qualificação profissional dos professores.

No âmbito das políticas educacionais houve, historicamente, uma reorganização democrática no país com a implementação e interferência de políticas públicas como organizativas da sociedade e do sistema macro educacional (sistemas de ensino) e micro (escola), a exemplo de marcos legais como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9.394/96 e, no século XXI, o Plano Nacional de Educação – PNE Lei nº 10.172/01. Nessa lógica, Frigotto (2001) destaca que as políticas públicas surgem no cenário da globalização como forma de “[...] regulação social e ajuste estrutural, como um mecanismo formal (Estado) e informal (sociedade civil) que estruturam o conjunto de setores da vida social, política e econômica, nas dimensões pública e privada” (p. 64).

Essa re-estruturação política do século XX na educação do país, sublinha a organização de um necessário processo de gestão democrática. Antes mesmo do vocábulo “Gestão”, observamos reformas educacionais que transitam do termo “Administração” ao de “Gestão”, sendo que as primeiras teorizações sobre administração reportam-se à década de 30, em que um grupo de educadores apontava para uma necessária qualificação e valorização da educação brasileira (LUCK, 2006; LIBÂNEO, 2005).

Anos mais tarde, na década de 1980, a palavra democracia soava como reivindicação de participação das camadas populares nas decisões do Estado. Neste cenário, ocorre a transição do termo Administração Escolar para o termo Gestão Escolar, advindo de uma concepção generalizada de Gestão Educacional como meio de “superação” ao enfoque tecnocrático que situava a Administração da Educação. Logo, o conceito de administração é superado pelo de gestão, não mais sendo possível uma orientação pautada no “[...] antigo enfoque da administração científica, pelo qual se considera que, tanto a organização como as pessoas que nela atuam, são componentes de uma máquina controlada de fora para dentro e de cima para baixo” (LÜCK, 2007, p. 50). Com isso, imbricam-se no cenário educacional princípios de democracia, participação coletiva, autonomia e qualidade, [re]configurando normativas do sistema público de ensino.

Na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 surge a Gestão Democrática como princípio orientador dos sistemas de ensino públicos e, por sua vez, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB 9.394/96) corrobora a Gestão Democrática como princípio, conforme está previsto no em seu Art. 3º - “Gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino”, e no Art. 14º - “os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades” (LDB 9.394, 1996). Assim, a atual LDB passou a preconizar a participação dos atores escolares e integração entre escola e comunidade sob os preceitos da gestão democrática. O Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172, 2001), também, em seu bojo, institui a autonomia escolar como pilar da gestão democrática, mediante a descentralização do financiamento da educação e da administração e controle dos recursos financeiros, atendendo ao princípio norteador de gestão incorporados pela LDB 9.394/96 (FONSECA *et al.*, 2004).

Uma das preconizações da Constituição de 1988 é sublinhar, justamente, a democratização do ensino e a descentralização de poderes ao ente federado Município, antes sucumbido estritamente a decisões de

âmbito Federal e Estadual. Com isso, os Municípios passam por uma profunda [re]significação, podendo, então, constituir-se autônomo e co-partícipes da gestão da educação no país, no sentido de constituir e/ou fortalecer seus Sistemas Municipais de Ensino e respectivos Conselhos Municipais de Educação.

Conselhos Municipais de Educação como locus de democratização e qualidade educacional

Ao firmar o município como ente federado autônomo, tanto a Constituição de 1988, quanto a LDB 9.394 de 1996, estabeleceram que a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios deveriam organizar em regime de colaboração os seus sistemas de ensino, definindo como competência dos municípios a atuação no ensino fundamental e pré-escolar, bem como pró-atividade dos Conselhos Municipais de Educação junto aos Sistemas Municipais de Ensino. Logo, os Conselhos de Educação passaram a ser considerados instâncias colegiadas normativas, consultivas, deliberativas, fiscalizadoras, com competências e atribuições relativas à condução da educação democrática (BORDIGNON, 2009).

De acordo com Telles (2001), após o advento da LDB de 1996, os Conselhos Municipais de Educação passaram a caracterizar-se de outra forma. Apesar de, ainda, para alguns governos, a sua criação e fortalecimento estejam intimamente relacionados a concepções de controle, eficácia e eficiência, assim como legitimação das decisões ainda centralizadoras. Assim sendo, esses órgãos colegiados trazem em seu bojo, historicamente, expectativas inter-relacionadas a um novo formato de relacionamento entre Estado e sociedade. Porém, percebe-se que pouco se avançou, seja por falta de efetiva autonomia a estes órgãos colegiados ou, talvez, por falta de conhecimento e empoderamento por parte dos próprios conselheiros acerca das questões fundantes da sua atuação junto a educação municipal.

Os CME não são os únicos responsáveis pela solução dos problemas educacionais municipais, até porque na prática não tem poder e nem meios para tanto. Entretanto, cabe, destacar que tais conselhos precisam estar comprometidos com a promoção da qualidade nas suas redes e sistemas de ensino, porém a mesma legislação que os conecta a tal compromisso acena-lhes para a função normativa e burocrática. Nesta perspectiva, é primordial que seus integrantes, conselheiros de educação, estejam capacitados e fortalecidos para o exercício da função e, na medida em que tal função acaba por não incorporar os desafios de dar novo sentido e formato a atuação deste órgão colegiado, os CME continuarão a ser concebidos principalmente como órgãos técnicos e administrativos.

É pontual que no exercício das suas funções os CME passem a atender melhor as suas finalidades na medida em que seus conselheiros compreendam melhor sua atuação junto a um conselho de educação. Aspectos co-relacionados a diligência, autonomia e providência frente os desafios educacionais locais são subjacentes à atuação do conselheiro. Sendo assim, na perspectiva de que um conselheiro mais capacitado poderá otimizar as funções consultiva, deliberativa, normativa e de fiscalização do CME, certamente poderão atuar de maneira mais consciente, contextualizada, apropriada e efetiva em favor da qualificação da educação municipal e se tornar mecanismo de ação social comprometido, sobretudo, com a democratização, a desburocratização e a transparência na gestão educacional municipal.

Os Conselhos de Educação precisam, em sentido geral, se constituir órgãos coletivos de tomada de decisões; agrupamentos de pessoas que deliberam sobre demandas político-pedagógicas em diferentes instâncias – nacional, estadual, municipal (LÜCK, 2006), isso, mediante a abertura de espaços públicos e de participação da sociedade civil, o que caracteriza mecanismos de ampliação do processo de

democratização da sociedade (LIBÂNEO, 2005). Com isso, a formação continuada de Conselheiros e Técnicos de Secretarias fortalece a atuação destes profissionais na perspectiva de estabelecer intermediações entre as políticas de Estado e de Governo e potencializar a prática reflexiva, já que é um caminho para estabelecer imbricamentos entre a teoria e a prática, de maneira a partir das próprias experiências vividas nos contextos dos CMEs e das SMEs.

O desenvolvimento profissional que se constitui com os Conselheiros Municipais de Educação parte de uma reflexão crítica sobre e a partir de seus contextos de atuação e no desenvolvimento da inovação político-pedagógica. Pressupõe a formação de um sujeito capaz não só de compreender e explicar os processos formativos e educativos dos quais participa, mas, também, de contribuir na transformação da realidade educacional no âmbito municipal como membro de um grupo social e profissional. Nessa perspectiva, se faz necessário a atuação de um grupo de pessoas qualificadas, politizadas e comprometidas para atuarem na dinâmica das políticas educacionais municipais (LIBÂNEO, 2005).

Pró-Conselho no RS e a formação continuada: conjuntura, processos e impactos

O curso de Formação Continuada de Conselheiros Municipais de Educação é uma das ações do Programa Nacional de Capacitação dos Conselheiros Municipais de Educação (Pró-conselho), que é um Programa da Secretaria da Educação Básica vinculada ao Ministério da Educação - SEB/MEC, instituído desde 2003, o qual visa desenvolver uma política de democratização da gestão educacional no Brasil. É realizado em regime de parceria com IFES, o Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação, a UNCME, a UNDIME, entre outros. Objetiva qualificar a atuação do Conselheiro e/ou Técnico em relação à ações educativas, à legislação e aos mecanismos de financiamento, repasse e controle do uso das verbas da educação, de modo a tornar os Conselhos Municipais de Educação atuantes em suas instâncias sócio-educacionais.

No RS o Pró-conselho, é realizado em parceria com a UFSM, que comprometeu-se a desenvolver à formação continuada na modalidade a distância de Conselheiros Municipais de Educação e à formação de novos Conselheiros a partir da criação e/ou fortalecimento de CMEs. Objetiva-se com este curso, sobretudo, tornar os Conselhos Municipais de Educação instância efetiva de proposição, fiscalização e normatização das práticas educacionais para que este se fortaleça enquanto lócus de diálogo e mediação entre o poder público e a sociedade a fim de alcançar a gestão democrática e a qualidade social da educação pública.

Com essa proposição, a UFSM tem no Pró-conselho, que se constitui um curso de formação continuada a distância, a meta capacitar 156 cursistas (Conselheiros Municipais de Educação/RS e Técnicos das Secretarias Municipais de Educação / RS) de 83 municípios do RS, via ambiente Moodle. O curso é constituído pelo compartilhamento de conhecimentos, saberes e fazeres entre professores/tutores/cursistas, cursistas/cursistas, criando um espaço de aprendizagem mútua, no contexto da sociedade em rede, que se configura nas relações que as pessoas tem no cenário da sociedade atual, onde estão cada vez mais, envolvidas com diferentes tecnologias pois, as mesmas já fazem parte do cotidiano para fins de comunicação e informação, por isso, entende-se que estamos todos conectados em uma grande rede que possibilita interação e agilidade nas nossas diferentes atividades, sejam elas de entretenimento ou trabalho.

Rede é um conjunto de nós interconectados. Nó é o ponto no qual a curva se entrecorta. [...] Redes são estruturas abertas capazes de expandir de forma ilimitada, integrando novos nós desde que consigam

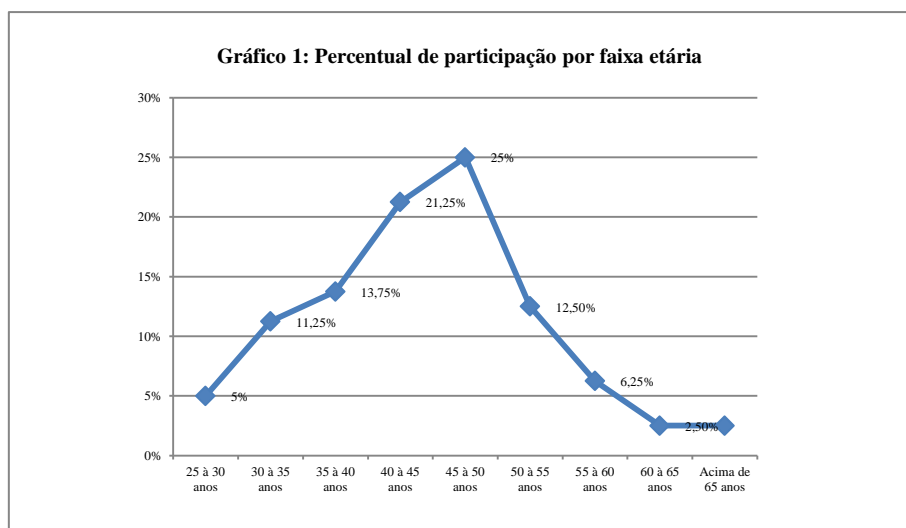
comunicar-se dentro da rede. Uma estrutura social com base em redes é um sistema aberto altamente dinâmico suscetível de inovação sem ameaças ao seu equilíbrio (CASTELLS, 1999, p. 566).

Nesta perspectiva, o acesso à informação e à comunicação se amplia de maneira significativa, a ponto de as relações pessoais e de trabalho tornarem-se mais dinâmicas, interativas e de rápido acesso. Esse processo tem reflexos na atuação profissional e nas relações entre as pessoas, por isso entende-se que a formação continuada é necessária ser dinâmica, pois conforme García (2002) enfatiza que não podemos esperar que a formação profissional inicial de conta de toda a trajetória profissional, pelo contrário as transformações profissionais requerem uma atitude de permanente aprendizagem, pois estamos em constante transformação.

Ao mapear a conjuntura dos dados relacionados ao cadastro dos cursistas da 1ª edição do Pró-Conselho no RS, optou-se, neste texto, por traçar um perfil descritivo e estatístico dos Conselheiros Municipais de Educação, utilizando-se seguintes categorias de análise: gênero, faixa etária, formação, tempo de atuação no magistério e representatividade no Conselho e/ou na Secretaria.

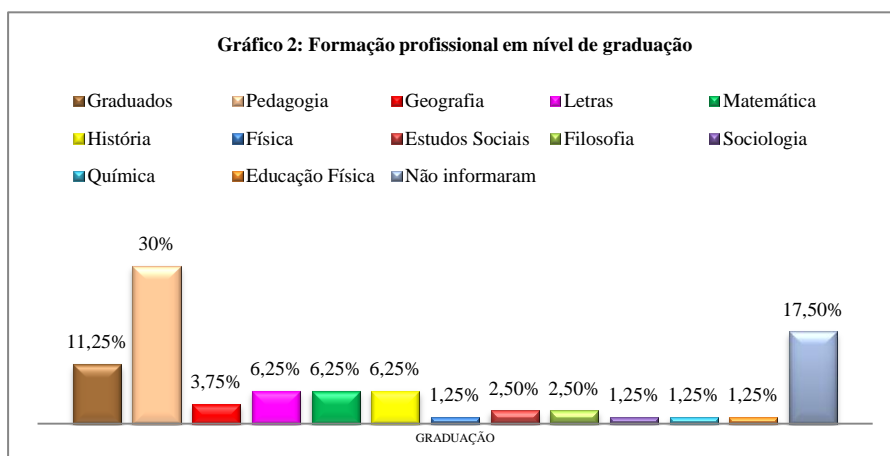
Ressalta-se considerável participação dos Conselheiros na faixa etária de 45 à 50 anos, representando um percentual de 25%, seguida da faixa etária entre 40 e 45 anos com 21,25% de participação no curso. A maior expressividade de participação no curso está entre 40 e 50 anos de idade e a menor participação está retratada a partir dos 60 anos. Também, observou-se que dos 80 Conselheiros pesquisados a maioria, com um percentual de 85%, são mulheres e os homens aparecem com 15% de representatividade junto ao CME.

Conforme gráfico 1, identificou-se a concentração de Conselheiros por faixa etária, sendo esta organização, em que partiu-se dos 25 anos de idade.



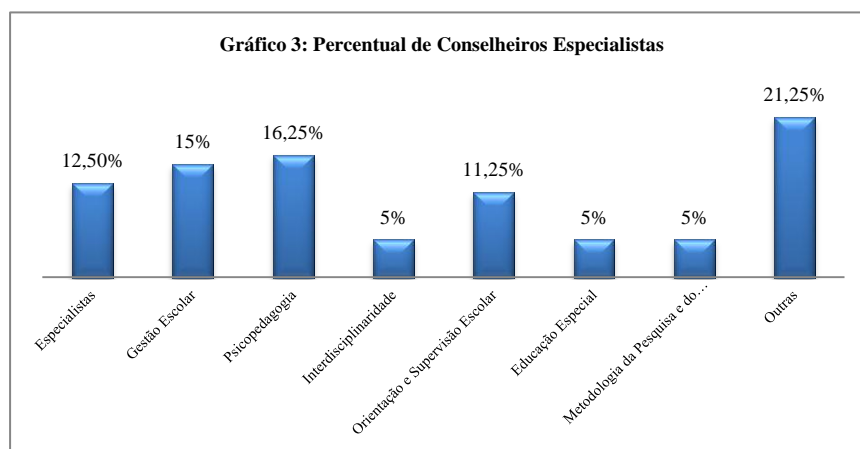
Quanto à formação profissional dos Conselheiros, observa-se que a grande maioria possui graduação e especialização, existindo um caso de escolaridade em nível médio e, ainda, alguns em nível de mestrado.

Verifica-se no gráfico 2 que as áreas de graduação estão relacionadas as diversas licenciaturas e, embora, exista diversidade nos cursos de graduação, o curso de Pedagogia aparece com o maior número de Conselheiros.



Verificou-se, também, que há um grande percentual de cursistas que não informaram a sua graduação; tais dados serão aprofundados.

Quase 100% dos Conselheiros são especialistas e os cursos de Psicopedagogia, Gestão Escolar, Orientação e Supervisão Escolar, são os que mais caracterizam a formação destes profissionais. No gráfico 3 visualiza-se o percentual de cursistas especialistas, incluindo outros cursos como Educação Inclusiva, Gestão do Trabalho Pedagógico, Mídias da Educação, Tecnologia em Educação, Educação Ambiental, já que vários participantes não informaram em qual área eram especialistas, apenas apontaram ter essa titulação.



Diferentemente do percentual dos cursos de especialização, identificou-se que apenas 6,3% dos Conselheiros são Mestres nas áreas da Educação, Teologia, Ensino de Ciências Exatas e Mídias na Educação.

Quanto ao tempo de atuação no magistério, que foi outra categoria analisada, percebeu-se que 36,25% dos Conselheiros estão atuando na profissão entre 20 e 30 anos. Na faixa dos 28,75% estão os profissionais que atuam no período de 10 a 20 anos. Os profissionais que estão no magistério no período de 0 a 10 anos representam 22,5% dos Conselheiros e os com mais de 30 anos de serviço estão na faixa de 8,75%. Um percentual de 3,75% dos pesquisados não informaram seu tempo de atuação no magistério.

Com relação à representatividade dos cursistas no CME, verificou-se:

Tabela 1 – Representatividade dos Conselheiros em CME do RS

Universidade	Poder Executivo	Conselho FUNDEB	Comunidade	Secretaria Municipal Educação	Magistério Municipal	Vice Presidente e CME	Presidente e CME	Conselheiro de Educação
1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	5%	8,75%	45%	32,5%

Portanto, os dados relacionados ao perfil dos 80 Conselheiros Municipais de Educação, partícipes da 1ª edição do Pró-Conselho/UFSM no RS, demonstram que: em sua maioria são mulheres; 46,25% possuem idade entre 40 e 50 anos; 99% são licenciados e 1% possui formação em nível médio; 93,7% são especialistas e 6,3% são mestres; a representatividade dos vice presidentes e presidentes dos CME nesta edição do curso totaliza 53,75%, o que denota preocupação e envolvimento dos mesmos com sua formação e atuação frente as demandas deste órgão colegiado.

Também, constatou-se, com base em dados subjacentes à interatividade e à interlocução dos cursistas no ambiente Moodle, assim como nas respostas emitidas em questionários entre outras atividades, dados preliminares quanto aos impactos do curso na formação e atuação dos mesmos em seus lócus de atuação. Entre eles, destaca-se:

- a) Ampliação e aprofundamento da capacidade de atuação dos Conselheiros e Técnicos possibilitando a articulação entre o exercício profissional e a reflexão teórica e política a respeito dos fundamentos dessa atividade;
- b) Fortalecimento dos Conselhos Municipais de Educação como efetivos órgãos de Sistema de Ensino.

O Pró-Conselho tem uma organização modular junto ao ambiente virtual, a qual propicia aos cursistas o acesso a uma material bem diversificado e de excelente qualidade quanto a referenciais teóricos, marcos legais, vídeos, entre outros recursos os quais tem grande potencial de informação e [re]construção do conhecimento. Nesse sentido, se tem utilizado de tais materiais para instrumentalizar e capacitar os conselheiros de educação nas mais diversas demandas e temáticas que envolvem a educação municipal.

O curso que é organizado em Módulos no Ambiente Virtual de Aprendizagem e viabiliza a participação, a integração e, fundamentalmente, a capacitação à distância dos participantes, com a mediação de professores/tutores. Os módulos seguem as orientações das diretrizes e estão organizados da seguinte forma: o módulo 1 introduz o curso e a modalidade de educação a distância, pois trata de questões relativas às novas tecnologias e suas relações com os processos educativos a qual visa favorecer o compartilhamento de conhecimentos e experiências entre os cursistas, o que contribui para o enriquecimento do processo formativo proposto pelo curso; o módulo 2 introduz discussões sobre os Conselhos Municipais de Educação; os módulos 3 e 4 propiciam o aprofundamento quanto a subsídios para a atuação do conselheiro de educação, assim como a articulação do CME com as políticas públicas e a gestão da educação nas instâncias municipais; o módulo 5, que é um módulo de finalização do curso, que

propõe uma atividade teórico-prática que desafia os conselheiros a elaborarem, a partir de uma problemática relevante à educação no seu município, uma proposta de intervenção.

Considera-se que os Conselhos Municipais de Educação são necessários para consolidar a gestão democrática da educação básica, e que, cada vez mais, se faz necessário aos que atuam junto a esses órgãos colegiados estejam capacitados, especialmente, que estabeleçam processos dialógicos com as demandas sociais e, sobretudo, educacionais de seus municípios, no sentido de [re]construir de maneira responsável e participativa políticas públicas para as etapas e as modalidades da educação básica.

Interesse crescente dos Conselhos de Educação e das Secretarias de Educação em capacitar seus Conselheiros e Técnicos.

Desde o processo seletivo, com lançamento de edital pela UFSM e aproximações dos municípios interessados junto as demandas do PAR, via SIMEC, verificou-se grande interesse por parte dos municípios em possibilitar aos Conselheiros e Técnicos de Educação [re]construir conhecimentos voltados para as políticas públicas e gestão da educação municipal. Nesta perspectiva, nesta edição Pró-Conselho/UFSM, foram ofertadas 120 vagas para 60 municípios (2 cursistas/município), porém, devido o interesse foram selecionados 78 municípios resultando em 156 cursistas.

Também, cabe registrar que desde o início do curso a equipe gestora do Pró-Conselho/UFSM está recebendo cotidianamente, por parte de vários municípios do RS, solicitações de informações quanto a oferta de nova edição do curso e sinalização de interesse em participar.

Constituição e criação de novos Conselhos Municipais de Educação no RS ou [re]articulação de Conselhos Municipais de Educação já existentes, mas que estavam inativos.

Na 1ª edição do curso pontua-se que alguns municípios possuem prioritariamente Técnicos da Secretaria de Educação participando dos processos formativos, uma vez que tem interesse em criar o CME ou reativá-lo.

Sensibilização e construção do conhecimento na área das políticas públicas e gestão educacional dos cursistas, relacionando o contexto dos Conselhos Municipais de Educação ao avanço tecnológico.

Entendimento do paradigma educacional que norteia uma prática pedagógica com o uso das tecnologias digitais.

Os CMEs tem o desafio e compromisso de desempenhar significativo papel na consolidação dos Sistemas de Ensino. Nesse sentido, estes órgãos colegiados podem se constituir efetivamente “locus” para encaminhamento de discussões indispensáveis voltadas à organização, manutenção e desenvolvimento do ensino, assim como à proposição de políticas públicas para a educação municipal. Os conselheiros de educação, compreendendo e dominando aspectos relacionados ao avanço tecnológico e à inserção das tecnologias digitais (TDs) no cotidiano dos Sistemas de Ensino poderão tomar decisões, fazer escolhas e realizar encaminhamentos político-pedagógicos, presencial e a distância, os quais podem ser otimizados e configurados de maneira mais proativa, participativa, contextualizada e atualizada. Portanto, o processo

formativo é vivenciado e constituído pelos cursistas por meio de discussões, reflexões e análise contexto profissional do Conselheiro, pelos encontros presenciais e pela interação no Moodle Conselheiros, se configurando pela dinâmica e compartilhamento de ideias, fazendo assim a rede de aprendizagem.

Nessa lógica, constata-se que o Conselho de Educação precisa se constituir cada vez mais a um mecanismo de mediação entre a sociedade e o poder público, o que, de certa forma, pelo uso e manuseio das tecnologias digitais se ampliam as possibilidades de interlocução e divulgação das decisões, deliberações e espaços de articulação e negociação de demandas sociais e educacionais no município.

Qualificação do conhecimento dos cursistas quanto a inserção e utilização das Tecnologias Digitais, em especial o Ambiente Virtual de Aprendizagem, com todas as suas ferramentas de comunicação, interação e seus recursos didático-pedagógicos.

Estabelecimento de uma rede compartilhada virtual estadual no RS, entre conselheiros municipais de educação e técnicos de secretarias municipais de educação e UFSM, para discussão e [re]construção do conhecimento acerca da qualidade da educação básica e [re]articulação dos Conselhos Municipais de Educação e respectivas redes/sistemas municipais de ensino.

Assim, o [re]conhecimento e o manuseio das tecnologias digitais em suas inter-relações com o cotidiano dos CMEs abre novos espaços públicos à medida que, partindo do entendimento de seus processos de institucionalização, amplia possibilidades de gestão de aspectos legais, técnicos e culturais, em que passam a se constituir importantes produções e contribuições para a formação e atuação dos conselheiros, assim como a otimização das funções do CME em seus aspectos normativo, deliberativo, consultivo, fiscalizador e mobilizador. A produção técnica sobre políticas educativas e gestão pública municipal, certamente se constitui democrática quando os sujeitos e os contextos, sejam eles escolas, mantenedoras, conselhos, entre outros que compõem as redes e sistemas de ensino ampliam seus horizontes qualificam suas práticas e se relacionam em tempo para além dos espaços de trabalho.

(In)Conclusões

Diante do exposto, infere-se que os Conselhos Municipais de Educação são locais ricos em experiências, vivências e atitudes e, por essa razão, devem ser mapeados, conhecidos, analisados, revitalizados e constantemente fortalecidos com todo o cuidado que merecem. Desse delineamento do perfil dos 80 Conselheiros partícipes do Pró-Conselho/UFSM é possível reconhecer quem são estes sujeitos, suas principais características, assim como contextualizá-los em seus cenários de formação e atuação junto à educação municipal.

Essa lógica precisa ser incorporada aos espaços de formação, uma vez que é necessária a compreensão e a realização de um trabalho educativo que efetivamente esteja voltado para a qualificação profissional. Em especial, aos Conselheiros para que saibam pensar, agir e rever suas práticas de maneira autônoma, democrática, interdependente e, sobretudo, competente.

No processo formativo, ao utilizar ambientes virtuais como espaços de compartilhamento de informações e troca/discussões de saberes e fazeres, o conselheiro municipal de educação para a romper barreiras analógicas, espaciais e temporais, assim como reconfigura sua lógica de estudo e produção individual para a lógica de estudo e trabalho coletiva. O estabelecimento de rede compartilhada virtual amplia e

potencializa a construção de teias de relacionamentos, as quais se sabe não serem convencionais e esta possibilidade se dá fortemente pela decorrência das características da internet e seus recursos digitais.

O acesso online no exercício da gestão municipal otimiza e rompe fronteiras, sem limite territorial, o que amplia consideravelmente as condições de [re]construção de saberes e fazeres pelos conselheiros de educação em íntima troca de informações e orientações acerca dos assuntos que são ponto de pauta no cotidiano dos CMEs e das SMEDs.

Considerando os resultados preliminares desta edição do Pró-Conselho/UFSM, comprova-se que este curso tem grande potencial para promover efetiva formação continuada de Conselheiros e Técnicos envolvidos com a educação municipal, justamente porque tem como princípio fundante potencializar a qualificação e transformação no exercício da profissão, destacando o papel importante não apenas do Conselheiro ou Técnico de Educação em seu grupo de pares, como também o papel deste grupo na construção cotidiana de uma cultura democrática no contexto da gestão da educação municipal.

Compreende-se, portanto, que as ações extensionistas realizadas pela Universidade Federal de Santa Maria, a partir da implementação do Pró-Conselho no RS, podem contribuir para propiciar espaços para a reflexão conjunta, de maneira que tais sujeitos possam [re]significar a profissão e produzir conhecimentos significativos para seu trabalho nos Conselhos e Secretarias Municipais de Educação.

Referências

BOGDAN, Robert C. & BIKLEN, Sari K. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Ed. Porto

BORDIGNON, Genuíno (2009). *Gestão da educação no município: Sistema, conselho e plano*. São Paulo: Instituto Paulo Freire.

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (2012). Brasília, DF. Retirado em 10 agosto, 2012, de <http://www.planalto.gov.br>.

FONSECA, Marília (2004). As tendências da gestão na atual política educacional brasileira: autonomia ou controle? In BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de (orgs.). *Gestão e Políticas da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A.

FRIGOTTO, Gaudêncio (2001). Reformas Educativas e o Retrocesso Democrático no Brasil nos anos 90. In LINHARES, Célia (org). *Os Professores e a Reinvenção da Escola*. São Paulo: Cortez.

GARCÍA, Carlos Marcelo (2002). Los profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida. Retirado em 20 de junho, 2013, de <http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn30p27.pdf>.

GÓMEZ, Angel Pérez (1997). O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.

Lei nº 9394, de 20 de dezembro 1996 (2012). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF. Retirado em 10 agosto, 2012, de <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm>.

- Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001 (2012). Estabelece o Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Retirado em 10 agosto, 2012, de <http://www.planalto.gov.br>.
- LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira & TOSCHI, Mirza Seabra (2005). Educação escolar – Políticas, estrutura e organização. 2.ed. São Paulo: Cortez.
- LIMA, Manolita Correa. (2004). Monografia: A engenharia da produção acadêmica. São Paulo: Saraiva,.
- LÜCK, Heloísa (2006). Concepções e processos democráticos de gestão educacional. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- LÜCK, Heloísa (2007). Gestão Educacional: Uma questão paradigmática. 3. ed. São Paulo: Vozes.
- NÓVOA, António, FINGER, Matthias. (1998). O método (auto)biográfico e a formação. Lisboa: MS/DRHS/CFAP.
- NÓVOA, António (1995). Os professores em formação. Lisboa: Nova Enciclopédia.
- RUDIO, Franz Victor. (1986). Introdução ao projeto de pesquisa científica. Petrópolis: Vozes.
- TELLES, Rosângela M. (2001). O Papel dos Conselhos de Educação na Formação dos Sistemas Educacionais Brasileiros. In 24ª Reunião Anual Da Associação Nacional De Pós-Graduação E Pesquisa Em Educação (Anped).Caxambu. Retirado em Maio 20, 2012 de <<http://www.anped.org.br/24/P0522902106281>>.
- YIN, Robert. (2005). Estudo de Caso: Planejamento e métodos. Porto Alegre: BookMan.

Tânia Guedes Magalhães⁴⁴⁸

Resumo:

Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa intitulada “Gêneros textuais e ensino: uma pesquisa com professores de Língua Portuguesa”, desenvolvida em 2011/2012, pesquisa essa que aliou tanto investigação quanto formação de professores. Como pressupostos teóricos, utilizamos o embasamento oriundo do interacionismo sociodiscursivo, que reconhece a primazia da dimensão social da linguagem. Tal concepção teórica ressalta que a apropriação, pelos alunos, das diferentes dimensões da linguagem, utilizando como objeto os gêneros textuais, se dá por meio das sequências didáticas nas práticas escolares. Contudo, percebemos, ainda, que há grandes dificuldades por parte dos professores em incorporar em seu trabalho essa perspectiva interacionista. Nesse sentido, desenvolvemos uma pesquisa com professores de Língua Portuguesa de escolas públicas de Juiz de Fora (MG/BRASIL), de viés colaborativo. Nosso trabalho centrou-se na construção de sequências didáticas com um gênero textual específico, escolhido a partir de um programa elaborado coletivamente com o corpo docente de uma escola pública da mesma cidade, com a finalidade de aplicação pedagógica. Os dados, gravados em áudio durante as sessões reflexivas, mostram que foram construídos coletivamente conhecimentos pelos sujeitos, tanto em relação ao gênero textual escolhido, quanto em relação ao processo de transposição didática. No tocante aos gêneros, percebemos mudanças em relação ao reconhecimento do texto em seus aspectos discursivos, o reconhecimento da necessidade de se adotar uma perspectiva social nas situações de produção escrita, bem como de se adotar uma perspectiva sociocognitiva de leitura, entre outros. Em relação à transposição didática, percebemos, pelos professores, um reconhecimento da sequência didática como metodologia eficaz no aprendizado dos gêneros textuais.

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa. Gêneros textuais. Formação de professores.

Introdução

Em pesquisas anteriores⁴⁴⁹ verificamos que um dos maiores entraves para a implementação de um trabalho de reflexão linguística na escola, que englobe análise dos fenômenos linguístico-discursivos na perspectiva da relação oral-escrito, bem como no desenvolvimento de competências de leitura, escrita e oralidade para efetiva participação social por meio da linguagem, é a formação dos professores.

Em função das novas demandas governamentais brasileiras, como a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1998 e, anos mais tarde, com a publicação de vários documentos oficiais municipais e estaduais, que têm como eixo norteador o uso e a reflexão⁴⁵⁰ sobre a linguagem na sala de aula, ficou em evidência o trabalho com os gêneros textuais como instrumentos de aprendizagem na

⁴⁴⁷ Registramos agradecimento à CAPES pelo apoio financeiro concedido a este trabalho

⁴⁴⁸ Universidade Federal de Juiz de Fora (MG) Brasil

⁴⁴⁹ BOTELHO, L. S.; MAGALHÃES, T. G. Elaboração de um programa de Língua Portuguesa: práticas pedagógicas com gêneros textuais. Juiz de Fora. EDUFJF. Revista Educação em Foco, v. 16, n. 1, ago-dez 2011.

⁴⁵⁰ Adotamos, neste trabalho de pesquisa, o conceito de reflexão linguística – ou análise linguística – segundo Mendonça (2006).

atividade pedagógica de professores de língua portuguesa (LP). Tal fato já vinha sendo objeto de discussão de grande parte dos documentos oficiais, de acadêmicos, de livros didáticos e, principalmente, de grupos de pesquisa que desenvolveram uma grande reflexão teórico-prática acerca do ensino de língua portuguesa no Brasil a partir da década de 80.

No percurso de outras pesquisas, constatamos⁴⁵¹ que há uma grande lacuna na formação teórica dos professores que se licenciaram antes de tais publicações. Ainda para os que são recentemente graduados, as reflexões sobre a transposição didática com gêneros textuais não chegam à escola, nem existe, muitas vezes, um trabalho sistematizado com a língua numa perspectiva discursiva, em contraposição a uma perspectiva normativa, pois há intensa dificuldade de as reformas chegarem às salas de aula, uma vez que, embora haja esforços contínuos para formação inicial e continuada de professores e de elaboração de materiais e programas, tais reformas permanecem, muitas vezes, no nível dos sistemas e das estruturas (ENGESTROM, 2008; apud MAGALHÃES, 2011). Entende-se, pois, que há uma necessidade de formação continuada, já amplamente debatida e pesquisada no Brasil. Apesar de sabermos que uma proposta eficiente de ensino de LP na escola básica abarca questões como condições estruturais, materiais didáticos, currículo e questões sociais e culturais que envolvem a vida do professor, acreditamos que a formação inicial constitui um dos mais importantes elementos da prática pedagógica

Em vista disso, apresentamos, neste artigo, os resultados de uma pesquisa de cunho colaborativo intitulada “Gêneros textuais e ensino: uma pesquisa com professores de LP”, desenvolvida em 2011/2012, atendendo a uma constante demanda de auxílio na realização da transposição por meio de sequências didáticas (SD) com gêneros textuais no ensino básico de LP, na linha teórica do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). Por meio dessa metodologia, pudemos aliar produção de conhecimento e formação continuada de professores, enfocando o trabalho com leitura e escrita numa perspectiva discursiva de linguagem.

Este artigo apresenta, inicialmente, os pressupostos teóricos mais amplos do ISD e seus desdobramentos para o ensino de gêneros, que embasaram a investigação; em seguida, descreve a metodologia, de cunho colaborativo, para, então, apresentar a análise de dados e as considerações finais.

1 O ISD e o ensino de gêneros

O trabalho de pesquisa aqui relatado toma como viés teórico o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), na sua perspectiva de intervenção na educação, conforme alguns trabalhos no Brasil vêm sendo desenvolvidos, segundo Machado (2005). Nos diversos projetos que seguem a linha teórica do ISD, constam pesquisas com incidência na construção de modelos didáticos de gêneros e de elaboração e avaliação de materiais didáticos; com foco nos discentes, em que se pretende investir na análise do desenvolvimento de suas capacidades de linguagem; e, dentre outros, com foco no professor em formação, como é o caso da pesquisa ora apresentada, que se empenha na análise de sessões reflexivas e na análise da construção do conhecimento pelo professor em formação continuada. Acreditamos que o ISD é um quadro teórico que fornece um instrumental didático pertinente para concretizar objetivos para o ensino de língua portuguesa no Brasil, como, por exemplo, capacitar os alunos para o uso da língua, principalmente quanto aos gêneros textuais que permeiam a vida cotidiana, e para a reflexão linguística, que subsidie o trabalho de produção e compreensão de textos orais e escritos.

⁴⁵¹ Magalhães, Cordeiro e Crespo (não publicado).

O ISD é oriundo do interacionismo social, para o qual a construção do pensamento consciente humano é tratado paralelamente aos fatos sociais e culturais. Concebe uma relação de interdependência entre aspectos fisiológicos, cognitivos, sociais, culturais, linguísticos do funcionamento humano, além de relacioná-la aos processos históricos e sociais. Assim,

O ISD aceita todos os princípios fundadores do interacionismo social, como a contestação do corte atual das ciências humanas/sociais: nesse sentido, ele não pode se constituir uma corrente propriamente “linguística”, mais que uma corrente “psicológica” ou “sociológica”; ele se quer uma corrente da ciência do humano. (BRONCKART, 2006)

Para o ISD, que se configura então de forma interdisciplinar, o desenvolvimento dos indivíduos ocorre na sociedade, em um meio caracterizado por diferentes textos pré-existentes, organizados em “gêneros”, e por processos de mediação, sendo incluída aí a mediação pela linguagem. Nesse sentido, interessa-nos o estudo da atividade discursiva no desenvolvimento humano, com destaque para a análise de textos nas situações comunicativas mediadas pela linguagem verbal. Nessa abordagem, os signos linguísticos são relacionados às *práticas de linguagem, sendo elas instrumentos do desenvolvimento. O estudo da linguagem é, assim, central nesse processo, e os gêneros textuais, tomados por Schneuwly (2004) como uma ferramenta semiótica complexa, um megainstrumento para agir em situações de linguagem, são objetos de análise e pesquisa, já que sua apropriação constitui um mecanismo fundamental de socialização, proporcionando uma inserção do ser humano nas atividades comunicativas do dia a dia.* Porque defende a análise das situações da atividade social, o ISD propõe vias de intervenção sobre situações práticas, essencialmente no domínio da didática das línguas. Em tal domínio, Schneuwly e Dolz (2004) tiveram destaque, já que forneceram importantes considerações sobre a questão do ensino-aprendizagem de gêneros e sobre a elaboração de materiais didáticos e construção de modelos de gêneros.

Nessa perspectiva, trata-se de aliar princípios básicos para o aluno agir na sociedade via linguagem: conhecer e usar sua língua. O texto deve ser a base do ensino, uma vez que não se toma uma concepção de língua como sistema abstrato de regras, mas, sim, como um sistema que possa ser estudado e entendido em funcionamento. Sendo assim, a preocupação central é com o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos, necessárias para a compreensão e produção de certos gêneros em situações comunicativas concretas. Tais capacidades são denominadas *capacidades de ação, discursiva e linguístico-discursiva*, que são, na verdade, indissociáveis. A capacidade de ação engloba conhecimentos do contexto de circulação social de determinado gênero. A capacidade discursiva envolve os modelos discursivos mobilizados para a compreensão e produção. E a capacidade linguístico-discursiva envolve as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas necessárias para a compreensão e produção de um gênero qualquer.

Tais capacidades são desenvolvidas, então, via sequências didáticas, que são uma estratégia para o ensino de língua que “unifica os estudos do discurso e a abordagem dos textos, implicando uma lógica de descompartmentalização dos conteúdos e das capacidades: elas deveriam englobar as práticas de escrita, de leitura e as práticas orais” (MACHADO; CRISTÓVÃO, 2006, p. 555), aliadas, também, à reflexão linguística. As SD, que são divididas em módulos, são elaboradas para ensinar um conteúdo específico, com o objetivo de oportunizar aos alunos o acesso a atividades de leitura, escrita e conhecimento sobre a língua; daí dizer que permitem realizar um trabalho global e integrado com um gênero (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004). Elaboradas com exercícios e suportes variados, têm como objetivo o domínio dos

diversos gêneros presentes na sociedade, apresentando-se como instrumentos eficazes para aperfeiçoar a leitura e a escrita. As SD permitem realizar um trabalho de intervenção nas capacidades e nas dificuldades dos alunos, sendo, a cada módulo, considerada a ampliação das atividades em outras mais complexas, em que se pode observar os progressos dos alunos e, caso seja necessário, retornar a certos pontos de maior dificuldade de apreensão.

Para a realização das atividades em sala, nesse viés teórico, é necessário que se proceda, anteriormente, à construção de um modelo didático: uma descrição do texto que facilita a apreensão da complexidade da aprendizagem de um determinado gênero. Ele permite visualizar as características discursivas e linguísticas de um texto e as capacidades de linguagem a serem trabalhadas. A modelização de objetos de ensino, no nosso caso a linguagem, tem sido objeto de estudos diversos no Brasil (MACHADO; CRISTÓVÃO, 2006). Na construção de currículos e programas de ensino, a elaboração de modelos pode explicitar os saberes atinentes à língua que são de grande importância para o processo de educação linguística. Além do mais, a modelização caracteriza-se como importante procedimento na pesquisa colaborativa, já que é elaborada para embasar a construção da SD para transposição em sala, esclarecendo minuciosamente os conhecimentos subjacentes aos mais variados gêneros. Essa construção vai ao encontro das expectativas de muitos professores, conforme já afirmamos neste artigo – havia, em outra pesquisa, solicitação de uma “assessoria” para o desenvolvimento de materiais didáticos com gêneros para aplicação em sala de aula. Reforçam essa ideia Cristóvão e Beato-Canato (2008, p. 4), quando afirmam que “é bastante recorrente a reivindicação por materiais adequados para promover ensino coerente com as orientações oficiais (estaduais e federais) e com os contextos educacionais”. No nosso caso, estende-se para o nível municipal, já que a Prefeitura de Juiz de Fora possui, desde 2010, um Programa Curricular de diversas disciplinas, incluindo um de Língua Portuguesa.

Nesta pesquisa, modelizamos o gênero folder⁴⁵², em sessões reflexivas realizadas com um grupo de professoras de escolas municipais de Juiz de Fora, para que fossem aplicadas em sala de aula, testadas e analisadas no percurso de aplicação. Pudemos, desse modo, agir sob dois focos: o ensino de linguagem e a formação de professores, já que nas sessões, estudamos o gênero e, para tanto, lançamos mão de diversos conhecimentos teórico-metodológicos. Já no ensino, as atividades foram testadas, avaliadas e reformuladas simultaneamente às intervenções.

A metodologia colaborativa possibilita momentos de reflexão contínua sobre as práticas escolares, proporcionando aos participantes fazer considerações sobre conhecimentos específicos de linguagem e transposição didática dos objetos de ensino. Permite, também, construir embasamento para que os professores, em formação inicial ou continuada, possam ter autonomia na produção de seu próprio material e na reflexão sobre os livros didáticos já adotados nas escolas, com o objetivo de possibilitar ao seu aluno uma formação de leitor proficiente e cidadão que age consciente e ativamente pela linguagem na sociedade. Passaremos, na seção seguinte, a detalhar essa metodologia utilizada na pesquisa.

⁴⁵² O artigo sobre a modelização do gênero folder está em andamento; tal modelização não será exposta aqui em função do tamanho do artigo.

2 Metodologia colaborativa: pesquisa e formação de professores

A metodologia utilizada na pesquisa está vinculada à perspectiva qualitativa de investigação. Dentro desse paradigma, aliamos-nos à pesquisa colaborativa (KEMMIS; MC TAGGART, 1988, apud ZANOTTO, 2005), que se caracteriza por I) ser desenvolvida por pesquisador externo ao ambiente escolar, trabalhando conjuntamente com os profissionais das escolas envolvidas; II) ser colaborativa, pois o pesquisador coopera com os professores na reflexão sobre seu desenvolvimento profissional, quando planeja sessões de formação, ajudando a enfrentar a complexidade das situações educativas com as quais eles se confrontam diariamente; III) e ter objetivos de mudanças, pois há uma intervenção na realidade. Para os autores, a motivação inicial para desenvolver esse tipo de pesquisa é interferir no sistema e nos condicionamentos que permeiam a prática pedagógica.

Optamos pela pesquisa colaborativa porque se trata de uma proposta metodológica que contempla tanto a produção de conhecimento quanto a formação inicial/continuada de professores, de nosso interesse pelos motivos expostos anteriormente: há grande demanda de produção de material didático com gêneros textuais, de assessoria a professores e escolas para romper com um trabalho com linguagem na sala de aula que esteja numa perspectiva exclusivamente normativa.

Segundo Ivana Ibiapina (2008, p. 31) a “pesquisa colaborativa é, no âmbito da educação, atividade de coprodução de saberes, de formação, reflexão e desenvolvimento profissional, realizada interativamente por pesquisadores e professores com o objetivo de transformar determinada realidade educativa”. É uma metodologia que surge da perspectiva de “pesquisar na ação” e, por isso, pode ser considerada emancipatória, cujo caráter político fica em evidência em função do privilégio de atividades que aliam perspectivas de “ação – observação – reflexão – nova ação” de professores e pesquisadores concomitante ao trabalho de pesquisa. Nesse sentido, é uma proposta que privilegia tanto a observação da realidade, sua análise e uma constante reflexão sobre o processo pedagógico, quanto a formação de profissionais – inicial ou continuada –, como é o caso da pesquisa aqui relatada, que buscou trabalhar com professores de 1º ao 9º ano do ensino fundamental de escolas públicas do município de Juiz de Fora (MG).

Na área da educação, consoante Ibiapina (2008) a pesquisa colaborativa define como condição uma prática social suscetível de melhoria. É uma atividade de coprodução de conhecimentos e de formação em que pares colaboram entre si, com o objetivo de resolver conjuntamente problemas que afligem a educação. Para tanto, apenas analisar uma realidade, a nosso ver, descarta o potencial transformador que o professor tem. Por isso, objetivamos criar momentos de reflexão sobre o ensino de língua portuguesa, ampliando a compreensão dos profissionais sobre seu papel fundamental no letramento do aluno (KLEIMAN, 2007), tornando-os mais conscientes na atividade docente e na capacidade de transformá-la. Desse modo, espera-se um posicionamento mais crítico em relação ao próprio trabalho, ao ensino de língua, ao material didático, ao aluno, ou seja, ao contexto educacional como um todo. Os trabalhos de Magalhães e Fidalgo (2011) mostram como a pesquisa colaborativa pode promover reflexões e mudanças na escola.

Outro aspecto enfatizado nesse paradigma diz respeito à valorização do profissional da educação, que é considerado um parceiro na pesquisa, um agente central do processo de transposição didática dos gêneros textuais – na nossa investigação – que tem papel crucial para a obtenção dos resultados.

Para a coleta de dados, utilizamos sessões reflexivas, gravadas em áudio, e diários de campo, escritos por duas alunas bolsistas simultaneamente à realização das sessões. Nelas, conduzimos momentos de estudo

teórico sobre teorias de linguagem e planejamos um projeto de trabalho para ser realizado nas escolas. Participaram das sessões reflexivas uma média de 6 professoras⁴⁵³, 7 bolsistas⁴⁵⁴ e duas pesquisadoras. A adesão a este tipo de pesquisa deve ser feita voluntariamente; por isso, os professores de uma escola, em que num ano anterior foi desenvolvida uma outra investigação para a construção de um programa de LP (BOTELHO; MAGALHÃES, 2011), foram convidados a participar da nova pesquisa para dar continuidade ao processo de transposição didática dos gêneros textuais. A essas foram somadas mais algumas.

As sessões reflexivas foram realizadas semanalmente⁴⁵⁵ e tiveram duração de 1h30. Foram desenvolvidas de setembro de 2011 a novembro de 2012⁴⁵⁶. Na organização das sessões, as bolsistas tinham o papel de gravá-las em áudio e transcrever os dados em seguida, bem como elaborar os diários de campo. As professoras tinham a tarefa de levantar temas e problemas do cotidiano, buscar textos sobre os assuntos abordados, sugerir propostas de trabalho, resenhar textos, desenvolver as SD na escola, relatar a aplicação para o grupo. Os pesquisadores assumiram o planejamento dos encontros, propondo materiais de estudo sobre gêneros textuais e SD, teorias de letramento, leitura e produção oral e escrita na escola, reescrita, projetos de letramento. À medida que os encontros foram sendo desenvolvidos, novos temas foram demandados para estudo e análise de SD modelares, até que chegamos ao acordo no estudo do gênero folder (de campanha comunitária), para desenvolvimento de um projeto de letramento (KLEIMAN, 2007) nas escolas sobre violência, respeito e convivência humana, aliado a tema de relevância no contexto nacional: bullying.

O projeto foi planejado para abranger, primeiramente, uma questão de ordem social: nesse caso, o folder seria distribuído na escola pelos alunos para toda a comunidade escolar (professores, profissionais da escola, pais e alunos de outros turnos). Para realizar a campanha, os discentes teriam que buscar informações sobre o tema e escrever o folder em atividades mediadas pelas professoras participantes da pesquisa. Em seguida, reproduzi-lo e realizar a campanha na escola..

Nas sessões, procedemos à análise de diversos modelos do gênero folder e detectamos a presença de sequências textuais do grupamento do expor e do instruir, considerando a perspectiva didática do ISD. Fizemos uma discussão em torno da denominação do folder como gênero ou suporte. Assim, elaboramos um folder com as professoras numa sessão, para que fossem dominadas todas as estratégias discursivas em questão, bem como enfatizadas as três capacidades apresentadas na seção 1. A SD foi aplicada na escola e, à medida que a conduziam, as docentes relatavam seus êxitos e suas dificuldades. Essa dinâmica estimula o professorado a refletir sobre sua prática, com base em construções teóricas, possibilitando um trabalho menos intuitivo e mais sistematizado na aplicação das SDs.

Ao longo do ano de 2011 e 2012, realizamos, em momentos à parte, reuniões semanais de pesquisa para análise dos dados das sessões e elaboração do encontro subsequente. Isso nos permitiu um monitoramento dos dados, possibilitando encaminhar a reflexão, aproximando teoria e prática a partir dos questionamentos trazidos pelas professoras semanalmente.

⁴⁵³ Inicialmente, contamos com 8 professoras, mas ao longo do ano de 2012, algumas se desligaram do projeto por motivo de trabalho.

⁴⁵⁴ No início do projeto, contamos com 5 bolsistas do curso de graduação em Letras; em seguida, duas alunas do curso de graduação em Pedagogia ingressaram na pesquisa.

⁴⁵⁵ De setembro de 2011 a julho de 2012, as sessões foram semanais. De setembro a novembro de 2012, foram quinzenais.

⁴⁵⁶ Houve um intervalo no andamento da pesquisa em função da greve nas universidades federais brasileiras (maio a setembro de 2013).

Acreditamos que a pesquisa colaborativa proporciona uma constante interação entre professores e pesquisadores, promovendo uma troca constante de experiências das questões investigadas. Assim, conseguimos alcançar o objetivo de responder à demanda de docentes, qual seja, uma espécie de assessoria para a elaboração de trabalhos com gêneros textuais, que traduzimos aqui pelo termo colaboração para a construção de uma pedagogia de gêneros, uma vez que não queremos que o professor tenha um auxílio na elaboração e aplicação de materiais, como mero técnico, mas que estude as teorias, reflita sobre elas, construa materiais, aplique em sua realidade, reflita sobre a atuação, invista nos planos e realize novas práticas, num constante trabalho de elaboração e reelaboração do seu trabalho. Essa perspectiva, a nosso ver, ultrapassa a idéia de assessoria, e caracteriza-se, centralmente, como emancipatória, pois coloca o professor no centro do processo, tentando romper com estratégias de condicionamento impostos pelo cotidiano escolar. Desse modo, trata-se, segundo Ibiapina (2008), de promover um ciclo constante de aperfeiçoamento.

A pesquisa colaborativa, nesse sentido, vai ao encontro do alto potencial dos professores como principais agentes do cotidiano escolar, promovendo a articulação entre a construção de saberes científicos que resultam em subsídios para a transformação educacional.

3 Análise dos dados

Os dados, analisados a partir da leitura dos diários de campo e da escuta das sessões reflexivas, nos permitiram perceber um envolvimento no trabalho de estudo e de elaboração de sequências, de reflexão, de construção coletiva de conhecimento pelo estudo teórico e pela troca de experiências entre os professores. Como consequência, percebemos uma mudança de concepção no tocante aos gêneros textuais, em relação ao início do projeto, quando as professoras relataram já realizar o ensino com textos por meio de SD em sala, mas apresentar, ainda, dificuldades quanto à adoção dessa estratégia.

Transcrevemos, dos 15 diários de campo (DC) que compõem nosso *corpus*, alguns trechos que exemplificam aquilo que denominamos as categorias de análise encontradas a partir de um exame mais aprofundado do *corpus*, identificando os núcleos de significação e a recorrência de temas. Reunimos as categorias C1 a C8 em blocos, exemplificando cada uma delas com pequenos trechos em função do tamanho deste artigo. Do lado esquerdo da tabela de apresentação das categorias (C1 a C8), apresentamos a concepção das professoras antes da aplicação da SD. Do lado direito das tabelas, explicitamos as concepções após o desenvolvimento da sequência.

As primeiras observações (C1 e C2) dizem respeito à correção dos textos dos discentes, que foi objeto de muitas discussões. Para sanar dúvidas, realizamos sessões sobre o tema, tanto com exemplos diversos de outros alunos, quanto com exemplares da própria SD em desenvolvimento. O que mais ficou relevante foi a percepção de que, na correção, é preciso ir além dos aspectos ortográficos e gramaticais, considerando as questões discursivas do gênero folder.

C1	Correção e reescrita: ortografia e aspectos morfosintáticos	Correção: elementos linguísticos e discursivos (texto verbal e não verbal)
C2	Reescrita – produto	Reescrita – processo

Quadro 1. Categorias de análise C1 e C2

Para exemplificar as categorias acima, retiramos os seguintes exemplos de dois diários de campo:

Exemplos C1 e C2	
DC 21.05.12	Professora 2: Percebemos que o aluno vai sofisticando os textos dele. Verificamos a transformação. Por isso, a importância da reescrita e da revisão do próprio texto. O segundo texto é bem mais “evoluído” que o primeiro.
	Pesquisadora 2 retoma a pergunta da professora 5 (sobre como corrigir um desenho) na correção do folder. A professora 5 explica que devemos avaliar, também, aspectos não verbais (imagens), pois faz parte do gênero essa linguagem do discurso do folder, diferentemente da narrativa, que não possui desenhos. É importante que o aluno perceba a coerência da ilustração na construção do sentido do texto.
	Professora 4: complementa falando que não é o fato de o desenho ser bonito ou feio, mas da importância dessa linguagem no folder. “é verificar se está coerente com o gênero.”
DC 04.06.12	Professora 3: afirma que a textualidade está além da ortografia.

Quadro 2. Trechos do DC que exemplificam as categorias C1 e C2

Percebemos, pelos trechos acima, que as professoras dão sentido à correção, que está intimamente relacionada à reescrita e aos aspectos discursivos do texto escrito. A reflexão foi possível a partir de uma série de estudos teóricos e análises de textos escritos por adolescentes reais; na interação entre professores, bolsistas e pesquisadores, o conjunto de sessões sobre o tema promoveu uma consciência e uma segurança maior quanto ao trabalho de correção.

Um segundo bloco de dados (C3 a C7) refere-se à percepção do gênero textual sob diversos aspectos. Ao longo da elaboração da SD e da discussão sobre a aplicação em sala, as professoras mostraram compreender a importância dessa estratégia para o envolvimento dos alunos, mas principalmente, a importância dos aspectos discursivos do gênero, considerando a situação de produção (interlocutores, relevância social do tema e objetivo de sua escrita e circulação real do texto⁴⁵⁷).

CATEGORIAS C3 A C7		
C3	Gêneros textuais: análise de “temas”	Gêneros textuais: análise dos aspectos discursivos como suporte, interlocutores, contexto de circulação e objetivo comunicativo numa SD completa, levando em conta temas do universo do aluno e de atividades de leitura e escrita numa perspectiva social. Percepção da relação entre aspectos linguísticos e discursivos.
C4	Gêneros textuais: repositório gramatical	
C5	Gêneros textuais: estruturas	
C6	Gêneros textuais: temas inadequados	
C7	Gêneros textuais: ler e escrever para o professor	

Quadro 3. Categorias de análise C3 a C7

⁴⁵⁷ Nesse aspecto, enfatizamos, nas sessões, a importância de fazer o texto circular na escola, para que os alunos percebessem a dinâmica da linguagem: produzir um texto para um objetivo específico – conscientização da comunidade escolar sobre o tema tratado.

Para exemplificar as categorias acima, retiramos os seguintes exemplos de alguns diários de campo:

Exemplos C3 a C7	
DC 14.05.12	A professora 5 conta que, na sua escola, eles têm recebido o trabalho com os folders como novidade e os alunos estão adorando. A pesquisadora 2 pergunta se ela já trabalhava na perspectiva do letramento. A professora 5, então, responde que, esquematicamente, dessa forma como está fazendo, não. Mas, desde que se formou, sempre trabalhou com a gramática pelo texto. Já o trabalho com gêneros em si, não. E está achando da forma atual (com gêneros) bem melhor. A pesquisadora 2 pergunta o que a fez mudar de atitude. Ela responde que foi a formação mesmo, continuar estudando. E aproveita para relatar que tentou fazer uma espécie de oficina na aula de redação para um trabalho de leitura e escrita diferente do tradicional (normativo), e a participação foi boa – houve leitura, produção e reescrita, embora eles não tenham saído escrevendo perfeitamente.
	A professora 5 afirma ter trabalhado a aplicação da gramática junto ao texto, porém só começa o trabalho efetivo nessa perspectiva de análise linguística após a participação no projeto.
DC 21.05.12	A professora 2 afirma que é a primeira vez que ela consegue fazer uma sequência didática. Diz que fica preocupada em como vai dar algum conteúdo. Afirma que o trabalho com o folder foi ótimo. Os alunos nem perceberam de que era parte do conteúdo. Conta que conseguiu trabalhar ortografia, parágrafo, resumo, linguagem formal/informal, localização de informação no texto. Os alunos gostaram de trabalhar dessa forma. Conseguiu aliar leitura e gramática.
	A professora 2 diz: “Agora percebi como a gente realmente afeta a vida deles. A certeza de que você construiu um conhecimento ali. E nem deu tanto trabalho assim. <u>Parece que sequência didática é uma coisa muito difícil e não é.</u> ”
	A professora 5 diz que seus alunos irão distribuir os folders na escola para os outros alunos e também na porta da escola para os pais e responsáveis. Na próxima semana, a psicóloga irá fazer uma palestra na escola para os pais e alunos. Conta que os alunos estão ansiosos.
	A professora 2 lembra que deve se ter o cuidado de não descrever o gênero apenas, como se fosse a classificação gramatical, mas mostrar sua função social, enfatizar a circulação etc.

Quadro 4. Trechos dos DC que exemplificam as categorias C3 a C7

Nos trechos acima, percebemos que o grupo de docentes interpreta e relaciona sua prática às teorias estudadas no decorrer do projeto, possibilitando confrontar técnicas adequadas e inadequadas, pertinentes ou não à sua própria realidade. Fica em evidência o potencial do professor de confrontar métodos, contestar os condicionamentos construídos em fortes pilares na escola e ampliar as condições de agir em seu cotidiano.

Neste último bloco, enfatizamos a categoria 8, que diz respeito à percepção das professoras quanto à compreensão leitora, no sentido de que o significado não está no texto, mas na relação que se faz entre conhecimentos prévios e as informações dadas.

CATEGORIA C8	
C8	Leitura: compreensão depende do aluno
	Leitura: compreensão é construída na interação autor-texto-leitor, mediada pelo professor

Quadro 5. Categorias de análise C8

Para exemplificar a categoria acima, retiramos os seguintes exemplos de uma transcrição:

Exemplos C8	
Transcrição da sessão de 07.12.11	Professora 3: a maior contribuição do grupo foi a questão do texto, porque muitas vezes a gente trabalha o texto e sempre pede para o aluno procurar no texto. Se o menino não tem conhecimento de mundo, aquilo não está nele para ele interagir com o texto. Ele vai procurar no texto dez mil anos que ele não vai conseguir. Eu vi isso, porque às vezes quando a gente vai trocar de sala, ouve o outro professor falando “procura no texto a resposta está aí está no texto”.

Quadro 6. Trecho de sessão reflexiva que exemplifica as categorias C8

Nesse trecho, percebemos o quanto a mediação do professor para a construção do sentido do texto numa atividade de leitura é importante para que o aluno traga à tona seu conhecimento prévio e lance mão de aspectos linguísticos e contextuais para construir o sentido do texto e, então, chegar com competência à compreensão.

Compilamos, no quadro abaixo, as categorias C1 a C8 para facilitar a visualização dos dados:

C1	Correção e reescrita: ortografia e aspectos morfosintáticos	Correção: elementos linguísticos e discursivos (texto verbal e não verbal)
C2	Reescrita - produto	Reescrita – processo
C3	Gêneros textuais: análise de “temas”	Gêneros textuais: análise dos aspectos discursivos como suporte, interlocutores, contexto de circulação e objetivo comunicativo numa SD completa, levando em conta temas do universo do aluno e de atividades de leitura e escrita numa perspectiva social. Percepção da relação entre aspectos linguísticos e discursivos.
C4	Gêneros textuais: repositório gramatical	
C5	Gêneros textuais: estruturas	
C6	Gêneros textuais: temas inadequados	
C7	Gêneros textuais: ler e escrever para o professor	
C8	Leitura: compreensão depende do aluno	Leitura: compreensão é construída na interação autor-texto-leitor, mediada pelo professor

Quadro 7. Demonstração geral das mudanças de perspectivas sobre temas de linguagem nas SD

Diante do exposto, percebemos, então, que a metodologia colaborativa permitiu uma condução da pesquisa de modo que os professores, aos poucos, se apropriassem de conhecimentos necessários a uma prática de ensino que leve os alunos à proficiência em leitura, bem como à autonomia na escrita. Por isso, acreditamos que foram criadas condições para participação do diálogo e da construção de novas possibilidades para o trabalho com a língua na escola básica. A partir das polêmicas criadas nas sessões, foi possível ver que as professoras, sempre baseadas na relação entre as teorias e suas realidades escolares, revelaram uma postura menos intuitiva no desenvolvimento das SDs e criaram um discurso mais crítico em relação ao trabalho de sala de aula.

Considerações finais

Em nossa avaliação, fizemos um julgamento positivo da trajetória das professoras no projeto. Consideramos muito proveitosa a experiência de estudar novas teorias, possibilitando perceber a linguagem na sua perspectiva discursiva e social. Acreditamos que a experiência de aplicação da SD em sala de aula foi bastante eficaz na formação das professoras, já que foi possível realizar um trabalho completo com o gênero escolhido, aliando questões linguísticas e discursivas.

Por isso, podemos afirmar que a pesquisa colaborativa proporciona mudanças na escola ao aproximar a academia do ensino básico, uma vez que propicia a pesquisadores e professores enfrentar o desafio das práticas pedagógicas cotidianas, buscando caminhos para mudar os condicionamentos postos pelas estruturas escolares. Nesse sentido, a pesquisa, para além de espaço de produção, torna-se instância de formação.

É imprescindível, por isso, que a formação continuada de professores seja tema mais debatido e objeto de políticas públicas urgentes no contexto social brasileiro, já que, como percebemos, um projeto de acompanhamento do cotidiano escolar confere ao trabalho docente uma condição mais central e de maior importância nos processos educacionais. Como consequência, acreditamos que as SDs aplicadas em sala possibilitarão ao aluno um uso mais efetivo da língua em situações cotidianas de leitura, oralidade e escrita, atribuindo um caráter mais integrado aos conteúdos, na relação entre aspectos discursivos e linguísticos presentes nos textos.

Referências bibliográficas

- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. (2006) Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Revista Psicologia, ciência e profissão*. 26 (2). 222-245.
- BAKHTIN, M. (2006) *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec.
- BOTELHO, L. S.; MAGALHÃES, T. G. (2011). Elaboração de um programa de Língua Portuguesa: práticas pedagógicas com gêneros textuais. *Revista Educação em Foco*. 16 (1), 93-117.
- BRONCKART, J. P. (1999) *Atividade de Linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: Educ.
- _____. (2006). Entrevista sobre Interacionismo Sócio-discursivo. *ReVEL - Revista Virtual de Estudos da Linguagem*. n. 6, ano 4. 1-30.
- CRISTOVÃO, V. L. L. ; [CANATO, A. P. B](#) . (2008) O desenvolvimento de material didático com base no ISD: propostas, dificuldades, contribuições. *Revista Pesquisas em Discurso Pedagógico*. 1, 1-18.
- DOLZ, J. NOVERRAZ, M. SCHNEUWLY, B. (2004). Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (2004). (trad. org. Roxane Rojo; Glaís Sales Cordeiro). *Campinas, Mercado de Letras*. 95-128.
- GUIMARÃES, A. M. M. (2006) Construindo propostas de didatização de gênero: desafios e possibilidades. *Revista Linguagem em (dis)curso*. 6 (3), 347-374.
- IBIAPINA, I. M. L. M. (2008) *Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos*. Brasília: Líber Livro Editora.

- KLEIMAN, A. B. (2007) Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Revista Signo*: 32 (53), 1-25.
- MACHADO, A. R. (2000) Uma experiência de assessoria docente e de elaboração de material didático para o ensino de produção de textos na universidade. *Revista de Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*. 16 (1), 1-26.
- _____. (2005). A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J. L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée. (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial. 237-259.
- MACHADO, A. R.; CRISTÓVÃO, V. L. L. (2006) A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. *Revista Linguagem em (dis)curso*. 6 (especial). 547-573
- MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (2011) (org.) *Questões de método e de linguagem na formação docente*. Campinas: Mercado de Letras.
- MAGALHÃES, T. G.; CORDEIRO, A. A; CRESPO, B. A. C. *Gêneros textuais e ensino: entraves e perspectivas no trabalho escolar com a língua materna*. Artigo não publicado.
- MENDONÇA, M. (2006). *Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto*. In: BUNZEN, C. Mendonça, M. (org). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (2004). *Gêneros orais e escritos na escola*. (trad. org. Roxane Rojo; Glaís Sales Cordeiro). Campinas, Mercado de Letras.
- ZANOTTO, M. S. (2005) *Curso de Metodologia de Pesquisa em Linguística Aplicada*. Instituto de Letras – UFF. PPGLetras UFF/RJ.

A formação de professores no instituto federal do Amazonas – IFAM: um processo de reflexão enviesado

Ailton Gonçalves Reis⁴⁵⁸

Resumo

A formação de professores tem sido uma temática constante nas discussões acadêmicas, dado a complexidade dos problemas apresentados como inerentes dos cursos de formação professoral, talvez, tais preocupações sejam provenientes dos variados fenômenos que permeiam a prática do magistério. Sendo assim, a formação de professores, geralmente, é apresentada como o “calcanhar de Aquiles” da educação, uma vez que no discurso oficial brasileiro, assim como em outros países, a formação de professores está diretamente relacionada com o desenvolvimento ou o fracasso do processo educativo, sendo este, muito mais explicitado do que aquele, daí a relevância em se discutir essa temática. Além disso, o IFAM, sempre esteve voltado em formar técnicos e tecnólogos, assumindo o caráter racional técnico próprio dessa formação. Neste sentido, há de se pensar como esta instituição está formando os futuros professores, uma vez que, em se pensando sobre processo educativo, os professores são apontados como protagonistas, algumas vezes vilões, de um processo embebido em incertezas, dúvidas, contratempos e, desta forma, necessitam de uma formação que ultrapasse o simples conhecimento racional-técnico, pois o trabalho docente “exige planejar e desenvolver práticas de educação que não se restrinjam apenas aos saberes acadêmicos” (CARLESSO; TOMAZETTI, 2009, p. 574). Assim, ao se estudar a formação de professores no IFAM, a partir do conceito de processo reflexivo, há de se pensar uma formação que vá além da simples instrumentalização para a docência, pois a prática deve assentar-se na “necessidade de se formar profissionais capazes de ensinar em situações singulares, instáveis, incertas, carregadas de conflitos e de dilemas, que caracteriza o ensino, como prática social em contextos historicamente situados” (PIMENTA, 2006, p. 21), a reflexão, então, torna-se imprescindível para uma prática educacional que vise formar professores para a emancipação e não para a perpetuação de uma prática pedagógica assentada na racionalidade técnica, que é comum nos Institutos Federais de Educação, uma vez que tais instituições sempre estiveram voltadas para a Educação Profissional e Tecnológica, como já afirmamos. Na perseguição desse objetivo esse trabalho assenta-se em três teóricos básicos, que tratam do processo de reflexão na docência, quais sejam: John Dewey, Donald Schön e Kenneth Zeichner, dentre outros. Com relação à forma como os objetivos serão alcançados, tomar-se-á como proposta metodológica de pesquisa a de cunho plurimetodológico, o qual inclui: o bibliográfico, o fenomenológico, caracterizando-se como estudo de caso. Enfim, o que se pretende com esse trabalho é contribuir para a formação de professores no IFAM, porém, um professor que reflita sobre sua prática, aqui parafraseando Pimenta (2000), que entende que a identidade profissional se constrói, a partir de significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão e da revisão das tradições, então, faz-se necessário colaborar no processo de passagem de o aluno ver-se como professor, isto é, ajudá-lo a construir a sua identidade de professor e, especificamente, neste trabalho, a dificuldade do formador e do formando entenderem a prática reflexiva como inerente à docência.

⁴⁵⁸ Instituto Federal do Amazonas

Palavras-Chave: Formação de Professores; Racionalidade Técnica; Professor Reflexivo; Prática Docente.

INTRODUÇÃO

A formação de professores tem sido uma temática constante nas discussões acadêmicas, dado a complexidade dos problemas apresentados como inerentes dos cursos de formação professoral. Talvez, tais preocupações sejam provenientes dos variados fenômenos que permeiam a prática do magistério.

Sendo assim, a formação de professores, geralmente, é apresentada como o “calcanhar de Aquiles” da educação, uma vez que no discurso oficial, a formação de professores está diretamente relacionada com o desenvolvimento ou o fracasso do processo educativo, sendo este, muito mais explicitado do que aquele.

Neste sentido, os professores são apontados como protagonistas, algumas vezes vilões, de um processo embebido em incertezas, dúvidas, contratempos e, sendo assim, necessitam de uma formação que ultrapasse o simples conhecimento racional-técnico, pois o trabalho docente “exige planejar e desenvolver práticas de educação que não se restrinjam aos saberes acadêmicos” (CARLESSO e TOMAZETTI, 2009, p. 574).

Dessa forma, ao se investigar as representações dos professores formadores de professores e dos alunos professores, sobre o conceito de processo reflexivo no IFAM, há de se pensar uma formação que vá além da simples instrumentalização para a docência, pois essa prática se assenta na “necessidade de se formar profissionais capazes de ensinar em situações singulares, instáveis, incertas, carregadas de conflitos e de dilemas, que caracteriza o ensino, como prática social em contextos historicamente situados” (PIMENTA, 2006, p. 21), a reflexão, então, torna-se imprescindível para uma prática educacional que vise formar professores para a emancipação e não para a perpetuação de uma prática pedagógica assentada na racionalidade técnica.

1. A Formação de Professores

Tratar da formação de professores não requer uma justificativa prolongada para demonstrar a importância de um Projeto de Tese que envolva a temática Formação de Professores, Professor Reflexivo e Representações Sociais, considerando que esta formação tem sido um dos temas muito discutido pela comunidade educacional em todo o mundo e, considerando que a reflexão faz parte da docência, a educação só pode ser vista no seu construto social, então, as representações vêm ao encontro do que se pretende nesse trabalho. Nesse sentido, vários estudos na área de educação apontam para a importância de se pensar e/ou repensar ao processo de formação de professores, considerando a quebra dos paradigmas que nortearam por um bom tempo esse processo formativo.

No Brasil, o tema – formação de professores - ganhou maior relevância a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, que é resultado da própria redemocratização do país e das mudanças estruturais, pelas quais passam todos os países em desenvolvimento desde a segunda metade do século passado.

Conforme os documentos oficiais que tratam da formação de professores, esse processo formativo vem se caracterizando pela falta de articulação e contextualização dos saberes presentes na formação inicial.

Assim, essa concepção restrita da prática levaria a uma formação do professor como um aplicador de teorias, isto é, apenas um técnico e não um profissional com domínio sobre sua prática, com autonomia e capacidade para construir conhecimentos pedagógicos e para a tomada de decisões.

Parece-nos que diante da crise de identidade que vive o professor, entender as representações dos professores formadores e alunos professores sobre o processo de reflexão docente, faz com que entendamos como eles veem sua formação e prática profissionais, que segundo Woodward (2000) expressa uma necessidade e uma intenção: definir o seu lugar, marcar a sua diferença. Dessa forma, apontar as diferenças é primordial no processo de construção das posições de identidade.

Nesse sentido, não é redundante reafirmar que conhecer as representações dos professores formadores e alunos professores sobre o conceito de professor reflexivo no IFAM, permitirá enxergar as contradições e congruências, as continuidades e discontinuidades, que marcam o processo de profissionalização do magistério e, em especial, o quanto a concepção do professor como reflexivo, como forma de impactar sobre a legitimação e afirmação, da identidade de professor reflexivo.

Além disso, não obstante a relevância social do tema, estudar essa problemática, caracteriza-se como importante contribuição para o avanço das pesquisas em educação, principalmente, se apontarmos como *locus* os Institutos Federais de Educação, como espaços de formação de professores, uma vez que tais instituições carregam em seu histórico, características que se assentam na racionalidade técnica e sem histórico na formação de professores.

Porém, ao contrário dessa característica racional técnico, o pensamento de formação de professores que move este Projeto de Tese, é pensar uma formação que deva ser norteada pelos conhecimentos que persigam uma educação como prática social e, sendo assim, inevitavelmente, esse processo formativo perpassam os conhecimentos sociológico, filosófico, psicológico, epistemológico, científico e, também, conhecimentos sobre a própria realidade social em que a escola está inserida, dado o caráter social que o magistério assume.

Tais conhecimentos, entretanto, além de perpassar, devem nortear todo o processo formativo, porém não sob uma visão de conhecimento complementar, mas como primordial e necessário para o bom desempenho da docência reflexiva, resultando em um processo formativo que respeite as características da docência transdisciplinar, reflexiva, coletiva, pesquisadora e social, pois só assim estaremos formando professores para buscar uma nova sociedade.

Outro ponto de relevância para a pesquisa é a característica de se conceituar a prática reflexiva como prática de treinamento, tal qual acontece no IFAM e, assim, nos faz indagar sobre como esse conceito é aplicado pelos professores formadores de professores e alunos professores, no IFAM, considerando que a formação de professores sempre esteve ligada à própria universidade e, sendo os IFETs espaços que não têm a característica de formação de professores, cabe entender como esta modalidade formativa adentrou tais instituições e como está sendo feita a leitura do conceito de professor reflexivo pelos professores-formadores e alunos professores no IFAM.

Além disso, a relevância se dá também, pelo fato que, apesar de existirem várias pesquisas sobre a prática das representações dos professores formadores e professores alunos, elas não têm os IFETs como objeto de estudo.

Nesse contexto, é pertinente investigar como os professores formadores têm formado os alunos professores e, como esses sujeitos têm visto o processo de formação que estão inseridos, uma vez que,

a sólida formação, por sua vez, só pode ser desenvolvida por universidades compromissadas com a formação e o desenvolvimento de professores, capazes de aliar a pesquisa nos processos formativos. Estamos, portanto, falando de um projeto emancipatório [...] (PIMENTA, 2006, p. 45).

Neste contexto, foi a experiência adquirida no exercício da docência no IFAM, algum tempo após concluir o Mestrado em Educação, no qual optei pela linha de pesquisa - Formação de Professores, que fez emergir a preocupação em investigar a prática apresentada pelos professores formadores de professores, dado a observação que as conceituações advindas desse processo requerem maior investigação, para que se apresente maior clareza quanto ao conceito de reflexão apresentado pelos professores formadores.

É visível que o processo de formação de professores tem passado por mudanças epistemológicas, estruturais e paradigmáticas, decorrentes, principalmente, das mudanças que vêm ocorrendo em toda sociedade desde a segunda metade do século passado, as quais, necessariamente adentram o processo escolar, como já afirmamos.

Porém, apesar desta mudança de foco e de postura no processo de formação de professores, tal mudança parece não ter sido contemplada, quando da oferta dos cursos de formação de professores nos Institutos Federais de Educação Tecnológica – IFETs, pois a prática dos professores formadores nos cursos de licenciaturas ofertados nessas instituições parece caracterizar-se ainda, pela submissão aos ditames da racionalidade técnica, muito comum na modalidade de ensino – Educação Profissional e Tecnológica.

2. Dialogando com alguns autores

Em se tratando de processo reflexivo, todo ser humano, excetuando os que apresentam alguma patologia, é dotado de poder reflexivo, por isso, dado a diversidade conceitual atribuído à prática da reflexão, cabe entender a que tipo de reflexão está sendo discutido nesse Projeto de Tese. Para isso, nos aproximamos das ideias de Pérez-Gómez citado por Pimenta (2006, p. 24):

a reflexão não é apenas um processo psicológico individual, uma vez que implica a imersão do homem no mundo da sua existência, um mundo carregado de valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos.

A partir desta conceituação, a prática docente reflexiva que se pretende discutir neste Projeto de Tese vai além dos limites da subjetividade, caracterizando-se como uma prática social e, por isso mesmo, assume o caráter de reflexão crítica, a qual apresenta as características do processo reflexivo crítico apresentada por Ghedin (2006, p. 130): “a reflexão crítica emana da participação num contexto social e político que ultrapasse o espaço restrito da sala de aula, pois se constitui num contexto de uma sociedade de classes”.

Nesse sentido, ao entender a prática docente reflexiva como prática social, a Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici, ao apresentar o meio social como importante fator nos comportamentos e atitudes dos indivíduos, vem ao encontro dos objetivos propostos neste Projeto de Tese, uma vez que, “o estudo das representações sociais diz respeito ao entendimento de como os indivíduos se percebem na relação com a sociedade mais ampla, como sentem à realidade” (ARAÚJO, 2008, p. 103).

Dessa forma, sendo a reflexão processada na tessitura do contexto social e político, ela é perpassada por todas as relações sociais que dela emanam. Isto significa dizer, que a reflexão se coaduna com a emancipação social do indivíduo. Apontamos, então, que a natureza da profissão de professor exige, obrigatoriamente, a prática da reflexão, uma vez que o ensino pauta-se no tripé indissociável de relações sociais, quais sejam: professor – aluno – conhecimento.

Neste contexto, vários autores têm apontado para a necessidade de uma mudança urgente na forma tradicional de formação de professores, que não prepara o professor para as particularidades, especificidades e diversidade da sala de aula e nem para a formação emancipatória do indivíduo, dentre eles: nos Estados Unidos temos Dewey (1979), Donald Schön (1983), Zeichner (1993); em Portugal, Nóvoa (1992) Alarcão (1992); na Espanha Contreras (2002); no Brasil Pimenta e Ghedin (2002).

Aqui no Brasil a preocupação com a prática reflexiva na formação de professores assume uma especificidade única, pois se deu, principalmente, em decorrência das inúmeras mudanças em todos os setores sociais, após anos de ditadura militar,

[...] de forma mais expressiva em meados dos anos de 1990 e ganhou força rapidamente ocupando espaço nas pesquisas científicas e influenciando as políticas para formação de professores, representadas nos pareceres e outros documentos instituídos no âmbito legislativo no Brasil (SOUZA; MARTINELLI, 2009, p. 10768?).

É neste contexto, que adotamos o conceito de pensamento reflexivo de John Dewey, a epistemologia da prática adotada por Donald Schön, a partir do pensamento reflexivo de Dewey e, as ideias de professor reflexivo de Kenneth Zeichner, como teóricos básicos deste Projeto de Tese.

Dewey em sua obra - *Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo* – apresenta uma prática pedagógica pautada na reflexão, a qual tem função instrumental, isto é, tem origem em situações-problema e instrumentaliza o professor para os meios e comportamentos mais adequados para enfrentar determinadas situações, próprias do cotidiano docente e, que não são ensinados na academia. O processo de reflexão, então, se coaduna com o conceito de pensamento apresentado por Dewey (1979, p. 21), qual seja: “uma operação em virtude da qual os fatos presentes sugerem outros fatos ou verdades, de tal modo que nos induzam a crer no que é sugerido, com base numa relação real nas próprias coisas”.

Para Dewey, então, pensar reflexivamente aproxima-se do processo educacional, por possibilitar a transformação da ação puramente impulsiva e rotineira em uma ação planejada intencionalmente visando alcançar objetivos futuros e, agindo dessa forma, os professores despem-se dos pré-conceitos adquiridos no decorrer da prática profissional e da cultura em geral, que faz com que eles não olhem para o todo e, não assumam o papel ativo no processo de ensino (DEWEY, 1979).

Schön, em sua tese de doutoramento, toma o pensamento deweyniano para estudar a relação entre teoria e prática por meio da reflexão, como forma de resolver conflitos que se apresentam inesperadamente no ambiente escolar e, para os quais também, assim como afirma Dewey, não se tem respostas imediatas, nem um referencial teórico pré-estabelecido. Sendo assim, o professor precisará de outros conhecimentos, além daqueles estruturados cientificamente.

Essas zonas indeterminadas da prática – a incerteza, a singularidade e os conflitos de valores – escapam aos cânones da racionalidade técnica. Quando uma situação problemática é incerta, a solução técnica de problemas depende da construção anterior de um problema bem-delimitado, o que não é, em si, uma tarefa técnica. Quando um profissional reconhece uma situação como única não pode lidar com ela apenas aplicando técnicas derivadas de sua bagagem de conhecimento profissional. E, em situações de conflito de valores, não há fins claros que sejam consistentes em si e que possam guiar a seleção dos meios (SCHÖN, 2000, p.17).

Nesse quadro, o pensamento schöniano entende que somente pela reflexão se consegue dirimir tais conflitos, pois, o profissional tem que parar, olhar para o problema, estudá-lo, investigá-lo, entender as variáveis que o cercam e, por fim, propor soluções. Dessa forma,

a reflexão sobre a experiência permite desenvolver, compreender e aprimorar a aprendizagem, assim como avaliar os entendimentos incompletos, às crenças falsas e a interpretações ingênuas dos conceitos que os aprendizes trazem consigo sobre determinado assunto (GASQUE, 2008, p. 101).

Schön utiliza o termo *Professional Artistry* para apresentar as competências necessárias para que o profissional resolva os conflitos que surgem no cotidiano. Segundo ele, as ações para a solução dos conflitos que surgem espontaneamente nem sempre são as mais adequadas, daí a necessidade de se refletir sobre a ação antes de se tentar solucionar o conflito.

Schön aponta ainda, que as ações a serem aplicadas não se encontram em nenhum “manual técnico” e, por isso, se o profissional quiser solucionar a situação, “se ele quiser tratá-lo de forma competente, deve fazê-lo através de um tipo de improvisação, inventando e testando estratégias situacionais que ele próprio produz” (SCHÖN, 2000, p. 17), não cabendo, então ficar esperando que outros profissionais venham solucionar o conflito, como já afirmado neste Projeto de Tese.

Conforme Pimenta (2006, p. 20) “encontramos em Schön uma forte valorização da prática na formação dos profissionais, mas uma prática refletida, que lhes possibilite responder às situações novas, nas situações de incerteza e indefinição”.

Schön advoga uma epistemologia da prática pautada em três momentos: a reflexão na ação, a reflexão sobre ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. Cabe lembrar que esta prática foi, no primeiro momento, utilizada com os profissionais da arquitetura e psicanálise, no entanto, pode, muito bem, ser aplicada aos processos de formação de professores, como afirma Alarcão (1996, p. 15): “Schön propõe que se olhe para eles, não exatamente para os considerarmos modelos a seguir, mas para os examinarmos no que fazem e no que são e para neles colhermos lições para os nossos programas de formação.”

Zeichner (2000), ainda tomando o pensamento reflexivo, se preocupa com os processos de investigação educacional e se envolve com as investigações realizadas pelos próprios professores, pensando que a ação dos professores em sala de aula é impelida por suas próprias teorias.

A partir de seus estudos, Zeichner (2000) entende que a reflexão docente só acontecerá se forem levadas em conta três características indissociáveis, quais sejam: a prática reflexiva deve centrar-se tanto no exercício profissional dos professores por eles mesmos, quanto nas condições sociais em que esta ocorre; o reconhecimento pelos professores de que seus atos são fundamentalmente políticos e que, portanto, podem se direcionar a objetivos democráticos emancipatórios e, por fim, a prática reflexiva, enquanto

prática social, só pode se realizar em coletivos, o que leva à necessidade de transformar as escolas em comunidades de aprendizagem nas quais os professores se apoiem e se estimulem mutuamente.

Ao contrário do se espera da prática reflexiva, Zeichner (1992 apud PIMENTA, 2006, p. 23), entende que a concepção de intervenção reflexiva proposta por Schön, a partir de Dewey, é uma forma de sustentar a incoerência em se identificar o conceito de professor reflexivo com práticas ou treinamentos que possam ser consumidos por um pacote a ser aplicado tecnicamente. E é isso que, a seu ver, vem ocorrendo com o conceito: um oferecimento de treinamento para que o professor torne-se reflexivo.

Embora, muitos estudiosos apontem o conceito de professor reflexivo como um paradigma ultrapassado e/ou com problemas na aplicação de sua conceituação, acreditamos que ainda tem muito campo de pesquisa a ser explorado, porém sob um olhar de escola coletiva e não individual, onde cada professor realiza a reflexão de forma solitária como afirma Alarcão (2011), que continua a acreditar nas potencialidades do paradigma de formação do professor reflexivo, tal como compreendi no início dos anos 1990 (ALARCÃO, 1991), porém com um novo sentido, isto é, se for transportado do nível da formação dos professores individualmente, para o nível de formação situada no coletivo dos professores no contexto da sua escola.

Por outro lado, cabe discutir também, embora de forma sucinta, alguns aspectos que parecem contraditórios na aplicação do prático reflexivo. A primeira deles é perceber que não basta apenas a aplicação do processo reflexivo na prática cotidiana, como se bastasse o professor refletir sobre sua prática para que os problemas desaparecessem, como afirma Pimenta (2006, p. 23): “só a reflexão não basta, é necessário que o professor seja capaz de tomar posições concretas para reduzir tais problemas”.

Outro fator de relevância no questionamento da prática reflexiva é a postura que o professor adota diante do conhecimento, que no IFAM, geralmente, se aproxima do pensamento schöniano de supervalorizar a prática pessoal do professor e, “ao colocar em destaque o protagonismo do sujeito professor nos processos de mudanças e inovações, essa perspectiva pode gerar a supervalorização do professor como indivíduo” (PIMENTA, 2006, p. 22), o que pode facilitar o aumento crescente do processo de individualização, tão presente na instituição objeto de estudo desta pesquisa e da sociedade contemporânea em geral.

Enfim, o conceito de professor-reflexivo adotado pelos professores-formadores de professores nos IFET, parece tomar um rumo meio enviesado, dado a indefinição do conceito da prática reflexiva como inerente a prática pedagógica em um contexto de mudança social, fazendo com que essa prática se aproxime da racionalidade técnica sempre presente na Educação Profissional.

2.1 A Teoria das Representações Sociais

Consoante Alves (1998), a formação do profissional não se dá, com exclusividade, em cursos de formação, mas em múltiplas esferas, além dos conhecimentos teóricos, prático políticos, epistemológicos, pedagógicos, curriculares, didáticos e outros necessários ao exercício docente. Nesse contexto, o estudo das representações sociais acerca da formação docente possibilita aproximação do objeto definido.

Para discutir a origem do conceito de representação social, é necessário nos remeter ao conceito de representação coletiva de Émile Durkheim, cujo significado foi reintroduzido ao meio acadêmico pelo

francês Serge Moscovici, que nesta retomada desenvolveu uma teoria das Representações Sociais no campo da Psicologia Social.

Serge Moscovici foi quem primeiro mencionou a expressão representação social, apresentada em seu estudo sobre a representação social da psicanálise, na década de 1950, ao apresentar os resultados de sua pesquisa, na qual procurou compreender de que forma a psicanálise, ao sair dos grupos fechados e especializados, adquiriu uma nova significação para grupos populares.

Neste estudo, referente à evolução do conceito de representação social, destaca-se Jodelet, que neste campo das ciências humanas, é a principal divulgadora do trabalho de Moscovici. No Brasil, a publicação dos estudos do conceito de representação social de Serge Moscovici foi feita em 1978 sob o título *A representação social da Psicanálise*. O autor mostra, nesta obra, como a Psicanálise, enquanto uma teoria científica complexa, ao ser difundido em determinada cultura, transforma-se ao mesmo tempo em que modifica o social, a visão que as pessoas têm de si mesma e do mundo em que vivem (ALVES, 1998).

Nessa perspectiva, a Psicanálise, enquanto nova teoria sobre o comportamento humano converte-se num componente da realidade cotidiana, um objeto do pensamento social e transforma-se numa representação social autônoma, sem grandes semelhanças com a teoria original. (ALVES, 1998)

O conceito de Moscovici nasceu da releitura crítica feita sobre as noções de representação coletiva da teoria funcional de Durkheim, uma vez que, para o psicólogo francês, as representações coletivas são por demais abrangentes para darem conta da produção do pensamento na sociedade na atualidade. Numa leitura de Moscovici (1978) a representação social refere-se ao posicionamento e localização da consciência subjetiva nos espaços sociais, com o sentido de constituir percepções por parte dos indivíduos.

Nesse sentido, as representações de um objeto social passam por um processo de formação entendido como um encadeamento de fenômenos interativos, fruto dos processos sociais no cotidiano do mundo moderno. Desse modo, Moscovici analisou os processos por meio dos quais os indivíduos elaboraram explicações sobre questões sociais e, assim, de alguma forma relaciona-se com o processo reflexivo de prática docente (MOSCOVICI, 1978).

Nesse aspecto, o conceito de representação social trabalha com uma gama de elementos que envolvem teorias científicas, ideologias e experiências vivenciadas no cotidiano e, ao trabalhar como cotidiano, essa teoria aproxima-se do processo reflexivo.

Percebe-se no trabalho de Moscovici (1978), que os aspectos conceitual e epistemológico são tomados enquanto formas de explicação e possuem referência à inter-relação entre os sistemas de pensamentos e as práticas sociais, para que seja possível compreender os fenômenos complexos do senso comum.

Segundo Alloufa e Madeira (1990), o senso comum seria a síntese construída na relação sujeito-objeto, num tempo e num espaço. Assim, para se constituírem como um saber, as representações não podem existir isoladamente; supõem a articulação na lógica por meio da qual o sujeito se situa, age e interage no cotidiano. Para Jodelet (2001 p. 41), as

representações sociais devem ser estudadas articulando elementos afetivos, mentais e sociais, integrando ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação, a consideração das relações sociais que afetam as representações sociais e a realidade material, social e ideal sobre as quais elas vão intervir.

Nessa abordagem, o que se pretende é a compreensão do sujeito social. As representações, por serem modos de pensar compartilhados pelos diferentes grupos, apresentam-se como mediadores da interação dos sujeitos sociais com a realidade, com os objetos e com os fatos sociais que a compõem.

Na mesma linha de pensamento, as representações sociais referem-se a alguma coisa e são construídas por alguém, ou seja, existe a ligação direta entre sujeito e objeto na qual a simbolização e a interpretação lhe conferem significado. Portanto, ao mesmo tempo, temos construção e atitude do sujeito, articulação que integra o sujeito epistêmico ao sujeito psicológico (JODELET, 2001).

Dotta (2006) entende que as representações sociais dos professores são construídas com base na apropriação da prática, das suas relações e dos saberes históricos e sociais, estudá-las possibilita a organização e a ampliação dos conhecimentos educacionais, em especial quanto à construção da identidade deles, produzindo subsídios para entender as suas necessidades profissionais, especialmente no que se refere à formação inicial.

Sendo assim, se a representação é determinada e determinante na construção da identidade e influenciável pela forma de o conhecimento ser distribuído em dada realidade, é importante, paracompreendê-la, a análise do contexto onde foi gerada.

Nesse contexto, cabe apontar as ideias de Pimenta (2000), que entende que a identidade profissional se constrói, a partir de significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão e da revisão das tradições. Ainda de acordo com a mesma autora, um dos desafios dos cursos de formação inicial, então, é colaborar no processo de passagem de o aluno ver-se como professor, isto é, ajudá-lo a construir a sua identidade de professor e, especificamente, neste Projeto Tese, a dificuldade do formador e do formando entenderem como a prática reflexiva como inerente à docência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A primeira observação que nos fica ao relacionarmos o processo reflexivo com a prática dos professores formadores de professores do IFAM é que os professores formadores não aplicam o processo reflexivo na prática cotidiana, quer seja por falta de conhecimento quer seja por pura opção de não aplicação por não verem a prática reflexiva como inerente à prática docente.

Nesse sentido os professores formadores seguem a mesma linha de racionalidade técnica utilizada pelos professores do ensino técnico, como demonstrado em outro trabalho nosso.

Nesse sentido, pode-se afirmar que os professores formados pelo IFAM seguirão, a priori, a mesma linha de pensamento dos professores formadores, caso não persigam a conquista de uma identidade de verdadeiro educador, que para nós, assenta-se na reflexão como premissa par ao bom desempenho da docência, entendendo essa reflexão, como um processo de caráter social e dialético, consoante com o que se espera da educação escolar.

REFERÊNCIAS

ABRIC, J. C. O Estudo Experimental das Representações Sociais. In: D. Jodelet (org.). As Representações Sociais. Editora da UERJ, 2001.

- ALARCÃO, Isabel (org). Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão. Porto Alegre: Porto Editora, 1996.
- _____. Escola Reflexiva e Nova Racionalidade. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- _____. Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva. – 8. Ed. – São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção questões de nossa época; v. 8)
- ALLOUFA, J. M. L. e MADEIRA, C. M. Representação social e educação: que relação é essa? II Colóquio Franco Brasileiro Educação e Linguagem. GT Educação e Representação Social. 1990.
- ALVES, N. Trajetórias e Redes na Formação de Professores. Rio de Janeiro: DP& A.1998
- ALTARUGIO, Maisa Helena. A posição subjetiva do formador na condução do processo reflexivo dos professores de ciência. Tese (doutorado). Faculdade de Educação. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2007.
- ARRUDA, Ângela. A Teoria das Representações Sociais e teorias de gênero. In: Cadernos de Pesquisa. Fundação Carlos Chagas. Nov. 2002. N. 117. São Paulo: Editora Autores Associados, 2002.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Referenciais para formação de professor. Brasília: MEC/SEF, 1999.
- _____. Decreto nº3.462 de 17 de maio de 2000. Dá nova redação ao art. 8º do Decreto nº 2.406 de 27 de novembro de 1997, que regulamenta a Lei nº 8.948 de 8 de dezembro de 1994. Brasília: Ministério da Educação, 2000.
- _____. Decreto nº5.224 de 1º de outubro de 2004. Dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília: Ministério da Educação, 2000.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 2/2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: CP, 2002a. Disponível em: www.mec.gov.br/cne. Acesso em: 13 dez. 2012.
- DAMBINSKI, Kátia Cristina. Trabalho e formação Docente: tendências no plano das políticas e da literatura especializada. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT09-1759-Int.pdf>. Acesso em 20 jan. 2012.
- DEWEY, John. Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo como o processo educativo, uma reexposicao. – 4. ed. – São Paulo: Nacional, 1979.
- DORIGON, Thaisa Camargo; ROMANOWSKI, Joana Paulin. A REFLEXÃO EM DEWEY E SCHON. Intrasaberes. v.3, n. 5 (2008) Disponível em: www.intersaberes.grupouninter.com.br/5/arquivos/1.pdf. Acesso em: 02 fev. 2011.
- DUARTE, Newton. Conhecimento Tácito e Conhecimento Escolar na Formação do Professor (Por que Donald Schön não Entendeu Luria). Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 83, p. 601-625, agosto 2003. Disponível em: www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 10 dez. 2010.

- GHEDIN, Evandro. PROFESSOR REFLEXIVO: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro (orgs.). Professor Reflexivo no Brasil: gênese e Crítica de um conceito. – 4. ed. – São Paulo Cortez, 2006.
- Hartmann, Hélio Roque. DEWEY: uma teoria da formação humana. In: SCRIPTORI, Carmen Campoy (org.). UNIVERSIDADE E CONHECIMENTO – desafios e perspectivas no âmbito da docência, pesquisa e gestão. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.
- IFAM. Projeto de Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Manaus: IFAM, 2000.
- _____. Projeto de Curso de Licenciatura em Química. Manaus: IFAM, 2000.
- _____. Projeto de Curso de Licenciatura em Matemática. Manaus: IFAM, 2000.
- _____. Projeto de Curso de Licenciatura em Física. Manaus: IFAM, 2000.
- JODELET, D. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: D. Jodelet (org.). As Representações Sociais. Editora da UERJ, 2001.
- LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e Formação de Professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). Professor Reflexivo no Brasil: gênese e Crítica de um conceito. – 4. ed. – São Paulo Cortez, 2006.
- MOSCOVICI, S. A Representação Social da Psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- PIMENTA, S. G. (org.). Saberes Pedagógicos e Atividade docente. São Paulo: Cortez, 2000.
- PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). Professor Reflexivo no Brasil: gênese e Crítica de um conceito. – 4. ed. – São Paulo Cortez, 2006.
- PIMENTA, Selma Garrido. PROFESSOR REFLEXIVO: construindo uma prática. In: PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro (orgs.). Professor Reflexivo no Brasil: gênese e Crítica de um conceito. – 4. ed. – São Paulo Cortez, 2006.
- SCHÖN, Donald. Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. - trad.: Roberto Cataldo Costa. – Porto Alegre: Artmed, 2000.
- _____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- ZEICHNER, Kenneth. A formação reflexiva de professores: ideias e práticas. Lisboa: EDUCA, 1993.
- _____. Formação de professores: contato direto com a realidade da escola. Presença Pedagógica, v. 6, n. 34, jul./ago, 2000.

Rotinas na Creche

Maritza Dessupoio de Abreu, Ilka Schapper, Mislene Carvalhais do Nascimento, Núbia Schaper dos Santos⁴⁵⁹

Resumo

Este trabalho se insere entre as investigações realizadas pelo Grupo de Pesquisa Linguagem, Educação, Formação de Professores e Infâncias/LEFoPI da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora/UFJF – Minas Gerais e em uma pesquisa de mestrado em andamento. Propõe-se produzir um estudo sobre as rotinas que constituem a creche. Tendo por objetivo refletir sobre os diferentes significados da rotina nessa instituição. Apresenta como aporte teórico as referências da Teoria Sócio-Histórico-Cultural, em especial, as contribuições de Vygotsky. O referencial metodológico é norteado pelos princípios da Pesquisa Crítica de Colaboração (MAGALHÃES, 2002, 2004, 2006, 2009), como um processo em que todos os sujeitos da pesquisa, em um movimento de colaboração, desenvolvimento e aprendizado são responsáveis pela produção do conhecimento. Foram analisadas, através da argumentação, as transcrições das sessões reflexivas, ocorridas nos anos de 2009 a 2012, que trouxeram o tema rotina na creche em suas discussões, no interior desse grupo. Essas sessões aconteceram com as pesquisadoras do referido grupo e 23 coordenadoras de creche do município de Juiz de Fora. A discussão dos resultados está pautada na análise dos dados por meio das categorias argumentativas desenvolvidas com base em Perelman e Olbrechts-Tyteca (1970/2005), Liberali (2006, 2008, 2009) e Schapper (2010), com o levantamento dos tipos de argumentos, operadores argumentativos e dêiticos. Uma análise inicial apresenta a consciência por parte de uma coordenadora pedagógica da rotina como, muitas das vezes, cerceadora dos tempos e espaços infantis, necessitando de mais reflexão e ressignificação de sua constituição na prática diária do trabalho com a infância nesta instituição.

Palavras-chave: Sentido e Significado. Rotina. Creche. Pesquisa Crítica de Colaboração.

Iniciando a reflexão

O presente artigo propõe desenvolver uma reflexão a respeito das rotinas que constituem as creches, as instituições que recebem as crianças de 0 a 3 anos de idade. Os estudos aqui apresentados se inserem em uma pesquisa de mestrado em andamento e nas investigações realizadas pelo Grupo de Pesquisa Linguagem, Educação, Formação de Professores e Infâncias (LEFoPI) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) – Minas Gerais - Brasil e tem como aporte teórico as referências da Teoria Sócio-Histórico-Cultural, em especial, as contribuições de Vygotsky.

Para iniciarmos a discussão trazemos alguns significados a respeito da palavra rotina. Em seguida apresentamos os conceitos de sentido e significado que estamos utilizando, além da metodologia de pesquisa Crítica de Colaboração (MAGALHÃES, 2002, 2004, 2006, 2009), o instrumento e os sujeitos da investigação.

⁴⁵⁹ Programa de Pós-Graduação em Educação – PPG/UFJF, Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES

Posteriormente fazemos a análise por meio das categorias argumentativas desenvolvidas com base em Perelman e Olbrechts-Tyteca (1970/2005), Liberali (2006, 2008, 2009) e Schapper (2010), com o levantamento dos tipos de argumentos, operadores argumentativos e dêiticos, de excertos, que trouxeram o tema rotina na creche em suas discussões, retirados das transcrições das sessões reflexivas ocorridas nos anos de 2009 a 2012 com pesquisadoras do LEFoPI e um grupo de 23 coordenadoras de creche do município de Juiz de Fora.

Finalizamos com algumas considerações a respeito da necessidade de mais reflexão e significação desse tema nas creches.

Os Significados das Rotinas

Segundo Cunha (1982 apud BARBOSA 2006), a palavra rotina surge no francês antigo como *route*, um derivado do latim vulgar *rupta* (rota), e seus primeiros registros aparecem na alta Idade Média, no século XV. Por volta do século XVII esta expressão passou a fazer parte da linguagem cotidiana e sua significação se tornou presente em diversas línguas como latim, francês, inglês e português com uma noção espacial vinculada a um caminho, direção, rumo.

Esse mesmo significado aparece, ainda hoje, no dicionário Aurélio Eletrônico do Século XXI, onde rotina é o “caminho já percorrido e conhecido, em geral trilhado maquinalmente. Sequência de atos ou procedimentos que se observa pela força do hábito” e no Dicionário online de Português⁴⁶⁰, no qual rotina é o “caminho utilizado normalmente; itinerário habitual. Hábito de fazer uma coisa sempre do mesmo modo, mecanicamente; repetição monótona das mesmas coisas”.

Nesse último conceito dicionarizado, a palavra rotina além da relação com rota, caminho, tem ligação com a repetição, com o fazer habitual. A repetição monótona, mecânica é uma característica das rotinas rígidas, robotizadas e rotineiras que veremos seus conceitos a seguir.

Na rotina escolar temos a “distribuição dos tempos e espaços, estruturando, distribuindo, organizando, classificando e significando os diversos momentos das relações” (DEBORTOLI, 2002, p.88). E no dicionário breve de pedagogia de Marques (2012, p.121), rotina escolar é a

expressão que designa o conjunto dos rituais que compõem o dia a dia da escola. É através da rotina escolar que as crianças sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão. A rotina escolar é intencionalmente preparada pelo professor e tem uma intencionalidade educativa.

Destaca-se nesse conceito a intencionalidade do planejamento e ação da rotina escolar. No verbete a responsabilidade é apontada para o professor, o que acredito ser também compartilhada por todos os profissionais das instituições e pelas crianças. Pois, assim como o professor, todos esses outros membros não são passivos ou apáticos ao processo de organização dos tempos e espaços nas escolas. Apesar de reconhecer que, normalmente, alguns sujeitos ou entidades têm mais domínio e controle sobre a orientação dessa categoria pedagógica.

Ganhando o status de categoria pedagógica e também intencionalidade por parte de quem planeja as rotinas escolares, Barbosa (2006, p.35-46) diz que “a rotina escolar é uma categoria pedagógica que os

⁴⁶⁰ Retirado em outubro 20, 2012. de <http://www.dicio.com.br/rotina/>.

responsáveis pela educação infantil estruturam para, a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições de educação infantil”.

Essa autora apresenta também a preocupação com a rotina conceituada como processo mecânico e monótono de simples repetições do habitual, trazendo o conceito de rotina rotineira a respeito de “tudo aquilo que é feito todos os dias de forma similar e repetida sem, ou quase sem, nenhuma variação” (BARBOSA, 2006, p.40).

Com esse mesmo receio da alienação que pode significar o processo de efetivação das rotinas escolares Silva (2000, p.45) destaca a respeito das rotinas robotizadas, que são “as ações que passam a serem feitas sem prazer e de forma mecânica”.

Assim, acreditamos que a rotina constitui-se como uma prática histórica e cultural que não é neutra e que deve organizar (e não controlar) os espaços e os tempos na modernidade. Ganhando contornos de categoria pedagógica nas creches como algo que deve ser flexível, ter a criança e suas especificidades como principal foco. Configurando-se como elemento que estrutura a instituição e normativa seus usuários, um componente de intencionalidade, orientação e planejamento, que pode facilitar os processos de desenvolvimento e aprendizagem de forma mais prazerosos ou cansativos, conforme é pensada e posta em prática.

Apresentados alguns significados de rotina, as questões que trazemos para reflexão são: quais são os significados das rotinas nas práticas diárias das creches? Quais significados são construídos pelos sujeitos que vivenciam esses tempos e espaços?

Para compreender um pouco melhor essas questões trazemos a seguir o conceito que estamos nos embasando para tratar dos significados e expor alguns desses a respeito da rotina que foram enunciados por coordenadoras pedagógicas de creches.

Refletindo sobre os Sentidos e Significados

Esse trabalho baseia-se nos constructos teóricos da perspectiva sócio-histórico-cultural de Lev Vygotsky onde o pensamento e a linguagem têm importantes papéis. A linguagem é responsável pela mediação entre o mundo externo e o intrapsíquico. Sua compreensão “consiste numa cadeia de associações, que surgem na mente sob a influência das imagens semióticas das palavras” (VIGOTSKI, 2010, p.401).

Contudo, a palavra deve ser dotada de significado para que aja a codificação e decodificação do pensamento. Uma vez que “a palavra desprovida de significado não é palavra, e sim um som vazio. O significado é um traço constitutivo indispensável da palavra, ele não é senão uma generalização, um conceito, um fenômeno do pensamento” (VIGOTSKI, 2010, p.398).

Para esse autor, o significado da palavra é a forma mais simples de unidade do pensamento e da linguagem, é o elo, a interseção, entre essas duas vias. Sendo acordado por uma determinada comunidade semiótica, mais flexível e estável que o sentido, porém não se constituindo de maneira rígida, podendo ser modificado. Uma vez que a discussão e o conflito de sentidos podem desestabilizar e proporcionar a construção de novos significados dentro de um determinado grupo.

Assim, tanto o significado como o sentido se produzem nas práticas sociais através da constituição psicológica e da experiência do indivíduo. Os sentidos se compõem em significados para determinadas comunidades quando passam a representar um conceito, uma generalização para essa.

Os significados podem ser constituídos e ressignificados por meio da criação de zonas de sentidos, de desestabilização de significados através das Zonas de Desenvolvimento Proximal (ZDP) conceituada por Vygotsky (1999, p.112) como:

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

E sintetizada por Santos (2012, p.58) como “um lócus de aprendizagens por excelência”. Não uma simples distância como pode parecer em uma leitura superficial do trabalho de Vygotsky, mas como um processo de construção do conhecimento e da aprendizagem por meio de discussões, ideias, ações e conflitos que acontecem em uma dinâmica de espiral entre diferentes indivíduos com diferentes níveis de experiência e troca.

Esse processo de constituição de sentidos em significados proporcionados pelas ZDPs é utilizado pelo Grupo LEFoPI na perspectiva metodológica da Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) através das sessões reflexivas com as 23 coordenadoras de creches municipais e explicado com mais detalhes a seguir.

A PCCol e as Sessões Reflexivas do GP. LEFoPI com as Coordenadoras de Creche

A Pesquisa Crítica de Colaboração se estrutura na perspectiva sócio-histórico-cultural e propõe o paradigma “crítico” na medida em que investe no diálogo e participação de todos, sujeitos e pesquisadores, no processo investigativo, sem que haja verdades prontas. A construção dos dados se baseie no diálogo, nas dificuldades levantadas e vividas, nas necessidades reais dos participantes, na desestabilização de conceitos, sentidos e significados e na decisão pela mudança e transformação através da reflexão da teoria e da prática.

Nesse sentido, a “colaboração” não é a mera ajuda ou auxílio, mas compreende a relação de interação, como é destacado por Ibiapina (2008, p.19-20) “o pesquisador que colabora com os professores quando contribui para o desenvolvimento profissional (...) e os docentes que colaboram com o pesquisador quando refletem sobre suas práticas e compreendem as situações conflituosas inerentes ao trabalho docente”. Assim, a concepção de colaboração é de reflexão e troca entre sujeitos e pesquisadores, na construção de sentidos.

Nas palavras de Magalhães (2009), há a ideia de coautoria e de co-construção/produção de conhecimentos entre pesquisadores e participantes no processo de mudança, circunscrito ao contexto histórico em que a investigação está inserida.

Na pesquisa colaborativa, de acordo com Ibiapina (2008, p.19):

...docentes, em interação com o pesquisador, constroem teorias sobre suas práticas profissionais quando negociam crenças e valores e interpretam reflexiva e dialeticamente com os pares suas compreensões a respeito da questão de investigação proposta pelo pesquisador.

Esse processo de negociação envolve conflitos, tensões, sentimentos, contradições na construção conjunta de conhecimento pela estruturação e reestruturação de significados, através da criação de “ZPDs que propiciam a colaboração e criticidade na relação dialética entre teoria-prática ao questionar sentidos e significados antigos para a produção criativa e compartilhada do novo” (MAGALHÃES, 2009, p.62).

Nesse sentido, as sessões reflexivas organizadas pelo GP. LEFoPI com as 23 coordenadoras das creches municipais de Juiz de Fora, das quais trazemos os excertos das transcrições para análise, são definidas como “contextos em que são criadas oportunidades para a construção de significados sobre a prática docente em colaboração com um pesquisador externo, caracterizando-se como sessões de discussão (SZUNDY *apud* SCHAPPER & SILVA, 2010, p.66). Sendo essas sessões os espaços de ação e transformação de significados negociados entre pesquisadores do LEFoPI e as coordenadoras de creche.

Apresentados nossos aportes teórico e metodológico trazemos a seguir a explicação dos tipos de argumento, operadores argumentativos e os dêiticos que serão utilizados no processo de análise dos excertos selecionados dessas sessões reflexivas e, posteriormente, a análise propriamente dita.

O processo de análise

Para verificar como ocorreu a relação entre os sentidos e significados nos excertos selecionados das sessões reflexivas identificamos alguns elementos da “estrutura argumentativa” (LIBERALI, 2009), tais como: os tipos de argumento, os operadores argumentativos e os dêiticos.

Os tipos de argumento, segundo Meaney (2009, p.57), são utilizados no discurso para “dar suporte a uma ideia; confrontar ou posicionar-se contra uma ideia, ou; dissociar uma ideia ou contestar a validade de outros argumentos”. Eles são elementos do discurso empregados pelos participantes para buscarem um ponto de vista comum, os sentidos e significados que são partilhados na narrativa.

Aristóteles (350a.C.) classifica os tipos de argumento em lógicos e afetivos, usados para convencer ou persuadir o auditório, os quais podem ser resumidos nos entimemas e nos exemplos.

Os entimemas seriam os argumentos dedutivos, fundamentados em conhecimento e raciocínio lógico, com, pelo menos, uma premissa não formulada, implícita, subentendida ou oculta, não havendo necessariamente uma estrutura formal em sua constituição.

Os exemplos seriam os argumentos indutivos, o que o orador e a plateia entendem como real para a argumentação. Podendo se constituir de fatos ou casos anteriores ou invenção do orador para confirmar ou negar a tese, aparecem em forma de generalizações, analogias ou argumentos de autoridade.

A eficácia na argumentação dependeria, segundo os estudos de Aristóteles, de diversos fatores como o contexto em que ela ocorreria e a combinação entre esses tipos de argumentos. Nos estudos da Nova Retórica de Perelman e Olbrechts-Tyteka (1970/2005), há a inclusão de outros elementos constituidores dos tipos de argumentação, como: a citação, que pode ser teórica, de autoridade ou de fonte; a definição; a

comparação; o pragmático e o já especificado anteriormente de exemplo. Com base nas ideias desses autores, faço, a seguir, uma síntese de cada um deles.

A citação é um argumento de referência que se apoia em outras vozes, citando uma pessoa ou teoria, uma determinada fonte ou mesmo um pensamento atribuído ao senso comum, para defender ou não uma ideia. Neste trabalho, destacarei três tipos que constituem esse argumento: os teóricos, os de autoridade e os de fonte.

Os teóricos são as citações, literais ou não, de conceitos de acordo com o contexto da discussão; os de autoridade são os normalmente utilizados nos discursos jurídicos, a voz do outro pode ser seguida ou não de acordo com a posição que ocupa; e os de fonte precisam ser considerados coerentes e fidedignos pelo grupo.

Os argumentos de definição são constituídos pela definição de algo a partir de suas características observáveis ou subjetivas ou estabelecidas a priori em um determinado contexto.

Os argumentos de comparação estabelecem o valor de um termo relacionado a outro do mesmo gênero, apresentando constatações de fato, podendo ocorrer por oposição (o bom e o mau aluno), ordenamento (é melhor do que) ou comparação quantitativa (comparação de notas dos alunos).

Os pragmáticos mencionam questões relacionadas às vivências diárias, estabelecem relação de casualidade ou finalidade entre ideias que se sucedem, podendo justificar um fato por outro ou refutar uma ação por causa de uma provável consequência.

É importante destacar que os diferentes tipos de argumentos podem ser utilizados com finalidades distintas, da mesma forma que são, normalmente, combinados em uma mesma argumentação.

Os operadores argumentativos destacam o direcionamento e a articulação das opiniões e refutações dos participantes do discurso. Têm a finalidade de designar, segundo Koch (1992/2004, p.30), “certos elementos da gramática de uma língua que têm por função indicar a força argumentativa dos enunciados, a direção (o sentido) para o qual apontam”. Esses elementos da gramática são constituídos pelas conjunções, conectivos e advérbios.

A análise desses operadores é importante, uma vez que indicam a força argumentativa dos enunciados, possibilitando a compreensão dos sentidos, dos argumentos, para os quais estão relacionados, por introduzirem conteúdos semânticos adicionais a eles.

Outra marca linguística dos tipos argumentativos utilizados na análise são os dêiticos, definidos da seguinte forma por Schapper (2010, p.127):

Os dêiticos têm, no movimento textual, a função de “apontar” para o contexto situacional. Constituem-se como marcas linguísticas que permitem inscrever no enunciado as marcas da interação, que se materializam como únicas e irrepetíveis. Desse modo, os dêiticos assinalam o sujeito que enuncia e o seu interlocutor (dêixis pessoal), além de “apontar” qual é o tempo (dêixis temporal) e o espaço (dêixis espacial) da enunciação. Gramaticalmente, os dêiticos de pessoa são denominados pronomes pessoais, pronomes possessivos, sufixos flexionais de pessoa-número, vocativos; os dêiticos temporais são conhecidos, na gramática, como advérbios, locuções adverbiais ou expressões de tempo; por fim, os dêiticos espaciais são representados gramaticalmente pelos advérbios ou locuções adverbiais de lugar.

Trazemos a seguir os excertos selecionados das sessões reflexivas do GP. LEFoPI com as coordenadoras de creche e sua análise por meio desses elementos da estrutura argumentativa.

Significados de Rotina nas Sessões Reflexivas com as Coordenadoras Pedagógicas

Selecionamos sete excertos, citados por sete coordenadoras diferentes, nos quais o tema rotina surgiu nas discussões das sessões reflexivas. Todos esses encontros ocorreram em uma das salas da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora e tiveram como sujeitos pesquisadores do GP. LEFoPI e as coordenadoras das 23 creches municipais dessa cidade. A sala era organizada com as cadeiras dispostas em círculo e os assuntos discutidos por todos os integrantes, sempre iniciados por uma coordenadora do GP. LEFoPI.

É interessante ressaltar que o tema ROTINA não foi, durante o período analisado (2009-2012), foco principal de nenhuma dessas sessões, como por exemplo o brincar, o choro e a sexualidade já os foram. Contudo ele esteve perpassando os assuntos tratados e esses momentos que selecionamos e trazemos para análise a seguir.

O primeiro excerto foi selecionado da sessão reflexiva ocorrida no dia 03 de junho de 2009 e traz uma relação de domínio, controle e organização com relação as rotinas da creche.

Excerto 1:

Coordenadora Creche: Eu acho até a questão do domínio né. É mais fácil você dominar todos em uma mesma atividade do que em grupos espalhados.

Pesquisadora: Você controla todos.

Coordenadora Creche: A questão do controle, da rotina mesmo, do domínio daquilo né. Que tem aquela tendência a organização. Então, se cada um fizer diferente...

Pesquisadora: Vai fazer bagunça...

Coordenadora Creche: Vai ficar desorganizado, vai mudar todo o contexto né.

No presente diálogo entre a coordenadora e a pesquisadora sobre a rotina na creche a coordenadora traz o pronome pessoal na primeira pessoa do singular, “**eu**”, para sinaliza o grau de implicação que deseja imprimir ao discurso.

Em seguida apresenta um argumento de comparação por meio dos operadores “**é mais fácil**” “**do que**”, no discurso: “**É mais fácil você dominar todos em uma mesma atividade do que em grupos espalhados**”.

A oradora continua dizendo: “**A questão do controle, da rotina mesmo, do domínio daquilo né**”, nessa frase ela traz elementos como “**controle**” e “**domínio**”, para definirem a “**rotina**”, enfatizada por meio do operador “**mesmo**”.

E finaliza com argumento pragmático através dos operadores “**então**”, “**se**” e “**vai**” para possibilitar a defesa de sua argumentação justificada por meio de consequências futuras em: “**Então, se cada um fizer diferente... Vai ficar desorganizado, vai mudar todo o contexto né**”.

Nesse excerto temos então o significado da rotina relacionado às questões de controle e domínio para a organização das atividades, as quais é mais fácil (para os funcionários da creche) que todos (as crianças) façam as mesmas atividades ao mesmo tempo do que em diversos grupos, pois dessa forma o controle sobre a criança é maior.

Os quatro excertos a seguir foram retirados da sessão reflexiva ocorrida no dia 18 de agosto de 2010 e trazem um significado de rotina na creche com algo pesado, difícil, maçante, que se compara com a rotina de um trabalho e que precisa ser modificada.

Excerto 2:

Coordenadora Creche: Esse fato da criança não querer ir para creche não é uma coisa inédita assim, sempre acontece. E assim o que acontece, apesar da gente entender que para a criança é uma rotina pesada, a gente entende também que muitas famílias precisam levar a criança para creche porque a mãe e o pai precisam trabalhar.

A oradora apresenta dois argumentos contraditórios destacados pelo operador argumentativo “**apesar de**” que são: “**a rotina pesada**” que as crianças necessitam vivenciar nas creches e “**as famílias que precisam levar as crianças para a creche**”. Trazendo ainda o advérbio “**também**” para somar valor a sua afirmação: “**apesar da gente entender que para a criança é uma rotina pesada, a gente entende também que muitas famílias precisam levar a criança para creche**”. O operador argumentativo “**a gente**” pode ser substituído por “**nós**” destacando os sujeitos do discurso, que na ocasião eram as coordenadoras e pesquisadoras.

A coordenadora define através do adjetivo “**pesada**” a palavra “**rotina**” em um sentido de negação dessa palavra, relacionando-a a algo ruim. Contudo, apresenta o operador “**para**” seguido do sujeito “**criança**”, significando que essa definição de rotina é defendida para esse sujeito especificamente.

Ela continua acrescentando a necessidade das crianças irem para a creche e assim serem sujeitas a rotina dessa instituição por meio do advérbio “**porque**” de forma a justificar o argumento anterior das famílias precisarem levar as crianças para essa instituição para que seus pais e suas mães possam trabalhar.

A rotina, nesse excerto, é significada como algo pesado, difícil de carregar, a ponto da criança nem querer ir para a creche, contudo ela é necessária, pois os familiares das crianças precisam trabalhar e tem que deixá-las nessa instituição.

Excerto 3:

Coordenadora Creche: É muito complicado não é? Dá um nó! Um nó, ai nessa ocasião desse meu raciocínio ai que bateu mais forte, nossa ele vai ter que acordar cedo, ele vai ter que carregar mochila e não sei o que! Só falta eu fazer uma marmitta! Foi daí que veio, eu falei assim: “Ele vai parecer eu que sou uma trabalhadora, o pai dele que é um trabalhador!”

O discurso dessa coordenadora inicia com uma interrogação: “**É muito complicado não é?**” seguida por um interjeição: “**Dá um nó!**” de forma a enfatizar o que irá dizer a seguir e apresentar um sentimento de pena. Ela traz, então, um argumento de exemplo: “**ele vai ter que acordar cedo, ele vai ter que carregar mochila e não sei o que. Só falta eu fazer uma marmita!**” seguido pelo argumento de comparação: “**Ele vai parecer eu que sou uma trabalhadora, o pai dele que é um trabalhador!**”, para definir a rotina da creche como uma rotina de trabalho na qual as crianças são sujeitadas a vivenciar.

A coordenadora utiliza do argumento de denificação por meio do verbo ser, “**sou**”, para defini-la, com o pronome pessoal na primeira pessoa do discurso “**eu**”, como trabalhadora e faz o mesmo com o sujeito “**pai**”. Esse também é definido como trabalhador, além de estar acompanhado do pronome possessivo “**dele**” para indicar referência à criança que frequenta a creche e que é comparada a um trabalhador assim como seu pai e a coordenadora que está narrando e que é sua mãe.

Nesse excerto há um sentimento de pena das crianças que precisam viver a rotina da creche que é comparada a rotina de um trabalhador, uma vez que, essas crianças têm hora para entrar, têm que acordar cedo, precisam carregar a mochila e só não levam a marmita (símbolo de muitos trabalhadores), pois as refeições são servidas na instituição.

Excerto 4:

Coordenadora Creche: Eu acho isso muito profundo tem muitos anos, então tem muitos anos que eu falo, que eu tenho uma fala assim, nós temos que sair da mesmice, eu sempre falo isso, tem muitos anos que eu falo isso, porque eu sempre me preocupo de quebrar a rotina daquelas crianças entendeu? Porque realmente é maçante.

A oradora inicia sinalizando o grau de implicação de seu discurso, expresso com o uso do pronome pessoal na primeira pessoa do singular, “**eu**”, dando continuidade com a afirmação através do verbo falar no presente do indicativo “**falo**”.

Contudo modifica a pessoa do discurso para a primeira pessoa do plural “**nós**” quando se refere ao ato de ter que sair da mesmice, ou seja, não somente ela, mas os demais sujeitos da creche, as demais coordenadoras presentes nessa sessão reflexiva, também seriam responsáveis por saírem da mesmice da rotina.

A coordenadora continua seu discurso com a repetição do que já afirmou: “**eu sempre falo isso, tem muitos anos que eu falo isso**”, trazendo ainda o operador argumentativo “**sempre**” e o dêitico temporal “**muitos anos**” para enfatizar o que acabou de dizer.

Em seguida apresenta o advérbio “**porque**” para explicar o enunciado anterior e termina a frase com uma interrogação, como se desejasse uma aprovação do que está sendo dito: “**entendeu?**”. Prossegue com a definição da rotina como “**maçante**”, por meio do verbo ser no presente do indicativo, “**é maçante**”.

Essa definição da rotina ocorre para os sujeitos “**daquelas crianças**”, o dêitico “**daquelas**” indica crianças específicas, de um determinado lugar, no caso, as crianças da creche e não da universidade, por exemplo, de onde as sessões reflexivas aconteceram.

A narradora termina seu discurso afirmando então a necessidade das rotinas da creche serem “**quebradas**”, reconstruída, para deixarem de ser “**maçantes**”.

Nesse fragmento a rotina está relacionada à questão de ser maçante (cansativa e desagradável) e ligada apenas às crianças. Há também uma preocupação em sair da mesmice, em quebrar a rotina, quebrar no sentido de algo que está fixo e consolidado e precisa ser quebrado para ser modificado, sendo responsáveis por esse ato de transformação todos os sujeitos da creche.

Excerto 5:

Coordenadora Creche: Por isso que eu acho tão assim até perigosa, essa questão da rotina da creche, sabe? Porque eu acho que essa palavra rotina faz com que você, o seu educador caia na mesmice, eles vão fazer o que? A criança vai chegar vai para o refeitório, vai tomar café, eu vou subir, vou para rodinha, vou contar história, vou cantar e vou falar e etc. Sabe? Então assim eu acho que a gente tem que fazer o dia a dia da creche, que é hoje vai ser diferente amanhã, que vai ser diferente o dia depois de amanhã, porque essa questão da rotina tem algumas coisas que a gente faz que a gente pode estar mudando, pode estar fazendo de um jeito diferente, resignificando o dia a dia.

A coordenadora inicia seu discurso com o pronome pessoal na primeira pessoa, “**eu**”, para definir a rotina da creche como “**até perigosa**”. O operador argumentativo “**até**” traz um destaque para a palavra “**perigosa**” dando-lhe mais força. E termina a frase com uma interrogação como que desejando uma aprovação do que foi dito até o momento: “**sabe?**”

Continua introduzindo uma justificativa do enunciado anterior com o advérbio “**porque**”, prossequindo o discurso na primeira pessoa do singular para afirmar sua opinião, mas modificando para a terceira pessoa do singular “**você**” que pode ser substituída por “**ele**” e, em seguida, para “**o seu educador**” ou “**eles**”, terceira pessoa do plural. O pronome possessivo “**seu**”, nesse caso, refere-se ao educador da criança. A troca das pessoas do discurso, da primeira para a terceira do singular e depois para a terceira do plural, indica um afastamento da narradora com o que está sendo afirmado.

A narradora prossegue trazendo o sujeito “**criança**” e o argumento de exemplo para enumerar elementos do seu dia-a-dia na creche e confirmar o argumento da “**mesmice**” da rotina que informou anteriormente, misturando o pronome pessoal da terceira pessoa do singular “**criança**” ou “**ela**” com o pronome na primeira pessoa do singular “**eu**” e se aproximando novamente do discurso que está sendo dito: “**A criança vai chegar, vai para o refeitório, vai tomar café, eu vou subir, vou para rodinha, vou contar história, vou cantar e vou falar e etc.**”.

Inicia a conclusão de seu discurso com o operador argumentativo “**então**”, apresentando a primeira pessoa do plural “**nós**” ou “**a gente**” como responsáveis pelo dia-a-dia da creche. Definindo a rotina como algo que acontece “**hoje**”, o dêitico temporal “**hoje**” surge em comparação aos dêiticos temporais “**amanhã**” e “**depois de amanhã**” no sentido de que cada dia é diferente do outro e, com isso, a rotina na creche também deveria ser sempre diferente.

A coordenadora introduz uma justificativa para o enunciado anterior por meio do advérbio “**porque**”, apresenta o pronome indefinido “**algumas**” de forma a destacar que existem coisas que podem ser modificadas e outras não na rotina da creche e da continuidade ao discurso na primeira pessoa do plural “**a gente**” ou “**nós**” para evidenciar a responsabilidade de todos, incluindo ela, na possibilidade de modificação e resignificação da rotina da creche.

Nas ideias apresentadas nesse excerto, a rotina está relacionada a algo perigoso, pois, por meio dela, o educador (aparecendo nesse momento do discurso como principal responsável pela rotina) pode “cair” na mesmice (na monotonia e na invariabilidade). Devendo, por esse motivo, algumas coisas (nem tudo) serem feitas diferentes, modificadas e ressignificadas (nessa parte do discurso a responsabilidade é de todos os sujeito da rotina) na vivência diária da creche.

O sexto excerto ratifica a necessidade da modificação diária na constituição das rotinas da creche destacado por uma coordenadora na sessão reflexiva no dia 07 de abril de 2010:

Excerto 6:

Coordenadora Creche: A creche, ela, se adapta à criança. A creche, ela está sempre em construção. A gente ta sempre vendo, revendo as rotinas, refazendo a identidade da creche, sempre.

A coordenadora apresenta os sujeitos do discurso na terceira pessoa do singular: a “**creche**”, “**ela**” e a “**criança**”. O dêitico “**ela**” repetido depois de “**creche**” aparece para enfatizar esse sujeito do discurso. Da mesma forma que o operador argumentativo “**sempre**” reiterado por três vezes propõe dar mais ênfase ao que está sendo afirmado.

O sujeito do enunciado passa para a primeira pessoa do plural “**a gente**” ou “**nós**” com o objetivo de destacar a responsabilidade de todos, incluindo a oradora, na modificação das rotinas e da identidade da creche.

Nesse discurso o significado da rotina da creche relaciona-se com a identidade dessa instituição e precisa estar sempre em construção, sendo vista e revista (por todos seus sujeitos), para se adaptar às necessidades infantis.

O sétimo e último excerto foi destacado com a fala de uma coordenadora na sessão do dia 03 de junho de 2009, na qual ela apresenta a naturalização das rotinas na creche.

Excerto 7:

Coordenadora Creche: Para as educadoras era algo quase natural, as crianças falando e chorando e reclamando e a educadora falando e todo mundo naquela confusão, mas pra elas aquilo fazia parte já da rotina e do dia-a-dia.

O pronome “**para**” seguido do dêitico na terceira pessoa do discurso “**as educadoras**”, ou “**elas**”, indica o distanciamento da narradora do que está sendo dito. O operador “**quase**” assinala a aproximação da totalidade do argumento que está sendo tratado “**natural**”, apresentando a definição do dia-a-dia, da rotina como um elemento que está perto da naturalização.

A oradora traz o operador “**mas**” para contrapor o argumento de exemplo anterior de algo que não deveria ser naturalizado na rotina da creche como “**as crianças falando e chorando e reclamando e a educadora falando e todo mundo naquela confusão**” e expõe novamente o pronome “**para**” ou “**pra**” com o “**elas**” se afastando mais uma vez do que está sendo enunciado.

O pronome demonstrativo “**aquilo**” indica o exemplo apresentado pela oradora anteriormente para destacar a rotina na creche e o verbo no passado “**fazia**” indica que essa ação, possivelmente, já foi modificada.

No enunciado dessa coordenadora a rotina é tratada como os acontecimentos diários da creche que são, muitas vezes, naturalizados pelas educadoras, mesmo se tratando de momentos de confusão para a coordenadora.

Fazendo uma análise de todos os excertos de uma forma geral, temos os significados da rotina na creche relacionados a conceitos negativos como de controle, domínio, algo pesado, maçante, perigoso e, até mesmo, comparada à rotina de um trabalhador devido a fixação dos horários.

Há no entanto o reconhecimento, pelo menos na fala de uma das coordenadoras, de que a rotina traz a identidade da creche e deveria estar embasada nas necessidades infantis. Nesse sentido, três coordenadoras ressaltam a preocupação com a modificação frequente dela para que não se torne monótona e invariável.

Outra informação interessante que podemos visualizar nos excertos é a rotina ligada apenas às crianças, como se somente elas as vivenciassem. Uma educadora, exclusivamente, diz da naturalização dessa para as crianças e também para os educadores.

Com relação à responsabilidade na elaboração das rotinas, os educadores aparecem como os principais responsáveis por não deixarem que sejam monótonas e, junto com os demais profissionais por modificá-las e ressignificá-las. A criança, contudo, é citada apenas como responsável por vivenciá-las e não na participação de sua construção e modificação.

Considerações brevemente finais

A rotina é uma necessidade da modernidade em nossa sociedade e importante nas instituições de Educação Infantil para a organização dos espaços e tempos. Contudo precisamos refletir sobre algumas questões quando nos referimos à creche: (a) as rotinas são realmente necessárias e por quê? (b) a serviço de que humanos elas são organizadas? (c) quais sujeitos desejamos com sua organização?

Através dos dados analisados as coordenadoras nos apresentam uma rotina que não está relacionada às necessidades infantis, mas sim ao domínio, a organização dos tempos e espaços para que seja mais fácil controlar as crianças e a acontecimentos naturalizados e maçantes. Além disso, as coordenadoras nos dizem também da necessidade de uma construção diária dessa rotina e de sua ressignificação.

Assim no espaço das creches e fora deles precisamos criar momentos de discussões e conflitos dos sentidos, refletindo sobre o que acreditamos, o que nos é concebido individualmente, a respeito da rotina nessas instituições, para que possamos desestabilizá-los e proporcionar a construção de novos significados.

Nessa ressignificação dos tempos e espaços na creche torna-se fundamental recuperar a condição das crianças de sujeitos na construção, organização e vivência, junto com os profissionais, pela rotina nessas instituições.

Sendo preciso, dessa forma, estranhar o conhecido, o que pode já ser habitual e refletir e ressignificar a importância e a constituição das rotinas escolares. Fazendo dessas práticas educacionais que, mesmo recorrentes, sejam variáveis e múltiplas.

Referências

- Aristóteles (350a.C.) (2005). *A arte retórica e a arte poética*. Rio de Janeiro: Ediouro.
- Barbosa, Maria Carmen Silveira (2006). *Por amor e por força: Rotinas na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Debortoli, José Alfredo Oliveira (2002). Reflexões sobre as crianças e a educação de seus corpos no espaço-tempo de Educação Infantil. *Revista Paidéia*. ano(1), n.(1), 79-111.
- Ferreira, Aurélio Buarque de Holanda (1999). *Dicionário Aurélio século XXI*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Koch, Ingedore (2004). *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto.
- Liberali, Fernanda Coelho (2º. sem. 2009). A cadeia criativa no processo de tornar-se totalidade. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*. vol.(1), n.(2), 100-124.
- Liberali, Fernanda Coelho (2006). A formação crítica do educador na perspectiva da Linguística Aplicada. In: Rottava, L. & Santos, S. (Orgs.), *Ensino/aprendizagem de Línguas: Língua Estrangeira*. (pp. 15-34). Unijui: Editora da UNIJUI.
- Liberali, Fernanda Coelho (2008). *Formação Crítica de Educadores: Questões Fundamentais*. Taubaté, SP: Cabral Editora e Livraria Universitária.
- Marques, Ramiro. *Dicionário Breve de Pedagogia*. Retirado em novembro 5, 2012. de http://www.pedagogiaaopedaletra.com/wp-content/uploads/2011/10/Dicionario_de_pedagogia.pdf.
- Meaney, Maria Cristina (2009). *Argumentação na formação do professor na escola bilíngue*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Perelman, ChaimChaim, & Olbrechts-Tyteca, Lucie (1970/2005). *Tratado de Argumentação: A Nova Retórica*. (Trad. Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão). São Paulo: Martins Fontes.
- Santos, Núbia Aparecida Schaper (2012). *Sentidos e significados sobre o choro da criança nas creches públicas do município de Juiz de Fora/MG*. Tese de Doutorado em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Schapper, Ilka Santos (2010). *O Fluxo do Significado do Brincar na Cadeia Criativa: argumentação e formação de pesquisadores e educadores*. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.
- Schapper, Ilka & Silva, Lea Stahlschmidt Pinto (2010). Ação Colaborativa na Creche: Compartilhando Sentidos e Significados. In: Silva, Lea Stahlschmidt Pinto & Lopes, Jader Janer Moreira (Orgs.). *Diálogos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias* (pp. 61-68). Niterói: Editora da UFF.
- Silva, Francisca de Assis (2010). A rotina robotizada?. In: Rangel, Ana Cássia Petroni et al. *Concepções, Contradições, Dúvidas e Debates: Apontamentos para o Trabalho na Creche* (pp.45-48). Cuiabá: UdUNIC.
- Vygotsky, Lev S (1999). Interação entre aprendizado e desenvolvimento. In: Vygotsky, Lev S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (pp.103-119). Tradução de José Cipolla Neto. ed.(6). São Paulo: Martins Fontes.

Vigotski, Lev S (2010). Pensamento e palavra. In: Vigotski, Lev S. *A construção do pensamento e da linguagem* (p.395-486). Tradução de Paulo Bezerra. ed.(2). São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.

Reflexão e Mudança na Formação Inicial do Professor de Ciências

José Ayron Lira dos Anjos⁴⁶¹, Kátia Silva Cunha⁴⁶², Kátia Calligaris Rodrigues⁴⁶³

Resumo

Formar professores para o ensino de ciências na Educação Básica Brasileira representa atualmente um grande desafio, pois pressupõe, muitas vezes, uma quebra do modelo estruturado durante toda sua vida estudantil. Pesquisas apontam que, apesar das práticas vividas durante a formação inicial, os professores reproduzem o modelo vivenciado enquanto alunos e terminam construindo um *savoir faire*, onde prevalece a prática da transmissão nocionista e conceitual do conhecimento formativo. Essa questão foi claramente observada na ação pedagógica de discentes das Licenciaturas em Química, Física e Matemática, do Núcleo de Formação Docente (NFD), envolvidos em um projeto de extensão do Grupo de Pesquisa em Educação, História e Cultura Científica (GPEHCC), durante a aplicação de uma proposta de Educação Científica baseada em Projetos (ECBP) em uma escola da rede pública de Caruaru, interior do Estado de Pernambuco, nordeste brasileiro. Apesar dos discentes terem se apropriado de conceitos científicos multidisciplinares relacionados à temática abordada, bem como dos conceitos relativos à metodologia de educação baseada em projetos e da avaliação formativa, ao iniciar a ação de intervenção evidenciou-se a forte presença de um modelo de “transmissão de conteúdos” na prática docente. Desta forma, compreendemos que para propiciar uma formação adequada do futuro professor, é preciso aliar à sua participação ativa no processo de ensino por projetos, um trabalho efetivo de registros das intervenções que lhe permita analisar e refletir criticamente sobre a sua prática. O processo reflexivo tem-se apresentado como um novo paradigma na formação de professores e se apresenta como elemento que possibilita integração entre teoria e prática e ocorre de duas maneiras: reflexão-na-ação, ou seja, durante o ato de ensinar o professor reflete sobre o que acontece, interferindo e modificando esse ato simultaneamente, e reflexão-sobre-a-ação, na qual o professor reflete sobre a ação educativa após praticá-la, visando às ações futuras. O propósito deste artigo é apresentar o relato reflexivo dos docentes em formação, construído a partir da experiência desenvolvida na proposta de ECBP. A coleta foi realizada a partir de 5 questões norteadoras configuradas no formato de entrevista semi-estruturada, a qual possibilitou espaços para interpelações. A partir do aporte teórico-metodológico da análise do discurso, buscamos compreender o que dizem os docentes em formação sobre o que fazem e o que dizem sobre o porquê de o fazer. Tomando por base o discurso dos docentes em formação, verificamos claramente que a identidade profissional é passível de construção em uma proposta de ECBP e que esse movimento de construção está alicerçado sobre quatro eixos: a resignificação dos papéis do professor e do aluno, a relação professor-aluno, a resignificação no trabalho com os conteúdos e a inovação metodológica.

Palavras-chave: Formação docente, educação científica, prática reflexiva, desenvolvimento profissional

⁴⁶¹ Núcleo de Formação Docente/Centro Acadêmico do Agreste/Universidade Federal de Pernambuco - Brasil, ayronanjos@gmail.com

⁴⁶² Núcleo de Formação Docente/Centro Acadêmico do Agreste/Universidade Federal de Pernambuco - Brasil, kscunha@gmail.com

⁴⁶³ Núcleo de Formação Docente/Centro Acadêmico do Agreste/Universidade Federal de Pernambuco - Brasil, kalligaris@gmail.com

Introdução

São diversas as pesquisas que ressaltam a importância da formação dos professores. Entre elas destacamos Nóvoa (1992), Zeichner (1993, 2000), Gil-Pérez e Carvalho (2000), Pacca e Vilani (1996), Rodrigues e Carvalho (2002), e Cunha (2005). Estas enfatizam a formação continuada como um movimento de busca constante que encaminha para a construção da identidade profissional docente.

Nóvoa (1992) salienta que a formação continuada inicia-se com a formação inicial, todavia os estudos de Carvalho e Gil-Pérez (1993) apontam que os professores quando inseridos no contexto não encontram subsídios para resolver os problemas. Por isso, não é de se estranhar que muitos acabam afirmando que na “prática a teoria é outra”, e assim reproduzem “velhas” práticas que “se os ajudaram a aprender, podem também ajudar os outros a aprender”.

Como agravante, nesse processo de formação de professores, observa-se que os docentes das disciplinas específicas nas Licenciaturas em Física, Matemática e Química, em sua maioria, “aprendem com a experiência, melhoram com o passar dos anos e terminam construindo uma forma de *savoir-faire* didática” (Perrenoud, 2002, p. 49), didática essa onde prevalece a prática em sala de aula de “transmissão nocionista e conceitual do conhecimento formativo” (Imbernón, 2009, p. 21).

A perpetuação dessa postura de transmissão de conceitos contribui para a desmotivação do estudante da Educação Básica, que se sente apartado do processo de aprendizagem, sem encontrar espaço para participar e compartilhar os conhecimentos que possui, nem mesmo construir novos conhecimentos ou modificar as ideias, muitas vezes falaciosas, que traz para sala de aula, além de promover o desenvolvimento de entendimentos superficiais e um conhecimento fragmentado e difuso (Figueirêdo & Justi, 2011), o que afeta de forma especial a aprendizagem das Ciências e da Matemática.

Além disso, entende-se que para o desenvolvimento das competências elencadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Ciências Naturais (PCNs para o ensino de ciências), tais como construção da autonomia de pensamento e ação do estudante, habilitando-o a participar hoje e no futuro de forma plena (Brasil, 1997), necessário se faz que a educação propiciada no espaço escolar promova a participação ativa do estudante no processo de aprendizagem e, portanto, é preciso conceber e aplicar práticas pedagógicas que visem superar o modelo de professor vigente.

Um ensino estruturado sob essa tendência representa um grande desafio para o futuro professor, pois pressupõe uma quebra do modelo estruturado durante toda sua vida estudantil. Essa questão foi claramente observada na ação pedagógica de discentes das Licenciaturas em Física, Matemática e Química, do Núcleo de Formação Docente (NFD), envolvidos em um projeto de extensão do Grupo de Pesquisa em Educação, História e Cultura Científica (GPEHCC), durante a aplicação de uma proposta de Educação Científica Baseada em Projetos (ECBP) em uma escola da rede pública de Caruaru, interior do Estado de Pernambuco, nordeste brasileiro.

Evidenciou-se, então, que para propiciar uma formação adequada do futuro professor, é preciso aliar à sua participação ativa no processo de ensino por projetos, um trabalho efetivo de registros das intervenções que lhe permita analisar e refletir criticamente sobre a sua prática, criando a “experiência compreendida” idealizada por Schön (2000). Pois, como firma Araújo (2005), a experiência pura e simples não molda a prática docente positivamente, isso ocorre apenas quando há, concomitantemente ao exercício docente, uma prática reflexiva.

O propósito deste artigo é apresentar o relato reflexivo, dos docentes em formação, construído a partir da experiência desenvolvida na proposta de ECBP, coordenada pelo GPEHCC, grupo de pesquisa multidisciplinar, formado por docentes e discentes oriundos dos cursos de formação de professores das áreas de Física, Matemática e Química. A constituição multidisciplinar do GPEHCC é fruto deste estar inserido em um Núcleo de Formação Docente que tem como princípio a dimensão interdisciplinar como eixo da formação docente, no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão. A concepção nuclear propicia que todos os profissionais envolvidos nas graduações em Licenciatura estejam alocados em um mesmo espaço acadêmico-administrativo, viabilizando o desenvolvimento de ações curriculares que articulem na formação docente o diálogo entre as áreas, envolvendo professores e alunos em ações de reflexão, cooperação e proposição sobre o fazer docente, o que, via de regra, não acontece na grande maioria das Licenciaturas, principalmente as de Física, Matemática e Química, que estão fundamentadas em estruturas departamentais.

A Proposta de Educação Científica Baseada em Projetos (ECBP)

A proposta de ECBP tem por objetivo contribuir para a formação científica dos alunos da Educação Básica Pública de Caruaru, propondo-lhes desafios que envolvem mobilização de recursos cognitivos, investimento pessoal e perseverança na tomada de decisão durante a construção de um fotobiomodulador, de forma que habilidades como o estabelecimento de conexões entre conceitos e conhecimentos tecnológicos, o desenvolvimento do espírito de cooperação, de solidariedade e de responsabilidade sejam alcançadas como pressupõem Kawamura e Hosoume (2011).

Competências e habilidades somente podem ser desenvolvidas em torno de assuntos e problemas concretos, que se referem a conhecimentos e temas de estudo. Desta forma, os PCNs para o ensino de ciências enfatizam que se devem levar em conta os processos e fenômenos de maior relevância no mundo contemporâneo, além de procurar cobrir diferentes campos de fenômenos e diferentes formas de abordagem, privilegiando as características mais essenciais que dão consistência ao saber científico e permitem um olhar investigativo sobre o mundo real (Brasil, 2002), de maneira que se forme um indivíduo cientificamente letrado. Para Fourez (2005, p. 51),

as pessoas poderiam ser consideradas científica e tecnologicamente letradas quando seus conhecimentos e habilidades dão a elas um certo grau de autonomia (a habilidade de ajustar suas decisões às restrições naturais ou sociais), uma certa habilidade de se comunicar (selecionar um modo de expressão apropriado) e um certo grau de controle e responsabilidade em negociar com problemas específicos (técnico, mas também emocional, social, ético e cultural) (tradução livre).

De acordo com Bereiter e Scardamalia (1999) metodologias participativas de ensino do tipo Aprendizagem Baseada em Problema ou Projeto (PBL) propiciam uma melhor aquisição de conhecimento, principalmente por envolver os alunos nas decisões referentes à aprendizagem, submetendo-os à resolução de problemas reais, de forma a conduzi-los a atividades investigativas, dando-lhes a oportunidade de trabalharem autonomamente e de desenvolverem a tomada de decisão.

É importante observar que o trabalho com projetos deve-se desenvolver por períodos prolongados e culminar com a produção de um produto (Jones et al., 1997; Thomas et al., 1999; Scarbrough et al., 2004). Nesta perspectiva, Fourez et al. (2005) propõem que as atividades nas quais se exercitaria o conhecimento

por projetos sejam orientadas por uma metodologia de trabalho, as Ilhas de Racionalidade (IR). Uma Ilha de Racionalidade designa uma representação teórica apropriada de um contexto e de um projeto, a teorização proposta é quase sempre interdisciplinar, e esses conhecimentos que são utilizados para construir a representação têm no modelo teórico o meio de comunicar o que vai ser feito sobre a situação. Para construir a IR são propostas algumas etapas, de modo a permitir que o trabalho vá sendo delimitado para que atinja sua finalidade. Vários trabalhos desenvolvidos no Brasil sobre a metodologia das IR, em especial Pietrocola et al. (2003), apontam para a necessidade de um estudo analítico da situação problema e da organização das etapas da IR. Duarte e colaboradores (2009) e Nehring e colaboradores (2002), desenvolveram oito etapas para a criação de uma Ilha de Racionalidade, doravante, IR. A primeira etapa, denominada de “fazer um clichê da situação”, tem como objetivo fazer os alunos expressarem como eles entendem espontaneamente um determinado conceito. A seguir vem a “elaboração de um panorama espontâneo”, etapa na qual se busca ampliar o clichê através da formulação, de outras questões relevantes relacionadas com a aprendizagem a ser desenvolvida. É ainda uma etapa bastante espontânea, visando questionar e lançar dúvidas ao invés de responder e fornecer explicações (DUARTE et.al., 2009). Nesse ponto começam a ser elaboradas as caixas-pretas, ou seja, questões específicas ligadas a determinado conhecimento científico que poderão ser respondidas ou não conforme o caso. Uma caixa-preta aberta propicia a obtenção de modelos que possam relacionar os fatos conhecidos, gerando explicações (NEHRING et.al., 2002). Quando surgem questões, que o grupo não possui a capacidade de responder, então é necessário à “consulta aos especialistas e as especialidades”, está é a terceira etapa. Em seguida “indo à prática” é a etapa onde se deixa de pensar apenas teoricamente sobre a situação para conectá-la à prática, e ocorre o confronto entre a própria experiência e as situações concretas. Então, vem a “abertura aprofundada de alguma caixa preta para buscar princípios disciplinares”, é o estudo aprofundado de algum ponto abordado até então, que propicia trabalhar o rigor da disciplina específica.

A seguir, uma síntese da IR produzida, um esquema geral que assinala os aspectos importantes escolhidos pelo grupo, caracteriza a etapa de “esquematização global da tecnologia”. E, então, são construídas explicações provisórias para situações do cotidiano, mesmo sem a devida conceituação técnica, a ideia é criar um sentimento de autonomia frente ao cotidiano, essa etapa se denomina “abrir caixas-pretas sem a ajuda de especialistas”. A oitava e última etapa caracteriza-se por “uma síntese da IR produzida”, que contemple os diversos elementos pensados ao longo de sua elaboração. Esta síntese pode orientar um trabalho posterior do grupo (DUARTE et.al., 2009; NEHRING et.al., 2002).

Pietrocola (1999) aponta ainda que a intensificação nas estratégias de construção do conhecimento é importante para os alunos na medida em que eles possam perceber que o conhecimento científico aprendido na escola serve como forma de interpretação do mundo que os cerca. Entretanto, como afirmam Vidotto, Laburú e Barros (2005, p.78) “falar em melhoria da qualidade das escolas, de modo que sejam privilegiados o ensino e a aprendizagem, obrigatoriamente, é falar em avaliação”. Nesse contexto, há a necessidade de construção de um novo olhar avaliativo, abandonando a prática classificatória e excludente, transformando-a em prática formativa, centrada na aprendizagem, possibilitando a inversão da lógica competitiva em cooperativa (Montenegro, 2008).

Assim, sob a perspectiva do Letramento Científico, há a necessidade de desenvolver procedimentos avaliativos não ortodoxos, que priorizem a ação do aluno como sujeito do processo e possibilitem um olhar diagnóstico capaz de demonstrar evidências da aprendizagem de questões tão complexas como

juízos de valor, compreensão da natureza da Ciência, capacidade de tomada de decisão, conhecimentos efetivamente construídos e evolução de conceitos.

Desta forma, considerando o cenário exposto acima, no processo de elaboração da proposta de ECBP do GPEHCC, os discentes das Licenciaturas em Física, Matemática e Química, doravante denominados “docentes em formação”, apropriaram-se de conceitos científicos multidisciplinares relacionados à temática da fotobiomodulação, bem como conceitos relativos à metodologia de educação baseada em projetos. Nesta perspectiva, os docentes em formação elaboraram a proposta de ECBP baseada na metodologia de trabalho das IR. Complementarmente, os docentes em formação se aprofundaram no estudo da avaliação formativa, a fim de elaborar procedimentos avaliativos que lhes propiciassem o acompanhamento da aprendizagem e revelassem carências e inquietações dos alunos, de forma a permitir a reorientação do trabalho e, conseqüentemente, das etapas da IR, para a superação das dificuldades (Vidotto, Laburúe Barros, 2005). A proposta foi elaborada para desenvolvimento em encontros semanais, com duração entre 8 a 12 semanas.

O professor-pesquisador

O processo reflexivo tem-se apresentado como um novo paradigma na formação de professores e, segundo Schön (2000), se apresenta como elemento que possibilita integração entre teoria e prática e ocorre de duas maneiras: reflexão-na-ação, ou seja, durante o ato de ensinar o professor reflete sobre o que acontece, interferindo e modificando esse ato simultaneamente, e reflexão-sobre-a-ação, na qual o professor reflete sobre a ação educativa após praticá-la, visando às ações futuras. Perrenoud (2002) adverte que a formação inicial não pode preparar o futuro docente para todas as questões que ele vai enfrentar na vida profissional, portanto, para atingir a autonomia profissional, a formação na prática reflexiva é uma condição necessária.

Para Zeichner (1993), o processo de formação de professores deve partir de um ambiente de discussões e troca. Esse ambiente é formado por uma comunidade autorreflexiva que colabore entre si para responder aos problemas levantados na realidade educativa. O papel da comunidade autorreflexiva é construir possibilidades reais e que tragam como resposta a justiça social.

Araújo (2005) afirma ainda que o exercício da docência permeado pela prática reflexiva acaba transformando antigos saberes e produzindo novos, melhorando essa prática. Ao assumir o papel de investigador da sua própria prática, o professor vai-se tornando autônomo, sensível e atento à complexidade do espaço em que está inserido viabilizando a construção permanente da identidade docente (Passos, 2010). De acordo com Knowles, Cole e Presswood (1994), a inquirição reflexiva é uma das melhores formas de compreender a própria prática, permitindo a obtenção de informações adicionais sobre os aspectos relevantes das ações pedagógicas.

Percebe-se, portanto, que a reflexão não está dissociada da pesquisa, pois um professor que realiza a reflexão de forma crítica, sistemática e fundamentada teoricamente sobre inúmeros fatores que afetam sua prática, muito provavelmente também será um professor pesquisador, que investiga a própria prática e gera conhecimento sobre ela (Tancredi, 2009).

Trata-se, portanto, de entender a pesquisa como mais uma componente na formação do professor, oferecendo-lhe condições para exercer uma prática crítica e criativa, mediante questionamentos e propostas de melhorias para os problemas investigados. Perrenoud (2002) também considera que uma formação em pesquisa favorece a prática reflexiva, bem como a prática reflexiva favorece a formação em pesquisa. Diante disso, ganha relevância a questão destacada por Lüdke e Cruz (2005, p. 98): “Como formar profissionais práticos, reflexivos, capazes de analisar, de teorizar sobre suas ações, e, mais do que isso, de pesquisar?”.

Metodologia

A coleta do relato reflexivo foi realizada com 4 dos 6 docentes em formação. Todos foram esclarecidos sobre a pesquisa em questão e concordaram em participar do processo. Para motivar e direcionar o relato foram formuladas 5 questões norteadoras:

- 1) O que os motivou a fazer parte do grupo?
- 2) Que expectativas tinham em relação à proposta do grupo quanto ao aprofundamento dos conhecimentos da área e a aplicação destes conhecimentos na escola campo de estágio?
- 3) Existe alguma diferença entre a forma que vocês trabalharam e a forma como a escola se propõe a trabalhar os conteúdos?
- 4) Quais são as maiores dificuldades no trabalho com os alunos e com os conteúdos?
- 5) De que forma a participação no grupo ajuda na formação profissional?

As questões foram expostas em uma tela de apresentação e optamos por uma condução dialogada, configurando-se, desta forma, em uma entrevista semi-estruturada, porque a mesma possibilitou espaços para interpelações. O registro das respostas foi realizado com gravação de áudio utilizando o software Audacity e vídeo com uma câmera fotográfica Samsung.

Nesse sentido, para a análise das entrevistas, optou-se pela utilização do instrumental metodológico da análise do discurso. Isto porque, conforme Cunha (2005, p. 98), “entendemos que o discurso não se acaba ou fecha-se em si mesmo antes, se articula com outros discursos e com os contextos onde são produzidos, haja visto que: “os sentidos não nascem *ad nihilo*. São criados” (Orlandi, 1998, p. 103). E, sendo criados, sua produção se dá por sujeitos que imprimem significado as coisas, aos fatos e ao mundo.”

Na análise do discurso buscamos compreender o que dizem os docentes em formação sobre o que fazem e o que dizem sobre o porquê de o fazer. Compreendemos também que a realidade que buscamos “ver” não está dada, antes é construída. Nesse sentido, enquanto pesquisadores, ao analisar os dados, construímos significados, damos sentido ao mundo, às coisas. E essa construção de significados acontece ao mesmo tempo em que buscamos elucidar o processo de construção de significados e esclarecer aqueles que já estão imbricados nas práticas sociais, na linguagem e na ação dos sujeitos/atores sociais (Schwandt, 1994, p. 118).

Dessa forma, acreditamos que: “Para que nossas palavras façam um sentido é preciso que já signifiquem” (Orlandi, 1998, p. 39). Isto porque “As palavras não significam em si. É o texto que significa”. Assim,

analisamos os registros das falas dos docentes em formação como textos produzidos e imbuídos de significados.

Resultados e Discussão

Para preservar a identidade dos entrevistados, vamos nominá-los como E1, E2, E3 e E4, o que não significa que os entrevistados responderam sempre nessa ordem. Ao responderem à primeira questão “O que os motivou a fazer parte do grupo?”, observamos dois níveis diferenciados de motivação, um deles aponta para o aprofundamento do conhecimento científico com vistas a aplicação tecnológica (E2) e outro aponta para a formação humana, no sentido de desenvolver a autonomia humana (E1), como transcrito a seguir:

“Aplicação no dia a dia (fotobiomodulação), principalmente na área da saúde” (E2).

“Daria uma autonomia ao aluno, que provavelmente quando eu estudava eu queria ter, mas o professor nunca me deu esse espaço” (E1).

Os demais entrevistados também apontaram para o aprofundamento dos conhecimentos, relacionado com a temática fotobiomodulação, como a principal motivação para aderir ao projeto.

Nas respostas à segunda questão: “Que expectativas tinham em relação à proposta do grupo quanto ao aprofundamento dos conhecimentos da área e a aplicação destes conhecimentos na escola campo de estágio?”, podemos agregar as respostas em dois blocos: um (E2 e E4) está mais ligado à metodologia de ensino, seja na capacidade de relacionar conceitos ou na apropriação de recursos didáticos; o outro bloco (E1 e E3) parte de uma expectativa negativa com relação à aprendizagem diante de um assunto tão técnico, entretanto com o desenvolvimento da proposta, eles resignificam a expectativa em relação à aprendizagem dos alunos, em relação à crença nas possibilidades dos alunos e no que se refere à relação professor aluno, conforme observamos:

“Preferi não criar expectativas para não me frustrar, não criei expectativa nenhuma por pensar que os alunos nunca estão interessados, mesmo quando nos dedicamos em produzir uma boa aula. Preocupe-me em como ensinar para alunos do 6o ao 9o ano, um assunto que é difícil até para mim. Com o decorrer aprendi muito pensando como preparar o assunto para eles e tinha como objetivo fazê-los se interessar pela ciência” (E1).

“Ampliar a capacidade de relacionar os conceitos de forma interdisciplinar” (E2).

“Ampliar os conhecimentos específicos, aprender sobre a questão profissional, mas não acreditava na possibilidade dos alunos do ensino médio aprenderem alguma coisa com essa temática, pois, sendo recém egresso do EM sabia que os alunos tem muita dificuldade de aprender. Entretanto, as minhas expectativas caíram por terra, eu mudei completamente a concepção que tinha da relação professor aluno, hoje penso totalmente diferente” (E3).

“Buscar mais recursos para usar em minha prática em sala de aula” (E4).

Para a terceira questão: “Existe alguma diferença entre a forma que vocês trabalharam e a forma como a escola se propõe a trabalhar os conteúdos?”, verificamos que todos são unânimes em afirmar que a diferença é evidente:

“Um abismo, isso foi muito claro, primeiro porque eles não estavam acostumados a tomar iniciativa, o que leva a entender que não se faz perguntas para os alunos, ou não se permite que eles perguntem. Quando nós começamos a fazer perguntas, eles se sentiram a vontade para perguntar e surgiram perguntas muito interessantes. Mas apesar de que essa forma de se trabalhar, conforme estudamos em Fundamentos da Educação, é algo muito antigo, mas as escolas não trabalham assim”. (E2)

“Na escola que eu estou trabalhando é muito diferente da forma que a gente trabalhou, a gente procurou o aluno a construir, e na escola é reproduzir, mesmo na cadeira de estágio que a gente pagou agora, a gente vê bem isso.” (E4)

“Eu tive um professor que a gente perguntava muito, mas aí ele parava de responder e voltava para o conteúdo que ele tinha que cumprir, aí dessa forma quando o professor tá muito limitado, ensino passa a ser limitado e mecanizado, aí é aquela questão, o aluno passa só a decorar, já na nossa proposta uma aluna falou que ela não via a hora de chegar a terça a tarde, porque era a hora dela aprender alguma coisa, que era a forma que ela estava aprendendo alguma coisa de forma interessante, mais do que ela aprendia em sala de aula, daí você percebe a diferença, é muito grande a diferença, tem dificuldade de concentração por parte deles, tem, mas você vê que é uma proposta que dá certo é só uma questão de tempo. ” (E3)

“Eu vi uma grande diferença, assim, como o ensino tradicional dá um poder ao professor, ele é que sabe de tudo, a proposta da gente era dar autonomia ao aluno para que ele pudesse desenvolver o que ele acha o que ele pensa, assim há uma grande diferença da proposta da gente, da proposta da escola.” (E1)

Percebemos que apesar de todos considerarem a diferença claramente, verificamos que E1 e E3 trazem no seu discurso o empoderamento por parte do aluno do aprendizado, E2 e E4 destacam que ao formular as questões o aluno se coloca como sujeito aprendente. E os quatro entrevistados enfatizam o desenvolvimento da autonomia pelo aluno, que inicia com a participação do aluno na formulação dos questionamentos, ou seja, a busca do significado, do sentido da aprendizagem, que se configura como um primeiro passo para o alcance do Letramento Científico. Percebemos também que o entrevistado E3 nos remete a questão conteudista como um fator limitante para a viabilização do desenvolvimento de um aprendiz autônomo e questionador, e isso contribui para a desmotivação do alunado, como no relato que esse faz da fala da aluna.

A penúltima questão: “Quais são as maiores dificuldades no trabalho com os alunos e com os conteúdos?”, evidenciou que os entrevistados (E2 e E1) compreendem como maior dificuldade no trabalho por projetos o fato dos alunos não saberem pesquisar, nem trabalhar com os achados no material de pesquisa, o que evidencia, novamente, que o processo escolar continua mantendo o aluno como um sujeito passivo, o que é corroborado com o discurso de E4 que coloca a dificuldade de organização do pensamento como um grande entrave no trabalho por projetos. No entanto, os alunos conseguem se apropriar desse processo no decorrer da proposta como registrou E1 em sua fala:

“Além da indisciplina, que é normal, como vimos em psicologia, é pesquisar, o aluno não sabe pesquisar, provavelmente eles nunca pesquisaram, não sabem manipular um livro, nem sabem pesquisar na internet, eles só copiam e colam, não sabem fazer um simples resumo” (E2).

“Quando eles começaram a pesquisar foi muito difícil, mas de uma semana para outra eles evoluíram muito, a partir do momento que eles começaram a pesquisar” (E1).

“Uma outra dificuldade foi eles organizarem o pensamento, e discutirem entre eles sobre alguma questão, eles não discutem, o que um fala os outros aceitam” (E4).

A última questão: “De que forma a participação no grupo ajuda na formação profissional?”, nos traz nas falas dos entrevistados um novo significado relacionado ao exercício da profissão docente:

“Projetos como esse faz com que a gente tenha uma nova perspectiva de ensino-aprendizagem, novas formas de ensinar, muda a visão que a gente tem das coisas, ajuda a desenvolver novas formas. Agora eu vejo porque o professor é frustrado, porque quando o aluno está pedindo você vai cada vez mais pegando gosto por aquilo.” (E3)

“A gente não pode deixar (...). O retorno maior é poder ver que os alunos aprendem, o que me preocupa é ver que na escola tem alunos que estão se perdendo porque o professor está ali só para cumprir horário, hoje eu vejo que o professor tem que estar para mudar algo. Hoje eu quero muito mais (no sentido de profissionalização), antes eu queria só a área pura, agora eu vejo que posso ser professora” (E1).

“Com essa experiência eu posso não saber tudo que tenho que fazer, mas já sei o que não devo fazer.” (E2)

Essa resignificação está expressa nas seguintes frases: “muda a visão que a gente tem das coisas”, “ajuda a desenvolver novas formas”, “a gente não pode deixar”; que expressam o não imobilismo no cenário da educação escolar que reflete a produção de uma identidade profissional sendo construída enquanto algo que é social, que é situado, que é individual e que é comprometido, como referem Dubar (1997) e Lopes (2001).

Considerações Finais

Uma das formas de enfrentamento do desafio da formação de professores é o desenvolvimento de projetos que valorizem a importância do trabalho colaborativo, que tratem da solução de problemas concretos originários na experiência docente, que investiguem metodologias inovadoras e aproximem as áreas dos saberes disciplinares, saberes pedagógicos e saberes provenientes da prática, vencendo as barreiras da fragmentação e dicotomização que tem caracterizado a formação docente (Rodrigues & Cunha, 2012).

Tomando por base o discurso dos docentes em formação, e o fato de que esse discurso vem carregado de significado, como ressalta Cunha (2005), verificamos claramente que essa identidade profissional é passível de construção em uma proposta de ECBP e que esse movimento de construção está alicerçado sobre quatro eixos: a resignificação dos papéis do professor e do aluno, a relação professor-aluno, a resignificação no trabalho com os conteúdos e a inovação metodológica.

Nesse sentido, compreende-se que o desenvolvimento de uma proposta de ECBP possibilita o confronto entre o modelo de professor que vem arraigado no ingresso na licenciatura e o profissional docente que se pretende. Entretanto, a apropriação desse processo de profissionalização só será pleno se aliado à proposta de ECBP houver a reflexão na ação e sobre a ação (Schön, 2000), auxiliando os docentes em formação na construção das relações entre a teoria e a prática, evidenciando a construção de novos conhecimentos sobre o fazer docente. Criar a prática reflexiva na ação e sobre a ação é o desafio que se nos coloca para uma próxima edição da proposta de ECBP.

Referências

- Araújo, R. C. (2005). *Um estudo sobre os saberes que norteiam a prática pedagógica de professores de piano*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.
- Bereiter, C.; Scardamalia, M. (1999). *Process and product in PBL research*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education/University of Toronto.
- Brasil (1997). *Parâmetros curriculares nacionais: Ciências Naturais*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF.
- Brasil (2002). *PCN+ Ensino Médio: Orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais. Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica.
- Cunha, K. S. (2005). *A formação continuada stricto sensu: Sentidos construídos pelos docentes do ensino superior privado face às exigências legais*. Recife. Dissertação de Mestrado, Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Brasil.
- Duarte, A. M. S.; Silva, M. A.; Oliveira, R. S.; Rodrigues, M. I. R.; Santos, M. B. M. (2009) Descrevendo e refletindo sobre a prática em ilhas de racionalidade. *Actas do XVIII Simpósio Nacional de Ensino de Física – SNEF 2009 – Vitória, ES*.
- Dubar, C. (1997). *A socialização: Construção das identidades sociais e profissionais*. Portugal: Porto Editora.
- Figueirêdo, K. L.; & Justi, R. (2001). Uma proposta de formação continuada de professores de ciências buscando inovação, autonomia e colaboração a partir de referenciais integrados. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, 11(1), 169-190.
- Fourez, G. (2005). *Alfabetización científica y tecnológica: Acerca de las finalidades de la enseñanza de las ciencias* (1a ed./ 3a reimp). Buenos Aires: Colihue.
- Gil-Pérez, D.; & Carvalho, A. M. P. (2000). *Formação de professores de ciências: Tendências e inovações*. São Paulo: Cortez.
- Imbernón, F. (2009). *Formação permanente do professorado: Novas tendências*. São Paulo: Cortez.
- Jones, B. F.; Rasmussen, C. M.; & Moffitt, M. C. (1997). *Real-life problem solving: A collaborative approach to interdisciplinary learning*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Kawamura, M. R. D.; & Housome, Y. (2011). *A contribuição da Física para um novo Ensino Médio*. Brasil: MEC.
- Knowles, J. G.; Cole, A.; & Presswood, C. S. (1994). *Through preservice teachers' eyes: Exploring field experiences through narrative and inquiry*. New York: Macmillan College Publishing Company.
- Lopes, A. (2001). *Libertar o desejo, resgatar a inovação: A construção de identidades profissionais docentes*. Temas de Investigação. Nº. 20. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Lüdke, M.; & Cruz, G. B. da. (2005). Aproximando universidade e escola da educação básica pela pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, 35(125), 81-109.

- Montenegro, P. P. (2008). *Letramento científico: O despertar do conhecimento das ciências desde os anos iniciais do Ensino Fundamental*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, Brasil.
- Nehring, C. M.; Silva, C. C.; Trindade, J. A. de O.; Pietrocola, M.; Leite, R. C. M.; Pinheiro, T. de F. (2002). As ilhas de racionalidade e o saber significativo: o ensino de ciências através de projetos. *ENSAIO – Pesquisa em Educação em Ciências*, 2(1), 1-18.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Org), *Os professores e sua formação* (pp.15-33). Lisboa: Dom Quixote.
- Orlandi, E. P. (1998). *Interpretação: Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Pacca, J. L. A.; & Villani, A. (1996). Un curso de actualización y cambios conceptuales en profesores de Física. *Ensenanza de las ciencias*, 14 (1), 25-33.
- Passos, C. L. B.; Andrade, J. A. A.; Oliveira, R. M. M. A.; Moruzzi, A. B.; Pátaro, C. S. O.; & Pátaro, R. F. (2010). *Processos de formação de professores: Narrativas, grupo colaborativo e mentoria*. São Carlos: EDUFSCar.
- Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício de professor: Profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.
- Pietrocola, M. (1999). Construção e realidade: O realismo científico de Mário Bunge e o ensino de ciências através de modelos. *Investigações em Ensino de Ciências*, 4(3), 213-227.
- Pietrocola, M.; Alves, J. P.; & Pinheiro, T. F. (2003). Prática interdisciplinar na formação disciplinar de professores de ciências. *Investigações em Ensino de Ciências*, 8(2), 131-152.
- Rodrigues, M. I. R.; & Carvalho, A. M. P. (2002). Professores - pesquisadores: Reflexão e mudança metodológica no ensino de física - o contexto da avaliação. *Ciência & Educação*, 8(1), 39-53.
- Rodrigues, K. C.; & Cunha, K. S. (2012). O lugar da investigação no processo de ensino-aprendizagem de Física: Relato de uma vivência. In C. Leite & M. Zabalza. *Ensino superior: Inovação e qualidade na docência. VII Congresso Iberoamericano de Docência Universitária* (pp. 3376-89) Porto: CIIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas.
- Scarbrough, H.; Bresnen, M.; Edelman, L. F.; Laurent, S.; Newell, S.; & Swan, J. (2004). The processes of project-based learning: An exploratory study. *Management Learning*, 35(4), 491-506.
- Schön, D. A. (2000). *Educando o profissional reflexivo: Um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Schwandt, T. A. (1994). Constructivist, interpretivist approaches to human inquiry. In K. D. Norman & S. L. Yvonna (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp.118-132). London: Sage.
- Tancredi, R. M. S. P. (2009). *Aprendizagem da docência e profissionalização: Elementos de uma reflexão*. São Carlos: EDUFSCar.
- Thomas, J. W.; Mergendoller, J. R.; & Michaelson, A. (1999). *Project-based learning: A handbook for middle and high school teachers*. Novato, CA: The Buck Institute for Education.

Vidotto, L. C.; Laburú, C. E.; & Barros, M. A. (2005). Uma comparação entre avaliação tradicional e alternativa no ensino médio de física. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, 5,77-89.

Zeichner, K. M. (2000). Para além da divisão entre professor pesquisador e professor acadêmico. In: Geraldi, C. M. G.; Fiorentini, D.; Pereira, E. M. de A. 1. reimpr. *Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)*. Campinas: Mercado Aberto - Associação de Leitura no Brasil.

_____ (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de pedagogía*, 220, 44-49.

A construção da profissionalidade docente de professores de geografia: Decorrências do programa institucional de bolsa de iniciação à docência

Carla Silvia Pimentel⁴⁶⁴

Resumo

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES), desenvolvido com os alunos do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR/Brasil, funda-se na construção da profissionalidade docente desses sujeitos. O objetivo é possibilitar a eles o desenvolvimento de saberes e *habitus* da profissão de professor e a reflexividade da ação docente e das práticas escolares, por meio do diálogo com a realidade profissional. Neste artigo apresentamos os resultados de uma investigação realizada em 2012, com alunos que integravam o Subprojeto de Geografia/UEPG, sobre o desenvolvimento de sua profissionalidade a partir das ações propostas nas escolas de Educação Básica, com a supervisão direta de professores experientes. Para gerar as informações realizamos entrevistas semiestruturadas com onze (11) alunos do curso, todos integrantes do subprojeto de Geografia. Para proceder às análises optamos pelo método qualitativo, adotando as diretrizes fornecidas pela metodologia de análise de conteúdo (BARDIN, 2007). As reflexões se desenvolvem no âmbito de saberes e *habitus* docente, elementos que foram utilizados como categorias de análise. Os alunos do PIBID destacaram aprendizagens profissionais no campo do conhecimento dos alunos e das competências complexas. Em relação à formação do *habitus* docente destacaram orientações sobre princípios de gestão de classe. No que corresponde ao Programa evidenciaram a possibilidade de relações entre as teorias e a realidade escolar, além do desenvolvimento de saberes da profissão.

Palavras chave: Profissionalidade docente. Licenciatura em Geografia. PIBID.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento profissional dos alunos do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) passa por significativas mudanças com a implementação de um projeto ligado ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES), promovido pelo governo federal. O objetivo do PIBID/CAPES é elevar a qualidade da formação inicial de professores por meio da integração com escolas de Educação Básica ao desenvolver ações de ensino, pesquisa e extensão relativas ao trabalho docente. No projeto institucional as ações previstas contemplam os três eixos, contudo são estruturadas a partir do eixo ensino.

No projeto do curso de Geografia da UEPG participam 12 (doze) alunos da graduação, inseridos nas diferentes séries do curso, duas professoras da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino, que atuam como supervisoras diretas desses alunos nas escolas⁴⁶⁵ e uma coordenadora do projeto ligada à

⁴⁶⁴ Professora Adjunta do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Doutora em Educação – USP. Coordenadora do projeto PIBID de Geografia - cpimentel@uepg.br.

⁴⁶⁵ Colégio Estadual Nossa Senhora da Glória Ensino Fundamental e Médio e Colégio Estadual Professor Meneleu de Almeida Torres Ensino Fundamental e Médio, ambas situadas no município de Ponta Grossa – PR, Brasil.

Universidade Estadual de Ponta Grossa e com formação em Geografia. As ações desse grupo tiveram início no segundo semestre de 2011, com previsão de término em dezembro de 2013.

A proposta está calcada no desenvolvimento da profissionalidade docente, com ênfase para a produção de saberes e *habitus* da profissão. As atividades priorizam o contato permanente dos alunos da licenciatura com os sujeitos da escola, com as práticas institucionais e, principalmente, com a prática didática do professor da educação básica, com especial atenção ao conhecimento pedagógico geográfico, ao conhecimento didático geral e ao conhecimento dos alunos. Também têm centralidade nesse projeto as necessidades formativas explicitadas no projeto pedagógico do curso, na legislação nacional e nas teorias educacionais que privilegiam a formação de professores reflexivos.

As ações desencadeadas para o desenvolvimento da profissionalidade desses alunos consideram a amplitude do saber e do saber-fazer dos professores necessários à sua ação educativa. Além de aspectos conceituais e técnicos consideramos os aspectos morais, éticos e políticos presentes nesse campo. Esse processo compreende comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores específicos da profissão de professor (SACRISTÁN, 1995), pois como destaca Gauthier (2006a, p.167) a profissionalidade “consiste em el conjunto de características más o menos formalizadas de una profesión en una época determinada”.

Diante desses objetivos foi proposto o reconhecimento do ambiente escolar, concomitante ao da ação docente. Priorizou-se a observação participante, com a produção de registros sobre a escola, o docente e os discentes. Também houve intervenção colaborativa, sempre tutorados pelas supervisoras e coordenadora do projeto. Já em uma fase mais adiantada e concomitante com as demais ações os alunos foram estimulados a problematizar, na forma de pesquisas, questões do cotidiano docente, tendo por finalidade estimular um perfil pesquisador. Essas ações buscam possibilitar o desenvolvimento de professores a partir do conhecimento de seu campo de trabalho, de suas possibilidades e responsabilidades na atuação profissional.

A formalização dos saberes que correspondem às exigências da profissão, a mobilização desses saberes em contextos escolares, a necessidade de aprendizado contínuo e o compartilhamento de experiências entre professores são dimensões da profissionalidade destacadas por Gauthier (2006b). Os alunos começaram a reconhecer e desenvolver essas dimensões nas atividades partilhadas com seus supervisores.

Refletir sobre as práticas escolares e a prática didática dos docentes, por meio do diálogo com e na realidade profissional, pode favorecer o redimensionamento de teorias, de práticas e de tradições em prol do desenvolvimento profissional dos alunos diante das necessidades impostas pela profissão na atualidade. Ao acompanhar o trabalho dos supervisores é possível identificar e refletir sobre alguns dos saberes mobilizados por eles durante suas aulas, em ações como: apresentação de conteúdos para os alunos, utilização de técnicas durante as aulas, organização da turma, seleção de temas e atividades, resolução de conflitos, entre outros. Esses saberes resultam da formação inicial e continuada, dos processos de socialização profissional, bem como das experiências individuais de cada um na prática didática, que não podem ser transferidas, mas podem ser socializadas, possibilitando reflexões sobre sua estrutura e seus resultados. Como afirma Sacristán (2000, p. 209), “as ações do ensino nas aulas não são um puro fluir

espontâneo, embora existam traços e acontecimentos imprevistos, mas algo regulado por padrões metodológicos implícitos nas tarefas que praticam.”

Compreende-se que a inserção dos alunos nas escolas propicia aos mesmos a iniciação nas tradições da comunidade escolar e nas práticas que a estruturam e condicionam. Essa iniciação pretende fazer conhecidas as linguagens, os modelos, as convenções e padrões de organização escolar, favorecendo o entendimento de concepções que fundamentam a profissão em desenvolvimento. Os professores em formação são estimulados a assumirem posição protagonista, criando, avaliando, construindo práticas, discutindo e aprendendo teorias que atendam às necessidades da comunidade educativa na qual serão inseridos pelo projeto.

Tardif (2008) considera a prática meio de formação profissional, tanto em cursos de licenciatura quanto no exercício profissional. Ao propor princípios para guiar a aplicação dos programas de formação inicial para o ensino, o referido autor fortalece essa discussão, defendendo o trabalho coletivo nas ações a serem realizadas. Ele enfatiza que a profissionalização de professores é um projeto a ser desenvolvido em constante colaboração interinstitucional.

Diante das possibilidades geradas pelo programa se propôs uma investigação sobre os saberes profissionais desenvolvidos pelos alunos que integram o PIBID/Subprojeto de Geografia nas ações realizadas nas Escolas de Educação Básica. Algumas questões direcionam essa investigação:

- que saberes profissionais foram desenvolvidos pelos alunos do projeto nas ações realizadas na escola, sob supervisão direta de um professor experiente?
- quais relações de ensino-aprendizagem foram desenvolvidas entre supervisores e alunos do PIBID no processo de construção e desenvolvimento da profissionalidade docente?
- quais são as contribuições do PIBID/CAPES/UEPG no desenvolvimento profissional dos alunos da Licenciatura em Geografia?

Os resultados apresentados neste artigo são fruto da análise de dois relatórios semestrais e de entrevistas realizadas com os alunos. As informações reveladas decorrem da opinião dos alunos sobre sua própria formação, a partir das estratégias geradas pelo projeto da área.

REPRESENTAÇÕES DOS ALUNOS SOBRE SEU DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

As análises apresentadas resultam de representações dos alunos do curso de Licenciatura em Geografia da UEPG, que integraram o PIBID/Projeto de Geografia (2012), sobre seu desenvolvimento profissional nas ações do projeto e das professoras supervisoras da Escola Básica. A pesquisa tem enfoque descritivo-interpretativo e foi desenvolvida adotando as diretrizes fornecidas pela metodologia de análise de conteúdo, de acordo com Bardin (2007). As informações obtidas, o delineamento e o interesse no objeto investigado suscitaram análises no âmbito dos saberes da docência e do *habitus* na prática docente. Esses dois elementos foram utilizados como categorias prévias, para que posteriormente possibilitem análise comparativa com os resultados de uma pesquisa desenvolvida em 2010. Entretanto, não consideramos esse fator impeditivo para o surgimento de novas categorias. As informações seguiram as etapas da pré-análise, determinação das unidades de análise, categorização, descrição e interpretação.

Os sujeitos colaboradores da pesquisa foram 11 (onze) dos 12 (doze) alunos do curso de licenciatura em geografia que participavam do PIBID no mês de novembro e dezembro de 2012. Este grupo desenvolveu atividades em duas escolas⁴⁶⁶ da rede estadual de ensino, com turmas do Ensino Fundamental II. Desde o início do projeto os alunos foram divididos em dois grupos que realizaram parte de suas atividades (reuniões de planejamento, orientações e estudos) em conjunto na UEPG e parte (atividades de observação, intervenção e acompanhamento do professor supervisor) nas escolas. Nos respectivos estabelecimentos realizam atividades diferenciadas conforme orientações do professor supervisor, sempre atendendo às orientações gerais especificadas no projeto mãe. Os alunos cumprem 20 horas semanais de atividades (planejamento de ações, produção de materiais didáticos, reuniões, estudos e pesquisas), sendo 08 horas na escola, acompanhando o supervisor. O grupo, a época da coleta de informações, estava composto por 01 aluna do 4º ano, 06 alunos do 3º ano, 03 alunos do 2º ano e 02 do 1º ano do curso, todos aprovados mediante seleção. Desses, 07 do sexo feminino e 05 do sexo masculino. A faixa etária variava entre 18 e 35 anos, contudo 50% do grupo tinha entre 18 e 20 anos.

Desde o início do projeto tem havido mobilidade dos alunos. Alguns, que não conseguem sobreviver com a bolsa, saem do projeto para trabalhar, outros optam por agregar experiências na iniciação científica. Entretanto, o tempo de vivência na escola apresentado por eles foi considerado satisfatório para obtenção das informações, pois 16,67% apresentou entre 01 e 05 meses de atuação, 25% entre 06 e 10 meses e os demais 58,33% entre 16 e 18 meses de projeto.

Todos os integrantes do programa são remunerados por meio de bolsa mensal pela CAPES.

Aprendizagens profissionais: saberes e *habitus*

O desenvolvimento de saberes e *habitus* da profissão requer, na fase da formação inicial, acompanhamento permanente e orientações quanto a procedimentos, materiais, metodologias, conteúdos. No caso do PIBID esse acompanhamento ocorre de forma direta por parte do supervisor e semidireta por parte do coordenador do projeto. Algumas ações foram propostas pelo projeto, outras surgiram das necessidades que emergem no dia a dia de sala de aula. São atividades como: auxílio no acompanhamento de alunos, preparo de materiais didáticos, saídas de campo, intervenções em sala de aula, mostras científicas, diagnósticos, entre outras, todas com o objetivo de qualificar o professor em formação, contribuir com o trabalho do supervisor e dinamizar as atividades de sala de aula. Mas quais aprendizados da profissão são reconhecidos pelos alunos? Como eles percebem sua profissionalização a partir da inserção no programa?

Esses questionamentos nos instigam a compreender o que eles aprenderam sobre a relação professor-aluno em sala de aula e na convivência escolar; que orientações eles receberam de seus supervisores e com quais meios e, ainda, que contribuições o PIBID trouxe para sua formação profissional. Essas questões são centrais para análise do projeto, das ações que foram realizadas e da atuação de supervisores e coordenadores.

⁴⁶⁶ As escolas serão denominadas de Escola A e Escola B.

Os conhecimentos de base para a profissão

A natureza dos saberes que embasam a ação docente tem sido objeto de amplas discussões no campo educacional. Atréadas à questão da profissionalização docente, essas discussões vêm, desde a década de 1980, fomentando pesquisas que permitam caracterizá-la. Pesquisadores como Clermont Gauthier et.al. (2006a; 2006b), Lee Shulman (2005a; 2005b) e Maurice Tardif (2006, 2008) buscam identificar um repertório de saberes específicos para o ensino, a partir da análise empírica do trabalho de bons professores.

Os resultados dessas pesquisas permitiram o reconhecimento dos saberes que embasam a profissão de professor. Neste estudo optamos por utilizar as categorias apresentadas por Lee Shulman (2005a), considerando sua abrangência e ao mesmo tempo valorizando a especificidade apresentada para o conhecimento pedagógico do conteúdo.

Shulman (2005a, p. 17) compreende a docência “como um acto de comprensión y razonamiento, de transformación y reflexión.” Essa postura revela que suas proposições não pretendem oferecer roteiros pré-determinados e aplicáveis ao ensino, mas revelar um *corpus* de conhecimentos distintivos que se destacam na profissão de professor e podem contribuir como fundamentos para as decisões e iniciativas dos professores. Nesse sentido, ele defende que “el objetivo de la formación docente, sostiene, no es adoctrinar o capacitar a los profesores para que actúen de maneras prescritas, sino educarlos para que razonen bien sobre lo que enseñan y desempeñen su labor con idoneidad” (SHULMAN, 2005a, p. 17). E, segundo o autor, esse processo exige reflexão sobre o que se está fazendo, apoiada em uma adequada base de dados, princípios e experiências.

Segundo Shulman o conhecimento de base para o ensino compreende:

- Conocimiento del contenido;
- Conocimiento didáctico general, teniendo en cuenta especialmente aquellos principios y estrategias generales de manejo y organización de la clase que trascienden el ámbito de la asignatura;
- Conocimiento del currículo, con un especial dominio de los materiales y los programas que sirven como “herramientas para el oficio” del docente;
- Conocimiento didáctico del contenido⁴⁶⁷: esa especial amalgama entre matéria y pedagogía que constituye una esfera exclusiva de los maestros, su propia forma especial de comprensión profesional;
- Conocimiento de los alumnos y de sus características;
- Conocimiento de los contextos educativos, que abarcan desde el funcionamiento del grupo o de la clase, la gestión y financiación de los distritos escolares, hasta el carácter de las comunidades y culturas; y
- Conocimiento de los objetivos, las finalidades y los valores educativos, y de sus fundamentos filosóficos e históricos. (SHULMAN, 2005a, p. 11)

A partir dessas categorias é que analisamos as compreensões apresentadas pelos alunos sobre seu aprendizado profissional.

A inserção regular dos alunos em sala de aula para estimular observações diretas da prática docente, possibilitando momentos de reflexão sobre a prática didática é uma das ações mais relevantes do projeto. Ao relatarmos o que aprenderam sobre a relação professor-aluno em sala de aula os alunos da Escola A destacam aprendizagens sobre os alunos, seguidas da compreensão sobre as competências complexas necessárias ao exercício da profissão.

O Conhecimento dos alunos e de suas características é um dos saberes essenciais da profissão como destaca Shulman (2005), e, essa importância, foi compreendida pelo grupo. Um dos alunos expressa:

Aprendi que o professor deve sempre estar preparado para enfrentar diferentes situações em sala de aula e que certamente irá trabalhar com alunos provenientes de diferentes realidades, com culturas diferentes, em alguns casos realidades diferentes e perfis socioeconômicos variados. [...] Também pude perceber que o perfil dos alunos muda de ano pra ano, de colégio para colégio. [...] (Aluno 8)

Contreras (2002, p.86), ao apontar as dimensões da profissionalidade, fala das competências complexas necessárias à profissão. Ele aponta aspectos como afeto, sensibilidade e intuição, considerando que são “habilidades, princípios e consciência do sentido e das consequências das práticas pedagógicas”. Essas competências foram destacadas por vários alunos, demonstrando que seus saberes foram além do domínio técnico necessário à profissão. Uma das alunas afirma:

Durante esse período de permanência em sala de aula pude compreender como é fundamental uma postura correta e sempre manter o respeito e a ética, tanto em sala de aula, quanto com toda a equipe pedagógica [...] vejo que os alunos observam o nosso comportamento e não adianta nada ficarmos impondo algo a eles, se nem mesmo nós somos capazes de cumprir. (Aluna 9)

Outros saberes foram apontados, mas não tiveram destaque nos aprendizados reconhecidos por eles. Um aluno fala sobre o conhecimento pedagógico do conteúdo: “[...]o professor deve se adequar ao aluno propondo atividades que estejam ao seu alcance em termos de desenvolvimento educacional... no caso da geografia trabalhar com aquilo que está próximo a ele, para que de tal forma desperte seu interesse para as aulas” (Aluno 8). Na mesma proporção, um dos alunos menciona o conhecimento didático geral, ao dizer, “[...] percebo também a necessidade de estar sempre trazendo novos recursos para a sala de aula, a fim de despertar o interesse dos alunos pelas aulas” (Aluno 6).

Outra aluna demonstra percepções sobre o contexto educativo, ao falar que “[...] que a estrutura escolar não permite realizar tudo o que desejamos em nossas aulas” (Aluna 2). Essa fala demonstra reconhecimento de que as práticas institucionalizadas e organizativas interferem diretamente na prática didática docente (SACRISTÁN, 1995).

Os alunos da Escola B também revelam que no período de vivência na escola e com as turmas puderam constatar a necessidade de competências complexas para a ação docente. Essa dimensão da profissionalidade foi a mais destacada pelo grupo. Eles falam, “compreendo que ela [relação professor/aluno] vai muito além do apenas ensinar. Aprendemos, sobretudo, a sermos mais humanos, aprendemos a entender o lado do outro [...]” (Aluna 7). Falam ainda “o perfil de cada turma influencia diretamente no andamento da aula” (Aluno 3); “uma relação harmoniosa com os alunos através de conversas carinhosas e

de respeito mostrou-se altamente eficiente” (Aluno 10). Uma das alunas fala sobre a consciência, a ética que deve ser mantida pelo professor, mesmo diante de condições de trabalho difíceis. Demonstra reconhecer outros determinantes da prática educativa como trata Sacristán (1995). Ela fala:

Deve-se destacar que o esforço deve sempre estar presente em nossas atitudes, em transmitir nossos conhecimentos, agindo com muita responsabilidade e profissionalismo. Ter a ambição de mudar, mesmo com falta de condições adequadas de trabalho e da desvalorização profissional. A nossa educação está muito fragilizada e o que encontramos em nossas escolas é uma série de desafios encarados por nossos professores e nós como futuros professores os enfrentaremos. (Aluna 4)

Além das competências complexas, os alunos indicam aprendizagens sobre o conhecimento didático geral. Foram esses os dois saberes citados pelo grupo. O Aluno 3 diz, “aprendi uma postura correta frente à turma, as formas de linguagem que devem ser usadas com eles, a maneira que o conteúdo deve ser passado [...]que nem toda aula é igual, mesmo sendo o mesmo conteúdo”. Outra aluna destaca “ aprendemos [...] a não se limitar seguindo um único ponto de vista, mas também estar abertos às metodologias que melhor se adéquem aos alunos” (Aluna 7).

O desenvolvimento de saberes está ligado diretamente ao desenvolvimento da competência profissional, dimensão da profissionalidade defendida por Contreras (2002). Os registros feitos pelo grupo evidenciam aprendizados sobre os alunos e as competências complexas. Entretanto, se resgataremos os conhecimentos de base descritos por Shulman (2005) veremos que saberes importantes não foram mencionados pelos alunos. Constatamos que a gestão de classe, por se consolidar em saberes e *habitus*, resultantes de experiências individuais no exercício da profissão e ser um dos condicionantes fundamentais para o consecução do trabalho docente teve maior atenção dos professores em formação. Constatar as singularidades e pluralidades de sala de aula, refletindo sobre a postura do professor tornou-se questão central das observações realizadas pelo grupo.

O papel do supervisor

O desenvolvimento profissional dos alunos integrantes do PIBID recebe influência direta dos professores da Educação Básica que atuam como supervisores no projeto. Isto se dá a partir das ações que organizam e da experiência profissional que revelam em sua prática didática. Neste sentido, buscamos identificar junto ao grupo que orientações receberam de seus supervisores sobre a docência. Partimos do princípio de que a supervisão é “uma atividade que visa o desenvolvimento e à aprendizagem dos profissionais”, como define Alarcão (2007, p.06).

Os supervisores precisam compreender o projeto de formação dos alunos, para em uma ação colaborativa mobilizar seus saberes e os colocá-los a favor do desenvolvimento profissional deles. Os professores selecionados para integrar o projeto foram considerados professores experientes e seu trabalho é reconhecido pelas instituições, bem como o é pelos alunos do projeto. Portanto, são docentes que podem compartilhar saberes teórico-práticos (esquemas estratégicos e práticos (Sacristán, 1995)) contextualizados.

Ao serem questionados sobre quais orientações receberam das professoras supervisoras relativas à docência e que meios foram utilizados, os alunos do PIBID, que atuam na Escola A deram destaque para a seleção e produção de materiais a serem utilizados com os alunos, para o preenchimento do livro de

registro de classe, além de orientações sobre a importância do preparo das aulas, atualização de conteúdos e dicas sobre a condução da profissão. Duas falas demonstram essas orientações:

Planejar as aulas com antecedência e sempre ter um segundo plano, manter-se sempre atualizado sobre o assunto a ser trabalhado, trabalhar com materiais confiáveis e diversificados, manter o livro sempre organizado, utilizar métodos diferentes para observar em qual turma melhor se encaixa, enfim, nos contou sobre suas experiências e nos orientou sobre as melhores formas de prosseguir na docência para se conseguir êxito. (Aluna 2)

A professora supervisora nos orientou como preencher o livro de chamada, como utilizar os recursos didáticos. Nos ensinou a preparar aulas, atividades e provas. Além de nos orientar como falar com os alunos, quais assuntos temos que dar prioridades, caso não dê tempo de trabalhar todos os previstos. Nos mostrou a importância de ter um bom domínio de conteúdo e que nem sempre podemos contar com os recursos didáticos, pois muitas vezes a escola não disponibiliza e quando há, às vezes não funciona [...] Todas essas orientações ocorreram de maneira prática e durante as horas-atividades. (Aluna 9)

A aluna destaca o contato da supervisora com o grupo durante sua hora-atividade⁴⁶⁸. Buscamos organizar os horários dos alunos para que eles estejam na escola nos dias em que o professor esteja em planejamento, para que possa dar orientações gerais e, em especial, sobre os currículos, programas de ensino, planejamento e avaliação.

Os alunos da Escola B também falam de orientações durante a hora-preparo da professora. São orientações que contemplam “a maneira como se monta uma aula, a linguagem que se deve usar para cada turma, a utilização de imagens para melhor compreensão de determinados assuntos, etc. Quanto à elaboração de atividades e avaliações, utilizar-se de questões mais interativas, enfim [...]”(Aluna 7). Contudo, a mesma aluna destaca “mas quanto ao planejamento escrito, não temos muitas informações, sendo que esta é uma das etapas mais importante deste processo” (Aluna 7).

A questão levantada pela aluna é bastante pertinente, pois os alunos da Escola A também afirmam não participar da construção do plano anual de trabalho da supervisora, apesar de tê-lo recebido. Suas noções são mais direcionadas ao plano de aula e a execução da proposta. O saber do currículo e sua expressão em um plano de trabalho são consolidados pelos docentes no exercício de sua profissão. Professores experientes possuem domínio de conteúdo que os permitem fazer seleções, recortes, ligações (SHULMAN, 2005b), que um neófito tem dificuldade. Essa constatação demonstra necessidade de encaminhamentos que possam dar acesso aos alunos a esse saber, assim como o conhecimento do currículo oficial não foi citado por eles. No Estado do Paraná existe um currículo oficial, que difere do nacional e que é utilizado pelas supervisoras, contudo os alunos não demonstram estudos deste documento atrelados ao plano de trabalho desenvolvido.

Esse grupo revela ainda aprendizado no campo do conhecimento didático geral, em que citam a elaboração e seleção de materiais didáticos, formas de linguagem, controle do tempo, postura frente aos alunos e sobre o preparo de instrumentos de avaliação.

Dois alunos destacam o aprendizado por meio das observações sobre a prática didática da professora “[...] ao longo do cotidiano na espacialidade escolar eu foi observando e vendo como era a vivência e o

⁴⁶⁸ Terminologia utilizada para o tempo de permanência na escola em que o professor deve estar em atividades de planejamento e organização de sua prática didática.

comportamento da professora para com os alunos” (Aluno 11). Outra aluna relata “o primeiro “impacto” nas observações das turmas foi mais difícil, mas observando como a professora trabalhava e pelas orientações dela, fui me acostumando a ter atitudes de uma futura professora” (Aluna 4).

Concordamos que uma observação atenta e reflexiva é necessária, mas trará prejuízos se for utilizada como modelo de formação, podendo até mesmo levar à imitação. Tradicionalmente, nesse tipo de formação os futuros professores acompanhavam professores experientes para aprender como se faz, buscando imitar o mestre. Em contraposição a esse modelo Schön (2000) propõe que os alunos “pensem como um” professor – dessa forma aprenderão como esses profissionais raciocinam, a partir de situações-problema, e como associam o conhecimento geral, em casos específicos.

As observações favorecem o aprendizado de um senso prático, produzido historicamente no interior da profissão docente, por isso legitimado por seus membros, que deve ser adquirido, incorporado por aqueles que desejam nela ingressar. A expressão da profissionalidade docente também está calcada em disposições, em princípios gerais validados nesse campo profissional. Estamos falando do *habitus* profissional.

Bourdieu (2005, p. 53/54, grifos do autor) elucida parte dessa configuração, ao conceituar *habitus* como:

sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente “reguladas” e “regulares” sem ser o produto de obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expreso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente.

Essas estruturas estruturadas e estruturantes promovem a regularidade das ações, validando, ou mesmo exigindo, certos procedimentos em determinado campo. O autor enfatiza que o *habitus* não é estratégia, mas potencialidade objetiva, que gera ações organizadas por meio de estratégias. Se o *habitus* da profissão de professor for incorporado pelos alunos da licenciatura, ele vai possibilitar que eles saibam o que podem fazer ou não podem, o que devem dizer ou não devem, nas mais diferentes situações que surgirão no dia a dia da profissão. Contudo o *habitus* não é assimilado por meio de uma intencionalidade racionalizada, porque corresponde a esquemas de ações introjetados inconscientemente.

A iniciação profissional na prática possibilita aprendizagens que muitas vezes não resultam de teorizações, mas surgem e se mantêm por meio da preservação de comportamentos e ações organizadoras, validadas por um determinado grupo. São os princípios que orquestram e legitimam a inclusão de alguém em determinado grupo, desde que esse indivíduo esteja apto a assimilá-los, para permitir a continuidade e regularidade das ações.

As ações formativas ligadas ao desenvolvimento do *habitus* docente são importantes. Entretanto, ao consideramos a amplitude da profissionalidade docente, reconhecemos que a ética, a obrigação moral, a construção de saberes, o compromisso com a comunidade e o compartilhamento de experiências entre os atores são dimensões que precisam ganhar expressão nas atividades dos alunos (CONTRERAS, 2002; GAUTHIER, 2006b).

As supervisoras se preocuparam em dar orientações quanto à postura em sala de aula, à linguagem, à forma de conduzir a turma, de se vestir e conduzir as atividades. Preocuparam-se em demonstrar um estilo,

o de ser professor. Muitas de suas orientações referem-se ao conhecimento didático, que também permite a organização e gestão da classe e de atividades.

Ao analisar os registros dos alunos sobre as aprendizagens profissionais no cotidiano escolar constatamos ausências em relação aos saberes do currículo e sua expressão no trabalho docente, bem como toda a reflexividade que determina seu uso na prática didática dos supervisores. Constatamos ainda que houve percepção das competências complexas necessárias a uma boa condução profissional, muitas delas ligadas ao respeito de individualidades, culturas, vivências. Há, por parte do grupo, grande preocupação em estabelecer boas relações, tanto com os alunos, quanto com os demais profissionais da escola. Eles constataram que um bom relacionamento traz implicações diretas sobre a prática didática e o aprendizado dos alunos. Buscam compreender como devem se portar para não permitir e não promover excessos. Um das alunas destaca, “é uma profissão essencialmente humana” (Aluna 4).

No campo da didática geral destacam a importância da diversidade metodológica e de materiais, da organização das aulas e da gestão do grupo.

Sobre o conhecimento do contexto educativo, principalmente da prática organizativa, falam da pontualidade, dos deveres e direitos de cada um, da importância em conhecer o entorno do colégio e sua realidade e também de vivenciar a realidade de uma escola. Um aluno destaca:

Aprendi um pouco sobre o andamento do programa proposto pela equipe pedagógica do colégio, observei como funcionam e o que ocorre durante as reuniões, me inteirei a cerca da semana pedagógica e sua importância para o desenvolvimento do trabalho durante o ano letivo [...] e a diplomacia dentro da escola [...].
(Aluno 8)

Os saberes apontados pelo grupo contemplam aqueles que devem estruturar a ação docente. Muitos dos conhecimentos obtidos não podem ser ensinados nos bancos universitários, exigem vivências regulares e prolongadas, como as que foram criadas pelo programa em discussão.

Representações sobre o PIBID

Os alunos avaliam o PIBID como positivo para seu desenvolvimento profissional, com destaque para o desenvolvimento de saberes e práticas da profissão, pela vivência efetiva do espaço escolar, para reafirmar a escolha profissional, pela possibilidade de desenvolver sua formação universitária em conexão com a realidade da escola básica e pela tutoria de um professor experiente. Um aluno declara, “[O PIBID] permitiu pensar sobre a educação e a docência desde o início da graduação, passar por experiências que normalmente o professor recém-formado leva anos para passar, além é claro de ver a escola com outros olhos” (Aluno 8). Outra aluna destaca, “o PIBID é muito importante em minha formação. Ajudou a reafirmar minha escolha profissional e criar uma imagem real da escola, perdi minhas “fantasias” de uma escola perfeita. Conquistei experiências importantíssimas que me auxiliarão como professora [...]”. (Aluna 2).

As aprendizagens indicadas pelos alunos precisam ser construídas no contato direto com o campo profissional, não podem ser simuladas. Em nossa opinião, são saberes e *habitus* que o programa, em sua forma atual, permite consolidar.

Apontamentos Finais

As ações realizadas pelos alunos em formação decorreram do projeto proposto pela UEPG, mas também das ações propostas pelos supervisores no decorrer do ano letivo. Acompanhar a prática educativa desenvolvida por professores experientes tem como objetivo promover a reflexividade do processo ensino-aprendizagem e das interações entre professor/aluno no ato de ensinar. A proposta pretende possibilitar ao aluno o conhecimento da dinâmica da escola e da sala de aula como meio de desenvolver saberes para o exercício da profissão. Além disso, esses alunos passam a incorporar o *habitus* da profissão, como que aceitando as regras do jogo (BOURDIEU, 2005) para sua inserção no campo. Eles adquirem princípios, como demonstra um dos alunos ao afirmar que “desde já, venho desenvolvendo habilidades e atitudes e superando dificuldades, que ajudam a moldar-me como docente” (Aluno 6).

Os professores supervisores têm papel fundamental no desenvolvimento profissional desses alunos, por isso devem ser professores experientes em sua função, demonstrar domínio sobre os saberes da profissão e princípios que os permitam gerir as mais diversas situações do cotidiano.

Com base nas declarações dos alunos constatamos que ações mais efetivas para o aprendizado dos saberes do currículo, do contexto educativo, dos objetivos educacionais da Geografia na Educação Básica e do conhecimento didático do conteúdo geográfico precisam ser desenvolvidas. São saberes que para serem adquiridos exigem compreensões contextualizadas, que só as observações não possibilitam. É preciso compreender os porquês das escolhas temáticas, dos objetivos, dos conceitos estruturantes, do recorte do conteúdo de materiais e métodos. Isso exige discussões acerca dos esquemas estratégicos (SACRISTÁN, 1995) utilizados pelos professores supervisores.

Identificamos grande atenção dos alunos em formação sobre o “conhecimento dos alunos” e “didático geral”. Eles destacam observações sobre as diferenças culturais dos alunos, condições socioeconômicas, comportamentos em relação à faixa etária, entre outros, todos influenciando a aprendizagem. Além desse saber apontam o reconhecimento das “competências complexas”, descritas por Contreras (2002, p.83) como “habilidades, princípios e consciência do sentido e das conseqüências das práticas pedagógicas.” Essas competências complexas abarcam também o *habitus* profissional, que segundo Bourdieu (2005) não passa pela reflexividade, mas é incorporado no contato com o meio, com as regras pré-estabelecidas. São as posturas, as atitudes permitidas, validadas pelo grupo profissional.

Essas percepções reforçam a importância de espaços formativos que promovam o desenvolvimento profissional de alunos das licenciaturas, para construir saberes que abarcam a prática institucional, organizativa e didática de sua futura profissão.

Referências

- ALARCÃO, Isabel; TAVARES, José (2007). Supervisão da prática pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem. 2. ed. Coimbra: Almedina.
- BARDIN, Laurence (2007). Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70.
- BOURDIEU, Pierre (2005). Razões práticas: Sobre a teoria da ação. 7. ed. Campinas: SP: Papyrus.
- CONTRERAS, José (2002). A autonomia de professores. São Paulo: Cortez.

GAUTHIER, Clermont (2006a). La política sobre formación inicial de docentes em Québec. Revista de Educación, 340, p. 165-185, mai/jun.

_____ et. Al (2006b). Por uma teoria da pedagogia: Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2. ed. Ijuí: Ed Unijuí. (Coleção Fronteiras da Educação).

SACRISTÁN, J.Gimeno (1995). Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (Org.). Profissão Professor (pp. 63-92). Porto: Porto.

_____ (2000). O currículo: Uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed.

SHULMAN, Lee S (2005a). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Revista de currículum y formación del profesorado, 9 (2).

_____ (2005b). El saber y entender de la profesión docente. Estudios públicos, Santiago, Chile, n 99, 195-224.

SCHÖN, Donald A (2000). Educando o profissional reflexivo: Um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre, RS: Artmed.

TARDIF, Maurice (2008). Princípios para guiar a aplicação dos programas de formação inicial para o ensino. Anais do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, XIV. Porto Alegre RS: PUCRS.

_____. Saberes docentes e formação profissional (2006). 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

Práticas de iniciação à docência no Pibid/Unisinos: trabalho docente e inovação

Elí Henn Fabris⁴⁶⁹, Maria Cláudia Dal'Igna⁴⁷⁰

Resumo

Este trabalho apresenta parte dos resultados de uma pesquisa brasileira financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), intitulada “A relação universidade e educação básica na produção da docência contemporânea”, que tem como objetivo conhecer as práticas de iniciação à docência e as características da docência desenvolvidas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), promovido pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). O Pibid visa promover a inserção dos/as estudantes de licenciatura no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam práticas de iniciação à docência sob orientação de um/a docente da licenciatura e de um/a docente da escola. Neste trabalho, examinamos as práticas de iniciação à docência desenvolvidas no Pibid/Unisinos, procurando compreender de que formas algumas delas operam na constituição de uma docência inovadora e na fabricação de um jeito de ser docente na Contemporaneidade. Para realizar a pesquisa, utilizamos a análise documental como procedimento metodológico. Examinamos os relatórios de cinco subprojetos do Pibid/Unisinos (Ciências Biológicas, Física, Letras/Português, Matemática e Pedagogia), elaborados entre 2010 e 2012, buscando descrever e analisar as práticas de iniciação à docência. Apoiando-nos nos Estudos Foucaultianos e Estudos em Docência, foi possível compreender que essas práticas estão atreladas tanto a um conjunto de verdades sobre as práticas pedagógicas, quanto a outras verdades produzidas pela racionalidade neoliberal, que atinge a todos neste tempo de altas performances, de busca de sucesso e de resultados positivos que elevem as estatísticas educacionais. Pode-se afirmar que as práticas de iniciação à docência estão atreladas às verdades pedagógicas que produzem uma docência marcada por ações que devem ser desenvolvidas, preferencialmente, fora da sala de aula. Nosso argumento é que o Pibid/Unisinos, constituído pela política de formação docente proposta pela Capes, procura criar e estimular o desenvolvimento de práticas docentes interativas, de caráter inovador, que não ocorrem na sala de aula. Ao mesmo tempo, pode-se afirmar que tais “novidades pedagógicas” não resultam necessariamente em uma elevação da qualidade das práticas docentes. Ao contrário, em alguns casos, contribuem para a permanência de ações consideradas problemáticas porque não assumem o ensino como função docente. Conclui-se afirmando que os resultados possibilitam tanto problematizar práticas de iniciação à docência, quanto expor os processos de fabricação da docência em tempos de governamentalidade neoliberal.

Palavras-chave: iniciação à docência; trabalho docente; inovação.

Fazendo [como ministrante] oficina, a gente não aprende a dar aulas.

[Eu quero] aprender a inovar ainda mais ao “dar aula” e “passar conteúdos”.

⁴⁶⁹ Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos)/São Leopoldo, Brasil, fabris2000@uol.com.br

⁴⁷⁰ Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos)/São Leopoldo, Brasil, mcdaligna@hotmail.com

Iniciamos este texto com duas epígrafes. Na primeira, uma aluna de um curso de licenciatura, participante de um Programa de Iniciação à Docência, explica como entende que se aprende ou não a “dar aulas”, referindo-se ao trabalho docente. Essa aluna mostra-nos que, ao atuar como ministrante de oficinas oferecidas aos/às alunos/as da educação básica, ela não aprendia a ser professora. Era somente em sala de aula, atuando como professora, que isso poderia ocorrer. A segunda epígrafe apresenta a fala de um aluno de outro curso de licenciatura e participante do mesmo Programa de Iniciação à Docência que nos diz que deseja aprender a inovar na docência por meio desse Programa. Nenhum dos alunos possui experiência docente, e ambos estão aprendendo sobre a profissão por meio das práticas de iniciação à docência realizadas no contexto do Programa.

O que essas falas nos incitam a pensar? Onde e como aprendemos a ser professores/as? Onde e como aprendemos sobre trabalho docente? O que entendemos por trabalho docente? Por que a inovação parece tão desejada? Há algo mais além daquilo que ensinamos em nossas universidades para futuros/as docentes? O que é esse mais que nos faz aprender um saber-conhecer, um saber-fazer, um saber-ser sobre o trabalho docente?

A inovação também é citada como um ingrediente fundamental no trabalho docente, mas como se produz esse imperativo da inovação na Contemporaneidade? Como um Programa de Iniciação à Docência participa da produção desse imperativo por meio das práticas que coloca em ação?

O ensino e a aprendizagem sobre esse ofício, trabalho, profissão, arte, constituem-se como um complexo processo, nem sempre captado nas suas singularidades, mas aceito como uma verdade sobre ser professor, sobre como deve ser o trabalho docente (inovador?), naturalizada na cultura educacional como se estivesse desde sempre aí.

Por isso, neste texto, concentramo-nos em analisar a formação inicial desenvolvida por um Programa de Iniciação à Docência que vem fazendo grande sucesso no Brasil⁴⁷¹. Trata-se do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), promovido pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) – Pibid/Unisinos –, em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). O Pibid visa a promover a inserção dos/as estudantes de licenciatura no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam práticas de iniciação à docência sob orientação de um/a docente da licenciatura (professor/a universitário/a) e de um/a docente da escola (professor/a da educação básica). Nosso objetivo é analisar as práticas de iniciação à docência desenvolvidas no Pibid/Unisinos, procurando compreender de que formas algumas dessas práticas operam na constituição de uma docência inovadora e na fabricação de um jeito de ser docente na Contemporaneidade. Para isso, utilizamos parte dos resultados de uma pesquisa brasileira financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) intitulada “A relação universidade e educação básica na produção da docência contemporânea” (FABRIS, 2011). Apoiando-nos nos campos teóricos dos Estudos Foucaultianos e Estudos em Docência, examinamos os relatórios de atividades de cinco subprojetos do Pibid/Unisinos (Ciências Biológicas, Física, Letras/Português, Matemática e

⁴⁷¹ O crescimento do Programa pode ser observado, por exemplo, pela evolução do número de bolsas concedidas: em 2009 eram 3088 e em 2012 são 49321. Além disso, podemos destacar a abrangência do Pibid pela sua distribuição em todo o território nacional: norte (21 Instituições de Ensino Superior – IES –, 81 Campi, 277 Subprojetos); nordeste (44 IES, 198 Campi, 642 Subprojetos); centro-oeste (17 IES, 83 Campi, 315 Subprojetos); sudeste (61 IES, 166 Campi, 683 Subprojetos); sul (52 IES, 667 Campi, 583 Subprojetos). Dados disponíveis no Portal da Capes/Pibid: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>

Pedagogia), elaborados entre 2010 e 2012, buscando descrever e analisar as práticas de iniciação à docência.

Tendo anunciado nosso objetivo com este texto, queremos explicar de onde falamos. Nossas reflexões partem de pesquisas que realizamos junto com um grupo de orientandos/as de graduação, mestrado e doutorado, de nossa atuação como coordenadoras institucionais e de gestão de processos educacionais do Pibid/Unisinos e de nossa inserção na Linha de Pesquisa “Formação de professores, currículo e práticas pedagógicas” e no Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão (GEPI). Consideramos importante explicar, ainda, justamente por nosso envolvimento nesse Programa e pela crença em suas potencialidades, o exercício de análise que desenvolvemos, pois ele não pode ser compreendido como “celebração”, nem como “demonização”.

Uma crítica não consiste em dizer que as coisas não estão bem como estão. Ela consiste em ver sobre que tipos de evidências, de familiaridades, de modos de pensamento adquiridos e não refletidos repousam as práticas que se aceitam. (...) A crítica consiste em caçar esse pensamento e ensaiar a mudança: mostrar que as coisas não são tão evidentes quanto se crê, fazer de forma que isso que se aceita como vigente em si, não o seja mais em si. Fazer a crítica é tornar difíceis os gestos fáceis demais. (...) A partir do momento em que se começa a não mais poder pensar as coisas como se pensa, a transformação se torna, ao mesmo tempo, muito urgente, muito difícil e, ainda assim, possível (FOUCAULT, 2006, p.180).

Ao analisar o Pibid, assumimos essa posição apoiadas no conceito de crítica de Michel Foucault (2006) por considerarmos que assim podemos pensar de outros modos, não mais como temos pensado, e por assumirmos um compromisso político e pedagógico que nos inscreve em uma posição de quem também almeja a promoção de transformações. Nessas condições, a crítica é absolutamente indispensável para que possamos avançar, escapando do dilema de ser a favor ou contra. Essa crítica pode e deve colocar sempre à prova o que é pensado e dito pelos outros e o que é pensado e dito por cada um/a de nós. Também é preciso acreditar na capacidade de transformação do exercício de pensamento. As reformas não se produzem no ar. É preciso romper com a ideia de que existe a crítica "ideal" e a transformação "real". Como nos ensina Foucault (2006, p.180-181), “não há um tempo para a crítica e um tempo para a transformação. Não há os que fazem a crítica e os que transformam (...). O trabalho de transformação profunda pode apenas ser feito ao ar livre e sempre exercitado por uma crítica permanente”.

Tendo feito algumas considerações iniciais, apresentamos a estrutura do texto. Na primeira parte, mostramos e problematizamos algumas das possíveis articulações entre trabalho docente, governamentalidade e neoliberalismo. Na segunda parte, analisamos algumas das práticas de iniciação à docência desenvolvidas no Pibid/Unisinos. Em ambas, procuramos dar visibilidade às práticas de governo que operam na fabricação do trabalho docente na Contemporaneidade.

Trabalho docente, governamentalidade e neoliberalismo

A partir das análises desenvolvidas por Foucault (2008a) no curso *Segurança, território e população* (1977-1978), foi possível identificar novas formas de reger a conduta dos indivíduos e da população, constituídas

em meados do século XVIII e implementadas por meio de um conjunto de procedimentos, técnicas e métodos que garantem essa condução⁴⁷².

Por esta palavra, “governamentalidade”, entendo o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. Em segundo lugar, por “governamentalidade” entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não parou de conduzir, e desde há muito, para a preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de “governo” sobre todos os outros – soberania, disciplina – e que trouxe, por um lado, o desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo [e, por outro lado] o desenvolvimento de toda uma série de saberes. Enfim, por “governamentalidade”, creio que se deveria entender o processo, ou antes, o resultado do processo pelo qual o Estado de justiça da Idade Média, que nos séculos XV e XVI se tornou o Estado administrativo, viu-se pouco a pouco “governamentalizado” (FOUCAULT, 2008a, p.143-144).

Valendo-se do conceito de *governamentalidade*, Foucault construiu uma analítica das relações de poder implicadas nas formas de condução da conduta dos indivíduos. Assim, operar com o conceito de governamentalidade implica problematizar as técnicas de poder que visam a transformar os indivíduos em sujeitos governáveis: *como somos governados e como governamos a nós mesmos*. Podemos, então, colocar sob suspeita as práticas às quais estamos submetidos, *o que estão fazendo de nós e o que nós estamos fazendo de nós mesmos*.

Com isso, é possível operar com o conceito de governamentalidade, como propõem Miller e Rose (2012), procurando investigar que tipos de *racionalidades* são empregados nas práticas e que conjunto de *tecnologias* é colocado em ação para a condução da conduta dos indivíduos. A partir dessa perspectiva, a analítica das práticas pode ser desenvolvida em duas dimensões: uma *programática*, que diz respeito aos diversos programas de governo, e outra *tecnológica*, por meio da qual o governo é analisado como tecnologia. “As racionalidades eram estilos de pensamento, modos de tornar a realidade pensável de tal maneira que resultasse maleável ao cálculo e a programação (...) [e] as tecnologias eram ajuntamento de pessoas, técnicas, instituições, instrumentos para a condução da conduta” (MILLER; ROSE, 2012, p.p.27-28).

A formação de um quadro de racionalidade foi examinada por Foucault (2008b) no curso *Nascimento da biopolítica* (1978-1979). Se, no primeiro curso, *Segurança, território e população* (1977-1978), Foucault desenvolve uma história da(s) governamentalidade(s) para depois examinar a formação de uma governamentalidade política articulada à emergência de uma razão de Estado, no segundo, a governamentalidade é examinada sob uma nova perspectiva, com base nos temas do liberalismo e do neoliberalismo. Tal movimento possibilita a análise de um conjunto de práticas de governo produzidas no contexto de um quadro de racionalidade política – aquilo que podemos nomear *governamentalidade neoliberal*.

Como explica Foucault (2008b), entre os séculos XVIII e XX, a governamentalidade sofreu muitas modificações. Sem entrar em detalhes⁴⁷³, o que pretendemos destacar aqui são os efeitos produzidos pelo

⁴⁷² Apesar de reconhecer a multiplicidade de práticas de governo a serem examinadas, o movimento analítico de Foucault concentrou-se em duas formas particulares de governo: uma que começa a ganhar força no século XVI, a ideia de Razão de Estado; outra, relacionada ao desenvolvimento do Cristianismo e ao problema da direção das almas e das condutas, a ideia cristã de poder pastoral. Tais processos organizam-se de modo específico a partir do século XVI e levam à constituição de um fenômeno fundamental na história do Ocidente: a governamentalização do Estado. Para maiores detalhes, ver Foucault (2008a).

deslocamento de um modo de governo inventado no século XVIII – o liberalismo –, para outro modo de governo, inventado no século XX – o neoliberalismo⁴⁷⁴.

As principais modificações que aqui nos interessam são: (1) o liberalismo propunha que o Estado fosse regulado pela economia de mercado — livre-mercado. O neoliberalismo propõe que a livre-troca seja pouco a pouco substituída pela concorrência — *lógica da empresa*; (2) há um deslocamento na compreensão do *Homo oeconomicus*. Enquanto no liberalismo ele era entendido como *um parceiro da troca*, no contexto neoliberal, ele deve tornar-se um empreendedor — *empresário de si mesmo*; (3) por fim, destacamos a mudança ocorrida na compreensão dos fenômenos sociais. Para o liberalismo, a liberdade de mercado podia ser mantida, desde que não produzisse distorções sociais. Para o neoliberalismo, os processos sociais serão analisados sob a grade de racionalidade de mercado — todas as condutas, de certa maneira, passam a ser reguladas por essa lógica.

Pouco a pouco, o neoliberalismo imprimirá outros significados, que nos permitem examinar a organização social de outra forma. Referimo-nos aqui, principalmente, a uma forma de governo que reconfigurou os fluxos de vida. Trata-se do deslocamento de uma governamentalidade centrada na liberdade de mercado para uma governamentalidade centrada na concorrência.

Como nos mostra Foucault (2008b), a governamentalidade neoliberal, sobretudo aquela constituída a partir do neoliberalismo americano, compreende que a economia se desenvolve como um jogo entre parceiros. As regras do jogo são formuladas pelo Estado com o objetivo de criar condições para que um maior número de pessoas possa continuar a jogar. A existência de condições de concorrência é fundamental para que esse jogo possa funcionar; por isso, torna-se necessário capitalizar os indivíduos, fazendo com que cada um administre sua vida (indivíduo) em benefício da sociedade (coletivo).

A partir dessa discussão, pode-se dizer que a arte de governar no mundo contemporâneo é constituída por uma racionalidade econômica que opera sobre condutas individuais e coletivas. Trata-se de uma *economia de governo* – como se podem obter *maiores resultados com esforços mínimos*, como se pode *governar menos para governar mais* (FOUCAULT, 2008a).

É sob esse quadro de racionalidade – governamentalidade neoliberal – que o trabalho docente é produzido. Afirmar isso significa compreender que o trabalho docente não preexiste a si mesmo. Suas formas, seus contornos, seus significados são constituídos a partir de um feixe complexo de relações. Portanto, não se pode falar qualquer coisa sem situar o quadro de racionalidade que permite abordar o objeto de uma determinada maneira. É preciso mostrar como determinadas racionalidades produzem um modo de ver as coisas, uma maneira de entender o trabalho docente na Contemporaneidade.

Analisando os relatórios de atividades de cinco subprojetos do Pibid/Unisinos (Ciências Biológicas, Física, Letras/Português, Matemática e Pedagogia), elaborados entre 2010 e 2012, podemos identificar alguns dos efeitos dessa racionalidade neoliberal. Há um item no relatório chamado “Atividades desenvolvidas e resultados alcançados”, que possui a seguinte tabela a ser preenchida:

⁴⁷³ Durante o curso Nascimento da biopolítica, Foucault (2008b) dedica-se ao exame detalhado do liberalismo clássico e de seus desdobramentos na segunda metade do século XX: o neoliberalismo alemão (ordoliberalismo) – representado pelos teóricos das Escolas de Frankfurt e de Friburgo; o neoliberalismo americano (anarcoliberalismo) – representado pelos teóricos da Escola de Chicago. Para discussões detalhadas sobre a passagem do liberalismo para o neoliberalismo, ver Foucault (2008b).

⁴⁷⁴ Como explica Veiga-Neto (2010), na esteira de Foucault, “pode-se entender o liberalismo e o neoliberalismo como formas de vida da Modernidade e da Contemporaneidade, respectivamente. Isso não significa dizer que estejamos diante de uma substituição em que uma forma de vida agora esteja dando lugar para outra. Na verdade, há uma mudança de ênfases e a invenção de novos dispositivos, novas práticas, novos objetivos, novas regulações” (VEIGA-NETO, 2010, p.06).

Indicador da atividade	Objetivo da atividade	Descrição sucinta da atividade (inserir início e período de realização)	Resultados alcançados
------------------------	-----------------------	---	-----------------------

Fonte: Modelo do Relatório de Atividades Pibid/Capes 2012.

Após o preenchimento da tabela, é preciso relacionar cada atividade desenvolvida à descrição detalhada da produção educacional gerada, os chamados *produtos*, conforme orientações do próprio relatório.

5. DESCRIÇÃO DA PRODUÇÃO EDUCACIONAL GERADA

Obs. 1: As produções deverão ser apresentadas individualmente em cada tabela e em ordem alfabética. Insira novas linhas para o mesmo tipo de produto. Ao final, a tabela deverá apresentar a quantidade total da produção.

Obs. 2: Os produtos devem ser apresentados em ANEXOS numerados, em formato digital (CD ou DVD) e, quando possível, disponibilizado no *website* da IES. O *link* deve ser informado no campo apropriado.

Obs. 3: O anexo, presente na mídia digital, deverá trazer com maiores detalhes a produção gerada.

Obs.4: Os produtos estão relacionados às atividades desenvolvidas. Portanto, para cada tipo de produto, deverá ser apresentado o indicador da atividade correspondente.

Fonte: Modelo do Relatório de Atividades Pibid/Capes 2012.

Cada produto deve ser enquadrado em uma das categorias previamente definidas, conforme itens abaixo:

5.1 PRODUÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS

5.2 PRODUÇÕES BIBLIOGRÁFICAS

5.3 PRODUÇÕES ARTÍSTICO-CULTURAIS

5.4 PRODUÇÕES DESPORTIVAS E LÚDICAS

5.5 PRODUÇÕES TÉCNICAS, MANUTENÇÃO DE INFRAESTRUTURA E OUTRAS

Fonte: Modelo do Relatório de Atividades Pibid/Capes 2012.

Por meio dessas informações contidas no relatório de atividades, é possível percebermos a importância que o documento dá ao detalhamento das atividades desenvolvidas, dos resultados alcançados e dos produtos educacionais gerados.

A pesquisa desenvolvida por Stephen Ball (2010) evidencia os efeitos das políticas educacionais (regulação) sobre o trabalho docente e os desempenhos de cada um/a. Ao analisar a performatividade como uma tecnologia, como um modo de regulação do desempenho, Ball (2010, p.51) mostra que “dentro do quadro da performatividade, acadêmicos e professores são representados e encorajados a pensar sobre si mesmos como indivíduos que calculam a si mesmos, que *agregam valor* a si mesmos, que melhoram sua produtividade, que vivem uma existência de cálculo” (grifos do autor).

Ball (2010) permite-nos identificar um fluxo de performatividade que se constitui na Contemporaneidade e funciona como um mecanismo de avaliação contínuo dos desempenhos. Nas palavras de Ball (2010, p.39):

A questão não é sobre a possível certeza de ser sempre vigiado, como ocorre no panóptico. Trata-se, ao contrário, da incerteza e da instabilidade de ser julgado de diferentes maneiras, por diferentes meios, por meio de diferentes agentes; o “levar a termo” das performances – o fluxo de demandas, expectativas e indicadores em constante mudança que nos fazem continuamente responsáveis e constantemente registrados (...). Esta é a base do princípio da incerteza e da inevitabilidade; é uma receita para a insegurança ontológica, que coloca questões tais como Estamos fazendo o suficiente?; Estamos fazendo a coisa certa?; Nosso desempenho será satisfatório? (grifos do autor).

Assim, pode-se afirmar que a elaboração de relatórios é uma das técnicas que colocam em ação a avaliação contínua dos desempenhos. Esse modo de regulação torna-nos continuamente responsáveis, pois a qualquer momento podemos ser julgados por aquilo que fazemos, pelo modo como fazemos, pela frequência de nossas ações e por aquilo que deixamos de fazer.

Considerando essa ideia, também podemos afirmar que, na Contemporaneidade, a regulação das condutas está, cada vez mais, relacionada com uma *cultura empreendedora*. Os/As docentes são cada vez mais regulados/as em função de seus desempenhos. Eles/Elas devem tornar-se *sujeitos empreendedores* que vivem suas vidas como um *empreendimento*.

O Estado governamentalizado transforma todos em parceiros responsáveis por um mesmo objetivo – no caso do Pibid, formar futuros/as professores/as capazes de evitar riscos sociais, como a reprovação e a evasão, e de garantir o aumento de índices educacionais, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)⁴⁷⁵.

Examinando a estrutura dos relatórios, procuramos mostrar até aqui como governamentalidade e neoliberalismo se articulam e engendram novas formas de intensificação e controle do trabalho docente. A seguir, fazemos uma análise mais detalhada do conteúdo dos relatórios: as práticas de iniciação à docência descritas e avaliadas.

Práticas de iniciação à docência: o culto ao novo?

Para o exercício analítico que vamos empreender a seguir, queremos retomar uma das epígrafes do texto. Quando a aluna, em uma atividade de formação, diz: “*Fazendo [como ministrante] oficina, a gente não*

⁴⁷⁵ Uma de nós, em outra pesquisa, examinou a *parceria família-escola*, procurando mostrar como, na Contemporaneidade, vemos se desenharem outras (novas) questões centrais para a análise da relação família-escola. No contexto da governamentalidade neoliberal, a relação família-escola é reinscrita, ressignificada e reinventada, ganhando outros contornos. A família torna-se parceira da escola, passa a compartilhar responsabilidades para gerir a educação das crianças – diminuir a evasão e a repetência; fiscalizar o uso dos recursos; auxiliar na aprendizagem dos conteúdos, entre outras incumbências. Para ampliar a discussão sobre isso, ver Maria Cláudia Dal’Igna (2011).

aprende a dar aulas”, ela nos faz refletir sobre a concepção de iniciação à docência desenvolvida nos diferentes espaços de desenvolvimento do Pibid/Unisinos e nos demais Pibids do Brasil. Quais são as práticas que ensinariam a ser professor(a) em um Programa de Iniciação à Docência? Que tipo de docência estaria sendo produzida por essas práticas?

É importante referir que a Capes não apresenta explicitamente uma definição de iniciação à docência, mas, ao analisarem-se os objetivos, as metodologias presentes nos documentos legais, percebe-se o que ela entende por iniciação à docência e quais as ênfases sugeridas. Quando uma de nós, juntamente com outra colega, analisou o Pibid como Programa que integra um conjunto de políticas públicas para a formação inicial, foi possível identificar, ainda que de modo mais incipiente, alguns deslocamentos e novos sentidos atribuídos ao trabalho docente. Em um dos trabalhos, foram examinados os *blogs* produzidos pelos/as bolsistas participantes do Pibid de duas universidades comunitárias que foram aprovadas no Edital aberto em 2010 (OLIVEIRA; FABRIS, 2011). No outro, foram analisados os processos de formação inicial e suas implicações na produção da docência contemporânea, durante os anos de 2010 e 2011, buscando responder as perguntas “o que aprendem sobre a docência esses atores institucionais?” e “em que lógica governamental estão ancoradas tais aprendizagens?” (FABRIS; OLIVEIRA, 2012, p.01).

Tais análises permitiram identificar uma ênfase em práticas docentes narradas como “diferentes” das ditas “tradicionais”. As conclusões foram assim sistematizadas pelas autoras: “no primeiro grupo, vemos a mobilização da escola e das licenciaturas; no segundo grupo, aparece a parceria [entre escola e universidade]; no terceiro, (...) é a vez da inovação como potência da universidade” (FABRIS; OLIVEIRA, 2012, p.10).

Após a análise dos relatórios de atividades, é possível aprofundar os resultados parciais encontrados em estudos anteriores e problematizar com maior ênfase o que vamos chamar aqui de *imperativo da inovação pedagógica*. Vejamos alguns trechos:

Para este mês a atividade de destaque foi o “**festival de foguetes**” ocorrido na escola, onde alunos de cinco turmas apresentaram seus foguetes em um campo cedido à escola. O trabalho teve alunos bastante entusiasmados, pois até o **jornal da região esteve presente** e divulgou o evento. A **criatividade** dos alunos foi o principal ponto positivo do evento.

Fonte: Relatório Pibid/Unisinos/Física, setembro de 2012.

Atividades: **Visita orientada** no Zoológico. **Trilhas Interpretativas** no Vale da Ferradura.

Local: Gramado Zoo – Gramado e Vale da Ferradura e Parque do Caracol

Visita Técnica realizada em 11/01/2012 manhã e tarde.

Relatório Pibid/Unisinos/Ciências Biológicas, janeiro de 2012.

Tipo do produto: Banca de livros

a) Descrição do produto gerado:

Percebeu-se que a **biblioteca do colégio não atendia à necessidade dos alunos** por falta de funcionários, portanto, utilizando uma pequena estante que estava abandonada, expusemos as obras literárias que foram compradas com a verba do PDE no saguão da escola. Dessa forma, em todos os turnos em que o grupo do Pibid se encontrava na instituição de ensino era responsável por algumas atividades como: **expor os livros, anotar e controlar os livros que eram retirados e devolvidos, bem como retirar a banca e guardar os exemplares no final do dia**, contribuindo para estimular o hábito da leitura.

Fonte: Pibid/Unisinos/Letras, novembro de 2012.

As bolsistas realizaram vários encontros no contraturno com os alunos participantes desse projeto, instruindo-os para a produção do jornal.

Fonte: Relatório Pibid/Unisinos/Letras, outubro de 2012.

Jogos de tabuleiro confeccionados pelos bolsistas e disponibilizados aos alunos no **intervalo escolar**. O projeto "**Recreios Estratégicos**".

Fonte: Relatório Pibid/Unisinos/Matemática, março a junho de 2012.

Como atividade relevante do mês de outubro destaco minha participação na Feira do Livro através da qual pude perceber a **aprendizagem fora da sala de aula**. Ao organizar o espaço Pibid dentro da Feira, auxiliar na construção de cartazes e marcadores de livros com o tema da autora Gláucia de Souza e principalmente ao **ministrar as oficinas de leitura, fantoches, modelagem, pinturas**, aprendi e conheci muito sobre a realidade da escola em que atuo.

Fonte: Relatório Pibid/Unisinos/Pedagogia, novembro de 2012.

Oficinas, monitorias, visitas técnicas, atividades na biblioteca, atividades em laboratórios, apoio a projetos no contraturno ou no recreio escolar são práticas de iniciação à docência citadas com frequência nos relatórios de atividades. Também são citadas as práticas em sala de aula, mas com menor ênfase; quando mencionadas, percebe-se que não há uma vinculação sistemática do/a aluno/a de iniciação à docência a um plano de trabalho que ressalte as aprendizagens sobre o trabalho docente, as aprendizagens sobre planejamento, desenvolvimento e avaliação do processo.

Porém, o que queremos destacar aqui é a ênfase atribuída às práticas realizadas "fora da sala de aula". Nossa hipótese é a de que tais práticas docentes também são produzidas pelo quadro de racionalidade analisado anteriormente. A articulação entre trabalho docente e inovação tem uma longa história no campo educacional, portanto, não se trata de um debate novo no campo.

No Brasil, pelo menos desde o Movimento Escolanovista, pode-se observar uma crítica às pedagogias disciplinares e às pedagogias corretivas, ditas tradicionais. Na Escola Nova, muitas condições de possibilidade asseguravam a justificativa para tal investimento em uma escola ativa e democrática que colocasse o/a aluno/a no centro da ação educativa. Portanto, não se trata aqui de colocar em xeque as contribuições do Movimento Escolanovista. O que queremos afirmar é que a articulação entre trabalho docente e inovação vem sendo construída por meio de momentos históricos distintos, nos quais se atribuem diferentes significados a essa articulação. Nessa perspectiva, podemos citar a pesquisa desenvolvida por Karyne Coutinho e Luis Henrique Sommer (2011) sobre o Instituto de Educação do Rio de Janeiro, “um dos principais centros receptores e irradiadores do ideário escolanovista, esteve envolvido com os novos modos de se pensar e efetivar a formação de professores no Brasil (...) construindo-o e intensificando-o como arte de governar também as ações docentes” (p.89).

Também é importante para o nosso argumento citar o estudo de Júlia Varela (2002), que examina o aparecimento das pedagogias psicológicas, tão presentes no trabalho docente da escola brasileira e anunciadas como uma ruptura em relação às pedagogias tradicionais. Em seu estudo, a autora analisa, ainda, a relação entre as pedagogias psicológicas e o neoliberalismo.

(...) Trata-se de formar seres comunicativos, criativos, expressivos, empáticos, que interajam e comuniquem bem. Essas personalidades flexíveis, sensíveis, polivalentes e “automonitorizadas” – capazes de autocorrigir-se e autoavaliar-se – estão em estreita interdependência com um neoliberalismo consumista que tão bem se harmoniza com identidades moldáveis e diversificadas em um mercado de trabalho cambiante e flexível que precisa de trabalhadores preparados e disponíveis para funcionar (VARELA, 2002, p.102).

Se, com as pedagogias psicológicas, se produz um tipo de sujeito, pode-se perguntar que outros deslocamentos podemos observar na Contemporaneidade. Se a articulação entre trabalho docente e inovação não é nova no campo educacional, qual seria, então, a especificidade desse contexto em que vivemos?

Se observarmos os relatórios de atividades aqui examinados, pode-se afirmar que estamos presenciando mais um deslocamento, *das pedagogias psicológicas para as pedagogias inovadoras*, no auge dos tempos de governamentalidade neoliberal. Reiteramos algo que já foi explicado anteriormente. Ao falarmos em deslocamentos, não estamos nos referindo a um avanço ou a uma substituição, porque o trabalho docente é constituído por diferentes pedagogias, e suas ênfases estão ora na disciplina, ora na correção, ora no desenvolvimento psicológico, ora na inovação.

Isso nos permite argumentar também que o Pibid pode estar contribuindo para produzir sentidos para o trabalho docente neste tempo. Trata-se de investir na condução da conduta para produzir uma *docência inovadora*, um docente que precisa tornar-se *empreendedor de si mesmo* – o sujeito da sociedade contemporânea que precisa estar preparado para as altas performances que lhe são impostas como metas a serem atingidas mais rapidamente, em um tempo cada vez menor.

A produção de uma *docência inovadora* na Contemporaneidade tem sido abordada por pesquisas como a de Roberto Dias da Silva (2011), a qual examina uma economia de poder que busca fabricar uma perspectiva inovadora para a docência no Ensino Médio na atualidade.

O estudo de Isleide Fontenelle (2012) também contribui para a problematização de um discurso da inovação.

O culto ao novo aparece frequentemente sob a forma do discurso em torno da importância da criatividade e inovação, termos que não pertencem exclusivamente à área da gestão. A criatividade, que vem do latim creare – criar, inventar –, é foco de atenção das Ciências humanas e Sociais, em especial da filosofia, da psicologia, da Sociologia, bem como da Administração. A inovação também pode ser compreendida como o ato de criar, inventar ou renovar, fazer algo existente de maneira nova, diferente da usual. Aplicada no contexto organizacional, a inovação está atrelada à concepção de utilidade – é criatividade posta em prática – e, mais propriamente, significa criatividade posta a serviço do processo de criação de valor para as organizações (p.101).

A análise dessa docência inovadora permite-nos examinar a relação entre trabalho docente e inovação, para afirmar que, em tempos de governamentalidade neoliberal, se investe na fabricação de um tipo de trabalho docente que deve envolver criatividade e inovação. Podemos ressaltar, ainda, a importância de analisarmos a articulação entre as transformações do mundo do trabalho e o trabalho docente hoje.

Se hoje todos clamam por inovação – reacionários e progressistas, liberais e neoliberais –, será que estão falando a mesma coisa? No mínimo, temos que radicalizar a crítica e conseguir perceber quando a inovação move para pensar, fazer e ser diferente porque essa é a opção transformadora e quando ela é apenas um culto ao novo, que inventa ou movimenta uma moda, uma técnica, um jeito diferente de fazer.

Retomando a argumentação desenvolvida neste texto, podemos concluir dizendo que a analítica realizada nos permitiu mostrar e problematizar algumas das possíveis articulações entre trabalho docente, governamentalidade e neoliberalismo, por meio do exame dos relatórios de atividades de cinco subprojetos do Pibid/Unisinos. Com isso, procuramos dar visibilidade às práticas de governo que operam na fabricação do trabalho docente na Contemporaneidade. Esse exercício mostra que há elementos que podem ser desdobrados e outros que podem ser aprofundados em nossos estudos e pesquisas sobre a iniciação à docência na formação inicial, em que a universidade se apresenta como lócus privilegiado de investimento no capital humano e na busca pela inovação.

Referências

- BALL, Stephen J. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. In: *Educação & Realidade*, Porto Alegre: UFRGS, v.35, n.2, p.37-55, mai./ago. 2010.
- COUTINHO, Karyne; SOMMER, Luis H. Discursos sobre formação de professores e arte de governar. In: *Currículo sem Fronteiras*, v.11, n.1, pp.86-103, jan./jun., 2011. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>
- DAL'IGNA, Maria Cláudia. *Família S/A: um estudo sobre a parceria família-escola*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
- FABRIS, Elí Henn. *A relação universidade e educação básica na produção da docência contemporânea (2012-2014)*. São Leopoldo: Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2011. (Projeto de Pesquisa).

- FABRIS, Elí Henn; OLIVEIRA, Sandra de. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/UNISINOS: as aprendizagens sobre a docência na relação Universidade-Escola. In: LEITE, Carlinda; ZABALZA, Miguel (orgs.). *Ensino Superior: Inovação e Qualidade na Docência*. VII Congresso Iberoamericano de Docência Universitária. Porto: CIE Centro de Investigação e Intervenção Educativas, 2012, v. II, p. 682-698. (Texto completo).
- FONTENELLE, Isleide A. Para uma crítica ao discurso da inovação: saber e controle no capitalismo do conhecimento. ©RAE, São Paulo, v. 52, n. 1, p. 100-108, jan./ fev., 2012.
- FOUCAULT, Michel. Est-il donc important de penser? In: FOUCAULT, Michel. *Dits et écrits IV (1980-1988)*. Paris: Quarto/Gallimard, 2006. p.178-182.
- FOUCAULT, Michel. *Segurança, território, população: curso no Collège de France (1977-1978)*. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.
- FOUCAULT, Michel. *Nascimento da biopolítica: curso no Collège de France (1978-1979)*. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.
- MILLER, Peter; ROSE, Nikolas. *Governando o presente: gerenciamento da vida econômica, social e pessoal*. São Paulo: Paulus, 2012. (Coleção Biopolíticas).
- OLIVEIRA, Sandra de; FABRIS, Elí Henn. Processos de formação docente na relação Educação Básica e Ensino Superior: uma análise de blogs do PIBID-CAPEs. In: GRAZIOTIN et al, Luciane (orgs.). *Profissão Docente: há futuro para esse ofício? Anais do VII Congresso Internacional de Educação da Unisinos*. São Leopoldo: Unisinos, 2011, p.542-543.
- SILVA, Roberto R. Dias da. A constituição da docência no ensino médio no Brasil contemporâneo: uma analítica de governo. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011.
- VARELA, Julia. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, Marisa V. (org.). *A escola básica na virada do século: cultura, política e currículo*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2002. p.73-106.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Biopoder e dispositivos de normalização: implicações educacionais. In: *XI Simpósio Internacional IHU – O (des)governo biopolítico da vida humana*, 2010, São Leopoldo/RS: Universidade do Vale do Rio dos Sinos. (Texto completo).

Formação Continuada da Docência na Educação Infantil: um estudo metodológico

Maria Inês Barreto Netto⁴⁷⁶

Resumo

Numa rede municipal de educação de uma cidade do interior do estado do Rio de Janeiro, no Brasil, a secretaria de educação realiza ações de formação continuada com professoras, professores e auxiliares que trabalham com as crianças da educação infantil. Cursos de curta duração, ministrados por professoras que integram a equipe da secretaria de educação, constitui-se em ação privilegiada em prol da formação continuada das profissionais da educação infantil. Entre estes profissionais estão as que auxiliam professoras e crianças em sala, nas unidades de educação infantil em nossa rede de ensino. São as auxiliares de serviços escolares – denominação legal desses funcionários – e a legislação pertinente a este cargo exige que tenham apenas o ensino fundamental, ou seja, nenhuma formação escolar específica em educação. Todavia, uma parcela muito significativa dessas profissionais tem formação acadêmica em variadas áreas da educação. Tal fato imprime uma característica peculiar ao planejamento e à execução dos cursos de formação continuada que trazemos para análise por meio deste trabalho. Aqui discutirei os princípios metodológicos que orientaram três cursos, quais sejam: Letramento na Educação Infantil; Arte e Educação Infantil: uma introdução; e Cultura, Arte e Letramento: oficinas de projetos de trabalho. O conteúdo dos cursos e os procedimentos metodológicos se integram dialogicamente no propósito de contribuir com as auxiliares nos seus processos de reflexão da sua prática pedagógica e de apropriação de conhecimentos científicos que as tornem cada vez esclarecidas e comprometidas com uma boa qualidade de educação infantil. Metodologicamente, estes cursos trazem a voz de seus participantes na constituição mesma da pedagogia de formação com eles usada. Assim, as próprias elaborações enunciadas pelas cursistas eram fonte da organização dos encontros seguintes nos cursos. O investimento na continuação da formação em docência justifica-se, principalmente, tendo em vista a precariedade da formação inicial, já bastante discutida na literatura específica. Por meio deste trabalho penso, ainda, contribuir com as experiências e produções de conhecimento a respeito do cotidiano das atividades pedagógicas de docência que se realizam em escolas públicas, uma vez que não se trata somente de uma questão de qualificação de quem exerce a docência na educação infantil, mas de criar circunstâncias para inserir esses profissionais numa condição de desenvolvimento tal que essa formação continuada, ainda que em longo prazo, seja revertida numa profissionalização.

Palavras-chave: educação infantil, docência, formação continuada.

Discutindo o problema da formação

Sabemos que formação continuada das profissionais da educação infantil – ou permanente, no dizer de Paulo Freire (1998) –, implica tanto em participação em cursos de curta duração, de seminários e congressos, no acesso às publicações especializadas, quanto em horários de estudo e planejamento

⁴⁷⁶ Famath e Semed Macaé

coletivos. Sabemos, com Paulo Freire, que formação continuada, sobretudo, é aquela “*que se funda na análise crítica de sua prática*” – a própria *praxis* (Freire, 1998, p. 28).

A materialização desta proposição freiriana requer a apropriação de conhecimentos científicos das diversas áreas constituintes tanto dos processos de aprendizagem e desenvolvimento infantis como dos processos educativos e pedagógicos por parte dos sujeitos envolvidos no trabalho pedagógico com a criança da educação infantil. Requer, enfim, a compreensão de que o ato educativo comporta uma rede de conhecimentos, bem como a sua apropriação e conseqüente transformação da prática pedagógica das profissionais que trabalham com as crianças da educação infantil⁴⁷⁷.

Na educação infantil brasileira, tanto na rede privada quanto na pública, existem duas profissionais que realizam o trabalho educativo com as crianças: a professora da turma e uma auxiliar. As auxiliares de serviços escolares são profissionais que podem atuar com as professoras em turmas de crianças de dois a cinco anos, auxiliando-as na realização de uma pedagogia infantil no cotidiano escolar. Boa parte dessas profissionais, porém, tem formação pedagógica, de acordo com levantamento interno da Subsecretaria Municipal de Educação Infantil. Ou seja, apesar da exigência administrativa para provimento do cargo de auxiliares de serviços escolares no último concurso ser de ensino fundamental, uma parte significativa dessas profissionais tem formação na área de educação: Curso Normal, Curso Normal Superior, Pedagogia e outras licenciaturas.

Entretanto, a formação escolar em educação, a chamada formação inicial, parece não ser suficiente para o exercício da docência. São notórios o papel e a necessidade da formação continuada docente para o exercício profissional, tendo em vista, principalmente, a precariedade da formação inicial, como bem explica Fusari.

“A partir de meados dos anos 70, com a transformação da Escola Normal (Curso Normal) em uma das habilitações (Magistério) do ensino técnico de 2º Grau - Lei nº 5.692/71 -, a formação dos educadores para a Pré-escola e para as quatro primeiras séries da Escola Fundamental entrou em decadência absoluta, na medida em que não conseguiu formar, de maneira competente, profissionais para trabalharem bem com a realidade das escolas públicas em geral” (Fusari, 1992, s/p).

A afirmação de Tardif sobre os processos de formação docente da profissional na relação com sua a experiência escolar como aluna é mais contundente ainda, ao mesmo tempo em que indica uma possibilidade de ação para a formação continuada.

“Muitas pesquisas mostram que esse saber herdado da experiência escolar anterior é muito forte, que ele persiste através do tempo e que a formação universitária não consegue transformá-lo nem muito menos abalá-lo.” (Tardif, 2002, pp. 20)

Esse processo de continuidade da formação docente, portanto, não é somente uma questão de qualificação das profissionais, mas de criar circunstâncias para inseri-las numa condição de desenvolvimento tal que essa formação continuada, ainda que em longo prazo, seja revertida numa profissionalização.

Muitas redes municipais de ensino no Brasil, então, realizam ações de formação continuada com seus profissionais da educação. Tal necessidade deve-se a, pelo menos, três razões:

⁴⁷⁷ Usarei o gênero feminino como expressão representativa da imensa maioria das profissionais da educação infantil. Ou seja, assim marco a presença feminina na constituição deste campo profissional com as crianças.

1. A incipiente formação inicial;
2. Continuidade de estudos é inerente à atividade principal do professor – ensinante-aprendiz (Freire, 1998);
3. Dificuldade de acesso à escolaridade sistemática e formal em muitos municípios brasileiros.

Uma proposta de formação continuada

Mesmo com a grande expansão do ensino superior e da pós-graduação em nosso país, a partir da década de 1990, o acesso dos profissionais da educação à formação continuada formal continua desigual. Por conseguinte, um dos modos de lidar com a situação é a realização de cursos de curta duração, conforme realizamos em nossa cidade - município do interior do estado do Rio de Janeiro.

Em nossa rede municipal de educação infantil docentes, auxiliares da docência e coordenadores pedagógicos podem inscrever-se nos cursos de curta duração que são oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação, em sua sede. Para receberem a certificação, os profissionais precisam ter, no mínimo, 75% de frequência.

Os cursos discriminados no quadro abaixo são objetos de análise no presente artigo.

Quadro 1: Cursos de curta duração para as auxiliares de serviços escolares em 2012

Cursos de Curta Duração – 2012		
Letramento na Educação Infantil	Oito encontros presenciais de três horas	De março a junho de 2012
Arte e Educação Infantil: uma introdução	Quatro encontros presenciais de três horas	De agosto a setembro de 2012
Cultura, Arte e Letramento: oficinas de projetos de trabalho	Quatro encontros presenciais de três horas	De outubro a novembro de 2012

Estes cursos foram desenvolvidos com as auxiliares de serviços escolares que atuam nas turmas de crianças de dois a cinco anos de idade, auxiliando a professora no cotidiano do seu trabalho pedagógico com essas crianças nas escolas municipais de educação infantil. A função de auxiliar da atividade docente, por conseguinte, não exige do profissional uma escolaridade específica para a docência.

Ter o ensino fundamental é a exigência legal para o exercício da função de auxiliar. Todavia, é bastante comum que estas profissionais tenham uma escolaridade superior ao exigido. Apresentamos, a seguir, então, o quadro informativo da escolaridade das cursistas.

Quadro 2: Escolaridade das auxiliares que fizeram os cursos em 2012

Escolaridade das cursistas		Total	Total por grau de escolaridade
Ensino Fundamental		8	
			8
Ensino Médio	Formação de Professor	85	
	Outras formações	50	
			135
Ensino Superior	Licenciatura em Pedagogia	38	
	Outras licenciaturas	9	
	Outras formações	12	
			59

Como podem ver, entre as 202 profissionais que auxiliaram a docência na educação infantil em 2012 e fizeram os cursos há 132 mais afeitas aos conhecimentos e às discussões da área da educação. Vale ressaltar, ainda, que 59 auxiliares são graduadas no nível superior de ensino.

Tal realidade de escolarização dessas profissionais fez com que a considerássemos, evidentemente, um importante elemento constituinte da organização e da metodologia dos cursos.

Além disso, consideramos que o profissional que auxilia na docência em educação infantil não é um mero ajudante encarregado de cuidar da higiene infantil, ou de garantir a disciplina infantil durante o desenvolvimento das atividades, ou ainda, ser o responsável pela distribuição de material, por exemplo. Na política de formação continuada que implementamos por meio desses cursos de curta duração, partimos da suposição de que uma maior compreensão teórico-prática dos processos de formação e desenvolvimentos infantis pode constituir, processualmente, uma atuação profissional com mais qualidade, tanto do ponto de vista da criança como das ensinantes-aprendizes.

Concepção metodológica dos cursos

Os cursos seguem um princípio geral metodológico orientado por uma pedagogia da pergunta (Freire e Faundez, 1985). Pedagogia essa sustentada na compreensão de que o sujeito aprendiz precisa realizar ações que o levem a responder a pergunta que ele se faz, que ele tem necessidade de resolver. Outro

princípio geral metodológico está apoiado na filosofia da linguagem (Bakhtin, 1992) que nos informam sobre a constituição das interações discursivas nos processos de conhecimento do outro, de si mesmo e do mundo.

Tais princípios, por sua vez, são gestados pelo conhecimento que todo método é onto-epistemológico⁴⁷⁸, ou seja, o caminho a percorrer no processo de elaboração do conhecimento – e as cursistas estarão vivendo tal processo na medida em que estarão refletindo e teorizando sobre sua prática pedagógica e seus fundamentos, ainda que não visíveis – carrega em si razões e modos de conhecer.

Abaixo, um quadro com informações a respeito dos conteúdos desenvolvidos nos cursos.

Quadro 3: Ementa dos cursos que as auxiliares fizeram em 2012

Título do curso	Ementa
Letramento na Educação Infantil	Cultura humana e bens culturais. Escrita como bem cultural
	Cultura letrada e educação
	Cultura letrada na educação infantil
	Letramento na educação infantil
Arte e Educação Infantil	Eu e a arte. Arte e representação simbólica
	Realidade e ato criador humano
	Arte como objeto de conhecimento
	Arte na educação infantil
Cultura, Arte e Letramento: oficinas de projetos de trabalho	Princípios da metodologia de projetos de trabalho: Fernando Hernandez, Paulo Freire e Pedro Demo.
	Relacionamentos possíveis
	Lixo extraordinário

Relato agora um episódio ocorrido em um dos cursos que permitirá ao leitor e à leitora perceber a interna constituição metodológica sustentando e orientando a prática pedagógica na realização dos cursos. Este relato integra o material didático do curso, recebendo um subtítulo que aqui manteremos também como subtítulo na comunicação deste trabalho.

Cultura da escola, cultura na escola

Temos conversado a respeito das situações sociais baseadas na escrita, direta e/ou indiretamente, pois vivemos numa sociedade de cultura letrada. Ou seja, vivemos numa sociedade que estruturou e organizou seus espaços, suas instituições, as relações entre as pessoas, as relações entre as pessoas e os espaços e as instituições enquanto ia estruturando e organizando a linguagem escrita. (Lembram que esse processo foi apresentado nos primeiros textos?). Então, fazemos coisas, temos determinados comportamentos – cultura – porque aprendemos a sermos pessoas numa sociedade que tem a escrita como um bem cultural.

⁴⁷⁸ Conforme anotações pessoais da aula da professora Eunice Trein, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, em novembro de 2012.

A escola é uma dessas instituições da sociedade que tem o papel de intermediar o processo de formação humana e o acesso aos bens culturais, bem como à apropriação desses bens pelos sujeitos que estão na escola. As crianças da educação infantil também estão incluídas nesse papel da escola. O modo de fazermos isso, entretanto, difere do modo da escola de ensino fundamental.

Trazer para a sala de educação infantil as situações sociais baseadas na escrita, direta e/ou indiretamente, exige que pensemos em como nos comportamos nessas situações sociais, exige que pensemos nos procedimentos e nas atitudes que realizamos em tais situações.

Contudo, a escola é um agente muito antigo desse processo de formação humana. Tal antiguidade instaura em nós uma generalização a respeito dos procedimentos usuais típicos desse tipo de instituição, ainda que sejam determinados histórica e culturalmente. Assim, fazemos certas coisas na escola há tanto tempo que, por vezes, não nos damos conta mais das razões e dos fundamentos teóricos de certos procedimentos. A isso poderíamos chamar de cultura da escola. Mas como as situações sociais baseadas na escrita são culturais podemos pensar nelas como cultura na escola. E mais. Em nossa sociedade baseada na escrita, poderíamos pensar nelas como cultura letrada na escola.

Assim, nos propósitos formativos desse curso sobre letramento na educação infantil solicitamos que vocês, em grupos, relatassem situações sociais baseadas na escrita, direta e/ou indiretamente, presentes nas turmas e/ou escolas nas quais trabalham. Com essa atividade, nós e vocês faríamos uma “arrumação” nos conhecimentos já trabalhados. Além disso, ela nos forneceria importantes dados para a continuidade do planejamento do curso. Desse modo, ainda, vocês estariam vivenciando um dos importantes princípios da pedagogia que fundamenta nosso trabalho, qual seja, considerar os conhecimentos dos aprendizes no próprio processo deles de aprender.

Então, ao analisarmos os relatos de vocês pudemos relacionar algumas experiências mais ligadas à ideia de cultura da escola do que à de cultura letrada na escola, discutidas acima.

Planejamos, portanto, um exercício reflexivo para todos nós. Como seria a experiência relatada por vocês no encontro anterior na perspectiva do trabalho com a cultura letrada na escola?

Tema	Cultura da escola	Cultura letrada na escola
História	Em uma turma de Educação Infantil uma professora reúne a sua turma em roda para a contagem de uma história. Após a contagem da história a professora arruma as crianças em suas mesas e oferece alguns materiais para que elas realizem um desenho sobre a história contada.	Em uma turma de Educação Infantil professora e alunos confeccionam juntos uma bolsa que será levada para casa por cada aluno a cada dia. Essa bolsa conterá um livro que será lido pela família da criança junto com ela. Na bolsa também terá um caderno para o registro escrito da família sobre a história lida, sobre os momentos vivenciados junto ao filho. A criança poderá fazer um desenho referente ao evento de leitura e escrita vivido com a família. Quando a criança retornar à escola a professora realizará uma rodinha junto com as outras crianças e esse aluno compartilhará com os demais colegas a experiência vivida, interagindo

		com eles e a professora. A leitura do texto no caderno será feita pela professora.
Bilhete	Uma professora recebe da escola alguns bilhetes para serem entregues a sua turma da educação infantil. O bilhete é um comunicado da escola sobre a reunião de pais que será realizada em breve. Ao receber os bilhetes, a professora diz aos alunos que hoje eles levarão um bilhete para casa e que não deverão esquecer de entregá-los aos pais. Enquanto as crianças realizam uma atividade em folha a professora cola os bilhetes na agenda das crianças.	Ao receber um bilhete da secretaria da escola avisando sobre a reunião de pais, a professora organiza seus alunos em roda e solicita que cada um deles pegue a sua agenda para que eles mesmos coleem seus bilhetes na agenda. Após a colagem dos bilhetes na agenda realizada pelos alunos a professora realiza a leitura do bilhete enquanto cada criança acompanha segurando a sua agenda com o seu próprio bilhete colado. Após a leitura do bilhete ela pergunta às crianças sobre o assunto do bilhete. As crianças dizem, então, que o bilhete é para que o pai ou a mãe venham até a escola. Uma das crianças pergunta o motivo da vinda dos pais à escola. A professora explica que é para que eles possam conversar sobre tudo o que eles têm feito na escola, mostrar seus trabalhos, suas experiências realizadas.
Tema	Cultura da escola	Cultura letrada na escola
Calendário	Na parede da sala de aula de uma turma da Educação Infantil está afixado um calendário de EVA que contém plaquetas com os dias representados em numerais, os nomes dos dias da semana e figuras representativas das condições do tempo. A professora inicia sua rotina com as crianças na rodinha e vai até o calendário. Ela pergunta às crianças como está o tempo e, de acordo com a resposta, coloca a figura correspondente – sol, chuva ou nuvem –, bem como as palavras ensolarado, chuvoso ou nublado. Em seguida, ela pergunta qual é o dia da semana e prende a placa correspondente. Depois, ela pergunta qual é o dia do mês e prende o numeral, seguindo a	Na parede da sala de aula de uma turma de Educação Infantil está afixado um calendário construído pela professora junto com os alunos. No início do mês de maio a rotina da turma é iniciada e a professora interage com os alunos perguntando sobre o dia da semana, o dia do mês e como está o tempo. A cada pergunta da professora e resposta das crianças uma delas é chamada para completar o calendário desenhando sobre como está o tempo, marcando um X no dia correspondente do mês. Além disso, professora e os alunos marcam por meio de outros símbolos/desenhos algumas datas importantes para a turma que ocorrerão durante aquele mês: o dia da família na escola; o dia da reunião de pais; o dia em que farão um piquenique, o dia da semana em que ocorrerá o carrinho de leitura, entre outras.

	<p>ordem numérica já existente dos dias anteriores. Ela enfatiza com as crianças a leitura da ordenação dos numerais.</p>	
<p>Preservação do meio ambiente</p>	<p>Seguindo o planejamento anual da escola, uma professora de uma turma de Educação Infantil desenvolve com seus alunos o tem meio ambiente. Na rodinha, ela conversa com as crianças sobre o que elas sabem sobre o meio ambiente. Em seguida, propõe a confecção de cartazes sobre o tema e oferece material para recorte e colagem. As crianças, então, recortam e colam num cartaz tudo o que encontram sobre meio ambiente. Num outro dia, ela propõe que realizem uma experiência juntos. Cada criança recebe feijão, algodão, água e copinhos plásticos para realizar o plantio. Durante a exploração da temática, as crianças observam as mudanças ocorridas na experiência, enquanto a professora escreve o que cada criança falou sobre a mesma. Mais tarde, professora e crianças montam um cartaz sobre a experiência realizada e o colocam exposto na sala de aula. Ao final do desenvolvimento da temática os copinhos contendo feijão são descartados.</p>	<p>A professora de uma escola de educação infantil observou que algumas crianças estavam arrancando plantas que ficavam nos arredores da escola. Conversando com a equipe pedagógica, decidiu realizar um projeto com as crianças sobre preservação ambiental. Para iniciar o projeto ela conversou com as crianças em rodinha sobre o assunto. Propôs que realizassem um passeio ao redor da escola para que elas registrassem numa prancheta tudo o que observassem acerca desse ambiente. As crianças realizaram os registros e retornaram para a sala. Em rodinha, cada criança mostrou o que registrou para os colegas e explicou o que foi visto. Muitas perguntas foram surgindo, pois diferentes tipos de animais e plantas foram observados. Eles ditavam para a professora escrever num cartaz o que eles queriam saber. A professora perguntou, então, como eles poderiam saber mais sobre tudo o que foi visto. Eles disseram que em livros, revistas, filmes e com alguns parentes, já que algumas crianças relataram que seus pais e/ou avós possuíam algumas plantações em casa, como horta, temperos, girassóis, entre outros. A professora sugeriu ligar para a biblioteca da cidade e agendar uma visita. No dia seguinte, com a resposta que a professora trouxe marcaram no calendário o dia em que iriam à biblioteca. Agendaram, também, outro passeio. No dia marcado realizaram o novo passeio pela escola e fotografaram os diferentes tipos de plantas encontradas. Em rodinha na sala observaram e conversaram sobre as fotos e perceberam que algumas plantas estavam bem cuidadas, enquanto outras estavam morrendo. Surgiram, então, perguntas sobre como devemos cuidar das plantas. Para resolver esse problema, chegou o dia da visita à biblioteca da cidade para consultar livros e saber mais sobre o assunto. Consultando os livros</p>

		<p>em rodinha na sala conversaram sobre a possibilidade de cultivarem alguma planta na escola. Considerando a realidade da escola e as possibilidades de plantio realizaram uma votação e decidiram plantar girassóis. Uma criança disse que seu pai plantava girassóis em casa e que poderia conseguir sementes para a turma. A professora sugeriu que eles convidassem esse pai para ir até a escola e ensinar como se realiza o plantio e os cuidados com os girassóis. Discutiram e elaboram o texto do convite. Algumas crianças copiaram esse texto que a professora escreveu no quadro. Outras crianças prepararam o envelope para o bilhete, fazendo dobradura e escreveram no envelope o nome do convidado e seus nomes. Depois, professora e crianças fizeram um canteiro na escola e realizaram o plantio das sementes de girassol. Eles também combinaram uma rotina de cuidados com os girassóis que foram escritos e presos na parede no lugar onde estão os outros registros sobre o que estão fazendo. Elaboraram o quadro de observações onde registram, em texto e desenho, as mudanças ocorridas durante crescimento da planta. Ao final do projeto eles prepararam uma exposição dos diferentes trabalhos realizados durante o processo, decidiram sobre as crianças que ficariam responsáveis por conversar com os visitantes a respeito dos diferentes trabalhos. Criaram os convites para as outras turmas e a família das crianças. Foram entregar nas turmas e levaram para seus pais.</p>
Tema	Cultura da escola	Cultura letrada na escola
Profissões	Em uma turma de educação infantil a professora desenvolverá com seus alunos a temática <i>profissões</i> . Em rodinha, ela inicia a exploração do tema contando uma história em que seus personagens apresentam diferentes profissões. Ao final da história, ela faz algumas	A professora de uma turma de educação infantil propõe às crianças que realizem um passeio no entorno da escola para que observem como é organizado o espaço. Cada criança leva consigo uma prancheta feita de papelão construída por elas anteriormente para que registrem o que lhes chama a atenção. Em rodinha, na sala, cada criança expõe o que registrou , comentando sobre o que foi visto; as crianças fazem perguntas e/ou comentários

	<p>perguntas às crianças, enfatizando as profissões que surgiram na história. Em seguida, ela propõe que as crianças realizem o desenho desses personagens e suas respectivas profissões. Depois, os desenhos das crianças são recolhidos e colocados no varal da turma. Num outro dia, ela disponibiliza às crianças materiais variados para que realizem uma atividade de recorte e colagem. As crianças procuram, então, nos materiais disponíveis figuras que representem as profissões e as recortam. Professora e crianças realizam a colagem das figuras, montando um cartaz sobre as diferentes profissões pesquisadas e penduram na sala de aula.</p>	<p>sobre o que os colegas estão apresentando. Depois disso, elas elaboram um texto coletivo sobre o que fizeram e o que observaram, ditando para a professora o que deveria ser escrito na cartolina para ficar em exposição na parede da sala. Várias crianças fizeram o desenho do quarteirão visitado numa parte dessa cartolina. No dia seguinte, a professora provocou uma nova conversa sobre a atividade do dia anterior: A professora, então, estabelece um diálogo com as crianças sobre pessoas que trabalham realizando construções, organizando e modificando os espaços. Professora e crianças pesquisam diferentes fontes (livros, internet, revistas...) sobre pessoas que realizam esse tipo de trabalho. Decidem então estudar a vida e obra de Oscar Niemeyer, Roberto Burle Marx e Lúcio Costa. Professora e crianças realizam visitas ao Caminho Niemeyer e ao Museu de Arte Contemporânea de Niterói. Além disso, elas realizam a representação em desenho e maquete do espaço da escola e de suas próprias casas. Após realizarem essas experiências são feitas rodinhas de conversa para que as crianças possam expressar o que vivenciaram e compartilhem suas experiências com os colegas e professora. Ao final do projeto, professora e crianças organizam um evento para comunicar aos colegas da escola e aos adultos convidados tudo o que vivenciaram e aprenderam, mas não esquecem de elaborar os convites.</p>
Tema	Cultura da escola	Cultura letrada na escola
Combina- dos	<p>Professora e crianças sentam em rodinha para realizar os combinados da turma para o novo ano escolar que se inicia. Por meio de diálogo, professora e crianças combinam quais comportamentos são permitidos ou não na escola no decorrer do ano letivo. Após a conversa, professora e crianças montam</p>	<p>Professora e alunos de uma instituição de educação infantil realizaram o projeto acima resumido (ao fim do projeto ele recebeu o nome de <i>Arquitetando paisagens</i>). Em uma das primeiras atividades do projeto as crianças realizaram um passeio ao redor da escola para observar a paisagem, o espaço local, para que posteriormente construíssem uma maquete. Antes de saírem para realizar a atividade, professora e crianças combinam os</p>

	<p>um cartaz contendo as regras de convivência da turma. Após a montagem do cartaz o mesmo é afixado na parede da sala de aula.</p>	<p>procedimentos que a serem adotados naquela situação. Tudo o que foi combinado é registrado no quadro pela professora. Assim, por meio de um diálogo na rodinha eles combinam e saem da sala em duplas para realizar a observação da paisagem local, levando uma prancheta e lápis para realizar o registro do que foi observado. Após o passeio eles retornam para sala, formam nova rodinha, conversam com colegas e professora sobre o que foi observado. Junto com a professora as crianças decidem quais materiais serão utilizados na construção da maquete, bem como qual a função de cada criança na construção da mesma. Novamente a professora realiza o registro no quadro de tudo o que foi combinado. Então, no momento da construção da maquete cada criança segue agindo conforme a função que foi conversada e combinada com a professora e os colegas.</p>
Tema	Cultura da escola	Cultura letrada na escola
<p>Receita</p>	<p>Conforme o planejamento anual de uma instituição de educação infantil, professora e crianças desenvolverão a temática alimentação saudável. Em rodinha conversam sobre a temática em questão e decidem realizar uma receita: bolo de cenoura. No dia combinado a professora leva os ingredientes e eles preparam a receita juntos. Após o preparo, professora e crianças conversam sobre o que realizaram e a professora registra em cartaz os ingredientes e o modo de fazer a receita. Depois, o cartaz com a receita é exposto na sala de aula.</p>	<p>Durante o momento do lanche no refeitório a professora observa que a maioria das crianças não ingere vitamina quando essa bebida é oferecida pela escola. Após uma conversa com a equipe pedagógica da escola, ela decide realizar um projeto sobre alimentação saudável com as crianças. Na rodinha, ela conversa com as crianças sobre o assunto e sugere que façam juntos uma vitamina. Professora e crianças conversam sobre os ingredientes que precisam comprar e onde devem comprá-los. Juntos, decidem realizar as compras em um hortifruti do bairro e organizam uma lista de compras que é registrada pela professora no quadro e posteriormente numa folha de papel para que possa ser levada no dia das compras. No dia combinado e marcado na agenda, professora e crianças vão ao hortifruti, escolhem as frutas e realizam as compras. Eles levam os ingredientes para a escola e juntos preparam a vitamina. As crianças participam do preparo, tocando,</p>

	<p>cheirando, picando as frutas e colocando os ingredientes no liquidificador. Ao final da atividade todos tomam a vitamina. Depois, professora e crianças registram juntos em cartaz o que realizaram. Primeiro falam sobre os ingredientes utilizados para o preparo da bebida, depois sobre o modo de fazer a vitamina, bem como sobre a experiência realizada. Tudo é registrado pela professora. Depois a professora combina com as crianças uma forma delas se organizarem para copiar a receita em uma folha. Posteriormente a folha é xerocada e colada por cada criança em um caderno que será construído tornando-se o livro de receitas da turma. Ao fim do ano cada criança levará o seu livro de receitas para casa. Num outro momento, os pais são convidados a visitarem a escola para participarem de um evento em que as crianças comunicam todos os trabalhos realizados no desenvolvimento do projeto aos adultos e às outras crianças. Nesse dia as crianças junto com a professora preparam a vitamina para que todos possam experimentar a receita.</p>
--	---

Considerações finais

A integração dialógica entre as ementas dos cursos e os procedimentos metodológicos permitiram e viabilizaram o propósito de contribuir com as auxiliares nos seus processos de reflexão da sua prática pedagógica e de apropriação de conhecimentos científicos que as tornem cada vez esclarecidas e comprometidas com uma boa qualidade de educação infantil.

Metodologicamente, uma vez mais, os cursos trazem a voz de suas participantes na constituição mesma da pedagogia de formação com elas vivenciada. Assim, as próprias elaborações enunciadas pelas cursistas eram fonte de organização dos encontros seguintes nos cursos.

Por meio deste trabalho penso, ainda, contribuir com as experiências e produções de conhecimento a respeito do cotidiano das atividades pedagógicas de docência que se realizam em escolas públicas, uma vez que não se trata somente de uma questão de qualificação de quem exerce e auxilia a docência na educação infantil, mas de criar circunstâncias para inserir esses profissionais numa condição de desenvolvimento tal que essa formação continuada, ainda que em longo prazo, seja revertida numa profissionalização.

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, Mikhail. (V. N. Volochínov). Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem. 6 ed. São Paulo: Hucitec, 1992.
- FREIRE, Paulo. Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1998.
- FREIRE, Paulo e FAUNDEZ, Antonio. Por uma pedagogia da pergunta. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- FUSARI, José Cerchi. Formação Continuada de Professores no Cotidiano da Escola Fundamental. São Paulo: FDE, 1992, pp. 25-33. [on-line] Disponível na internet via www. Url: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_12_p025-034_c.pdf. Acessado em 1de dezembro de 2010.
- TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

Trabalho docente na abordagem da variação linguística em sala de aula

Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante ⁴⁷⁹, Maria Luédna Ferreira de Melo ⁴⁸⁰

RESUMO:

Nesse texto, analisaremos o trabalho docente de uma professora da rede pública de ensino de Maceió, buscando compreender como ocorre a abordagem do tema variação linguística, em uma turma do 2º ano dos anos iniciais do ensino fundamental. Para tanto, realizamos uma pesquisa qualitativa, tendo como pressuposto teórico estudos oriundos da sociolinguística variacionista. Por meio de observações das atividades pedagógicas e apresentação do tema, pretendemos também compreender crenças, modos de trabalho, valores que a professora atribui ao tema, levando em conta a heterogeneidade cultural, numa sociedade plural e cada vez mais desigual. Os resultados apontam a necessidade da realização de mais pesquisas e investimentos na área, pois se constata que são muitos os desafios apresentados a docente com relação ao desenvolvimento de seu trabalho quando o tema é variação linguística.

Palavras-Chave: trabalho docente, variação linguística, ensino da língua portuguesa.

Introdução

A sala de aula tem sido objeto de estudos de muitas pesquisas, durante as últimas décadas nas quais diferentes propostas teóricas serviram de base para diversas abordagens com o intuito de melhor compreender as práticas educacionais, especialmente a eficácia com relação ao processo ensino e aprendizagem escolar da Língua Portuguesa. No entanto, o que se vem constatando em inúmeras pesquisas (ANTUNES 2007; BAGNO 1997, 1999, 2007; BORTONI-RICARDO 2004; DIONISIO e BEZERRA 2002; MARCUSCHI 2002; entre outros) é que ainda há uma necessidade de investigações voltadas para as atividades docentes, em especial, para as atividades destinadas ao processo ensino e aprendizagem da língua portuguesa, sobretudo, nos anos iniciais, porque o processo de reestruturação do trabalho pedagógico, que se constata, em especial nas duas últimas décadas, trouxe novas demandas, novas formas de organização de gestão, para todos os educadores, inclusive, e, sobretudo, o professor de língua portuguesa que atua anos iniciais, a quem geralmente se atribui o fracasso em relação ao mau desempenho dos alunos nos usos mais formais da língua materna. Isso, não somente, no que diz respeito aos usos linguísticos, mas também em relação a todo o processo de ensino e aprendizagem de uma forma mais ampla, inclusive, com relação à imposição de o professor incorporar novas formas de utilização do livro didático de português em sala de aula, novas metodologias utilizando as ferramentas do computador, propondo atividades inovadoras, interessantes e que promovam de fato a superação das dificuldades presentes no processo ensino e aprendizagem da língua materna, com relação a inúmeros assuntos e mais especificamente ao desenvolvimento com do tema variação linguística.

⁴⁷⁹ Doutora em Linguística pela UFAL e Pós-Doutora em Educação pela Universidade do Porto-PT. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e Líder do Grupo de Investigação e Estudos em Leitura e Escrita- GIELE/CNPq. Endereço postal: Av. Silvio Carlos Viana, 2357, Aptº 401, Ponta Verde, Maceió-AL, Brasil. CEP;57.035160.Contato: auxiliadora.s.cavalcante@gmail.com

⁴⁸⁰ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Alagoas-UFAL. Membro do Grupo de Investigação e Estudos em Leitura e Escrita- GIELE/CNPq. Contato. luedyna@hotmail.com

Essa necessidade se justifica porque mesmo diante da existência de estudos voltados para o trabalho docente realizado por professores que ensinam língua portuguesa, ainda se verifica uma carência de pesquisas voltada para investigação do tema variação linguística em sala de aula. Consta-se que em muitos trabalhos ainda persistem práticas impróprias e irrelevantes para se abordar os casos de variação linguística nos anos iniciais. Tais práticas não condizem com os objetivos mais amplos que verdadeiramente se pode pretender para o ensino consciente e que respeite as variedades linguísticas dos alunos como indicadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa no Brasil (2001).

O que se constata no dia a dia é que a sociedade da era do conhecimento cobra de forma recorrente que sua população faça uso da variante padrão, da norma culta de prestígio e que utilize a grafia convencional nos textos escritos, como requisito para a participação nas práticas sociais que exigem o domínio de um uso público mais elaborado da linguagem verbal. A questão chave que se coloca é como fazer para que os alunos oriundos das classes menos favorecidas tenham consciência da sua própria variedade linguística e que conheçam e passem utilizar também a variedade de prestígio, sem gerar conflitos com suas identidades?

Esse tem sido um dos grandes desafios para o qual ainda não existe resposta ou mesmo consenso e muito menos receitas prontas. Para além disso, não se sabe se os docentes que atuam nos anos iniciais têm conhecimento do que seja realmente variação linguística e variante linguística; se o seu trabalho com o tema visa combater o preconceito linguístico ou contribuir para a “superioridade” da norma padrão em detrimento de outros usos linguísticos; ou mesmo se os docentes têm formação para abordar de forma adequada, científica e pedagógica os casos de variação linguística que ocorrem na fala das diversas regiões brasileiras e até mesmo nas falas de seus alunos.

Nesse sentido, o presente trabalho pretende analisar a abordagem do tema variação linguística praticada por uma professora que atua em uma turma do 2º ano do ensino fundamental, de uma escola pública de Maceió, que atende do 1º ao 5º ano nos turnos matutino e vespertino e a modalidade da EJA no horário noturno. A instituição, apesar de ser de pequeno porte, é muito bem organizada e administrada, possuindo além do espaço da escola uma extensão que se localiza nas proximidades.

Para a análise dos dados, tomamos por base os pressupostos teóricos oriundos da sociolinguística variacionista, sobretudo, da vertente denominada de sociolinguística educacional. Dentre os muitos pesquisadores que se debruçam sobre fenômenos de variação linguística, tomaremos por base os estudos de: Bagno (1997, 1999, 2007), Bortoni-Ricardo (2001, 2004); Labov (1983), entre outros.

Esperamos que por meio da análise das observações das atividades pedagógicas, dos dados das entrevistas e da discussão do tema, possamos compreender melhor as crenças, os modos de abordagem e valores que a professora atribui ao tema variação linguística, levando em conta a heterogeneidade cultural, numa sociedade plural e cada vez mais desigual e com também possamos contribuir para a melhoria da abordagem do tema variação linguística nos anos iniciais do ensino fundamental, bem como para uma maior vulgarização do conhecimento sobre a língua portuguesa e seus usos nos mais diversos espaços de realização.

Variação linguística

Segundo Cavalcante (2008), desde os tempos mais remotos que falantes das mais diversas línguas sempre fizeram e fazem reflexões sobre as diferenças nos usos da linguagem verbal. Isso significa que os falantes são capazes de fazer observações, apreciações, julgamentos quanto à variação que existe em todas as línguas naturais humanas; sobretudo no que diz respeito à pronúncia certas palavras.

Dessa forma, o estudo do tema da variação é pertinente para o processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa, porque se observa que em um mesmo espaço geográfico convivem diferentes variedades linguísticas (popular, culta, padrão, de prestígio). Isso implica que também no espaço escolar podem conviver alunos que utilizam variantes linguísticas mais próximas do padrão de prestígio, por isso variantes valorizadas e também variantes que se distanciam desse padrão, provocando situações de estigma e preconceitos. No entanto, a maioria das escolas brasileiras ainda desconhece (ou desconsidera) a diversidade linguística existente no país, pois continua realizando o processo ensino e aprendizagem da língua materna tomando por base quase sempre ou unicamente a variedade de prestígio, na esperança de que ao tomar conhecimento do padrão de prestígio o alunos passem a ser usuários dessa variante em detrimento de sua variante. Várias pesquisas têm mostrado que isso não tem ocorrido nem fala e nem na escrita, sobretudo esta que é quase sempre afetada pela variante utilizada na oralidade.

Tomando por base Labov⁴⁸¹ (1983), precursor da sociolinguística variacionista, defendemos que a variação existe em todas as línguas naturais humanas, ocorre na fala de uma comunidade e, inclusive, na fala de uma mesma pessoa, o que significa que a heterogeneidade é uma condição normal nas línguas humanas e que a ideia de uma língua uniforme, homogênea, pura, não se sustenta.

Vale salientar que não é somente na modalidade oral que ocorre a variação linguística. Esse fenômeno é uma realidade tanto na fala quanto na escrita; pois, dependendo do propósito comunicativo e das condições de produção, é possível constatar, com certa facilidade, que não escrevemos um bilhete para um amigo no mesmo estilo que escrevemos um relatório ou um texto científico. É possível observar o fenômeno da variação linguística em diversos níveis da estrutura linguística, como por exemplo:

- na pronúncia (REcife/Recifi/Ricife; colégio/culégio),
- no emprego de palavras (macaxeira/aipim/mandioca),
- no nível morfosintático⁴⁸² (nós falamos / a gente fala /a gente falamos / nós fala / eu quero falar com o pai /quero falar com pai) entre outros.

Entretanto, o fato de a variação materializar-se na estrutura linguística não quer dizer que ela ocorra somente por interferências dos fatores internos à língua⁴⁸³ (fonética, fonologia, morfologia, sintaxe,

⁴⁸¹ William Labov, linguista e pesquisador norte-americano, é um dos fundadores da sociolinguística variacionista. Foi a partir de seus estudos que a variação linguística (formas e usos sociais) passou a ser objeto de estudo sistemático. Labov ficou mais conhecido a partir das suas pesquisas sobre o chamado Black English, variedade de inglês falada pelos negros americanos na cidade de Nova Iorque.

⁴⁸² O termo morfosintaxe é a junção dos termos morfologia (estudo da formação, flexão e classificação das palavras) e sintaxe (estudo da colocação das palavras na frase e as funções que elas aí exercem). Para efeito de análise, verifica-se que um aspecto está sempre ligado ao outro, daí o uso corrente do termo morfosintaxe.

semântica), mas sobretudo, por interferência dos fatores extralinguísticos (sexo, faixa etária, etnia, escolaridade, geografia, economia, história, cultura, acesso às mídias eletrônicas, entre outros). Além disso, não devemos esquecer que algumas variedades linguísticas (sobretudo aquelas utilizadas por falantes de estratos sociais desfavorecidos) podem ser fortemente discriminadas, isto é, tratadas de modo anticientífico e preconceituoso, fazendo com que seus usuários sintam-se inferiores, desprestigiados e estigmatizados. Não porque sua fala não permita a comunicação em sua plenitude, ou porque seja menos elaborada do ponto de vista linguístico, mas simplesmente porque difere em alguns aspectos (quase sempre relacionados à forma/pronúncia) daqueles que determinada classe social cristalizou como sendo o “correto” (CAVALCANTE, 2008).

Com objetivo de orientar o processo ensino e aprendizagem da língua portuguesa, o Ministério da Educação elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), nos quais a questão da variação linguística é discutida, aparecendo como um dos conteúdos a ser estudado nos anos iniciais do ensino fundamental. Esse documento visa orientar o processo ensino e aprendizagem na Educação Básica Brasileira. Nesse sentido, a intenção do MEC, “ao consolidar os Parâmetros, é apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres” (2001, p. 11).

Os PCN (1997, p. 26) afirmam que no Brasil a Língua Portuguesa possui muitas variedades dialetais e que, portanto identificam-se geográfica e socialmente as pessoas pela maneira como falam. O documento admite que “há muitos preconceitos decorrentes do valor social relativo que é atribuído aos diferentes modos de falar: é muito comum se considerarem as variedades linguísticas de menor prestígio como inferiores ou erradas”. O documento ainda é categórico ao advertir que o problema do preconceito linguístico que é difundido na sociedade no que concerne aos diferentes modos de falar pode e deve ser constantemente combatido na escola, como parte do objetivo educacional que seja mais aberto, em prol de uma educação que realmente respeite à diferença. Por isso, é extremamente importante um trabalho consciente por parte do professor na abordagem do tema, considerando a diversidade de falares. E ainda acrescenta que para atingir esse objetivo e do mesmo modo para poder ensinar a língua portuguesa, a instituição escolar necessita livrar-se de alguns mitos que são:

[...] o de que existe uma única forma “certa” de falar — a que se parece com a escrita — e o de que a escrita é o espelho da fala — e, sendo assim, seria preciso “consertar” a fala do aluno para evitar que ele escreva errado. Essas duas crenças produziram uma prática de mutilação cultural que, além de desvalorizar a forma de falar do aluno, tratando sua comunidade como se fosse formada por incapazes, denota desconhecimento de que a escrita de uma língua não corresponde inteiramente a nenhum de seus dialetos, por mais prestígio que um deles tenha em um dado momento histórico (PCN, 1997, p. 26).

Para isso, toda essa discussão e investigação são relevantes para um trabalho mais consistente com a língua portuguesa, por parte dos docentes que contemple as consequências sociais da variação não como deficiência, mas como diferença, não como pobreza lexical, mas como riqueza dialetal, combatendo assim o preconceito e esclarecendo aos sujeitos sobre as diferenças linguísticas que ocorrem em função dos diversos fatores que interferem nos modos de falar de cada comunidade linguística, porém deixando claro

⁴⁸³ Fonética é a disciplina que estuda os sons da linguagem humana. Fonologia é o estudo dos sons específicos de um idioma. Semântica é o estudo das significações de palavras e expressões.

que é papel da escola educar seus estudantes no sentido de que estes também conheçam e passem a ser usuários das variantes de prestígio, nos espaços que requer tal uso e que também domine a escrita convencional. Essa questão merece e exige respostas educacionais que conscientizem sobre a diversidade de falares numa sociedade cada vez mais plural e desigual. Essa tendência ainda é pouco presente em cursos de formação docente, o que explica muitas vezes o não conhecimento do assunto.

Prática e trabalho com a variação linguística

Este trabalho é parte de uma pesquisa maior que foi desenvolvida no período de 2008-2009, a qual também pretendia analisar a abordagem do tema variação linguística em interface com o tema TV na sala de aula. A turma selecionada para a pesquisa de campo era regida por uma professora que atuava em uma turma do 2º ano do ensino fundamental, de uma escola pública de Maceió, que atendia do 1º ao 5º ano nos turnos matutino e vespertino e a Educação de Jovens e Adultos-EJA, no horário noturno. A instituição, apesar de ser de pequeno porte, é muito bem organizada e administrada, possuindo além do espaço da escola uma extensão que se localiza nas proximidades.

No período de novembro de 2008 até janeiro de 2009 foram feitas as observações na escola e, conseqüentemente, aplicado o questionário semiestruturado que constava de onze perguntas abertas e fechadas, ao mesmo tempo também realizávamos as entrevistas. Paralelo às entrevistas e aplicação do questionário permanecemos na escola por um período de mais ou menos dois meses, em sala de aula, com o objetivo de verificar o trabalho com o tema TV em interface com os possíveis casos de variação linguística. No entanto, após dois meses de observação sistemática de as aulas de português, de história, matemática e educação física, não constatamos nenhum trabalho com uso da TV.

No decorrer do trabalho de campo, percebemos que a professora demonstrava preocupação com o conteúdo a ser ensinado e sua seqüência, com a organização do trabalho, bem como com a alfabetização das crianças. Ela pedia que os alunos lessem mais de uma vez cada texto trabalhado. Entretanto, os exercícios eram pouco explorados, pois antes mesmo de as crianças tentarem responder, a professora dava a resposta às questões apresentadas, não permitindo dessa forma que os estudantes refletissem sobre o tema que estava sendo estudado, que levantassem hipóteses com base em seus conhecimento de mundo, para avançar e poder também se apropriar do conhecimento científico.

Um caso que nos chamou a atenção foi que ao escrever no quadro, na maioria das vezes, a professora ora não acentuava as palavras, ora não fazia a concordância verbal e nominal das frases, apresentando alguns casos de variação linguística tanto na fala quanto na escrita. Fato explicável, como salienta Bortoni-Ricardo (2004) ao elucidar que na sala de aula encontramos grande variação no uso da língua, assim, até mesmo os professores que têm um papel social de ascendência, estão submetidos às regras mais rigorosas no seu comportamento verbal e não-verbal.

Nota-se que na maior parte das vezes que ocorre variação da na fala professora é no momento em que há eventos de estrita oralidade, em que ela faz intervenções curtas para manter a disciplina da sala ou para dar informações, explicar as atividades para os alunos como uma forma de obter um melhor relacionamento e para que os estudantes a entendam. Ao interagir com as crianças percebe-se uma ampla gama de variação linguística. Nos eventos de leitura nota-se um maior grau de monitoração estilística por parte da professora, que busca expressar-se de forma mais próxima do padrão considerado culto.

No que se refere ao tema variação linguística, a professora abordou, ou pretendeu abordar, no decorrer de uma aula de história, porém, a exploração se processou de forma despreziosa e limitada a algumas perguntas vagas, pois como podemos ver no final o tema foi mesmo “meios de comunicação”. E a partir daí inseriu uma discussão sobre as diferenças dialetais, explicando que cada região tem um “sotaque próprio”. Ela começou indagando aos alunos para saber se eles falavam de forma igual ou diferente das pessoas que moram no Rio de Janeiro, São Paulo ou na Bahia. Ao ter respondido negativamente a pergunta, a professora entra na discussão dos diferentes sotaques, porém de forma muito breve. A professora também abordou o uso do léxico das palavras nas diferentes regiões, como macaxeira no nordeste e aipim no sudeste.

Passado cerca de dez minutos, ela começa a fugir do que realmente é variação linguística indo para o campo dos meios de comunicação perguntando se a linguagem usada é falada ou escrita, deslocando-se mais para o campo da oralidade. Interessante que ao falar podemos perceber a variante linguística na sua fala. Em uma de suas explicações ao referir sobre um profissional da escola que é cego e usa bengala falou: “*ele sabe o ônibus que **panha**... é **horrive** se não sabe andar só. Todos nos precisamos se comunicar*”.

Percebemos que, apesar da boa intenção em explicar o que é variação para as crianças, ela não dispunha de um conhecimento teórico mais consistente sobre o tema, pois não ficou claro para as crianças o que é realmente variação e diversidade linguística. Decorrente da explicação vaga do que realmente seja uma variação linguística, alguns dos alunos no decorrer das entrevistas demonstraram ter preconceito linguístico, como uma aluna que afirmou que o primo dela falava “errado” como o colega da sala. Ao ser questionada sobre o que seria esse “falar errado”, ela demonstrou um preconceito afirmando que “*ele fala igual matuto, é estranho, fala tudo errado...*” o que nos mostra que o tema não ficou explícito e claro para as crianças.

Vale ressaltar que embora, a princípio, a professora mostrasse um certo distanciamento do tema, ao adotar uma perspectiva transdisciplinar para abordar o tema variação linguística em aula de História do Brasil, sentimos que houve um ganho, porque os alunos demonstraram um certo interesse com o tema.

Percebemos, durante as observações, que os exercícios gramaticais eram baseados na perspectiva de uma gramática tradicional, onde se consideravam as partes menores, as exceções e não o texto e o contexto de forma integral. Segundo Antunes (2007), ainda existe uma forte pressão em torno de um suposto falar “correto” em detrimento a fala cotidiana do aluno:

Há pressões sociais em torno do ideal de um falar correto, supostamente mais perfeito e prova de superioridade intelectual e cognitiva. Quando se sai da escola, se sai muito mais confuso, com uma visão de língua deturpada, reduzida e falseada, terreno muito propício à gestação de preconceitos e de simplismos incabíveis (ANTUNES,2007, p 15/16).

Vemos que o assunto da gramática e de seu ensino na escola é debatido tanto na mídia impressa quanto na televisiva, entretanto numa perspectiva baseada, quase que exclusivamente na correção de erros, em detrimento de uma reflexão sobre os vários usos linguísticos decorrentes das diferenças influenciadas por inúmeros fatores, dentre estes, os geográficos, etários, econômicos, sociais, históricos, inclusive de gênero.

Com relação ao ensino da língua portuguesa, constata-se que o papel da escola não é tão somente ensinar a “língua padrão”, mas sim possibilitar uma relação menos pueril, ingênua dos sujeitos alunos com a sua língua materna. Não estamos sendo contra ou a favor da gramática, mas ressaltamos que seu ensino

merece e necessita ser revisto, para que as aulas de português não sejam mais centradas puramente no estudo da gramática normativa, numa perspectiva tradicional, na qual as variantes utilizadas no cotidiano não tem lugar para uma reflexão sistemática e respeitosa.

Como refere Bagno (2007), cada variante linguística recebe avaliações diferentes nas relações sociais e essa avaliação vai do mais estigmatizado ao mais prestigiado, têm a ver com as avaliações sociais que são lançadas sobre os falantes de determinada variedade. Para o citado autor devemos tratar os fenômenos de variação e mudança na educação em língua materna de modo a “reconhecer que a escola é o lugar de interseção inevitável entre o saber erudito-científico e o senso comum, e que isso deve ser empregado em favor do/a estudante e da formação de sua cidadania” (idem, p. 78). Deve-se, portanto considerar os dois pontos de vista, o científico e o do senso comum para favorecer a reflexão ao analisar a realidade social e linguística dos falantes, como meio de garantir sua participação na sociedade de forma plena, sendo respeitados seus direitos e deveres.

Trabalho mais consistente exige conhecimento teórico

Para abordar o tema variação linguística nos anos iniciais, precisamos levar em conta que grande parte dos docentes que irão lidar com esse o tema, muitas vezes, não sabe realmente o que é variação linguística, por não estudado esse conteúdo na formação inicial, haja vista que esse tema em geral é abordado nos cursos de Letras, que formam professores de português para atuarem a partir do 6º ano do ensino fundamental até o ensino médio e o ensino superior. No entanto, os casos de variação linguística, conforme orientações dos PCN (2001), devem ser trabalhados desde os anos iniciais.

Com base em um estudo realizado por alunas do 6º período de Pedagogia⁴⁸⁴ (SOARES et.al. (2013), constata-se a abordagem da variação linguística nos livros didáticos de português dos anos iniciais também aparece de forma assistemática, pois de um total de dez livros utilizados em turmas de 4º e 5º ano do ensino fundamental, somente três livros abordavam alguns casos de variação linguística. Nestes, são utilizados textos para demonstrar aos alunos as mais variadas culturas e formas de falar existentes em nosso país. No entanto, esses livros não trazem orientações metodológicas consistentes e claras de como o professor pode abordar o tema sem causar constrangimento aos alunos usuários de variantes desprestigiadas.

Em alguns livros, até se percebe uma boa vontade, mas “a falta de uma base teórica consistente e, sobretudo, a confusão no emprego dos termos técnicos e dos conceitos prejudicam muito o trabalho que se faz nessas obras em torno dos fenômenos de variação e mudança linguística” (BAGNO, 2007, p. 119).

Assim, o que prejudica o tratamento que se dá ao tema variação linguística é muitas vezes o não conhecimento do assunto, porque fazer referência à existência de variedades linguísticas não quer dizer que se esteja trabalhando para o respeito às diferenças linguísticas. Se o trabalho não for consistente e não abordar o preconceito que se tem com relação às diversas variedades, especialmente as mais

⁴⁸⁴ Trabalho realizado durante a disciplina Saberes e Metodologias da Língua Portuguesa 2, ofertada no 6º período do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas –UFAL-Brasil, no 1º semestre de 2013, pelas alunas: Emanuela Soares; emanuela_sds.al@hotmail.com Jandira Nicácio; jsn41@hotmail.com Jocela de Araújo Silva; jocelaas@hotmail.com Roseany Pinheiro; roseanysedrins@hotmail.com

estigmatizadas, a ação limitar-se-á a cumprir as recomendações da proposta dos PCN, porém não promovendo a superação do desafio que é trabalhar as variantes estigmatizadas em turmas oriundas de classes menos favorecidas, sem afetar suas identidades, porém possibilitando ao mesmo tempo a apropriação da variedade de prestígio, bem como o domínio da escrita convencional.

A abordagem do tema variação linguística nos anos iniciais não é diferente do que devemos realizar com os conteúdos nas mais diversas áreas do conhecimento, ou seja, exige todo um trabalho que demanda tempo para que aja conscientização, especialmente das crianças, o que envolve debates, progressos e retrocessos e mudanças nos próprios cursos de graduação, especialmente de Pedagogia, pois se cobra constantemente que o professor dos anos iniciais deve alertar sobre os preconceitos de um suposto “melhor falar”, entretanto, não é oferecido uma formação mais consistente sobre o tema.

O trabalho consciente por parte do profissional da educação é nitidamente importante no combate aos preconceitos de toda ordem, mas para isso ocorra é necessário uma formação mínima desse professor, no sentido de que este tenha fundamentos científicos que o oriente para a realização de um trabalho mais sólido com o tema, com base em uma fundamentação teórica. O aluno deve ser levado a compreender os diferentes usos que se pode fazer da fala e da escrita da nossa língua, dependendo da situação comunicativa. Assim é possível que:

Uma mesma pessoa ora utilize a gíria, ora um falar técnico ('o pedaguguês, o economês'), ora uma linguagem mais popular e coloquial, ora um jeito mais formal de dizer, dependendo do lugar social que ocupa e do grupo no qual a interação verbal ocorrer [...] É interação verbal tanto a conversação quanto uma conferência ou uma produção escrita, pois todas são dirigidas a alguém, ainda que esse alguém seja virtual” (PCN, 1997, p.22).

É necessário fazer uma ponderação com relação às diferenças dialetais no Brasil como defendem Bortoni-Ricardo e Deltoni (2001, p. 82) quando afirmam que “na sociedade brasileira, as diferenças lingüísticas não assumiram valores sociosimbólicos associados à etnicidade. Dito de outra maneira, a estratificação sociolingüística no Brasil não se dá em função de fronteiras étnicas, exceto no caso das minorias bilíngües”.

Desse modo, o emprego das variedades populares do português não se transformou no Brasil, como por exemplo, nos Estados Unidos, em uma tática de desavença linguística usada com a intenção de conservação de identificação de grupo, como acontece em sociedades bilíngües. Segundo pesquisas realizadas por Bortoni-Ricardo e Deltoni (2001), verifica-se que nas nossas salas de aula a coocorrência de variedades linguísticas não precisa ser fundamentalmente conflitiva. Em outras palavras:

O uso do português popular em sala de aula, que em muitos casos é motivo de discriminação e desvalorização de seus usuários, é um problema que pode ser bem administrado por professores, quando desenvolvem estratégias, intuitivas ou intencionais, de ajustamento das crianças falantes dessa variedade à cultura escolar ((2001, p. 83).

A questão não é falar certo ou falar errado, mas saber qual forma de fala utilizar, conforme a situação comunicativa. Mas sabemos que há uma forte pressão em torno de um suposto falar “correto” em detrimento a fala cotidiana do aluno. De acordo com Bagno (2007), o que deve haver é uma reeducação sociolingüística já que essa é uma proposta de pedagogia da variação linguística que leva em conta as conquistas das ciências da linguagem, mas, também, as dinâmicas sociais e culturais em que a língua está envolvida. Bagno é defensor desse trabalho de reeducação sociolingüística dos alunos pelos professores de língua portuguesa, e aqui incluiríamos os professores dos anos iniciais; o que significa que os profissionais

devem aproveitar o tempo e o espaço que têm na escola para formar cidadãos conscientes das relações sociais que mantêm e empregam por intermédio da linguagem.

Esse trabalho de reorganização dos saberes linguísticos não tem relação com a correção de “ERRO”, nem com a substituição de uma variedade por outra. Isso implica, segundo o autor, que a professora passe fazer com que os alunos reconheçam que são possuidores de uma língua plena e funcional. De forma a levá-los a tomar consciência da escala de valores que é atribuída a cada variedade, garantindo o acesso desses sujeitos a outras formas de falar e de escrever, ampliando o seu repertório linguístico e por conseguinte comunicativo. Além disso, devem-se conscientizar os alunos de que a língua pode ser utilizada como meio de promoção social, mas também de coação, discriminação e até dominação. Precisa-se, desse modo, trabalhar para a inclusão plena deles na cultura letrada, através das práticas de letramento e por fim promover o reconhecimento da diversidade linguística como uma riqueza de nossa cultura.

Uma prática que se constata nas aulas quando o tema é variação linguística é de pedir que o aluno passe determinado texto de uma variante para outra, sem uma reflexão com base em conhecimentos científicos do que está na base de cada variante. Essa prática é improdutiva, pois a variação linguística usada em cada região é uma característica que marca a identificação cultural do grupo que faz uso dessa variedade; portanto, querer mudar, alterar, ou substituir os padrões da fala por outro que se julga “melhor”, mais “bonito” ou mais “culto” é tirar o que é de mais original de determinado grupo, o que acabaria descaracterizando suas marcas pessoais de expressão. A escola precisa desenvolver a capacidade dos alunos para acolher as diferenças e não se prestar a reforçar o preconceito e a estigmatização linguística entre eles, porém se esquecer de trabalhar o padrão linguístico convencional.

Cabe ressaltar que não estamos propondo uma troca ou substituição de uma variedade por outra, mas defendemos um trabalho consciente sobre o tema em sala de aula que combine a cultura linguística da comunidade que a criança faz parte e a tradição linguística da escola. Pois, quando há um conflito sociolinguístico, as desvantagens são maiores para as crianças portadoras de uma cultura não prestigiada na sociedade, visto que no Brasil, a língua portuguesa possui muitas variedades dialetais.

O que tem se observado, é a escola, na maioria das vezes, não pensa sobre os modelos sociolinguísticos da comunidade nem leva em consideração para se auxiliar dos exemplares que estão disponíveis na cultura local. Bortoni-Ricardo e Deltoni (2001, p. 102) referem que a instituição escolar necessita tornar-se culturalmente sensível. Nesse sentido defende que:

Aproveitar as experiências e vivências que as crianças trazem consigo, reproduzindo padrões interacionais que lhes são familiares; respeitar-lhes as peculiaridades; desenvolver recursos que façam a distinção entre eventos de oralidade e de letramento; implementar estratégias de envolvimento, permitindo que a criança fale, ratificando-a como falante legítimo; acolher suas sugestões e tópicos; incentivá-la a manifestar-se, fornecendo-lhe modelos de estilos monitorados da língua e mostrando-lhe como, quando e porque usar esses estilos (DELTONI 2001, p. 102).

Dessa forma, defendemos que a escola trabalhe com o objetivo de acolher a diversidade de cultura que temos, de modo geral, e especificamente da variedade linguística tornando-a operacional, precisamos ainda conscientizar-nos de que as diversidades sociolinguísticas correspondem a desigualdades sociais.

Considerações finais

Este trabalho teve como objetivo principal analisar o trabalho docente de uma professora da rede pública de ensino de Maceió, buscando compreender como ocorre a abordagem do tema variação linguística, em uma turma do 2º ano dos anos iniciais do ensino fundamental. Para tanto, realizamos uma pesquisa qualitativa, tendo como pressuposto teórico estudos oriundos da sociolinguística variacionista.

No que se refere ao tema variação linguística, a professora abordou, ou pretendeu abordar, no decorrer de uma aula de história, porém, a exploração se processou de forma despreziosa e limitada a algumas perguntas vagas, cujo tema passou de História do Brasil para “meios de comunicação”.

Entendemos que o que dificulta a abordagem do tema variação linguística é muitas vezes o não conhecimento sobre assunto. Portanto, fazer referência à existência de variedades linguísticas não quer dizer que se esteja trabalhando para o respeito às diferenças linguísticas. Se o trabalho não for consistente e não abordar o preconceito que se tem com relação às diversas variedades, especialmente às mais estigmatizadas, a ação limitar-se-á a cumprir a recomendação da proposta dos PCN, porém não promovendo a superação do desafio que é trabalhar as variantes estigmatizadas em turmas oriundas de classes menos favorecidas, sem afetar suas identidades, porém promovendo a consolidação da variedade prestígio.

Diante do exposto, nossa conclusão é que ainda existe muito desconhecimento sobre o tema variação linguística, sobretudo como abordar esse tema sem causar constrangimento nos alunos usuários de variantes avaliadas por muitos grupos sociais como “inferiores” e “erradas”. Para além disso, a formação inicial no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas precisa rever seu currículo e incluir uma disciplina que amplie a formação sociolinguística dos futuros professores dos anos iniciais.

Referências

- ANTUNES, Irandé (2007). Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial.
- BAGNO, Marcos (2007). Nada na língua é por acaso: Por uma pedagogia da variação lingüística. 2ª ed. São Paulo: Parábola Editorial.
- _____(1999). Preconceito Lingüístico: O que é como se faz. 4ª ed.-São Paulo: Edições Loyola.
- _____(1997). A língua de Eulália: Novela sociolingüística. 1ª Ed. – São Paulo: Edições Loyola.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris (2004). Educação em língua materna: A sociolingüística na sala de aula. São Paulo; Parábola Editorial.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris; DELTTONI, Rachel do Valle (2001). Diversidades Lingüísticas e Desigualdades Sociais: Aplicando a pedagogia Culturalmente Sensível. In: COX, M. I. P; ASSIS-PETERSON, A. A. de. (Org). Cenas de sala de aula. Campinas-SP: Mercado das Letras.
- BRASIL. MEC. (2001). Parâmetros Curriculares Nacionais: Primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. 3ª ed. Brasília: MEC/SEF.

- _____ (1997). Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília.
- CAVALCANTE, M A da S; SILVA, N. L da (2006). Procedimentos Metodológicos para Abordar questões de variação linguística em uma Turma da Educação de Jovens e Adultos. In: CAVALCANTE, Maria. A. da S; FUMES, N. de L. F. Educação e Linguagem: saberes, discursos e práticas. Maceió; EDUFAL.
- CAVALCANTE, M. A. da S; FREITAS, M. L. de Queiroz (2008). O ensino da língua Portuguesa nos anos iniciais: eventos e práticas de Letramento. Maceió: EdUFAL.
- DIONISIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (2002). (Org.). O livro didático de Português: múltiplos olhares. 2 ed. – Rio de Janeiro: Lucena.
- LABOV, William(1983) Modelos Sociolingüísticos. Madrid: ediciones Cátedra. Traducción de José Miguel Herrerías. Título original: Sociolinguistic Patterns. Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1972.
- _____ (1974). Estágios na Aquisição do Inglês Standard. In: FONSECA, M S V; NEVES, M.F. (Org.) Sociolingüística. Rio De Janeiro: Eldorado.
- MARCUSCHI, L. A (2001). Da fala para a escrita: atividades de retextualização. 3 ed. São Paulo: Cortez.
- SOARES, Emanuela et.al. (2013) Oralidade e variação linguística em um livro didático de português. Maceió (documento polocopiado).

O Modelo Bietápico de Formação de Professores em Blended-Learning

Maria Idalina Santos⁴⁸⁵, Ana Amélia Amorim Carvalho⁴⁸⁶

Resumo

A Agenda Digital 2015 – programa de ação inserido no Plano Tecnológico da Educação – inclui entre as suas áreas prioritárias de intervenção a Educação de Excelência. Um dos desígnios desta área é a promoção da utilização de redes de nova geração pelas comunidades educativas, com a disponibilização de conteúdos de diferentes áreas temáticas e disciplinares, para os diferentes níveis de ensino, através de práticas que potenciem a utilização das TIC, promovendo a criação de plataformas de e-learning (LMS). Contudo, estudos realizados divulgam a falta de competências para a sua utilização na prática docente, maioritariamente, devido à preparação pouco adequada. Assim, urge repensar novos cenários na formação de professores, evidenciando mais prática pedagógica, possibilitando-lhes adquirir novos conhecimentos e desenvolver competências essenciais para a utilização das TIC. Este artigo apresenta um modelo de formação de professores em blended-learning, que foi implementado, durante o ano letivo 2010/2011, na Escola Secundária de Carvalhos, em Vila Nova de Gaia. Trata-se de um modelo de formação bietápico que abrange: (1) uma primeira fase – o processo de formação (modalidade de oficina de formação) – em blended-learning, apoiado no Moodle; (2) uma segunda fase – monitorização – complementar à primeira e que decorre nos dois anos letivos subsequentes ao da formação, com o objetivo de monitorizar as práticas letivas dos professores e prestar-lhes todo o apoio necessário à integração das tecnologias. Este modelo resulta da combinação de: a) promoção da reflexão-ação-reflexão (ao longo de toda a formação) e b) dos modelos de Gilly Salmon e de Garrison e Vaughan (nas sessões online). Os nossos principais objetivos são: (i) propor um modelo de formação que seja eficaz na adoção e integração dos LMS no ensino e nos diferentes contextos de intervenção da escola, e (ii) avaliar a formação e o modelo aplicado. A metodologia usada é a de estudo de caso longitudinal e a nossa amostra é intencional (33 professores dos ensinos básico e secundário). Utilizámos como instrumentos de recolha de dados uma Ficha de Identificação e dois Questionários de Opinião. Durante a fase de monitorização realizam-se as entrevistas. Recorremos aos softwares SPSS e WebQDA para tratamento dos dados recolhidos. Os resultados revelam que 97% dos formandos reconheceu o blended-learning como vantajoso para a aprendizagem efetuada e 85% salientou que as sessões online contribuíram para a sua participação. Verificou-se o mesmo relativamente às sessões presenciais, consideradas como uma ajuda para ultrapassar algumas dificuldades e constrangimentos sentidos na realização do trabalho online. A grande maioria (85%) considerou “excelente” a adequação dos objetivos pedagógicos e temáticos às necessidades decorrentes da prática docente, das estratégias e metodologias adotadas, bem como do desenvolvimento dos processos de interação, comunicação e cooperação. Situação análoga verificou-se no que respeita à consecução das expectativas iniciais, dos formandos, relativamente à ação. No final da formação, 82% dos formandos considerou sentir-se preparado para trabalhar no Moodle com os seus alunos. Atualmente, 79% estão a utilizá-lo, quer para trabalho individual, quer para trabalho de grupo (multi)disciplinar.

⁴⁸⁵ Bolseira da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (SFRH / BD / 61996 / 2009), Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade de Coimbra, Portugal, ilouridosantos@gmail.com

⁴⁸⁶ Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade de Coimbra, Portugal, anaameliac@fpce.uc.pt

Palavras-chave: blended-learning, plataformas de e-learning, formação de professores.

Introdução

A Educação de Excelência é uma das áreas prioritárias de intervenção da Agenda Digital 2015 – programa de ação inserido no Plano Tecnológico da Educação (PTE), que abrange 6 medidas e 9 metas. Um dos propósitos desta área é a promoção da utilização de redes de nova geração em contextos educativos com a criação de comunidades e utilização de plataformas de e-learning (LMS) – com a disponibilização de conteúdos, distribuídos por áreas temáticas e disciplinares, para os diferentes níveis de ensino – que motivem os diferentes intervenientes destas comunidades a implementar práticas pedagógicas que promovam a utilização das tecnologias em contexto de ensino e aprendizagem. Pretendia-se [veja se concorda] a rentabilização das infraestruturas e equipamentos tecnológicos já existentes nas escolas (MEID, 2012). Face às medidas e resultados esperados nesta área de intervenção, entendemos tal como Felizardo e Costa (2012) que é necessário que os professores adotem uma atitude favorável e compreendam o potencial e as limitações das tecnologias. Tal como referem estes autores, para além dos saberes científicos, os professores necessitam adquirir novos conhecimentos e desenvolver competências que lhes permitam explorar as oportunidades que as tecnologias lhes facultam. Assim, é premente garantir a existência de ambientes propícios à interação, colaboração e partilha de ideias, objetivos e interesses comuns, bem como encontrar modelos de formação com significado, que proporcionem aos professores oportunidades de formação, adequada aos desafios com que se confrontam permanentemente (Maio, 2011; Santos & Carvalho, 2012). Partindo destes pressupostos, propusemos um novo modelo de formação – Modelo Bietápico – apoiado num LMS – Moodle, na modalidade de blended-learning (passaremos a designar por b-learning). Esta opção deve-se às capacidades inerentes aos LMS, podendo conduzir a uma mudanças substanciais no que respeita às práticas pedagógicas, tempo e espaços de aprendizagem e, também, porque cada vez mais são utilizados em contexto educacional (Carvalho, 2008; Maio, 2011; Santos & Jorge, 2011). Com o rápido crescimento de ambientes virtuais de aprendizagem e a evolução da aprendizagem online, emergem novas modalidades de formação. Da revisão de literatura efetuada e dos diferentes conceitos encontrados sobre b-learning, consideramos o de Garrison e Vaughan (2008):

“the thoughtful fusion of face-to-face and online learning experiences . . . such that the strengths of each are blended into a unique learning experience . . . Blended learning is a fundamental redesign that transforms the structure of, and approach to, teaching and learning” (p. 5).”

Deste modo, e a partir de estudos recentes (Maio, 2011; Santos & Carvalho, 2012; Santos & Jorge, 2012), entendemos que o b-learning pode ser mais eficaz nas práticas pedagógicas, favorecendo o acesso e acrescentando uma maior flexibilidade, comparativamente a outros ambientes de aprendizagem mais tradicionais, contribuindo para uma aprendizagem social e mais interativa (Bonk & Graham, 2006; Carvalho et al., 2009; Garrison & Vaughan, 2008).

Em Portugal a implementação do b-learning na formação de professores dos ensinos básicos e secundário é relativamente recente.

Objetivos da investigação

Como objetivo geral, pretendemos desenvolver um modelo de formação que seja eficaz na adoção e integração de LMS. Este, por sua vez, é constituído por dois objetivos específicos:

- a) Propor um modelo de formação na modalidade de b-learning ;
- b) Avaliar a formação e o modelo aplicado.

O Modelo Bietápico

O Modelo Bietápico integra uma primeira etapa de formação seguida de uma etapa de monitorização, que se vai apresentar.

1) Primeira etapa - Formação

Com base na revisão de literatura efetuada, concebemos um modelo de formação apoiado num LMS em modalidade de b-learning , baseado na combinação de:

- a) promoção da reflexão-ação-reflexão (Schön, 1983) – presente ao longo de toda a formação;
- b) combinação dos modelos de Gilly Salmon (2011) e de Garrison & Vaughan (2008) – presente nas sessões online.

O modelo de Salmon (2011) apresenta cinco etapas de desenvolvimento, com graus de interação e de aprendizagem crescentes considerados cruciais na criação e crescimento de uma comunidade de aprendizagem (Figura 1). Esta autora e Pallof & Pratt (2007) reconhecem que o sucesso da aprendizagem online está não somente na criação de comunidades de aprendizagem e de partilha, mas também no grau de colaboração entre todos os elementos que a integram.

Garrison e Vaughan (2008) consideram no seu modelo – *Comunidade de Investigação (CoI)* – três elementos chave, interdependentes numa estrutura dinâmica: a presença cognitiva, a presença social e a presença de ensino (Figura 1). O formador será tanto mais bem-sucedido quanto mais reforçar a criação e elevar os níveis de interligação entre estes três elementos chave, fundamentais na construção de comunidades de aprendizagem (Pallof & Pratt, 2007).

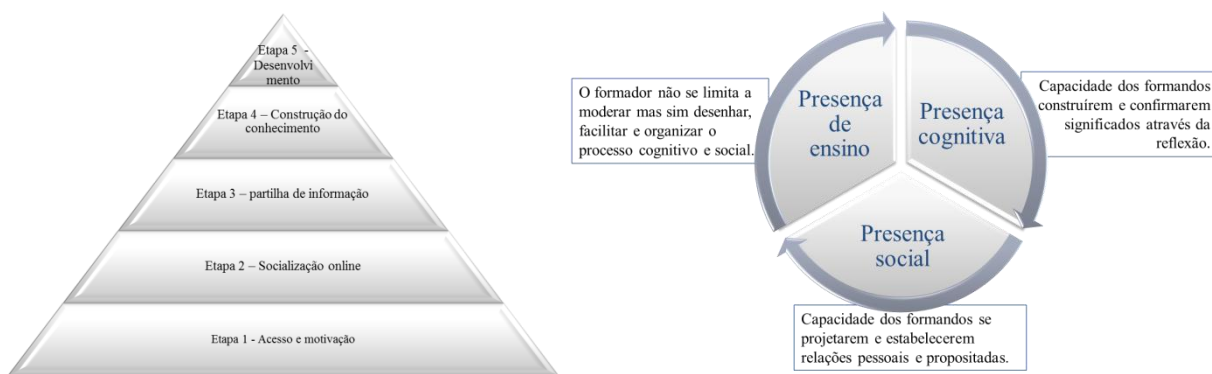


Figura 1 – Combinação dos modelos utilizados nas sessões online da formação (adaptado dos modelos de Salmon (2011) e Garrison & Vaughan (2008))

Deste modo, e de acordo com os autores acima mencionados, durante a formação, tivemos um cuidado especial na escolha das atividades a desenvolver considerando as necessidades dos formandos, baseando-nos num processo de desenvolvimento devidamente estruturado, de modo a que os formandos as considerassem motivadoras e significativas (Santos & Carvalho, 2012).

Na primeira etapa do nosso modelo, implementado no ano letivo 2010/2011, dinamizámos a ação de formação *Rentabilizar a integração de plataformas de gestão de aprendizagem em contextos de ensino e aprendizagem, nos ensinós básico e secundário*, na modalidade de Oficina de Formação (Santos & Carvalho, 2012). O regime b-learning da formação alternava uma sessão presencial com uma sessão online, ao longo de 15 sessões. Durante a formação, para além de outras tarefas, os formandos tiveram que realizar uma tarefa individual e outra em grupo (Tabela 1).

	Individual	Grupo
TAREFAS	Criação de uma disciplina com recurso às funcionalidades do LMS para o desenvolvimento de atividades (com ou sem interatividade), para trabalho com os alunos (anos letivos 2010/2011 e 2011/2012).	Criação de disciplinas, na sua maioria, multidisciplinares com recurso obrigatório às funcionalidades do LMS que exigissem interatividade, sendo também possível utilizar (caso assim o entendessem) ferramentas da Web 2.0, para trabalho com os alunos durante o ano letivo 2011/2012. Enfatizámos o processo de <i>peer coaching</i> .

Tabela 1 – Tarefas realizadas durante a formação

A apresentação da tarefa individual, ao grande grupo, ocorreu na 6ª sessão presencial. Criaram-se espaços de partilha e troca de ideias (um na própria sessão e os restantes online) e, a partir daí, todos os formandos tiveram oportunidade de reestruturar a sua disciplina, até à última sessão. A tarefa de grupo foi apresentada, pelos pequenos grupos, ao grande grupo, na última sessão. Seguindo a estratégia utilizada na tarefa anterior, os grupos tiveram, igualmente, oportunidade de melhorar o trabalho realizado até uma semana após o término da formação. Nos relatórios de reflexão, elaborados no final da formação, os formandos foram unânimes em considerar estes espaços de apresentação e troca de ideias bastantes enriquecedores (Santos & Carvalho, 2012).

2) Segunda etapa - Monitorização

Na segunda etapa, a monitorização, proporcionamos todo o apoio necessário à integração das TIC (em geral) e dos LMS (em particular), nas práticas letivas dos formandos/professores. A este propósito, Maio (2011) refere no seu estudo a importância dos processos de *scaffolding* colaborativo na consolidação da apropriação progressiva de novas formas de articulação e integração das diversas ferramentas, bem como no suporte a mudanças com que os professores se deparam.

Inicialmente, esta fase estava prevista apenas para o ano letivo 2011/2012 mas, a pedido de alguns formandos/professores, esta foi prolongada por mais um ano letivo. Alguns, que não tinham utilizado o LMS em 2011/2012 sentiram-se motivados e, simultaneamente, com necessidade de o fazer. As razões apresentadas pelos mesmos [que começaram a utilizar o LMS apenas no presente ano letivo] foram principalmente relacionadas com: (i) trabalho com colegas do mesmo departamento, (ii) integração nas equipas de projetos a decorrer na escola, (iii) os alunos utilizavam o Moodle em outras disciplinas, à exceção daquela que estes lecionavam, (iv) flexibilidade no tempo e no espaço para trabalho em equipa e (v) resolução dos problemas técnicos do LMS, sentidos no ano anterior.

Dinamizámos workshops e criámos espaços de formação não-formal (presencial e/ou a distância), combinados com o apoio necessário ao desenvolvimento profissional, para consolidar e reforçar competências, contribuir para uma maior autoconfiança dos professores, monitorizamos as práticas letivas no cumprimento de objetivos de ensino e aprendizagem, enquadrados nas orientações das diferentes disciplinas e do Projeto Educativo da Escola. Felizardo e Costa (2012) reconhecem que os docentes devem possuir uma série de competências didáticas e pedagógicas, para além dos saberes científicos. Assim, de acordo com as competências desenvolvidas e os conhecimentos dos formandos, adotamos diferentes estratégias de apoio. No caso do apoio presencial, este decorre individualmente e/ou em pequenos grupos. No apoio online, criamos tutoriais, que são colocados no Moodle, na disciplina que foi criada para apoio à formação, agendamos sessões via Skype/Hangout e, em algumas situações, utilizamos o email.

Privilegiamos o desenvolvimento do trabalho de projeto e trabalho colaborativo, bem como o suporte a iniciativas e projetos (inter)nacionais, tais como o *Parlamento dos Jovens*, *iTech*, *AITIC*, *Eco-Escolas*, entre outros.

Metodologia

A metodologia usada é a de estudo de caso longitudinal (Yin, 2009), estando o estudo incluído nos planos mistos por ser descritivo (qualitativo) e quantitativo tendo em atenção o tipo de dados a recolher. Trata-se de um tipo de estudo que não tem uma estrutura rígida pois à medida que vai decorrendo podem ser colocados de parte planos e ideias iniciais para darem lugar a outros que revelam ser mais adequados e, por isso, à medida que os investigadores vão conhecendo melhor o tema em estudo, os planos são modificados e as estratégias seleccionadas (Bogdan & Biklen, 2003; Yin, 2009). Para recolha e tratamento dos dados quantitativos e qualitativos recorreremos aos softwares SPSS e WebQDA, respetivamente.

Como instrumentos de recolha utilizamos uma ficha de identificação, questionários, entrevistas, guiões de observação, notas de campo, registos áudio e vídeo e testemunhos (Bogdan & Biklen, 2003; Yin, 2009), tendo em conta o que pretendíamos quantificar/medir.

1. Na primeira sessão presencial os formandos preencheram uma Ficha de Identificação, a qual incluía itens relacionados com a caracterização académica, profissional e de literacia digital. Na última sessão presencial foi aplicado um Questionário de Opinião Online, desenvolvido por nós, e um Questionário distribuído pelo Centro de Formação de Associação de Escolas (CFAE) que supervisionou a ação de formação.

O Questionário de Opinião é constituído por duas partes: a primeira integrava duas dimensões – uma sobre o modelo Bietápico (Kirkpatrick, 2006) – (a modalidade de frequência da formação, os recursos e metodologias utilizadas no apoio à formação) e outra sobre o Moodle (a organização da disciplina criada para a ação de formação e a integração futura do Moodle no processo de ensino-aprendizagem); a segunda integrava três dimensões – o uso do Moodle e três construtos determinantes da intenção e do uso das Tecnologias da Informação, presentes na Teoria Unificada de Aceitação e Uso da Tecnologia (UTAUT): expectativa de desempenho, expectativa de esforço e a atitude relativamente ao uso da tecnologia (Venkatesh et al., 2003). O instrumento foi disponibilizado no *Qualtrics Online Survey Software*. Este questionário não foi anónimo por necessitarmos de estabelecer correlações entre algumas respostas deste instrumento e da Ficha de Identificação.

Ao longo de toda a formação desenvolvemos uma avaliação formativa com vista à melhoria da qualidade da formação e como meio de obtermos feedback dos formandos e tomar conhecimento das suas necessidades e expectativas. Era nosso propósito desenvolver novas competências e incrementar o conhecimento, num processo de contínuo desenvolvimento e melhoria.

Durante a fase de monitorização procedemos às entrevistas individuais semiestruturadas. Para tal foi construído e validado, por especialistas, um guião com o objetivo de orientar o desenvolvimento das mesmas. Porém, existiu sempre o cuidado de todos reponderem às mesmas questões. As entrevistas têm sido realizadas presencialmente (na sua maioria), outras via Skype e uma por email, dado que o formando/professor está em Timor.

Pretendemos não só avaliar as mudanças no comportamento dos formandos mas também no uso de LMS. Para avaliarmos o modelo Bietápico usamos o modelo de avaliação multinível de Kirkpatrick (2006) por entendermos ser um modelo adequado para medir a qualidade da ação de formação que dinamizámos, a partir da análise de quatro níveis de avaliação: da reação dos participantes – nível 1, das aprendizagens dos participantes – nível 2, do comportamento dos participantes – nível 3 e dos resultados da formação – nível 4. Há que ter em conta a importância de cada um destes níveis e o impacte que cada um tem no nível seguinte. Nenhum destes níveis deve ser ignorado pois todos têm a sua importância e a progressão entre estes torna o processo mais complexo (Kirkpatrick, 2006).

Questões de Investigação

O propósito da nossa investigação é indagar sobre a integração dos LMS no contexto educativo: do modelo de formação às práticas letivas. As principais questões de investigação são:

1. Como é que os formandos avaliaram o modelo de formação?
2. Qual foi o impacte que o modelo de formação teve nas práticas letivas dos professores?

Participantes

A formação envolveu 33 professores de diferentes áreas curriculares, do 3º CEB e ensino secundário, da Escola Secundária de Carvalhos: Línguas (12), Matemática (5), Informática (3), Filosofia (3), Geografia (3), Biologia e Geologia (3), Física e Química (2) e Artes (2). O grupo era maioritariamente constituído por

professores do sexo feminino (22) e os participantes tinham idades compreendidas entre os 29 e os 56 anos, com diferentes situações profissionais (76% do Quadro de Escola). A maioria dos participantes (27) possui Licenciatura, 4 Mestrado, 1 Pós-graduação e 1 Bacharelato.

Os participantes neste estudo foram professores da escola que se inscreveram na ação de formação acima mencionada e que foram selecionados pelo CFAE Aurélio da Paz dos Reis – Vila Nova de Gaia.

Da análise de dados efetuada com base na Ficha de Identificação constatámos que dos 33 participantes somente um não utilizava as TIC nas suas aulas. Desses, a grande maioria (94%), utilizava a Internet mas apenas 27% dos participantes usava LMS nas suas práticas letivas. Destes quase todos (88%) utilizavam o LMS como repositório. Consideramos, por isso, que os participantes se encontravam (no início da formação) numa fase inicial de utilização do LMS. Relativamente à frequência de ações de formação, 79% fizeram formação através dos CFAE, a maioria (79%) com o objetivo de desenvolvimento pessoal. Consideraram que as diferentes formações têm contribuído para melhorar o seu desempenho profissional (70%) e como modalidade preferida, 94% dos formandos optaram pela Oficina de Formação, em regime semi-presencial (85%).

Resultados

Questionário de Opinião

Relativamente à primeira parte do Questionário de Opinião, podemos verificar que a modalidade de formação em b-learning foi considerada pela quase totalidade dos formandos (97%) como vantajosa para a sua aprendizagem, apenas um formando (3%) respondeu “nem por isso”. A calendarização das sessões online – de trabalho autónomo – fomentou a participação da grande maioria dos formandos (85%), tendo os restantes respondido “nem por isso”. A grande maioria dos formandos (82%) sente-se preparada para usar o Moodle com os seus alunos, 15% “nem por isso” e apenas um formando (3%) referiu não se sentir preparado.

No que respeita aos restantes itens relacionados com os materiais disponibilizados e a metodologia adotada no apoio à formação, o Questionário de Opinião inclui 27 itens numa escala de formato de Likert de cinco pontos de concordância (1=discordo totalmente (DT); 2=discordo (D); 3=não tenho opinião (NTO); 4=concordo (C) e 5=concordo totalmente (CT)). Contudo, neste artigo, vamos incidir sobre os recursos e metodologias utilizadas no apoio à formação, à organização da disciplina criada para a ação de formação e à integração futura do Moodle no processo de ensino-aprendizagem, bem como os resultados de confiabilidade e médias de três construtos do modelo UTAUT (expectativas de desempenho e de esforço e atitude face à utilização da tecnologia).

Relativamente aos recursos e metodologias utilizadas no apoio à formação, à organização da disciplina criada para a ação de formação e à integração futura do Moodle no processo de ensino-aprendizagem, os respetivos resultados são apresentados na Tabela 2, em frequências e respetivas percentagens do nível de concordância, para cada item.

Itens	DT	D	NTO	C	CT
1. A distinção que foi estabelecida entre Recursos e Atividades foi clara no que respeita ao grau de interação associado a diferentes tarefas	0 (0%)	0 (0%)	2 (6%)	7 (21%)	24 (73%)
2. A configuração dos fóruns influenciou de forma positiva a minha participação (receção por email de todas as participações, possibilidade de visualizar as participações dos outros colegas, ...)	0 (0%)	0 (0%)	1 (3%)	12 (36%)	20 (61%)
3. Os documentos disponibilizados no Moodle foram pertinentes para o meu trabalho autónomo (manuais, vídeos, estudos realizados, guiões, screencasts de apoio à realização de tarefas)	1 (3%)	1 (3%)	2 (6%)	8 (24%)	21 (64%)
4. O apoio presencial ajudou a superar os meus constrangimentos e dificuldades na realização das tarefas	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	6 (18%)	27 (82%)
5. A ajuda disponibilizada pelos colegas com mais experiência ajudou-me na familiarização com o ambiente do Moodle	0 (0%)	0 (0%)	1 (3%)	18 (55%)	14 (42%)
6. A minha via/modalidade de comunicação preferida, para apoio online, foram as mensagens privadas (email e mensagens privadas do Moodle.)	0 (0%)	11 (33%)	5 (15%)	15 (46%)	2 (6%)
7. Os alertas enviados pela formadora, por email, motivaram-me a participar mais	0 (0%)	1 (3%)	2 (6%)	14 (42%)	16 (49%)

Tabela 2 - Recursos e metodologias utilizadas no apoio à formação

Como é possível constatar pelos valores apresentados na Tabela 2, em todos os itens os formandos tiveram uma atitude positiva, exceto no item *A minha via/modalidade de comunicação preferida, para apoio online, foram as mensagens privadas*, no qual se verifica que os formandos estão divididos nas suas opiniões.

Ainda em relação à primeira parte do Questionário de Opinião estimamos o valor de Alfa de Cronbach para cada uma das dimensões do nosso questionário, relativamente a três construtos do modelo UTAUT (Tabela 3).

Dimensões UTAUT	Itens por dimensão	Média das médias ponderadas	Alfa de Cronbach
Expectativa de desempenho	<ul style="list-style-type: none"> • O Moodle será útil para o meu trabalho; • O Moodle permitirá desenvolver atividades/tarefas mais rapidamente; • A utilização do Moodle aumentará a minha produtividade; • A utilização do Moodle poderá contribuir para a minha progressão na carreira. 	3,8	0,72
Expectativa de esforço	<ul style="list-style-type: none"> • Será fácil utilizar o Moodle; • A interação com o Moodle é clara e compreensível; • Será fácil tornar-me um(a) hábil utilizador(a) do Moodle. 	3,9	0,75
Atitude face à utilização da tecnologia	<ul style="list-style-type: none"> • A utilização do Moodle torna as aulas mais interessantes; • Considero uma boa ideia utilizar o Moodle; • Trabalhar com o Moodle é divertido; • Gosto de trabalhar com o Moodle. 	4,1	0,85

Tabela 3 – Resultados de confiabilidade e médias de construtos do modelo UTAUT

Podemos considerar que todos os construtos têm um bom grau de confiabilidade, com valores acima de 0,7 (Tabela 3).

A segunda parte do Questionário de Opinião, distribuído pelo CFAE que supervisionou a ação de formação, permitiu avaliar 11 itens, numa escala de Likert de 5 pontos (1=Nula, 2=Insuficiente, 3=Suficiente, 4=Boa e 5=Excelente). Como podemos observar na Tabela 1, apenas um formando considerou como “suficiente” a *promoção de interação formador(es)/formandos, visando a motivação, interesse e participação no processo de formação*. A grande maioria dos formandos avaliou os restantes itens como “excelente”. Nenhum formando atribuiu uma avaliação “nula” ou “insuficiente” em qualquer um dos itens de resposta (Tabela 4).

Itens	Suficiente	Boa	Excelente
1. Adequação dos objetivos pedagógicos e temáticos da ação às necessidades decorrentes da prática docente	0 (0%)	5 (15%)	28 (85%)
2. Adequação das estratégias e metodologias de formação adotadas aos objetivos propostos para a ação	0 (0%)	5 (15%)	28 (85%)
3. Adequação das estratégias e metodologias adotadas ao desenvolvimento de processos de interação, comunicação e cooperação entre os formandos	0 (0%)	5 (15%)	28 (85%)
4. Coerência na gestão do(s) tempo(s) de formação, relativamente aos objetivos e conteúdos visados	0 (0%)	8 (24%)	25 (76%)
5. Adequação da documentação fornecida aos objetivos pedagógicos e aos conteúdos temáticos da ação	0 (0%)	3 (9%)	30 (91%)
6. Adequação da documentação fornecida às possibilidades de valorização da prática docente dos formandos	0 (0%)	7 (21%)	26 (79%)
7. Adequação da metodologia de avaliação adotada aos objetivos, conteúdos e estratégias da ação	0 (0%)	8 (24%)	25 (76%)
8. Adequação da metodologia de avaliação adotada ao perfil científico-profissional dos formandos	0 (0%)	7 (21%)	26 (79%)
9. Adequação da metodologia de avaliação adotada ao desenvolvimento de processos de interação, comunicação e cooperação entre os formandos	1 (3%)	5 (15%)	27 (82%)
10. Promoção de interação formador(es)/formandos, visando a motivação, interesse e participação no processo de formação	0 (0%)	2 (6%)	31 (94%)
11. Consecução das expectativas iniciais dos formandos, relativamente à ação de formação	0 (0%)	5 (15%)	28 (85%)

Tabela 4 – Resultados da avaliação da ação de formação (questionário do CFAE)

Entrevistas

Na fase de monitorização fizemos um levantamento do número de formandos que estavam a utilizar o LMS, após a formação (Figura 2).

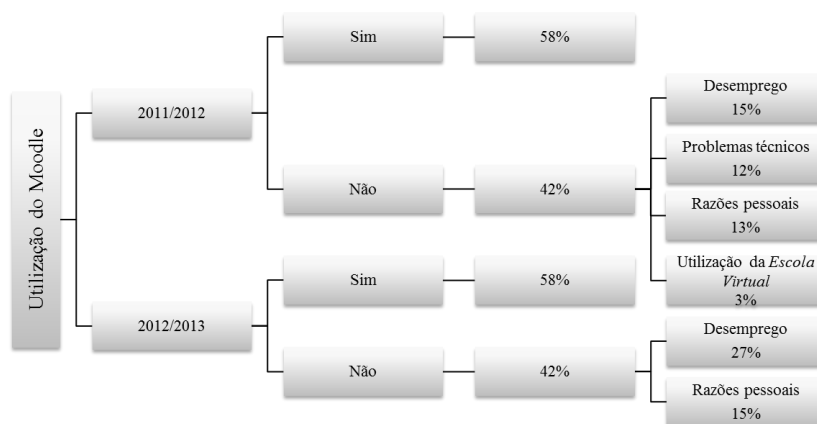


Figura 2 – Esquema de utilização do LMS na fase de monitorização

Nem todos os formandos/professores estão a usar o Moodle. Alguns porque são professores contratados e estão desempregados, outros por diferentes razões tais como: problemas técnicos com o Moodle, motivos pessoais e decisão da escola – uma formanda/professora apenas pôde utilizar a Escola Virtual (Figura 2). Deste modo, durante a fase de monitorização, temos 19 formandos/professores a utilizar o Moodle. Considerando o universo dos formandos/professores que estão empregados, podemos verificar que a percentagem de utilizadores do Moodle aumentou de 68% (em 2011/2012) para 79% (em 2012/2013).

As entrevistas ainda estão a decorrer nesta fase do estudo, abrangem 5 objetivos e 4 dimensões (Quadro 1), estas últimas divididas em questões e subquestões.

Objetivos	Dimensões
<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a relação entre o processo formativo e as práticas letivas dos professores; • Identificar as perceções dos professores sobre a importância da integração do Moodle nas suas práticas letivas; • Analisar o modo como os professores estão a integrar o Moodle nas suas práticas letivas e, simultaneamente, a (re)construí-las; • Identificar os principais constrangimentos/obstáculos e condições facilitadoras na integração do Moodle nas práticas letivas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Relação entre o processo formativo e as práticas letivas dos professores; • Perceções dos professores sobre a importância da integração do Moodle nas suas práticas letivas; • Como estão os professores a integrar o Moodle nas suas práticas letivas e, simultaneamente, a (re)construí-las; • Principais condicionantes/obstáculos e condições facilitadoras na integração do Moodle nas práticas letivas.

Quadro 1 – Objetivos e dimensões consideradas no guião das entrevistas

Relativamente à primeira dimensão, os entrevistados foram unânimes em considerar que a frequência da ação de formação e a experiência vivida influenciaram as suas práticas letivas, mesmo os que já utilizavam LMSs antes da formação, reconheceram que adquiriram novos conhecimentos e desenvolveram competências.

“Já utilizava o Moodle mas apenas para disponibilizar materiais para os meus alunos. Desconhecia a maioria das funcionalidades que nele existem.” (P2)

Situação análoga acontece em relação à segunda dimensão, mais concretamente quanto ao contributo, real ou potencial, da utilização de LMS nas práticas letivas.

“Bem... nem imaginas o que veio facilitar o meu trabalho ... mais organização, a possibilidade dos alunos submeterem os trabalhos, a discussão de temas através do fórum ...” (P4)

“Para mim é ótimo, organizo tudo nas minhas disciplinas, quando preciso de algo sei onde encontrar, e descobri funcionalidades, tais como a submissão de trabalhos e o glossário, que me ajudam imenso no trabalho.” (P5)

Porém, as opiniões dividem-se no que respeita à influência que o LMS tem na interação dos alunos entre si e com o professor, bem como na motivação e interesse que os alunos demonstram na utilização do mesmo. Acreditamos que esta situação se justifica não só pelas metodologias utilizadas, como também pelo tipo de ferramentas que o professor utiliza.

“Disponibilizo todos os materiais na minha disciplina e coloco links para sites que considero importantes.” (P2)

“Os meus alunos às vezes reclamam, tenho que insistir que agora é assim para que se comecem a mentalizar que não é só livro, papel e lápis.” (P1)

“É interessante ver como os alunos ‘ficam outros’ quando lhes coloco tarefas para realizarem no Moodle. Estão mais motivados e já quase que só querem que lhes forneça materiais em formato digital. Dizem que assim andam com menos papel e que é mais giro. Colaboram imenso uns com os outros na realização das tarefas, interagem mais comigo e, mesmo os mais tímidos, têm mais à vontade para comunicarem comigo, muitas vezes pelas mensagens privadas do Moodle.” (P6)

“Algumas das funcionalidades que utilizo têm contribuído para se tornarem mais responsáveis, por exemplo com a entrega de trabalhos.” (P5)

Alguns formandos/professores ainda acrescentam que depende do nível de escolaridade e da disciplina que lecionam.

“Os meus alunos ainda estão muito habituados ao livro e quando lá [no Moodle] coloco materiais de apoio começam a reclamar ... querem em papel.” (P3)

“Acho que alguns ainda têm uma certa resistência na utilização do Moodle. Interagem comigo, mas entre eles, muito pouco.” (P1)

O modo como os professores estão a integrar o Moodle e outros recursos educativos nas suas práticas letivas difere essencialmente entre os professores que lecionam Línguas, Ciências Sociais e Humanas, e os de Ciências Exatas e Artes. Os primeiros utilizam o Moodle e os segundos sentem necessidade de lhes associarem outras ferramentas.

“Para a minha disciplina o Moodle dispõe de tudo o que preciso. Apesar de ainda estar a explorar algumas das suas funcionalidades. À medida que o tempo passa, vou sentido que quero descobrir mais ... é viciante.” (P4)

“Organizei um tópico com links que são excelentes para os alunos terem acesso direto a materiais que de outra forma não conseguiriam aceder, ..., sempre que quiserem acedem e esclarecem dúvidas sem terem que esperar pela próxima aula.” (P7)

“As funcionalidades do Moodle não são suficientes para a minha disciplina, por isso, sempre que necessito, complemento com outras ferramentas, tais como vídeos, links, applets ... e, assim tudo se resolve.” (P5)

Alguns professores planeiam atividades com o Moodle em conjunto com outros colegas, da mesma área ou de diferentes áreas, outros preferem realizar um trabalho individual. Os projetos que estão a ser desenvolvidos na escola têm sido um forte contributo para o trabalho colaborativo e cooperativo, conclusões igualmente apresentadas por Maio (2011).

“É uma excelente ferramenta para o trabalho em equipa. Cada um de nós pode trabalhar quando lhe dá mais jeito ... cada vez é mais difícil conseguir arranjar tempos comuns na escola. Assim, tudo fica mais facilitado ... cada um trabalha quando e onde pode e tudo aparece pronto.” (P2)

“Fantástico! A colega com quem trabalho leciona os mesmos anos letivos. Tudo fica mais facilitado. Antes utilizávamos o email, agora é tudo no Moodle.” (P6)

Todos os entrevistados tencionam continuar a utilizar o Moodle. Alguns referiram que ainda não tiveram tempo suficiente para explorar “devidamente” algumas das ferramentas e que o farão quando lhes for possível.

Uma das condicionantes para a não utilização do LMS foram as más condições técnicas (tamanho máximo permitido para o *upload* dos ficheiros, falta de espaço para trabalho no LMS, dificuldades de acesso à Internet e, conseqüentemente, ao LMS, entre outras). Contudo, a partir de dezembro de 2012, estas foram resolvidas o que contribuiu para uma utilização mais frequente.

No que respeita ao apoio técnico, sempre que necessitavam, os professores solicitavam-no junto de um elemento da direção da escola ou dos professores de Informática e também diretamente à formadora. O mesmo não acontece com o apoio pedagógico, pois este é maioritariamente solicitado à formadora apenas, em algumas situações a outros professores que frequentaram a formação, particularmente entre os que trabalham em equipa.

Vários professores sentiram dificuldades na integração do Moodle, não por problemas associados a este diretamente, mas sim devido ao elevado número de alunos por turma (30). Algumas das sugestões dadas a nível técnico aos professores de Informática já foram entretanto solucionadas, tais como o aumento da capacidade para efetuar o *upload* dos ficheiros, abertura de um fórum para partilha e discussão de ideias. Contudo, outras há que demorarão mais tempo a solucionar por requerem uma intervenção mais aprofundada, por parte dos técnicos e/ou professores de Informática, como por exemplo a melhoria do *layout* e o acréscimo de outras funcionalidades através da inserção de novos módulos/blocos no LMS. Acreditamos que tal só será possível se a escola efetuar um *upgrade* da versão do Moodle que está em uso.

Considerações Finais

Os resultados encontrados sugerem que os formandos consideraram a modalidade de b-learning vantajosa para a sua aprendizagem, reconhecendo, por isso, a importância de emergirem novos cenários na formação de professores do ensino não superior. Os mesmos avaliaram de forma positiva as metodologias adotadas e os recursos utilizados no apoio ao processo formativo. Sendo que a grande maioria considerou estar preparada para trabalhar no Moodle com os seus alunos. Situação análoga verificou-se no que respeita às sessões presenciais que contribuíram de forma positiva a ultrapassar algumas dificuldades e constrangimentos sentidos na realização do trabalho online. Reconheceram, igualmente, a importância de algumas funcionalidades existentes nos LMS, categorizadas em diferentes áreas – conteúdos, ferramentas de apoio ao ensino e aprendizagem, configuração das disciplinas/áreas de trabalho e gestão dos utilizadores.

Foi nosso propósito promover, ao longo de toda a formação, o desenvolvimento de competências no domínio das metodologias de trabalho inter e transdisciplinar com utilização das TIC, perspetivando novos caminhos para a integração efetiva dos LMS, sempre orientados para a inovação das práticas educativas.

Das entrevistas efetuadas pudemos constatar que não são os professores com mais conhecimentos ao nível das TIC que fazem uma melhor utilização deste tipo de ferramentas.

Como fatores condicionantes, da utilização do Moodle, os principais aspetos apontados foram a falta de tempo para trabalho conjunto o que em alguns casos impediu uma exploração mais aprofundada das funcionalidades do LMS.

Creemos que o modelo Bietápico é um bom contributo para o desenvolvimento profissional dos professores, fundamentalmente através da sua segunda etapa – a monitorização. Esta etapa irá contribuir de forma positiva para que os professores adquiram mais confiança e uma atitude mais favorável na utilização do Moodle e de outras ferramentas.

Referências

- Bogdan, Robert & Biklen, Sari (2003). *Qualitative Research for Education. An Introduction to Theories and Methods*. New York: Pearson.
- Bonk, Curtis J. & Graham, Charles R. (2006). *The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Carvalho, Ana A. (2008). Os LMS no Apoio ao Ensino Presencial: dos conteúdos às interações. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 42 (2), 101-122.
- Carvalho, Ana A., Lustigova, Zdena & Lustig, Frantisek. (2009). Integrating New Technologies into Blended Learning Environments. In Elizabeth Stacey & Philippa Gerbic (Eds.), *Effective Blended Learning Practices: Evidence-Based Perspectives in ICT-Facilitated Education* (pp.79-103). Hersey: Information Science Reference.
- Felizardo, Maria Helena V. & Costa, Fernando A. (2012). A Formação de Professores e a Integração das TIC no Currículo: Com que formadores?. In João Filipe Matos et al. (Orgs.), *Em Direção à educação 2.0. Actas do II Congresso Internacional TIC e Educação - ticEDUCA2012* (pp. 93-107). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Garrison, D. Randy & Vaughan, Norman (2008). *Blended learning in higher education: Framework, principles, and guidelines*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Kirkpatrick, Donald L., & Kirkpatrick, James D. (2006). *Evaluating Training Programs: The Four Levels*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Maio, Vicência M. G. (2011). *Plataformas de Gestão de Aprendizagem e Inovação Educativa: contextos e práticas de colaboração*. Doutoramento em Educação, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Ministério da Economia, da Inovação e do Desenvolvimento. *Agenda Digital 2015*. Retirado em Junho 6, 2013 de http://www.unic.pt/images/stories/noticias/PWP_AgendaDigital2015.pdf

- Palloff, Rena & Pratt, Keith (2007). *Building Online Learning Communities: Effective Strategies for the Virtual Classroom*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Salmon, Gilly (2011). *E-Moderating: The Key to Online Teaching and Learning*. London: Routledge.
- Santos, Idalina & Carvalho, Ana A. (2012). Formação de Professores na utilização de LMS: proposta de um modelo em blended-learning. In João Filipe Matos et al. (Orgs.), *Em Direção à educação 2.0. Actas do II Congresso Internacional TIC e Educação - ticEDUCA2012* (pp. 2687-2703). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Santos, Óscar. L. & Jorge, Idalina (2012). Conhecimento distribuído com a Web 2.0: Perceções de docentes em relação a uma ação de formação em regime de blended-learning. In João Filipe Matos et al. (Orgs.), *Em Direção à educação 2.0. Actas do II Congresso Internacional TIC e Educação - ticEDUCA2012* (pp. 3145-3163). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Schön, Donald A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Aldershot hants: Avebury.
- Venkatesh, Viswanath, Morris, Michael G., Davis, Gordon B., & Davis, Fred D. (2003). User acceptance of information technology: toward a unified view. *MIS Quarterly*, 27 (3), 425-478.
- Yin, Robert K. (2009). *Case Study Research: Design and Methods*. California: Sage Publications, Inc.

O brincar de faz de conta no universo infantil

Mislene Carvalhais do Nascimento, Ilka Schapper Santos, Maritza Dessupoio de Abreu, Núbia Schapper Santos⁴⁸⁷

Resumo

Este trabalho tem por objetivo apresentar, no interior da formação de professores e do trabalho docente, a importância do brincar e da brincadeira de faz de conta para a prática educativa desenvolvida com crianças de 0 a 3 anos. A partir das discussões tecidas com 23 coordenadoras de creches públicas e com 4 educadoras de uma dessas creches do município de Juiz de Fora/ Minas Gerais/Brasil, o grupo de pesquisa Linguagem, Educação, Formação de Professores e Infância (LEFoPI) tem por objetivo desencadear uma reflexão crítica e uma ação colaborativa entre os profissionais da creche e os pesquisadores da universidade. Em nossa prática de pesquisa, adotamos a metodologia Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) na qual os participantes da investigação têm um compromisso com o processo e não somente com o resultado da pesquisa que é realizada *com* os profissionais da creche e não *sobre* eles. A PCCol se insere no paradigma crítico de investigação e busca criar espaços de ação e reflexão, proporcionando que todos os participantes aprendam uns com os outros, visando levá-los a serem capazes de reconstruírem suas práticas através do movimento crítico-reflexivo. Assim, foram realizadas sessões reflexivas, que se caracterizam como sessões de discussão (Szundy, 2005), com as 23 coordenadoras das creches e outra com 4 educadoras de uma creche pública para discutir sobre *o brincar* das crianças na instituição. Esses encontros foram filmados e transcritos e, a partir de uma análise argumentativa (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 1970-2005) tecemos uma discussão sobre como profissionais de creche e pesquisadores significam o brincar e como ele se materializa na prática educativa desenvolvida com as crianças que estão na creche. Considerando que a brincadeira não é uma atividade natural da criança, mas é fruto da nossa história social e se desenvolve a partir das experiências vividas pelas crianças em seus contextos, discutimos sobre a imaginação e seu desenvolvimento na infância tendo como eixo a brincadeira de faz de conta, tomando os estudos de autores como Vygotsky (1998), Schapper (2010), Araújo (2010) e Benjamim (2002) como subsídios para a discussão. Por fim, tratamos sobre a “criança desordeira” (BENJAMIM, 2002) e a dificuldade do adulto em se deslocar para o universo da infância, ou seja, para o mundo do faz de conta.

Palavras chave: Faz de conta, infância, creche.

Introdução

Este trabalho busca refletir sobre a importância do brincar, especificamente da brincadeira de faz de conta, para a prática educativa desenvolvida com crianças de 0 a 3 anos. Para realizar esta reflexão, baseamo-nos nos diálogos tecidos entre o grupo de pesquisa Linguagem, Educação, Formação de Professores e Infância – LEFoPI e as 23 coordenadoras das creches públicas do município de Juiz de Fora realizados durante o desenvolvimento da pesquisa “Espaço de reflexão crítica em contexto de colaboração: reconstruindo os

⁴⁸⁷ Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFJF, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES

sentidos e os significados da prática educativa na creche⁴⁸⁸. Também, subsidiamo-nos nos estudos de mestrado em andamento de Nascimento (2013)⁴⁸⁹ e nos autores da teoria sócio-histórico-cultural.

Num primeiro momento, apresentamos os aportes teórico-metodológicos que subsidiam nossos trabalhos de pesquisa, quais sejam, a teoria sócio-histórica-cultural e a metodologia da Pesquisa Crítica de Colaboração (MAGALHÃES, 2002) que está inserida no paradigma crítico de investigação.

Na segunda seção, tratamos sobre os trabalhos que o GP LEFoPI desenvolveu com as coordenadoras de creche no período de 2006-2012, e que tiveram como eixo o *brincar*. Também, neste mesmo tópico, apresentamos os significados do *brincar* para este grupo de pesquisa a partir das construções teóricas de Vigotski e de autores participantes do próprio grupo. Nesse sentido, fazemos uma reflexão sobre a imaginação e seu desenvolvimento na infância, tendo como eixo a brincadeira de faz de conta.

Pra finalizar, na última seção fazemos uma breve análise argumentativa de um excerto referente à observação realizada na creche, em uma turma de dois anos durante a investigação de Nascimento (2013). O excerto analisado retrata uma situação de intervenção da professora nas brincadeiras das crianças.

A Pesquisa Crítica de Colaboração: concepções teórico-metodológicas

Nesta seção tratamos sobre os aportes teórico-metodológicos que dão subsídios aos trabalhos que desenvolvemos. Adotamos a metodologia da Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol), que está circunscrita na abordagem sócio-histórico-cultural.

Baseada nos princípios do paradigma crítico, a Pesquisa Crítica de Colaboração busca criar espaços de ação e de transformação, proporcionando que todos os participantes aprendam uns com os outros em permanente diálogo. Assim, a pesquisa realiza-se como um processo de questionamento de sentidos-significados rotinizados, bem como de produção conjunta de novos significados (MAGALHÃES, 2009). Em outras palavras, a PCCol busca favorecer a desnaturalização e a reconstrução de significados e sentidos das práticas cotidianas.

Para compreendermos os conceitos de sentido (tema) e significado (significação), baseamo-nos na teoria da enunciação de Bakhtin/Volochinov (1988). Esses autores compreendem que o sentido é individual e não reiterável. Ele também é definido pelo contexto e pelo momento histórico, não é direto e nem padronizado, pois está sujeito às percepções de cada indivíduo. No entanto, o indivíduo se apropria do sentido na interação com o outro. Já o significado é construído por sujeitos que compartilham o mesmo espaço físico, “[...] são reiteráveis e idênticos cada vez que são repetidos” (Bakhtin/Volochinov, *Ibid*, 1988, p.129). As palavras pronunciadas têm significações adequadas ao contexto, são dicionarizadas, ou seja, não mudadas facilmente.

De acordo com Schapper (2010), a palavra em si não tem significação a não ser quando se encontra contextualizada nas relações que o sujeito estabelece com as mesmas no tempo e no espaço. Do mesmo modo, é importante destacar que tema e significação são elementos interdependentes, conforme advertem Bakhtin/Volochinov (1988).

⁴⁸⁸ Projeto de pesquisa desenvolvido pelo grupo LEFoPI desde o ano 2008 e coordenado atualmente pela Prof.^a Dr.^a Ilka Schapper.

Os princípios do paradigma crítico de investigação, na qual a PCCol se subsidia, está na busca pela transformação da realidade, através da reflexão que baseia-se na indissociabilidade entre teoria e prática. Por meio da reflexão teoria-prática, os participantes podem analisar o contexto no qual estão inseridos e assim, ao refletirem sobre suas ações, novos posicionamentos são criados direcionando-os para uma nova ação.

O instrumento metodológico que utilizamos em nossas pesquisas são as sessões reflexivas, isto é, “contextos em que são criadas oportunidades para a construção de significados sobre a prática docente em colaboração com um pesquisador externo, caracterizando-se como sessões de discussão” (SZUNDY, 2005, p. 90). Através do desenvolvimento de sessões reflexivas, o grupo procura levar a todos os envolvidos (coordenadores das creches e pesquisadores) a refletirem criticamente sobre suas concepções e ações no que diz respeito às especificidades da infância e as práticas no espaço da creche.

É exímio esclarecer também, como destaca Magalhães (2009), que na PCCol a “colaboração” não é um processo harmonioso; ao contrário, ela envolve tensões e contradições. Nessa perspectiva, a colaboração é marcada pelo diálogo onde diferentes percepções se confrontam e se afetam. Assim, embora sejam criados espaços para a colaboração com os participantes visando propiciar a transformação através da negociação, compartilhamento e questionamento de significados, ela “também envolve “intensidade emocional” e uma “bastante desconfortável zona de ação”, que precisa da atenção dos pesquisadores ao lidar com essas questões” (MAGALHÃES, 2009, p.66).

Os participantes da investigação na perspectiva crítica de colaboração têm um compromisso com o processo e não somente com o resultado da pesquisa, assim a perspectiva de pesquisa que adotamos tem a preocupação em transformar a realidade dos participantes e não somente compreendê-la. Dessa forma, é importante destacar que realizamos a pesquisa *com* os profissionais da creche e não *sobre* eles.

Esse paradigma pressupõe também um conceito claro de reflexão crítica em que esta é entendida como “investigação e crítica do agente não só sobre suas práticas, mas também sobre as estruturas institucionais em que essas práticas estão inseridas” (MAGALHÃES, 2004, p. 77)

Assim, procuramos propiciar a reflexão crítica conforme a proposta de Liberali (2004, 2008) e Smyth (1992), e assim, no desenvolvimento das sessões reflexivas levar em conta quatro ações, são elas: o descrever, o informar, o confrontar e o reconstruir. É importante destacar, que essas ações não acontecem em etapas, mas podem ocorrer concomitantemente subsidiando a linguagem da argumentação.

Dialogando sobre essas quatro fases da reflexão crítica que adotamos no desenvolvimento da pesquisa, Liberali (2004, 2008) baseando-se em Smyth (1992) explica que o *descrever* está ligado à descrição da ação em forma de texto. Tal escrita pode focar ações rotineiras ou conscientes e está relacionada à questão *O que faço?* Segundo ela, essas descrições permitem dar voz às ações dos praticantes e partir delas para a reflexão. Assim, é possível visualizar o que está por trás de cada uma das ações, abrindo portas para o *informar*. Ao *informar*, as ações são revistas através de teorias que as sustentam, permitindo o “desmascaramento das premissas que regem o ato de ensinar e a contextualização histórica das ações” (LIBERALI, 2008, p.60). Informar é responder as questões como *Qual o significado das minhas ações?* Já o *confrontar*, está ligado aos questionamentos e interrogações às teorias que embasam as ações dos praticantes. É o momento em que se percebem as visões e ações adotadas pelos professores resultantes de normas culturais e históricas que foram sendo absorvidas. Remete às questões políticas: *Quem tem*

poder em minha sala de aula? A que interesses a minha prática está servindo? Acredito nesses interesses ou apenas reproduzo? O reconstruir, implica na busca de alternativas para melhorar a ação, sendo esta sempre baseada na relação teoria/prática e na realidade escolar. Uma questão para auxiliar esta fase seria: Como você organizaria essa aula de outra maneira? Por quê?

Dessa forma, na prática de pesquisa desenvolvida pelo grupo LEFoPI os participantes estão sempre envolvidos em atividades discursivas e nessas atividades eles se constituem e são constituídos através das interações. Assim, acontece um movimento de transformação pessoal e coletiva que é subsidiada pela linguagem da argumentação.

Encontro entre pesquisadoras e coordenadoras de creche: significados compartilhados sobre o brincar

Em 2006, foram realizadas pelo grupo LEFoPI sessões reflexivas com quatro professoras de uma das 23 creches de Juiz de Fora. Essas sessões tiveram como objetivo discutir o brincar como eixo do trabalho desenvolvido com crianças de 2 e 3 anos de idade. Já em 2007, foi realizado um curso de extensão que teve por objetivo promover espaços de reflexão e ação colaborativa sobre as atividades educativas que se apresentam na rotina das creches. Conforme Schapper (2010), esse curso de extensão foi realizado em dez encontros que trouxeram os seguintes temas: 1) Oficina de Roda: resgatando as memórias; 2) Oficina: o dia-a-dia na Creche; 3) A Dimensão Lúdica na Criança e na Creche; 4) A Dimensão Lúdica no Espaço-Ambiente da Creche: reflexões sobre o brincar; 5) Encontro – Conflitos na Infância e a Rotina na Creche; 6) – Estátua! Se Mexer...: Não Vale! O Conhecimento do Movimento Corporal; 7) A Sistematização de Propostas Pedagógicas nas Creches; 8) Narrativas Orais e o Desenvolvimento da Imaginação Infantil; 9) Vivências Artísticas: pensando nos pequenos e 10) Espaço de Reflexão/Avaliação.

No ano de 2008 foram iniciados os trabalhos com as sessões reflexivas juntamente com as 23 coordenadoras das creches municipais a partir da perspectiva da Pesquisa Crítica de Colaboração. Dessa forma, procuramos desencadear uma reflexão crítica entre os participantes através de quatro ações propostas por Smyth (1992), quais sejam: o descrever, o informar, o confrontar e o reconstruir.

Em 2009, realizamos uma sessão reflexiva no mês de setembro na qual propusemos às coordenadoras que fizessem um plano de ação com base nos temas trabalhados em 2007 no curso de extensão. Em dupla e com o auxílio de um pesquisador, as coordenadoras elaboraram um plano de ação para ser levado e desenvolvido na creche privilegiando a questão da brincadeira. Na última sessão realizada em 2009, as coordenadoras trouxeram os registros e relataram como fora desenvolvido o plano de ação sobre o brincar em cada creche. No final deste ano, tivemos um fechamento do trabalho com o plano de ação participando do 3º SIAC⁴⁹⁰, no qual algumas coordenadoras apresentaram, em forma de comunicação oral, as experiências vivenciadas na creche durante o desenvolvimento do plano de ação.

No ano de 2010, o foco das discussões nas sessões reflexivas foi a questão do choro das crianças na creche. Esse trabalho foi realizado pela pesquisadora Núbia Schapper Santos⁴⁹¹.

⁴⁹⁰ 3º Simpósio de Ação Cidadã. Evento organizado pelos pesquisadores do GP LACE da PUC-SP.

⁴⁹¹ Ver tese de doutorado Santos, Núbia. (2012). Sentidos e significados sobre o choro da criança nas creches públicas do município de Juiz de Fora/MG. Tese de Doutorado em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Brasil.

Em 2011, a pesquisadora Ilka Schapper apresentou sua tese de doutorado aos participantes da sessão reflexiva. O doutoramento foi desenvolvido no interior dos trabalhos do GP LEFoPI investigando como se processava o compartilhamento de sentidos e significados sobre o brincar em um contexto de formação de pesquisadores e educadores. Em uma próxima sessão, objetivamos fazer um levantamento dos temas sobre a infância que as coordenadoras gostariam que discutíssemos com elas em trabalhos futuros. As coordenadoras levaram a discussão para a creche e, juntamente com as educadoras, elencaram os seguintes temas: o desenvolvimento da criança de 0 a 3 anos, a linguagem, o brincar e a organização de espaços para a brincadeira, as concepções de família, a avaliação e o registro, a pedagogia de projetos, a saúde e a alimentação, a oficina de artes, além das questões sobre gênero e sexualidade. Na última sessão reflexiva do ano, as coordenadoras demonstraram sentir uma grande necessidade de discutirem mais sobre esse último tema, gênero e sexualidade. Dessa forma, planejamos juntamente com elas as ações que iríamos realizar no ano de 2012.

Em 2012 iniciamos um trabalho reflexivo sobre o brincar e as questões de sexualidade conforme sugestão das coordenadoras. Dessa forma, realizamos um curso sobre o tema gênero e sexualidade no que tange à Educação Infantil com o especialista Roney Polato⁴⁹². A última sessão reflexiva objetivou levar os participantes a refletirem criticamente sobre o tema gênero e sexualidade tratado nos cursos anteriores.

É importante dizer que todos os temas discutidos pelos participantes nas sessões reflexivas e nos cursos que o GP LEFoPI realiza, tocam diretamente a questão do brincar das crianças na creche. A partir da pesquisa realizada por Schapper (2010) em sua tese de doutorado, pudemos compreender que foram compartilhados sentidos e significados sobre o brincar durante o processo de argumentação entre pesquisadores e profissionais da creche no decorrer das atividades realizadas pelo grupo ao longo dos anos. A pesquisadora analisou as 3 sessões reflexivas realizadas no ano de 2006. Também, foram analisados por ela dois encontros do curso de extensão intitulado “Espaço de Reflexão Teórico-Prático em Contexto de Colaboração” desenvolvido pelo LEFoPI em 2007. Os encontros destacados por Schapper foram “A Dimensão Lúdica na Criança e na Creche” e “A Dimensão Lúdica no Espaço-Ambiente da Creche: reflexões sobre o brincar”. Para completar o seu campo, a pesquisadora continuou a dialogar com as coordenadoras das creches realizando uma nova sessão reflexiva no ano de 2009.

Como resultado de sua pesquisa, Schapper (2010, p. 218) apontou:

É importante dizer que o processo argumentativo, desenvolvido entre pesquisadoras e educadoras (professoras e coordenadoras das creches públicas municipais de Juiz de Fora) sobre a brincadeira, passou por uma evolução, no interior dos cronotopos da Cadeia Criativa. Podemos, pois, inferir que houve transformações e mudanças tanto para as pesquisadoras quanto para as demais participantes. Estas, no campo da resignificação de concepções e práticas sobre o brincar; aquelas, no desafio de desenvolver uma metodologia de investigação inscrita na Pesquisa Crítica de Colaboração, sendo a argumentação colaborativa seu eixo de interlocução.

De acordo com Schapper (2010), então, houve transformações e mudanças tanto por parte dos pesquisadores, quanto por parte das coordenadoras das creches. Estas em relação às concepções e práticas sobre o brincar e aqueles no que tange à metodologia de pesquisa.

⁴⁹² Prof. Mestre que atua nas linhas de pesquisa: Formação de Professores para a diversidade e Gênero, sexualidade, educação e diversidade.

Educar e cuidar brincando: significados do brincar para o grupo LEFoPI

Para fazer um ovo, dizia a criança, primeiro, é preciso ter um pedaço de papel. A gente vai enrolando, enrolando, enrolando... Aqui, ela fazia um movimento com os dedos, indicando o processo. Mas acontecia que era tão evidente a impossibilidade de fechar o papel como a casca do ovo, que ela resolveu fazer por partes. E explicou: Enrola-se assim, e fica uma tigelinha. Depois, enrola-se de novo, e fica outra tigelinha. Dentro de uma a gente põe um pozinho amarelo com bocadinho de água, pouquinha, só para grudar... Senão voa... Não é preciso dizer que a outra criança está completamente embevecida com a explicação. Depois, na outra tigelinha, a gente põe água, para fazer a clara. E fecha as duas tigelinhas. - E, como é que a galinha põe? - pergunta a ouvinte. Ah! Depois, a gente abre o bico da galinha, e dá o ovinho pra ela engolir, Depois ela bota... Está aí. Eu gosto de ouvir as crianças conversando, porque elas são absolutamente como os poetas. Não conhecem obstáculos à sua imaginação. Mas, os adultos, esses adultos pretensiosos e insuportáveis de que o mundo está composto na sua maior porção, esses não querem saber da conversa encantadora de infância (...)
(Crônica de Cecília Meireles. Título: Como as crianças pensam. Data: 23/03/1931)

O objetivo deste tópico é fazer uma discussão sobre o brincar com base nos significados que o grupo LEFoPI compartilha sobre essa categoria. Tais significados são baseados nas construções teóricas de autores que trabalham com a perspectiva sócio-histórico-cultural, sobretudo Vigotski. No interior de nossas pesquisas, o brincar vem sendo o eixo principal das discussões com as coordenadoras das creches. Todos os outros temas trabalhados como, por exemplo, o choro das crianças, a relação família-creche, as questões de gênero e sexualidade perpassam por essa grande categoria: o brincar.

Tratamos, então, neste tópico sobre a imaginação e a brincadeira de faz de conta, tendo como referência Vigotski e autores contemporâneos da teoria sócio-histórico-cultural que discutem sobre o brincar.

A abordagem sócio-histórico-cultural, que tem como principal representante o autor russo Lev Semenovitch Vigotski, entende que o desenvolvimento humano é marcado pela relação do homem com o mundo social que não se dá de forma direta, mas mediada. O autor russo enfatizou a natureza social do desenvolvimento psicológico, buscando a superação da dicotomia entre o social e o individual e partindo da ideia de que o sujeito se constitui nas relações em sociedade.

Compreendemos que a brincadeira possui um sentido social, estando fortemente imbricada nas condições concretas de vida daqueles que brincam. Os estudos da teoria sócio-histórico-cultural muito contribuíram para essa discussão, pois, como traz Araújo (2010, p. 22), “a brincadeira tem forte relação com a cultura, sendo a principal atividade da criança na idade pré-escolar”. Consideramos, dessa forma, que a brincadeira não é uma atividade natural da criança, mas é fruto da nossa história social e se desenvolve a partir das experiências vividas pelas crianças em seus contextos.

Vigotski entende o desenvolvimento psicológico da criança como um processo de natureza cultural, considerando que ela se desenvolve essencialmente através da brincadeira de faz de conta. Para o autor, as situações lúdicas provocam transformações internas no desenvolvimento da criança como o simbolismo, a capacidade de representar, imitar e abstrair.

Segundo Vigotski, o que impulsiona a criança para a brincadeira é o desejo de conhecer e de dominar os objetos e as representações humanas. Na brincadeira, a criança satisfaz a certas necessidades como a de conhecer e transitar no mundo dos adultos. A brincadeira, então, desempenha um importante papel na

dinâmica de apropriação-objetivação do mundo pelas crianças, sendo uma mola propulsora do processo de formação do indivíduo.

O faz de conta é fortemente caracterizado pelo elemento da imaginação, segundo o que traz Vigotski (1998). O autor defende a ideia de que a imaginação parte de experiências vivenciadas pela criança, sendo a realidade a base para a criação. Nas palavras do autor russo:

A imaginação é um processo psicológico novo para a criança; representa uma forma especificamente humana de atividade consciente, não está presente na consciência de crianças muito pequenas e está totalmente ausente em animais. Como todas as funções da consciência, ela surge originalmente da ação. O velho adágio de que o brincar da criança é imaginação em ação deve ser invertido; podemos dizer que a imaginação, nos adolescentes e nas crianças em idade pré-escolar, é o brinquedo sem ação (VIGOTSKI, 1998, p. 122-123).

Araújo (2010) reforça essa ideia ao afirmar que a imaginação é uma atividade vital e necessária, que se estrutura com elementos tomados da realidade os quais são reformulados pela criança na brincadeira que, ao trazer novos elementos, cria novas imagens, possibilitando construir novas maneiras de compreensão dessa realidade.

Compartilhando das ideias de Schapper (2010), compreendemos que a imaginação se constitui como um somatório de duas imagens (a pregressa e a atual), possibilitando a criação de uma nova imagem totalmente distinta em cada mente humana. Em uma equação simples, diríamos que a cena da imaginação se estrutura com a combinação de dois elementos que, resultando em um terceiro, constitui-se como algo totalmente novo. O primeiro elemento seria configurado por estilhaços e fragmentos da memória que se materializam na imitação, o segundo seria a vivência do sujeito no momento em que decide reconstruir essa imagem e a combinação desses dois pontos gera uma nova imagem criada pelo humano.

A imaginação é uma importante função psicológica superior (VIGOTSKI, 1998) e, para desenvolvê-la, é preciso ampliar as experiências vivenciadas pelas crianças. Como trazem Schapper *et al* (2010), a atividade criadora está relacionada com a riqueza e a variedade de experiências acumuladas pelo homem em interação com o mundo. Nas palavras das autoras: “A experiência é o material com o qual o homem ergue seus princípios para a (re) construção e transformação do real” (SCHAPPER *et al*, 2010).

Nesse sentido, a imaginação, segundo a perspectiva sócio-histórico-cultural, não é sinônimo de memória, mas nela se apoia, pois somente emergem as novas imagens a partir do que está presente na memória. Schapper (2010, p. 84) afirma que o processo de criação humana tem sua gênese na imaginação, na capacidade que o sujeito tem de combinar variáveis e fazer uma nova leitura da realidade. Por isso, é importante “possibilitarmos às crianças espaços/tempos de brincadeiras, uma vez que, quanto mais elas desenvolverem sua capacidade de imaginar, mais desenvolverão processos criativos”.

É importante ressaltar também que, quando há uma situação imaginária na brincadeira, há também regras; “não as regras previamente formuladas e que mudam durante o jogo, mas aquelas que têm sua origem na própria situação imaginária” (VIGOTSKI, 1998, p.108). Assim, a criança irá obedecer às regras do comportamento que está representando e a relação que ela estabelece com o papel representado irá definir as regras que utilizará durante a encenação. Um exemplo disso é que, quando a criança está representando o papel de mãe em uma brincadeira de faz de conta, ela obedece às regras do comportamento materno tal qual vivencia em sua realidade circundante.

Segundo Newman e Holzman (1993/2002, p. 119), a criação de uma situação imaginária na brincadeira de faz de conta é uma atividade revolucionária que possibilita a criação de zonas de desenvolvimento iminente⁴⁹³, “distância emergente e contínua entre o ser e o tornar-se”. Schapper (2010) lembra que a imaginação se configura como uma atividade propiciadora de aprendizado, impulsionando, dessa forma, o desenvolvimento da criança. Segundo a autora, na brincadeira, a criança age de modo mais avançado que o esperado para o seu nível de desenvolvimento. Ao tratar sobre a Zona de Desenvolvimento Iminente, Vigotski (1998, p. 134-135) destaca:

O brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal⁴⁹⁴ da criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento.

Outro aspecto importante discutido por Vigotski é o conceito de imitação. Para o autor russo, toda aprendizagem se inicia a partir dela. Segundo Araújo (2010), em se tratando da brincadeira, a imitação assume um papel importante para o desenvolvimento da criança na medida em que primeiro ela imita o que viu o outro fazendo e repete a ação através da imitação. A partir disso, a criança reelabora a ação criando novas possibilidades e combinações. Nesse sentido, a imitação vai além de ser uma cópia de um modelo, pois, ao realizá-la, a criança reconstrói o que observou nos outros.

Assim, durante a brincadeira de faz de conta, a criança opera na sua zona de desenvolvimento iminente, imitando uma multiplicidade de ações que vão além dos limites de suas capacidades reais. Dessa maneira, a brincadeira instiga a criança a experimentar e também a controlar seu comportamento.

Nesse sentido, creditamos à brincadeira de faz de conta o lugar em que a imaginação na infância se manifesta e se desenvolve, possibilitando à criança tornar-se aquilo que não é, permitindo-lhe ultrapassar os limites postos pela realidade. O brincar, assim, é um espaço de construção de sentidos e de significados no campo da produção dos saberes. Esses saberes são produzidos porque a brincadeira impulsiona a criança a conhecer e a dominar os objetos e as representações humanas, uma vez que as situações de brincadeiras da criança são construídas a partir do contexto social que a circunda.

A epígrafe desta seção retrata o mundo do faz de conta que a criança vivencia. Nesse universo infantil não existe limites para a imaginação, podendo a criança ser, de fato, criadora da própria história. No faz de conta a criança não está submetida à ordem estabelecida pelo adulto, pois ela estabelece uma outra ordem diferente do racionalismo e “bom senso” dos adultos.

Como traz Benjamim (2002), a criança é desordeira quando viaja no mundo do faz de conta e ressignifica as coisas que são próprias do mundo do adulto em algo que transcende a ordem e a razão adultocêntrica. Assim o autor coloca:

Suas gavetas precisam transformar-se em arsenal e zoológico, museu policial e cripta. “Pôr em ordem” significaria aniquilar uma obra repleta de castanhas espinhosas, que são as clavas medievais, papéis de

⁴⁹³ “Defendemos que a tradução que mais aproxima do termo zona blijaichego razvitia é zona de desenvolvimento iminente, pois sua característica essencial é a das possibilidades de desenvolvimento, mais do que do imediatismo e da obrigatoriedade de ocorrência (...)” (PRESTES, 2012, p. 204-205).

⁴⁹⁴ O termo Zona de Desenvolvimento Proximal- ZDP é utilizado no livro “A formação social da mente”, mas de acordo com Prestes (2012) consideramos mais fiel à ideia que Vigotski quis imprimir ao conceito o termo “iminente”, demonstrando que o desenvolvimento está sempre em iminência, podendo acontecer ou não.

estanho, uma mina de prata, blocos de madeira, os ataúdes, cactos, as árvores totêmicas e moedas de cobre, que são os escudos. A criança já ajuda há muito tempo no armário de roupas da mãe, na biblioteca do pai, enquanto que no próprio território continua sendo o hóspede mais instável e belicoso. (BENJAMIM, 2002, p.107)

Na próxima seção, fazemos uma análise argumentativa de uma cena discursiva vivenciada pela educadora de uma creche pública e as crianças de 2 e 3 anos. Nessa análise, buscamos refletir sobre o faz de conta da criança e a postura do adulto frente a este brincar.

Nos liames do mundo do adulto e do universo da criança

Ela ouve a voz do professor matraquear como uma roda de moinho; detém-se perante o trabalho da moenda. (BENJAMIM, 2002, p. 105)

Nesta seção apresentamos uma análise de um excerto retirado da transcrição da filmagem realizada na creche pública coordenada por uma participante das sessões reflexivas desenvolvidas pelo grupo LEFoPI, em uma turma de 2 anos no dia 25 de setembro de 2012. Para realizar a análise, tomamos por categoria os *tipos de argumento* (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 1970/2005). Segundo Schapper (2010), os tipos de argumento são elementos discursivos utilizados pelos interlocutores na busca de compartilhamento de um ponto de vista. Outra categoria elencada foram os *operadores argumentativos e os dêiticos*. De acordo com Koch (1992/2004), os operadores argumentativos se referem a partículas que a gramática da língua portuguesa classifica como conjunções, conectivos e advérbios. Já os dêiticos tem a função de apontar para o contexto situacional.

A cena selecionada trata-se do momento em que a professora Emanuela convida as crianças a encerrarem a brincadeira no cantinho da fantasia. Assim ela solicita:

(1)Emanuela: Ô kaian, saia debaixo da mesa, por favor, nós vamos guardar agora os brinquedos. Maria, não faz isso não! Vem, vamos guardar. (...) Ô (bate palmas), a tia Emanuela pediu para guardar os brinquedos num foi? Vamos lá guardar, tirar as fantasias... Põe lá os brinquedos agora

Inicialmente, as crianças continuam brincando e a educadora vai guardando os brinquedos sozinha. Depois de algum tempo, algumas crianças começam a ajudá-la. Nesse contexto de transição dessa atividade de brincadeira para outra atividade, percebemos que as crianças estão muito envolvidas no faz de conta, mesmo tendo a educadora solicitado sua finalização.

A cena em destaque para análise trata de Yuri que está brincando sozinho com uma boneca em um cantinho da sala enquanto a educadora guarda os brinquedos junto com algumas crianças. Vejamos o fragmento em que a professora intervém na brincadeira de Yuri.

(2)Yuri: Olha o meu neném (se refere à pesquisadora). Algumas crianças ficam olhando o Yuri com a boneca e Gustavo sai da fila e vai em direção a Yuri.

(3)Emanuela: Vamos entrar no trem. “Tchau, tchau, tchau, meu trenzinho vai partir...” (cantando). Gustavo, deixa que ele vai guardar a boneca. Yuri!

Yuri vai e guarda a boneca.

(4)Emanuela: Vamos então lá, brincar um pouquinho.

(5)Yuri: Ah lá, é meu, ah lá, é meu, tá dormindo. (Aponta para a boneca)

(6)Emanuela: Viu? (se refere à pesquisadora) “Tá dormindo!”. Quem que é lá?

(7)Yuri: Meu neném.

(8)Emanuela: Seu neném?

Emanuela organiza o trenzinho.

Yuri fica olhando para a boneca na estante e sai da fila em direção a ela.

(9)Emanuela: Yuri, deixa o neném lá, espera aí...

(10)Yuri: O meu neném!

Emanuela vai em direção a Yuri e diz:

(11)Emanuela: Deixa o neném aí que ele vai dormir agora, deixa aí.

(12)Yuri: Vou arrumar.

(13)Emanuela: Então arruma.

Yuri arruma a boneca colocando-a deitada na estante e fica a olhar para ela.

(14)Emanuela: Aqui, entra lá (fala com Gustavo) deixa ele arrumar o neném. Arrumou? Então vamos agora.

As crianças saem da sala dando tchau e cantando “tchau, tchau, tchau, meu trenzinho vai partir...”, direcionando-se para o cantinho da leitura.

O fragmento (1) **“Nós vamos guardar agora os brinquedos”** demonstra o grau de implicação que a oradora deseja imprimir ao discurso, expresso com o uso do pronome pessoal na primeira pessoa do plural “nós”. Indica também que a educadora irá participar junto com as crianças na atividade de guardar os brinquedos. A educadora também faz o uso do advérbio de tempo “agora”, como dêitico temporal, indicando que as crianças deveriam encerrar a brincadeira naquele momento para guardar os brinquedos. Continuando o turno, a educadora diz **“Ô (bate palmas), a tia Emanuela pediu para guardar os brinquedos num foi? Vamos lá guardar, tirar as fantasias... Põe lá os brinquedos agora”**, utilizando do

argumento de autoridade quando diz “a tia Emanuela pediu”, deixando transparecer às crianças que o que ela disse é algo a ser seguido em função de sua posição hierárquica. Também faz uso do verbo colocar no imperativo afirmativo (“põe”) que exprime uma solicitação, uma ordem. Fica claro, então, que as crianças devem encerrar a brincadeira no cantinho da fantasia.

Na fala de Yuri (2) “**Olha o meu neném**”, em que ele se refere à pesquisadora, o uso do pronome possessivo “meu”, como um dêitico de pessoa, demonstra que Yuri se apresenta como possuidor do “neném”, ou seja, ele é o pai de uma criança no faz de conta, evidenciando não ter atendido ao pedido da educadora de encerrar a brincadeira para guardar os brinquedos, pois ainda estava imerso no seu faz de conta.

No fragmento (3) em que Emanuela diz “**Vamos entrar no trem. Tchou, tchau, tchau, meu trenzinho vai partir...**” (cantando). **Gustavo, deixa que ele vai guardar a boneca. Yuri!**” percebemos que a educadora utiliza da imaginação e da brincadeira nessa transição para outra atividade quando diz “**vamos entrar no trem**”, referindo-se à fila que organizava. Ao cantar a música do trenzinho, ela objetiva entrar ainda mais no mundo do faz de conta, visando levar as crianças para outra atividade de uma maneira em que o lúdico continuasse presente. No entanto, ela percebe que as crianças e, em especial, Gustavo está com a atenção voltada para Yuri que brinca com a boneca e então ela coloca: “**Gustavo, deixa que ele vai guardar a boneca. Yuri!**” Os nomes Gustavo e Yuri nessa frase dita pela educadora têm a função de vocativo, dêitico de pessoa, que serviu para invocá-los a entrarem no “trenzinho”. Ao dizer isso, a educadora solicitou que Yuri encerrasse o seu faz de conta, ou seja, a brincadeira de pai e filho, chamando a atenção dele e também de Gustavo para que este último não entrasse também na brincadeira de pai e filho, pois naquele momento deveriam partir para outra atividade. Apesar de valorizar o faz de conta da criança, a educadora não o faz sob a ótica da criança que, nessa cena, não queria brincar de trenzinho, mas com a boneca.

Depois de Yuri guardar a boneca e ir para o “trenzinho”, Emanuela disse (4) “**Vamos então lá, brincar um pouquinho**” utilizando o advérbio de lugar “lá”, como um dêitico espacial, indicando que as crianças iriam sair da sala de atividades e ir para outra área da creche.

No fragmento (5), Yuri apontou para a boneca e disse “**Ah lá, é meu, ah lá, é meu, tá dormindo**” demonstrando, através do dêitico espacial “lá” que estava distante “do neném” que era de posse dele, como expresso pelo pronome possessivo “meu”, dêitico de pessoa. Sobre isso, a educadora disse “**Viu? (se refere à pesquisadora) Tá dormindo!**”. **Quem que é lá?**” Emanuela invoca a atenção da pesquisadora através do vocativo “viu” para mostrar o que Yuri estava dizendo da boneca. Depois ela pergunta para ele quem é a boneca demonstrando, nesse momento, aceitar o faz de conta da criança. Yuri afirma novamente “**Meu neném!**” demonstrando não ter vencido ainda o faz de conta que estava vivenciando no cantinho da fantasia.

No fragmento (11) “**Deixa o neném aí que ele vai dormir agora, deixa aí**”, a educadora faz uso do advérbio de lugar “aí”, dêitico espacial, demonstrando que Yuri deveria deixar o neném, pois, naquele momento, “agora”, advérbio de tempo, o neném iria dormir. Nessa fala da educadora percebemos que ela aceita o faz de conta, quando diz que o “neném” iria dormir, mas esse “aceitar” se dá de uma maneira superficial, pois não permitira que a criança continuasse na brincadeira, servindo apenas como um mecanismo para que ela fosse encerrada.

No fragmento (12) Yuri diz que iria arrumar o neném para dormir e a educadora permite que ele o arrume. Por fim, ela chama a atenção para que Yuri e Gustavo voltem para a fila dizendo (13) **“Aqui, entra lá (fala com Gustavo) deixa ele arrumar o neném. Arrumou? Então vamos agora”**. Nessa fala final da educadora percebemos que ela chama novamente Gustavo a voltar para a fila através do vocativo “aqui”, dêitico de pessoa demonstrando querer resolver a contradição que ele estava vivendo entre participar do faz de conta junto com Yuri ou ficar na fila com os colegas.

Nos fragmentos analisados, percebemos que, a despeito de a educadora respeitar e valorizar esse universo, ainda encontra dificuldades de se deslocar do seu próprio mundo para entrar, de fato, no mundo da infância. A criança, em contrapartida, apesar de ainda estar imersa no seu faz de conta, acaba tendo que se deter perante a voz do professor que “matraqueia como uma roda de moinho” fazendo-a sair de si para deslocar-se para o mundo próprio dos adultos retratado por Benjamin (2002) como o mundo do “trabalho da moenda”.

Algumas considerações

Podemos constatar que a infância vem sendo reconhecida no decorrer dos séculos e suas especificidades foram sendo consideradas gradualmente no que diz respeito à educação. A brincadeira é considerada o ofício por excelência da infância.

De acordo com Vigotski, o brincar possibilita à criança tornar-se aquilo que não é, permitindo-lhe ultrapassar os limites postos pela realidade. A brincadeira é a linguagem da criança, sendo o mundo do faz de conta o universo em que a criança vive, aprende e ensina.

A criança compreende o mundo adulto através do faz de conta. Como já dissemos, essa compreensão do mundo adulto não se dá pela mera reprodução da realidade, mas é uma compreensão criativa possibilitada pela imaginação. Não teria então o adulto a sensibilidade de deixá-la transitar em seu faz de conta livremente sem interrompê-la neste ofício que, segundo Vigotski, proporciona o desenvolvimento psíquico infantil? Nesse sentido, consideramos que cabe ao adulto deslocar-se para o universo infantil para compreendê-lo e nele construir sentidos e significados no campo da produção de saberes. Contudo, é preciso lançar mão da armadura civilizatória que nos reveste e que nos obriga a “pôr em ordem” as vivências infantis. É justamente o contrário. A criança é desordeira e em seu mundo criativo nada se submete à ordem presente no mundo dos adultos. É preciso deixá-la ser o que é, criadora de histórias já existentes, mas com a liberdade própria da imaginação que a faz transcender o mundo real de uma maneira que somente ela, a criança desordeira é capaz de realizar.

Referências:

- Amorim, Marília (2006). Cronotopo e exotopia. In: Brait, Beth (Org.). Bakhtin: outros conceitos chaves (p. 95- p.114) . São Paulo: Contexto.
- Araújo, Vívian (2010). Infância e Brincadeira : o que dizem as crianças? Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora.
- Bakhtin, Mikhail. (Volochinov) (1988). Marxismo e a filosofia da linguagem. 4ª ed. São Paulo: Hucitec.

- Benjamin, Walter (2002). Reflexões sobre a criança, brinquedo e a educação. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34.
- Damianovic, Maria (2009). Vigotski: um estrategista para lidar com conflitos. In: Schettini, Rosemary. et al. Vigotski: uma revisita no início do século XXI. São Paulo: Andross.
- Koch, Ingedore. (1992) (2004). A inter-ação pela linguagem. São Paulo: Contexto.
- Liberali, Fernanda (2008). Formação crítica de educadores: questões fundamentais. São Paulo: Cabral Editora e Livraria Universitária.
- Magalhães, Maria Cecília (2004). A formação do professor como um profissional crítico. São Paulo: Mercado das Letras.
- Magalhães, Maria Cecília (2009). O método para Vigotski: a Zona Proximal de Desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. In: Schettini, Rosemary. et al. Vigotski: uma revisita no início do século XXI. São Paulo: Andross.
- Nascimento, Mislene Carvalhais (2012). A prática educativa de coordenadores e educadores de creche e o movimento da Cadeia Criativa. Qualificação de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora.
- Guerra, Mônica e Motta, Livia (2009). A construção compartilhada de conhecimento em um curso para coordenadores pedagógicos. In: Schettini, Rosemary. et al. Vigotski: uma revisita no início do século XXI. São Paulo: Andross.
- Perelman, C.; Olbrechts-Tyteca, L. (1970) (2005). Tratado de Argumentação: A Nova Retórica. Trad.: Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2ª ed.
- Schapper, Ilka (2010). O fluxo do significado do brincar na Cadeia Criativa: argumentação e formação de pesquisadores e educadores. Tese de doutorado em Linguística Aplicada e estudos da Linguagem, PUC- São Paulo.
- Schettini, Rosemary (2008). Atividade em sala de aula: um dilema muito discutido, mas pouco resolvido. São Paulo: Andross.
- Silva, Lea (2008). Espaço de reflexão crítica em contexto de colaboração: reconstruindo os sentidos e os significados da prática educativa na creche. Projeto de pesquisa. Juiz de Fora, 08p.
- Szundy, Paula (2005). A construção no jogo e sobre o jogo. Ensino-Aprendizagem de LE e formação reflexiva. Tese de Doutorado em linguística aplicada e estudos da linguagem. PUC São Paulo.
- Vigotski, Lev. (1930) (1991). A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes.

Limitações e possibilidades da Didática para a formação de professores de Música na perspectiva da Cidadania

Laude Erandi Brandenburg⁴⁹⁵

Resumo

O foco *Música e Cidadania* inclui em seus princípios fundantes a formação docente inicial e, dentro dela, a formação que advém do ensino de Didática no curso de Licenciatura em Música. Assim, o artigo trata das possíveis limitações e possibilidades do estudo da Didática para a formação inicial de Docentes de Música na perspectiva da Cidadania. Em se tratando de Educação Musical um dos elementos da problemática educacional diz respeito à formação profissional de professores e professoras para essa área. A primeira pergunta que surge é quanto ao tipo de formação necessária: se uma formação genérica para as quatro dimensões do componente curricular Arte - Artes Visuais, Dança, Teatro e Música, na escola básica, advinda da Lei 11.769 de 2008 ou uma formação específica que busque a garantia de um espaço delimitado da Música no currículo escolar. Quanto à aplicabilidade da legislação, cabe investigar as possibilidades e os entraves para sua concretização. Outra questão está relacionada ao motivo pelo qual se considera necessária a volta da Música como parte de um componente curricular na escola brasileira. Teria uma função a desempenhar? E qual seria ela? Abordam-se os referenciais teóricos necessários para a atuação docente em Música. Aponta-se para a defasagem entre os chamados teorismos educacionais e a prática e para os riscos de uma dicotomia entre epistemologia e didática. Embora não exista uma prática sem teoria que a oriente, muitas vezes o ativismo requerido pelo cotidiano docente impede uma tomada de consciência das causas e conseqüências dessa prática que também requerem análise detalhada. Torna-se essencial analisar a necessidade de domínio teórico de conceitos e concepções e formas de tradução para a atuação docente. Avaliar como o resultado dessa tradução transparece na aprendizagem ou no gosto de crianças e jovens pela escola também é fator primordial já que o foco é a aprendizagem. Na área da Música a situação é agravada pela necessidade de abordagem das quatro dimensões do componente Arte já mencionadas.

Procura-se pelas limitações dessa disciplina pedagógica voltada para uma área que ainda necessita ser consolidada no espaço educacional brasileiro. Em se apontando as fragilidades do ensino da Didática, espera-se detectar formas de superação das mesmas, inclusive a inserção da Música no Projeto Pedagógico da escola. Abordar o conceito da cidadania pode auxiliar no empoderamento da Didática enquanto conhecimento necessário e plausível na escola de educação básica. A partir da ideia de cidadania, implementa-se a interdisciplinaridade e a complexidade como conceitos metodológicos orientadores de análise.

Palavras-chave: Didática e Música – Música e Cidadania – Saberes e Didática

⁴⁹⁵ Faculdades EST – São Leopoldo, RS, Brasil

A problemática como ponto de partida

A formação em nível de Graduação constitui-se como um direito de Cidadania. No Brasil existem programas como o PROUNI ou a sistemática de cotas que procuram garantir a formação básica em nível de Graduação para um número cada vez maior de brasileiros. Assim, a formação oferecida nas Licenciaturas apresenta-se como um caminho de cidadania, o que se evidencia também na formação de professores e professoras na área da Música.

A Lei 11.769 de 2008 traz de volta ao currículo escolar o ensino de Música, conjugado com Artes Visuais, Dança e Teatro, na grande área denominada Arte. No entanto, ter uma legislação específica ainda não garante a implementação desse campo de conhecimento e de vivência humana. A organização pedagógica desse componente curricular torna-se uma árdua tarefa que precisa considerar o espaço igualitário entre os quatro elementos e a formação docente para ministrar as aulas correspondentes. O primeiro problema está no pequeno número de profissionais formados na área da Música. Além disso, as Instituições de Ensino Superior não possuem, de momento, uma formação que prepare de modo equilibrado para o exercício das quatro dimensões da Arte. As formações ainda são específicas. O grande paradoxo, então, está no desempenho de uma grande área com a formação numa das pequenas áreas. Essa situação leva as escolas a organizarem Arte no currículo a partir do seu quadro de pessoal e de suas possibilidades. Essa é primeira limitação encontrada para o egresso de um curso de Licenciatura em Música.

Nesse momento de volta à escola, necessária se faz uma justificativa para a tarefa da Música na escola. Ao adentrar o mundo escolar, requer-se do professor e da professora de Música a justificativa de sua presença. A escola ainda conserva muito forte as reservas territoriais de campos específicos. Por isso, o primeiro poderia ser um motivo epistemológico e não didático propriamente dito. Dizer que Música é uma área de conhecimento tão necessária como as demais, poderia ser simples apologética da área. Mas se a defesa da Música não se fizer, também não haverá o espaço que, ainda, precisa ser conquistado nas escolas brasileiras. Parte-se do pressuposto de que “Música na escola contribui para o desenvolvimento de um potencial de que todo o sujeito é capaz”⁴⁹⁶ As metodologias para o alcance dessa meta, evidentemente, são diferenciadas nos cursos de formação docente nas Licenciaturas em Música país afora, mas o desafio é o mesmo para todas.

Os cursos de formação de Licenciatura em Música permaneceram estagnados por muito tempo, pois a demanda atendia principalmente a formação de pessoal para as Escolas de Música com cursos livres ou conservatórios. O ensino de Música no Brasil ficou ausente das escolas por longo tempo, com exceção de uma ou outra que possuía em seu quadro de recursos humanos pessoas preparadas na área, mas atuantes em Artes Visuais ou, inclusive, em outras áreas de conhecimento. Essa situação trazia para a área uma certa informalidade.

A legislação traz de volta a possibilidade da presença da Música na escola como uma área de conhecimento escolarizada e escolarizável. E essa situação requer uma formação específica na área da Música, inclusive na dimensão didática.

⁴⁹⁶ Santos, Regina Macia Simão. Educação musical, educação artística, arte-educação e música na escola básica no Brasil: trajetórias de pensamento e prática. In.: Mateiro, Teresa; Souza, Jussara (2009). Práticas de ensinar Música (pp. 193) Porto Alegre: Sulina.

O campo da Didática e a Música na escola

O campo da Didática apresenta-se como um espaço pedagógico importante da formação docente. Mostra-se como um campo fértil de articulação do conhecimento escolar com a visão de cidadania. Longe está o tempo em que a Didática era concebida como um campo especificamente técnico. A compreensão da tarefa da Didática ampliou-se e tornou-se um campo articulador entre a teoria e a prática. Como campo articulador, tornou-se um território em que acontece o diálogo entre a epistemologia de áreas específicas e a realidade escolar. Isso se dá especialmente para a formação de professores e professoras e, no caso do presente artigo, para a formação de professores e professoras de Música para o âmbito escolar.

Nesse sentido, entra a reflexão sobre a tarefa da Didática como articuladora entre o conhecimento musical específico e a realidade pedagógica da escola, desafio um tanto ausente nos cursos livres de Música. Para atuação no campo da escola, necessária se faz uma formação que articule os saberes necessários para a atuação pedagógica e os saberes específicos da área musical. Nesses saberes são imprescindíveis aqueles construídos pelos próprios licenciandos ou licenciandas.⁴⁹⁷

Considerando essa problemática abordada, parte-se para as contribuições que a Didática pode dar na construção de um “paradigma estético para o currículo”.⁴⁹⁸ A proposta da citada autora está numa visão rizomática do currículo que pode evidenciar uma ideia de Educação Integral ou outras propostas teóricas presentes nos diferentes Projetos Pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Música. A partir do currículo entra-se no campo de relação entre teoria e prática e, em consequência, nas limitações e possibilidades da Didática para a formação de professores e professoras de Música.

Possíveis contribuições e limitações da Didática na formação para a docência em Música⁴⁹⁹

A pessoa docente, independente da área de atuação, necessita ter seu olhar educado para a análise da realidade educacional específica. O campo da Didática remete para a importância da conexão entre epistemologia e prática educacional. Nessa conexão requer-se a reflexão também sobre o papel dos estágios na formação docente e sobre a forma como os conhecimentos teóricos são vinculados à prática no decorrer dos cursos de Licenciatura em Música. Como primeiro ponto considere-se que antes “de sermos professores desta ou daquela matéria, temos algo em comum: somos professores”⁵⁰⁰. Faz parte da tarefa primeira a capacidade de observação, capacidade essa que não se pode perder ao longo da carreira docente, mesmo pessoas com longa experiência. Assim, a área da Didática tem como tarefa situar seus “neófitos” na área da educação e da docência, iniciando por uma acurada observação da realidade. Implica em conduzir estudantes a terem uma mentalidade docente e não apenas como um profissional que possui o domínio técnico de sua área. Situar a Música no campo da educação e compreender minimamente essa

⁴⁹⁷ Morato, Cíntia Thais; Gonçalves, Lília Neves. Observar a prática pedagógico-musical é mais do que ver! In.: Mateiro, Teresa; Souza, Jussara (2009). Práticas de ensinar Música (pp. 111). Porto Alegre: Sulina.

⁴⁹⁸ Santos, Regina Márcia Simão. Um paradigma estético para o currículo. In. Mateiro, Teresa; Souza, Jussara (2009). Práticas de ensinar Música . (pp. 233). Porto Alegre: Sulina.

⁴⁹⁹ As ideias apresentadas a seguir são desenvolvidas num artigo apresentado no Congresso Internacional da Faculdades EST em setembro de 2012 e foram ampliadas para esse artigo. Brandenburg, Laude Erandi.. Contribuições da Didática para a formação de professores de Música na perspectiva da cidadania. In.: Congresso Internacional da Faculdades EST (2012). Anais do Congresso Internacional da Faculdades EST (pp.914-923). São Leopoldo: EST, v. 1.

Encontram-se disponíveis no site: <http://www.anais.est.edu.br/index.php/congresso/article/view/140>

⁵⁰⁰ Santos, Regina Maria Simão, Didier, Adriana Rodrigues, Vieira, Eliane Maria, Alfonzo, Neila Ruiz. Saberes e fazeres em educação musical: memórias docentes de professoras de música. In.: Santos, Regina Maria Simão (org.) (2011). Música, Cultura e Educação: os múltiplos espaços de educação musical (pp.31). Porto Alegre: Sulina.

vasta área constituem-se como parte integrante da Didática, inclusive que os e as estudantes entendam sua própria história de vida enquanto candidatos e candidatas à docência.

Nesse sentido, Luís Carlos Menezes reporta-se no prefácio da obra *Rodas em Rede*⁵⁰¹ ao modo muito criativo e metafórico de apresentação da autora dos três elementos que compõem o processo educacional do educador, da educadora. Ao perguntar sobre quem educa o educador, o autor menciona os três livros que compõem a obra: o Livro da Noite, o Livro da Manhã e o Livro da Tarde.

A partir dessas três metáforas, o presente artigo desenvolve as possibilidades e as limitações da Didática na formação de professores e professoras da área da Música.

A Identidade Docente – O Livro da Noite

O primeiro, o *Livro da Noite*, é a vida que educa na “dupla construção de si mesma e do mundo, ensina a ensinar quem, na vida, aprende a aprender”⁵⁰². Diante dos conceitos desse “livro”, torna-se essencial aprender a organizar e tomar consciência dos episódios de sua vida, inclusive entender porque escolheu essa área para atuação. Conforme Cunha, as narrativas podem ser importante elemento tanto para a pesquisa quanto para o ensino. “A narrativa provoca mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros”⁵⁰³. Além disso, a autora aponta como formas de trabalhar com narrativas a história de vida e as memórias pedagógicas e isso, por sua vez, vai funcionar como um expediente bem sucedido de formação de professores⁵⁰⁴. Warschauer⁵⁰⁵ reforça o valor da narrativa ao afirmar que

escrever é imprimir o próprio pensamento, diferentemente da prática de reproduzir, copiar a palavra alheia, modalidade esta dominante na escola, os professores que viveram sofreram essa prática escolar quando eram alunos sem se apropriar de seu pensamento, de sua autoria, tendem a oferecer a seus alunos esse mesmo tipo de experiência e relação com a escrita.

Para assumir, portanto, a autoria de sua formação, trabalhar com a narrativa das trajetórias de vida na formação inicial e continuada de professores pode ser um excelente recurso formativo e de constituição de Identidade Docente.

O primeiro livro, utilizando-se da linguagem de Warschauer, a ser escrito, em conjunto, na aula de Didática trata, portanto, da constituição da Identidade Docente, fala de quem nós somos e de quem queremos ser. Por isso, não se nasce professor, professora, mas a identidade é constituída pelas experiências.

Uma dessas experiências constitui-se nas práticas esperadas para os cursos de Licenciatura no território brasileiro e estão expressos na Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002 que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

⁵⁰¹ Menezes, Luís Carlos. Prefácio. In.: Warschauer, Cecília(2001). *Rodas em Rede*; Oportunidades formativas na escola e fora dela (pp. 11). São Paulo: Paz e Terra,. Não se objetiva no presente artigo detalhar a obra de Warschauer, mas se deixar impulsionar pela criatividade de sua linguagem.

⁵⁰² Menezes, 2001, (pp.11).

⁵⁰³ Cunha, Maria Isabel (1998). O professor universitário na transição de paradigmas (pp.39). Araraquara: JM Editora.

⁵⁰⁴ Cunha, 1998, (pp. 41 e 43).

⁵⁰⁵ Warschauer, Cecília (2001). *Rodas em Rede*; Oportunidades formativas na escola e fora dela (pp. 187). São Paulo: Paz e Terra.

Nessa Resolução, conforme o artigo 11, espera-se que a organização curricular seja organizada a partir de eixos e um deles é o eixo articulador das dimensões teóricas e práticas. Já, em sequência, as Diretrizes estabelecem as diferentes formas de prática a serem implementadas⁵⁰⁶:

Art. 12. Os cursos de formação de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo Conselho Pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária.

§ 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

§ 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

§ 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática.

Art. 13. Em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar.

§ 1º A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema.

§ 2º A presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos.

§ 3º O estágio curricular supervisionado, definido por lei, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio.

A carga horária prevista para as práticas nas Licenciaturas no Brasil equivalem a 800 h, das quais 400 são como componente curricular ao longo do curso e 400 horas como horas de estágio curricular.⁵⁰⁷

Talvez deva ser explicado porque as práticas são colocadas na formação da identidade docente, pois poderiam muito bem estar apenas no *Livro da Tarde* em que se trata das práticas pedagógicas. No entanto, são evocadas nesse primeiro livro porque se constituem como fundantes da identidade docente na qual se mesclam tanto os conteúdos do *Livro da Manhã* quanto os conteúdos do *Livro da Tarde*.

Ainda em linguagem metafórica, o *Livro da Noite* não se constitui na calada da noite, de modo obscuro, mas nas experiências que nos perpassam, na ainda luz da tarde.

O segundo livro, mencionado na obra de Warschauer é o *Livro da Manhã* que se reporta ao referencial teórico já construído na área educacional quando menciona que educa o educador “quem o precedeu em seu labor”⁵⁰⁸. O autor evoca a necessidade de análise crítica e propositiva das produções na área e, inclusive, da História da Educação. É reconhecível a importância dos pressupostos teóricos na formação do educador, da educadora. Em se fazendo uma comparação com o dia, a manhã é a hora do nascer do sol. Em termos de formação é a hora de se deixar iluminar por outros raios, isso é, tomar conhecimento, analisar

⁵⁰⁶ http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf Retirado em 13 de julho de 2013.

⁵⁰⁷ Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf> Acesso em 13 de julho de 2013.

⁵⁰⁸ Menezes, 2011, (p. 11).

obras sobre educação e posicionar-se frente a elas. É o que Warschauer identifica como *construção de conceitos*.⁵⁰⁹ Construir um conceito é bem diferente de repetir uma definição. Requer assimilação e metamorfose do conhecimento de modo que ele faça um sentido para quem aprende. É o desafio em que a pessoa aprendiz faz significar o conteúdo escolarizado para a sua existência e identidade. Assim, é necessário refletir sobre alguns pressupostos teóricos para a área da Didática na Licenciatura em Música e que constituem ou podem constituir o Livro da Manhã.

Um curso de formação de professores não pode eximir-se de abordar a *dimensão político-social-pedagógica* do ato educativo quando se trata de focar a dimensão da Cidadania. Em termos históricos, a partir de pressupostos políticos, a Didática constituiu-se “como um campo de conhecimento em construção, assumiu as questões pedagógicas como base para a sua produção, inseriu a questão política como determinante das questões pedagógicas e se opôs à Didática Instrumental, fincando as bases numa Didática Fundamental”⁵¹⁰.

Isso significa que no final da década de 70 e decorrer da década de 80 do século XX passou-se a dar valor à problemática social e política na formação docente. Isso começou a minar o discurso liberal na educação, principalmente a partir da tendência marxista nas Ciências Sociais. A Filosofia e a Sociologia da Educação questionavam a prática educacional nas licenciaturas. Além disso, a Didática foi acusada pelas outras ciências de ingenuidade, de falsa neutralidade, de favorecer o autoritarismo. Isso gerou desconforto para as pessoas envolvidas na pesquisa e na docência dessa área. Todos esses questionamentos geraram uma crise importante na Didática em específico e na Pedagogia em geral. Esse desequilíbrio levou à busca de novas estratégias de organização do campo em questão e, em consequência, a uma nova configuração.⁵¹¹

Atualmente busca-se um equilíbrio na abordagem, pois o pedagógico está em conectividade com a análise da realidade social.

Essas ideias podem ser evocadas pelo livreto *Pedagogia da Autonomia* de Paulo Freire⁵¹² em seus três capítulos: Não há docência sem discência, Educar não é transferir conhecimento, Ensinar é uma especificidade humana. Para a educação brasileira a obra de Paulo Freire, Patrono da Educação Nacional, é um dos raios necessários para iluminar a nossa manhã educacional, a melhor hora de aprender.

A dimensão social tão presente nas obras de Paulo Freire é também e atualmente evocada pela Pedagogia Social, área da Pedagogia que está mais presente em espaços não-escolares, mas que agora começa a se aproximar do quefazer pedagógico nas escolas, principalmente as públicas⁵¹³.

A Pedagogia Social é uma área em desenvolvimento no Brasil, embora em vários países da Europa já esteja consolidada como área de conhecimento. O termo Educação Social vem sendo também utilizado no Brasil, principalmente porque chamam de Educadores Sociais os monitores de projetos sociais que atendem à aplicação de políticas públicas de Municípios, Estados e País. No Brasil, estudos nessa área se

⁵⁰⁹ Warschauer, 2001, (pp.127-149).

⁵¹⁰ Franco, Maria Amélia Santoro, Pimenta, Selma Garrido (2010). *Didática; Embates contemporâneos* (pp. 11). São Paulo: Loyola.

⁵¹¹ Garcia, Maria Manuela Alves (2000), *A didática no Ensino Superior* (pp. 164-7). Campinas, SP, Papirus.

⁵¹² Freire, Paulo (2007) . *Pedagogia da Autonomia*. 35.ed. São Paulo Paz e Terra.

⁵¹³ A partir de agosto 2012 iniciei o Projeto de Pesquisa Saberes da Pedagogia Social e suas possibilidades em escola pública O projeto busca investigar características da Pedagogia Social e seu estágio de desenvolvimento no Brasil, suas relações indisciplinadas na escola pública com a área de Ciências Humanas, principalmente sua possível aplicação no Programa “Mais Educação”. Esse programa do Governo Federal do Brasil acolhe muitos projetos na área da Música e, por isso, será importante essa reflexão sobre a área da Didática na Licenciatura em Música.

justificam pela grande demanda de projetos sociais e educativos paralelos ou em consonância com a escola pública. Além disso, as políticas públicas mais recentes estão voltadas, em grande parte, para temáticas que envolvem a realidade social. Um desses programas muito presentes nas escolas públicas brasileiras é o *Programa Mais Educação*. “O Programa Mais Educação visa fomentar, por meio de sensibilização, incentivo e apoio, projetos ou ações de articulação de políticas sociais e implementação de ações socioeducativas oferecidas gratuitamente a crianças, adolescentes e jovens”⁵¹⁴

O Programa foca na dificuldade existente na integração social expressa no desnível econômico. Busca suprir comunitariamente os *déficits* educacionais e referentes à educação cidadã. Essa formação também pode ser útil auxiliando desvendar futuros campos de trabalho com os quais o aluno se identifique.

Quanto à importância dos contextos, afirma Pimenta:

*Sendo uma área da Pedagogia, a Didática tem no ensino seu objeto de investigação. Considerá-lo uma Prática educacional em situações historicamente situadas significa examiná-lo nos contextos sociais nos quais se efetiva – nas aulas e demais situações de ensino das diferentes áreas do conhecimento, nas escolas, nos sistemas de ensino, nas culturas, nas sociedades – estabelecendo os nexos entre eles*⁵¹⁵.

Assim, a relação teoria-prática, epistemologia-didática, constitui-se na subjetividade docente, “ pois, a importância da teoria(cultura objetivada) na formação docente, uma vez que, além de seu aprendizado ter poder formativo, dota os sujeito de pontos de vista variados para uma ação contextualizada”⁵¹⁶.

O “devir” docente, termo apresentado por Santos⁵¹⁷ constitui-se como um foco teórico-prático para a docência, pois trata do processo de vir a ser professor, professora. Um referencial indispensável para essa reflexão encontra-se digitalizado e disponibilizado pelo autor para todas as pessoas e, principalmente, para educadores e educadoras. Trata-se da obra de Moacir Gadotti, *Boniteza de um sonho*⁵¹⁸ que fala dos motivos para ser professor e do ser professor na sociedade aprendente, sobre a crise de identidade, sobre a formação continuada, sobre aprender com emoção, ensinar com alegria e educar para uma vida sustentável. Constitui-se como um volume que parece muito pertinente à reflexão da docência de Música, embora seja genérico, por tratar do sentido da vida e da pertinência dessa ideia à docência.

Tornam-se, igualmente, fundamentais as teorias que tratam da interação, Vygotsky e Piaget, principalmente o primeiro, por serem considerados interacionistas.

É nesse sentido que fala Vigotski de interações sociais promotoras de desenvolvimento, interações como experiências de aprendizagem, nas quais as funções psicológicas superiores do indivíduo e aquilo que já é conhecido e consolidado nele podem se movimentar, em sua materialidade, por meio da internalização, na

⁵¹⁴ Brasil. Ministério da Educação, Manual da Educação Integral em jornada ampliada para obtenção de apoio financeiro por meio do programa Dinheiro direto na Escola – PDDE/Educação Integral, no exercício de 2011. (pp. 02).

⁵¹⁵ Pimenta, Selma Garrido(2010). Epistemologia da prática resignificando a Didática. In.: Franco, Pimenta, Didática; Embates contemporâneos (pp.17). São Paulo: Loyola,

⁵¹⁶ Pimenta, 2010, (pp. 20).

⁵¹⁷ Santos, 2011 ,(pp. 31).

⁵¹⁸ Gadotti, Moacir (2003). Boniteza de um sonho: Ensinar-e-aprender com sentido. Novo Hamburgo: Feevale.

*direção da construção de um conhecimento de maior grau de profundidade e generalidade e da ampliação dessas funções psicológicas superiores*⁵¹⁹

Essas teorias interacionistas apresentam-se como complexas e não são de fácil compreensão para jovens graduandos e graduandas e podem estar aliadas a um conceito teórico primordial: a aprendizagem. O estudo de diferentes teorias educacionais sobre a aprendizagem buscam deslocar o foco do ensino para a aprendizagem, embora num curso de formação para professores se focalize muito o ensino.

Por isso, essas experiências acima descritas constituem-se como desafio para a Didática no sentido de proporcioná-las também aos discentes dos cursos de Licenciatura, inclusive para os de Música. Remete-se, assim, para a importância da relação teoria-prática no processo de formação para a docência. São os raios suaves da manhã que se intensificam no calor da prática vespertina.

Desafios para a atuação - O Terceiro Livro – O Livro da Tarde

A tarde é a parte mais quente do dia. Pode ser a mais interessante, mas pode ser também a mais cansativa. Essa é a parcela da Didática que referencia o arcabouço prático passível de execução pedagógica. Procura responder à pergunta: Como fazer uma aula de Música com seriedade epistemológica e, ao mesmo tempo, como prática social em sua essência? Trata de questões como intencionalidade pedagógica, planejamento, planos de aula, avaliação, realidade social de nossas escolas, sucesso escolar. Portanto remete à dimensão metodológica, mas não desconectada do compromisso social, dos riscos ideológicos inseridos numa prática que não é neutra nem sem intenções.

Há duas formas de conseguir que a formação esteja voltada para a prática: no sentido estrito do termo, conforme evocado por Warschauer e denominado por ela de ecoformação⁵²⁰ e a formação inicial voltada para a prática. Como diria Nóvoa: É a “*teoria da pessoalidade no interior de uma teoria da profissionalidade*. Assim sendo, é importante estimular, junto dos futuros professores e nos primeiros anos de exercício profissional, práticas de auto-formação, momentos que permitam a construção de narrativas sobre as suas próprias histórias de vida pessoal e profissional.”⁵²¹

A relação teoria-prática no âmbito da formação inicial pode ser remetida ao item das limitações, principalmente pela condução dos estágios e pela organização metodológica das práticas, mesmo assim apresenta-se como um desafio que precisa ser encarado. Nóvoa corrobora essa limitação apontada ao afirmar: “Há um excesso de discursos, redundantes e repetitivos, que se traduz numa pobreza de práticas”.⁵²² O discursismo apresenta-se como uma séria limitação da formação docente, pois as teorias musicais, não raro, são estudadas sem ou com pouca relação com a prática.

O livro da vida docente se escreve nas noites (quase) silenciosas em que são elaboradas as identidades docentes, nas manhãs ensolaradas em que surgem novas teorias e reflexões e nas tardes cálidas das escolas cheias de tarefas e projetos em que a Música busca o seu espaço de atuação.

⁵¹⁹ Placco, Vera Maria Nigro de Souza. Relações interpessoais em sala de aula e desenvolvimento pessoal de aluno e professor. In.: Almeida, Laurinda Ramalho, Placco, Vera Maria Nigro de Souza (Orgs.) (2002). As relações interpessoais na formação de professores (pp. 10). São Paulo: Loyola.

⁵²⁰ Warschauer, 2001, (pp. 207).

⁵²¹ Nóvoa, António (2009). Professores; Imagens do Futuro Presente (pp. 39). Lisboa: Educa.

⁵²² Nóvoa, António (2009). Professores; Imagens do futuro presente (pp. 27). Lisboa: Educa.

Considerações Finais

Foram apontadas algumas possibilidades para o desenvolvimento da Didática no curso de Licenciatura em Música, principalmente o investimento na composição da Identidade Docente, no enfoque da aprendizagem. Foram também apresentadas algumas possibilidades de fundamentação teórico-prática no curso. Mas as limitações na prática também são grandes. Os dias e as noites reais dos estudantes das Licenciaturas são, em geral, preenchidas por atuação profissional, que pode tanto ser na área da Música quanto em empresas diversas, e noites ou dias de aulas nas quais fazem sua formação básica. O pouco tempo que existe para o estudo ou para a observação de práticas pedagógicas em escolas de Educação Básica desqualifica a formação e endossa a presença do discursivismo denunciado por Nóvoa.⁵²³

Mas há esperança de que as legislações específicas sejam implementadas e que os futuros professores e as futuras professoras possam experienciar em sua formação a relação entre teoria e prática e que a Didática possa cumprir o seu papel entre possibilidades e limitações.

Referências

- Almeida, Laurinda Ramalho, Placco, Vera Maria Nigro de Souza (Orgs.) (2002). As relações interpessoais na formação de professores. São Paulo: Loyola.
- Cunha, Maria Isabel (1998). O professor universitário na transição de paradigmas. Araraquara: JM Editora, p.39.
- Franco, Maria Amélia Santoro, Pimenta, Selma Garrido (2010). Didática; embates contemporâneos. São Paulo: Loyola.
- Garcia, Maria Manuela Alves (2000), A didática no Ensino Superior (pp. 195-205). 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.
- Mateiro, Teresa; Souza, Jussara (2009). Práticas de ensinar Música . Porto Alegre: Sulina.
- Menezes, Luís Carlos. Prefácio. In.: Warschauer, Cecília (2001). Rodas em Rede; Oportunidades formativas na escola e fora dela. São Paulo: Paz e Terra.
- Santos, Regina Maria Simão (Org.) (2011). Música, Cultura e Educação: os múltiplos espaços de educação musical. Porto Alegre: Sulina.
- Warschauer, Cecília (2001) . Rodas e Rede; Oportunidades formativas na escola e fora dela. São Paulo: Paz e Terra.

⁵²³ Essas observações estão baseadas na experiência de atuação da autora, cujos alunos de Didática relatam sua situação cotidiana. Não é resultado de pesquisa social.

A Experiência do PIBID na UFF e suas Contribuições para uma *Reparadigmatização* da Formação de Professores

Roberta Lopes Alfradique Hardoim⁵²⁴, Márcia Cristina A. dos Santos⁵²⁵, Iduina Mont'Alverne Braun Chaves⁵²⁶

Resumo

O presente trabalho tem como finalidade apresentar a experiência do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) no âmbito da formação de professores da Universidade Federal Fluminense/Niterói/Brasil (UFF). Este, por sua vez, é subsidiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), órgão do Ministério da Educação (MEC), e possui por finalidade incentivar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira. Tal propósito se constitui em um dos objetivos de minha pesquisa de mestrado que está em andamento na referida universidade e que vem sendo produzida a partir de uma análise que toma como referência uma perspectiva compreensiva. Dessa forma, esse estudo, além de adotar uma abordagem socioantropológica, a qual se baseia em dois pilares: a Antropologia da Complexidade de Edgar Morin e a Sociologia do Cotidiano de Michel Maffesoli, também se fundamenta nas contribuições da Pesquisa Narrativa proposta por Chaves (1999). No que diz respeito à metodologia, tem sido encaminhada uma análise de natureza qualitativa, já que esta se baseia numa percepção mais ampla dos problemas e das questões a serem investigados, procedendo “a um ‘reenquadramento socioantropológico’, a fim de ter em conta o contexto sociocultural de cada situação-problema e de compreender a especificidade e a complexidade dos processos em jogo” (GROULX, 2010, p. 97). Para isso, foram adotados os seguintes instrumentos metodológicos: pesquisa documental, entrevista narrativa, questionário e oficina de imagens. Busca-se analisar os aspectos instituídos (normas e regras) e os aspectos instituintes (a formação acadêmica de um grupo de licenciandos; seus modos de pensar, sentir e agir tal formação). Nesse sentido, o objetivo deste artigo é compreender de que maneira o PIBID é organizado (seus princípios norteadores, seus objetivos etc.) e, principalmente, identificar que elementos presentes em sua proposta apontam para uma reparadigmatização (MORIN, 2010) da formação de professores, na medida em que busca oferecer uma formação que se apresente como uma alternativa ao modelo tradicional racionalista que coloca o conhecimento produzido pela universidade como fonte principal do conhecimento sobre o ensino, desvalorizando a formação que ocorre no âmbito da escola. Tal pesquisa vai ao encontro de uma ampla discussão que coloca a formação de professores como tema dos principais debates e pesquisas acadêmicas no cenário educacional brasileiro. Cada vez mais, essa questão assume importância ante as exigências que são colocadas pela educação básica de crianças e de adolescentes na sociedade brasileira contemporânea. Estudos vêm apontando para os vários problemas advindos das licenciaturas oferecidas segundo os moldes tradicionais, principalmente para sua inadequação em proporcionar uma formação que atenda às necessidades de uma realidade escolar complexa e multidimensional. Dessa maneira, tem-se a preocupação em se pesquisar como uma determinada política

⁵²⁴ Universidade Federal Fluminense – UFF/ Brasil, rlalfradique@gmail.com

⁵²⁵ Universidade Federal Fluminense – UFF/ Brasil, marciacris05@yahoo.com.br

⁵²⁶ Universidade Federal Fluminense – UFF/ Brasil, Orientadora, iduina@globocom

pública, que, nesse caso, se efetiva através da ação do PIBID, vem se configurando nas ações cotidianas daqueles que constroem/fazem essa formação no âmbito da UFF.

Palavras-chave: PIBID/CAPES; Formação Inicial de Professores; Integração teoria/prática; Parceria escola e universidade.

Introdução

Nas aventuras no mundo do conhecer: algumas impressões

Muitos afirmam que vivemos num momento marcado por mudanças, pela busca de outras formas de se pensar o conhecimento, a ciência, a Educação, a formação de professores etc. É claro, que isso não é novo, pois muitas vezes já surgiram bradando o esgotamento do paradigma clássico de ciência⁵²⁷. Mas, representaria este momento uma mudança de paradigma? O que seria isto? De acordo com os escritos de Guedes (2002), paradigma:

[...] é uma forma de olhar. Mudar de paradigma é, então, mudar a forma de olhar. Um paradigma constitui-se de um sistema de pressupostos no qual se enraízam sentimentos, valores, modos de pensar, de ver, de falar e de argumentar de um grupo. Trata-se, então, dos parâmetros que irão subsidiar inconscientemente a cognição e a ação de uma comunidade científica. A explicitação do paradigma permite afirmar de onde se parte, tornando mais visível o entendimento (p. 16).

Neste sentido, ao tecer este artigo, procuro compreender a mudança de paradigma na ciência, segundo as contribuições de alguns autores (CHAVES, GOERGEN, MORIN, SANTOS), tomando a rediscussão sobre os conceitos de verdade, de razão e o movimento de mudança nos modos de se conhecer como sinais que evidenciam o esgotamento do modelo moderno hegemônico de ciência. Em seguida, apresento alguns aspectos do paradigma da complexidade de Edgar Morin, principalmente aqueles relativos ao princípio da integração, para, finalmente, elaborar uma análise do Programa de Institucional de Bolsa de Iniciação Docente (PIBID) e de suas possibilidades de integração dentro de um processo de *reparadigmatização* da formação.

Compreendendo a mudança de paradigma na ciência

O tema da mudança de paradigma da ciência tem estado amplamente presente em nossos dias. Existe um grande consenso entre vários autores, filósofos da ciência, epistemólogos, como também profissionais de várias outras áreas, a respeito deste cenário geral de crise da ciência moderna hegemônica. Fala-se, basicamente, de um mundo excessivamente complexo e acusa-se a ciência moderna clássica de não dar conta de responder às novas necessidades nele instaladas.

Para Morin (2010), o conhecimento científico passa por intensas transformações que vêm afetando as ciências físicas, as ciências biológicas, a Antropologia e influenciando mudanças no próprio modo de pensar a realidade, assim como, na maneira de se conceber o conhecimento.

⁵²⁷ Gaston Bachelard (1884-1962), por exemplo, já se referia à necessidade de uma “epistemologia não cartesiana” num livro fundamental intitulado “O novo espírito científico”, onde ele afirma a importância de se introduzir novos princípios epistemológicos que ultrapassem o cartesianismo e a concepção funcionalista da simplificação e da redução, marcas da ciência moderna.

Santos (1988), ao afirmar que estamos vivendo uma crise de “degenerescência do paradigma epistemológico moderno”, também admite que hoje são muito intensos os sinais que evidenciam uma profunda crise no modelo de racionalidade científica em alguns de seus principais traços. Defende “que essa crise é não só profunda como irreversível”, além de afirmar que “estamos a viver um período de revolução científica que se iniciou com Einstein e a mecânica quântica e não se sabe quando acabará”. Para esse autor, tais sinais permitem que especulemos não só a respeito do paradigma que emergirá deste período revolucionário, como também, afirmemos de maneira segura que “colapsarão as distinções básicas em que assenta o paradigma dominante” (p. 54). Este, por sua vez, de acordo com Santos (2006),

[...] se assentava nas seguintes ideias fundamentais: distinção entre sujeito e objecto (sic) e entre natureza e sociedade ou cultura; redução da complexidade do mundo a leis simples susceptíveis de formulação matemática; uma concepção da realidade dominada pelo mecanicismo determinista e da verdade como representação transparente da realidade; uma separação absoluta entre conhecimento científico – considerado o único válido e rigoroso – e outras formas de conhecimentos como o senso comum ou estudos humanísticos; privilegiamento da causalidade funcional, hostil à investigação das ‘causas últimas’, consideradas metafísicas, e centrada na manipulação e transformação da realidade estudada pela ciência. (p. 25)

Isso não significa dizer que, por mudar seu paradigma, a ciência esteja deixando de ser científica ou se confundindo com outros domínios de explicação. Na verdade, evidencia-se a fragilidade dos pilares em que o modelo tradicional de ciência se assenta. Santos (1988) explicita que

A crise do paradigma da ciência moderna não constitui um pântano cinzento de ceticismo ou de irracionalismo. É antes um retrato de uma família intelectual numerosa e estável, mas também criativa e fascinante, num momento de se despedir, com alguma dor, dos lugares conceituais, teóricos e epistemológicos, ancestrais e íntimos, mas não mais convincentes e securizantes, uma despedida em busca de uma vida melhor [...]. (p. 59)

A construção de um outro conceito de ciência não se faz a partir de uma exclusão ou de uma oposição do/ao paradigma positivista de ciência. O que se busca, é a integração destes modelos (o tradicional e o que emerge), tendo em vista que há possibilidade de esta articulação ocorrer numa concepção mais rica, onde as crises, as instabilidades, as mutações das normas, a incerteza e, ao mesmo tempo, o conceber a organização são levados em consideração (CHAVES, 2000b).

Dessa forma, por detrás destas reflexões, esconde-se um novo conceito de verdade, bem diferente daquele subjacente ao paradigma epistemológico das ciências exatas. Um conceito de verdade dinâmico e aberto que, nas palavras de Goergen (1998), “entende a verdade como resultado sempre precário e histórico de um processo argumentativo/comunicativo” (p. 18). Segundo esta concepção, o movimento e a não-fixidez assumem o posto de elementos centrais, já que a verdade é entendida “não como um acontecimento, mas como um acontecer” (Id, Ibid, p. 18), onde o conhecimento é tido como verdadeiro na medida em que é capaz de nos levar de um estado de realidade para outro melhor, mais digno, mais democrático, mais justo e humano. Assim, a partir da crítica ao paradigma positivista, surge a possibilidade de se repensar o conceito de verdade e de concebê-lo segundo uma outra dinâmica: “não como ponto fixo a ser atingido, mas como um processo, um confronto de argumentos” (Habermas apud GOERGEN, 1998, p. 20) “enquanto tensão e luta entre verdades” (SANTOS, 1989).

Este mesmo movimento de busca, de construção/desconstrução vem sendo delineado pela razão, o que assinala o seu caráter mutável e demonstra que ela não avança de forma linear, mas através de mutações

e reorganizações profundas. Com a Modernidade, o modelo de racionalidade que se impõe é o do conhecimento matemático/geométrico, guiado pelo método da indução empírica e baseado na imutabilidade das leis da natureza e da natureza do homem. Decorre daí, uma visão racionalista do mundo, na qual, como Chaves (2000b) nos aponta, “a razão se torna o grande mito unificador do saber, da ética e da política” (p. 116; grifo da autora).

Santos (1989, 2006) também critica o conceito reduzido de ciência que resultou do movimento moderno, se aproximando da proposta de Habermas na medida em que assume uma perspectiva de recuperação dos sentidos perdidos da ciência. Para tanto, recorre à “hermenêutica” como forma de compreender criticamente a ciência moderna hegemônica. Para ele, “[...] a hermenêutica estabelece um diálogo com o objeto da reflexão permitindo que ele nos fale do quanto pode contribuir para aprofundar a compreensão do nosso papel na construção da sociedade” (p. 12). Em *Um Discurso sobre as Ciências* (2004)⁵²⁸, Santos afirma que vivemos num período de transição paradigmática, momento caracterizado, por ele, pela passagem entre a ciência moderna - identificada com a mecânica clássica, cartesiana e newtoniana, positivista (determinista, reducionista e dualista) – e a ciência pós-moderna - que nos levaria “para um conhecimento pós-dualista assente na superação das dicotomias que dominavam a ciência moderna clássica: natureza/cultura, natural/artificial, vivo/inanimado, mente/matéria, observador/observado, subjetivo/objetivo etc.” (2006, p. 139).

Já Morin (2010) encaminha como proposta a *reparadigmatização*. Para ele, este processo constituir-se-ia, basicamente, da passagem dos fundamentos de uma “razão fechada” até a configuração de uma “razão complexa (aberta)”. No entanto, vale ressaltar que Chaves (2000b), ao se basear nos pressupostos de Morin, assinala que este caráter processual da razão não se dá de forma linear. Pelo contrário, o encaminhamento para uma “razão aberta” exige que passemos por mutações e reorganizações profundas, as quais nos fazem avançar por “ambiguidades da racionalidade e da racionalização no seio do racionalismo presente no desenvolvimento da ciência ocidental desde o século XVII” e reconhecer, também, “o singular, o individual, o irrisório, a desordem, a poesia, a arte etc.” (p. 118). Desta maneira, ao se configurar um outro conceito de razão, não significa dizer que aquela “razão fechada”, caracterizada por “rejeitar tudo o que não se enquadra nos limites da lógica clássico-racional” (Id, *Ibid*), tenha deixado de existir de uma hora para outra. Delineia-se um conceito de razão que não se apresenta em “oposição absoluta” àquele de outrora, mas em “oposição relativa, isto é, em complementaridade, em comunicação, em trocas” (p. 119). Uma razão que se torna viva e aberta e “[...] cuja tarefa é alargar a nossa razão para torná-la capaz de compreender aquilo que, em nós e nos outros, precede e excede a razão” (p. 118).

A rediscussão sobre os conceitos de verdade, de razão e os modos de se pensar o conhecimento representa um sinal de que vem se delineando uma mudança paradigmática, isto é, uma revisão do paradigma positivista de ciência, até então dominante, e a configuração de um novo paradigma científico/epistemológico.

Morin, ao fazer referência à questão da mudança paradigmática na ciência/nos modos de pensar o conhecimento, nos leva a compreender esta questão a partir de uma perspectiva da complexidade. Para ele, a compreensão da complexidade leva a uma tomada de consciência da indispensável mudança de

⁵²⁸ Publicado em Portugal inicialmente em 1987.

paradigma nas ciências, partindo de uma visão simplificadora, unidimensional, parcelarizada, para um conhecimento multidimensional, integrador, complexo.

Morin e o Paradigma da Complexidade

Morin aponta para a necessidade de uma *reparadigmatização* (2010) da ciência que torne possível uma mudança de visão da realidade e, conseqüentemente da ação social. Isso porque, segundo ele, há um esgotamento do paradigma dominante de ciência nutrido por uma razão técnica, que privilegia, dentre outras coisas: o racionalismo, a objetividade científica, a ontologia dicotômica, a epistemologia objetiva/analítica, a metodologia empírica, a causalidade determinista e a lógica disjuntiva, simplificadora, reducionista e excludente.

Neste sentido, ao se falar de complexidade, segundo nos destaca Morin (2010), não se pretende apontá-la como alternativa à perspectiva simplificadora do paradigma tradicional de ciência, ou como metodologia, ou como uma nova metafísica, ou, ainda, como “resposta”. Ao contrário, o que se busca é compreendê-la como um desafio e uma possibilidade que nos incitam a desenvolver novas formas de pensar e de agir, as quais permitam a compreensão do real de uma maneira mais ampliada, reconhecendo neste real aquilo que as definições simplificadoras não conseguem perceber: sua multidimensionalidade, a partir de uma perspectiva que se preocupa em associar noções, ao mesmo tempo, complementares, concorrentes e antagônicas.

Para pensar complexamente é necessário que desconstruamos determinados conceitos e “crenças” e nos utilizemos de princípios que vão além das lógicas da redução, da fragmentação e da disjunção estabelecidas pelo paradigma da simplificação.

E é na busca por reatar as diversas articulações, destruídas pelo pensamento simplificador, seja através dos cortes entre disciplinas, entre categorias cognitivas, entre tipos de conhecimentos, seja através da compartimentação dos saberes e da incapacidade de articulá-los, que se configura a maior das ambições do paradigma da complexidade. Aliás, o próprio Morin afirma que “o desafio da epistemologia complexa é fazer comunicar as instâncias separadas do conhecimento” (1983⁵²⁹ apud VASCONCELLOS, 2002, p.114).

Segundo Morin, o termo complexidade se refere a um conjunto, cujos constituintes heterogêneos estão inseparavelmente associados e integrados, sendo ao mesmo tempo uno e múltiplo (MORIN, 2005). A partir desta afirmação, podemos destacar um dos princípios que caracterizam o paradigma da complexidade: a integração.

O princípio da integração nos permite realizar operações lógicas diferentes às de disjunção e de redução que produzem uma simplicidade atomizada. As operações lógicas que este movimento de integração traz consigo são as de distinção e de conjunção, que permitirão ver uma “complexidade organizada”. Como diz Morin, “o pensamento complexo agrega os antídotos contra a simplificação” (MORIN, 2010).

A operação lógica de distinção, na qual se fundamenta o pensamento complexo, é necessária para conceber os objetos ou fenômenos de estudo. A partir dela, é possível distinguir o objeto de seu contexto, sem, entretanto, isolá-lo ou dissociá-lo deste contexto. Distinção esta que leva em consideração as relações

⁵²⁹ MORIN, Edgar. O problema epistemológico da complexidade. Lisboa: Publicações Europa-América, 1983.

existentes entre o que foi distinguido e aquilo do qual se distinguiu e que não pretende estabelecer disjunções que se prendam a classificações precisas. E como coloca o foco nas relações, efetua-se a operação lógica de conjunção, que é necessária para estabelecer inter-relações e articulações. Portanto, não se trata mais de reduzir o complexo ao simples (não-reducionismo), mas de integrar o simples ao complexo.

Aqui entra em cena o que Morin chama de princípio dialógico. De acordo com ele, a palavra dialógico se refere à impossibilidade de se chegar a uma unificação primeira ou última, a um princípio único, a uma solução monista. Aplicar este princípio significa articular, mantendo a dualidade no seio da unidade, sem pretender realizar uma síntese, como acontece na dialética. A dialógica é característica fundamental do pensamento complexo, já que possibilita unir conceitos que tradicionalmente se opõem, os quais, por serem considerados racionalmente antagônicos, até então, se encontravam em compartimentos fechados, sem estabelecer nenhuma relação.

É na contramão do pensamento simplificador, próprio da ciência clássica, o qual, segundo Morin, “tem desintegrado as noções de cosmos, de vida, de singularidade, de individualidade, de homem, de sujeito” (1984 apud CHAVES, 2000b, p. 114), que caminha a lógica do pensamento complexo. Isto é: o paradigma da complexidade não “ ‘produz’ nem ‘determina’ a inteligibilidade; ele nos incita a reintegrar e rearticular as várias instâncias do mundo que foram separadas, desintegradas e desarticuladas pela ciência moderna dominante: corpo-alma, natureza-homem, todo-parte, complexo-simples, teoria-prática” (MORIN, 2010, p. 334). Nesse sentido, Morin (Ibid), introduz a ideia de uma integração/articulação que é inerente à mudança paradigmática.

Dessa forma, ao se partir da noção de *reparadigmatização*, a qual toma como fundamento a necessidade de se estabelecer uma mudança de visão de mundo, é possível conceber o homem, a sociedade, os modos de pensar o conhecimento e de entender a realidade segundo a perspectiva de uma razão aberta que se baseia numa lógica não-binária que aceita o antagonismo, a contraditorialidade e a complexidade.

2.1 Situando a formação de professores no contexto de reparadigmatização: o PIBID e suas possibilidades de integração

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, criado pelo Decreto nº 7.219/2010⁵³⁰, é um programa de incentivo e valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica que oferece bolsas aos alunos de licenciatura das instituições de ensino superior públicas. Tais bolsistas, a partir da orientação dos coordenadores de área – docentes das licenciaturas - e dos supervisores - docentes das escolas públicas, têm a possibilidade de exercer atividades pedagógicas em escolas públicas de educação básica, contribuindo para a integração entre teoria e prática, para a aproximação entre universidades e escolas e para a melhoria da qualidade da educação brasileira.

Ao contrário do modelo de formação da racionalidade técnica que se configura como resultado da ciência moderna hegemônica, podemos dizer que há na proposta de formação que fundamenta o PIBID uma busca para se superar o sistema perverso de dicotomias, criado no interior do conhecimento científico e filosófico,

⁵³⁰ Apesar de o primeiro edital do programa ter sido lançado em 2007 e as universidades terem iniciado seus trabalhos em 2008.

especialmente no campo da Educação, que separa teoria de prática e, por conseguinte, pesquisa de formação, formação específica de formação pedagógica, universidade de escola etc.

Dessa forma, podemos dizer que, a partir da análise de seus documentos legais⁵³¹, a presença de alguns princípios/indícios que nos levam a situar a formação proposta pelo PIBID no campo da *reparadigmatização* (MORIN, 2010) e, mais ainda, na perspectiva da complexidade e, conseqüentemente, no âmbito da “reorganização conceitual” que esta opera. Destaco aqui o princípio da integração. Tal princípio fica evidente em vários pontos dos documentos analisados, mas apresento algumas particularidades presentes nos objetivos e nos princípios que norteiam o programa em questão.

Tal programa assume a relação teoria-prática/formação acadêmica-formação profissional como um dos pontos de maior importância, deixando bem clara, em seus objetivos, a preocupação em “e elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a *integração entre educação superior e educação básica*”, bem como, em “contribuir para a *articulação entre teoria e prática* necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura” ou, ainda, quando busca inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, “proporcionando-lhes oportunidades de criação e *participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes* de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem” (BRASIL, 2010b; grifo meu).

Em consonância com esses objetivos, estão os seus princípios pedagógicos que, ao buscarem diminuir as lacunas entre formação na universidade e na escola, podem proporcionar uma mudança na epistemologia da formação de professores, alterando as relações entre os conhecimentos acadêmicos e os conhecimentos que fundamentam a aprendizagem docente na escola. Isso é evidenciado quando se enfatiza a necessidade de se tomar como princípio uma “formação de professores referenciada no trabalho na escola e na vivência de casos concretos” e uma “formação de professores realizada com a combinação do conhecimento teórico e metodológico dos professores das instituições de ensino superior e o conhecimento prático e vivencial dos professores das escolas públicas” (BRASIL, 2011, p. 30)⁵³².

Além disso, uma outra característica importante que deve ser destacada aqui se refere a algumas particularidades do PIBID em relação ao Estágio Supervisionado proposto pelos cursos de licenciatura. O PIBID se diferencia desse componente curricular por ser uma proposta extracurricular, com carga horária maior que a estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) para o estágio, podendo acolher bolsistas desde o primeiro semestre letivo. Baseia-se numa inserção orgânica dos bolsistas no cotidiano das escolas e não apenas numa participação efêmera, de caráter de observação e nos últimos semestres do curso dos licenciandos, como muitas vezes acontece no estágio. Fora isso, a vivência de múltiplos aspectos pedagógicos nas escolas é essencial ao bolsista por proporcionar uma diversificação de experiências e práticas provocadoras do interesse pela prática educativa, não focando apenas nas atividades relativas a uma docência mecânica e sem sentido, que é o que normalmente o estágio curricular supervisionado proporciona.

⁵³¹ Portaria nº 72, de 9 de abril de 2010. Decreto nº 7219, de 24 de junho de 2010. Portaria nº 260, de 30 de dezembro de 2010. Relatório Final de Gestão 2009-2011 da Diretoria de Educação Básica da CAPES.

⁵³² Vale destacar que essa ênfase dada à articulação entre teoria e prática, formação específica e formação pedagógica, universidade e escola vai ao encontro dos princípios que norteiam as Diretrizes para a Formação de Professores na UFF.

Considerações Finais

Não costuma ser fácil para nós, que estamos habituados a um pensamento disjuntivo e apenas a tentativas de articular alternativas que se excluem, pensar e entender a realidade segundo o paradigma da complexidade e seus princípios, mais precisamente o da integração. De certo, que essa perspectiva mais nos desafia do que nos fornece passos seguros, caminhos garantidos. Temos, na verdade, um paradigma novo que nos abre perspectivas compreensivas para lidar com a realidade e que nos possibilita olhar a Educação com outros olhos e de uma maneira mais rica e ampliada.

Dessa forma, a Antropologia da Complexidade pode contribuir para o entendimento do fenômeno educativo na medida em que a realidade educacional é extremamente complexa: de um lado, temos as normas e “ordens” que a orientam, expressas nas leis, nos currículos, parâmetros e tantos outros documentos legais; de outro, as formas singulares que a educação assume nas diferentes instituições de ensino; além disso, como coadjuvantes, temos as diversas práticas educativas que se realizam num contexto sociocultural multifacetado, tanto no que tange às desigualdades entre os diferentes segmentos da população, quanto no que diz respeito às diferenças culturais. Em meio a toda essa diversidade e multidimensionalidade de aspectos imbricados na educação, fica difícil pensá-los segundo abordagens de tendências simplista e generalista. Estes aspectos exigem um tratamento complexo.

No que diz respeito à formação de professores, também podemos constatar a presença de tal complexidade. Decorre daí, uma nova forma de conceber o professor e a realidade socioeducativa. Forma esta que se desvencilha das amarras da ordem determinista, disjuntiva, reducionista, adotada pelas abordagens tradicionais positivistas e que abre possibilidade para a desordem, a incerteza, o multidimensional, o diferente, o contraditório, o diverso, o singular, a integração, entre outros aspectos, que emergem da dinâmica própria dos processos formativo e educativo e que se traduzem como provocadores de interações. Nesta perspectiva, será possível compreender tanto a educação, quanto a formação de professores de forma mais ampliada, ultrapassando-se a unidimensionalidade do pensamento simplificador.

Referências

- Brasil. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria Normativa CAPES nº 72, de 9 de abril de 2010. Dá nova redação a Portaria que dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, no âmbito da CAPES. Diário Oficial da União. Brasília, Seção 1, 26-27, 12 abr. 2010a. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/Portaria72_Pibid.pdf. Acesso: 05 maio. 2013.
- Brasil. Poder Executivo. Decreto nº 7219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, Seção 1, 04 -05, 25 jun. 2010b. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/DecretoPIBID_240610.pdf. Acesso em: 05 maio. 2013.
- Brasil. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria PIBID nº 260, de 30 de dezembro de 2010. Aprova as normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência –

PIBID. Brasília, 2010c. Disponível em:

http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria260_PIBID2011_NomasGerais.pdf. Acesso em: 05 maio. 2013.

Brasil. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Relatório de Gestão 2009-2011 da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica. Brasília, 2011. Disponível em:

http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/DEB_Pibid_Relatorio-2009_2011.pdf.

Acesso em: 05 maio. 2013.

Chaves, Iduina Mont'Alverne (1999). A pesquisa narrativa: uma forma de evocar imagens da vida de professores. In: TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez; PORTO Maria do Rosário Silveira (Orgs.). *Imagens da Cultura: um outro olhar*. São Paulo: Plêiade, pp. 121-138.

_____ (2000a). *Vestida de azul e branco como manda a tradição: cultura e ritualização na escola*. Niterói: Intertexto; Rio de Janeiro: Quartet.

_____ (2000b). *Paradigma e complexidade: questões relevantes para a educação*. In: _____ et alii. *Formação de professores: a busca do (re)encantamento pela escola*. Sobral: Edições UVA, pp. 109-127.

Morin, Edgar (1989). *O método: a vida da vida (Tomo II)* Mem Martins/Portugal: Europa-América.

_____ (1997). *Meus demônios*. Tradução Leneide Duarte e Clarisse Meireles. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

_____ (1999). *O paradigma perdido: a natureza humana*. Tradução Hermano Neves. Portugal: Publicações Europa-América Ltda.

_____ (2003a). et al. *Educar na era planetária: o pensamento complexo como Método de aprendizagem no erro e na incerteza humana*. Tradução Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez.

_____ (2003b). *A cabeça bem-feita – repensar a reforma, reformar o pensamento*. Tradução Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

_____ (2005). *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina.

_____ (2008). *O método I: a natureza da natureza*. Trad. Ilana Heinenberg. Porto Alegre: Sulina.

_____ (2010). *Ciência com consciência (2010)*. Tradução Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. Ed. Revista e modificada pelo autor. 13 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

_____ (2011). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Tradução Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez; Brasília: DF: UNESCO.

Santos, Boaventura de Souza (1988). Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. *Revista de Estudos Avançados*. São Paulo: USP, Mai/Ago, 46-71.

_____ (1989). *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal.

_____ (2004). *Um discurso sobre as ciências*. 2ª ed. São Paulo: Cortez.

_____ (2006). A gramática do tempo: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, Coleção Para um novo senso comum, v. 4.

Goergen, Pedro (1998). A ciência como política: fragmentos filosóficos para a formação do cientista. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, nº17, Jan/Jun, 05-29.

Guedes, Adriane Ogêda (2002). Cultura e ideário pedagógico do Curso de Pedagogia da UFF/Niterói. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, Brasil.

Vasconcellos, M^a José Esteves de (2002). Pensamento sistêmico: o novo paradigma da ciência. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2002.

Formação de professores e a educação profissional para jovens e adultos: desafios e possibilidades

Adriana de Almeida⁵³³

Este estudo analisa o processo de formação de professores na implantação do Programa de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, em nível médio, PROEJA, instituído pelo Decreto nº 5.840 de 13 de julho de 2006 no cenário da educação brasileira. A atenção da pesquisa esteve voltada para a histórica dualidade estrutural presente na educação brasileira, entre formar para o trabalho e formar para a vida. O problema de pesquisa tratou de investigar os fatores implicados no processo de elaboração das diretrizes para os cursos técnicos e como os conceitos apresentados nos planos de curso foram incorporados e apropriados pelos professores nas Oficinas Pedagógicas de formação continuada. Nesse sentido, foi importante analisar o contexto histórico e social que estão no alicerce dessas discussões e impulsionam a formulação de políticas públicas educacionais. A metodologia constou de análises dos grupos focais de trabalho com professores dos Cursos de Administração, Secretariado, Enfermagem, Engenharia Mecânica e Alimentação. Apresenta-se uma reflexão sobre os dados da pesquisa, a partir dos questionários aplicados a 80 professores de 32 escolas, que atendem jovens e adultos do ensino médio, da rede estadual de ensino de Curitiba, Paraná, Brasil, no período de 2011 e 2012, com o objetivo de compreender a percepção dos professores sobre as contribuições de um curso técnico para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Para tanto, foram utilizadas as contribuições teóricas de Cavaco (2009, 2010), Canário (2007, 2009), Alves (2009), Rummert (2007, 2009, 2012), Thompson (1978, 1981, 2000), Ribeiro (2001) Tiriba e Ciavatta (2011). A pesquisa permitiu colocar em questão a relação efetivamente estabelecida entre a qualidade da educação propiciada e a ênfase nas certificações obtidas, a partir de procedimentos que vêm sendo fortemente questionados por profissionais da educação. Tiriba e Ciavatta (2011) afirmam que, em geral, os projetos voltados para o ensino de jovens e adultos, apresentam lacunas e incompletudes, porém é importante investigá-los assim como a formação integrada e a formação de professores para atuar nos cursos técnicos integrados. Assim, a formação de professores implica na instituição de um quadro docente efetivo, consolidação de planos de carreira, melhoria física, material e tecnológica das escolas. Constatou-se com a pesquisa que proposições como o PROEJA no Brasil poderão significar adaptações ao sistema imposto pela sociedade capitalista, e, ao mesmo tempo, oferecer formas de resistência ao sistema excludente, como propulsora de uma educação efetiva no interior das escolas públicas no país.

Palavras-chave: educação de jovens e adultos; educação profissional, formação de professores; Proeja.

Introdução

Especialmente no Brasil, percebe-se que as condições de escolarização da maioria da população “evidencia a manutenção do caráter de profunda dualidade do sistema educacional brasileiro, como

⁵³³ Universidade Federal Fluminense, Programa de Pós-graduação em Educação, adryanaalmeida@gmail.com

expressão do grave quadro de desigualdades socioeconômicas que caracteriza o país” (Rummert, 2007, p. 84).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 9.394/96, incorporou alterações e ampliações conceituais, produzidas desde o final da década de 80, ao admitir o termo Educação de Jovens e Adultos para assinalar as ações anteriormente designadas e conhecidas como Ensino Supletivo. Em contrapartida, compreende vários processos de “formação e problemas de ordem social, econômica, política e cultural relacionados às situações de desigualdade em que se encontra grande parte da população do país e aos direitos de cidadania”. (MACHADO, 2006, p.37). Essa afirmativa demonstra, por um lado, mais que uma ação educacional *stricto sensu* e, por outro, mais que uma ação supletiva e social, porque é educacional (MACHADO, 2006). O PROEJA institui-se e fixa sua significação nesse contexto de busca pela universalização da educação básica, de ampliação das oportunidades de qualificação e de perspectivas de continuidade de estudos em nível superior a um público portador de escolaridade interrompida, fato que limita as chances de melhor inserção na vida social e no mundo do trabalho. O Documento Base (Brasil, 2007) elaborado com vistas à implantação do PROEJA anuncia, como segundo aspecto a ser considerado, o fato da Educação de Jovens e Adultos ser um campo de conhecimento específico. A ênfase está pautada nas reais necessidades dos sujeitos, nas estratégias e na organização do trabalho pedagógico. Isso significa que esta política pública necessitará assegurar que estes sujeitos tenham condições de continuar estudando. Para se consolidar tal tarefa, vários desafios terão que ser enfrentados, especialmente, o da composição de novos arranjos disciplinares e metodológicos para que se possa garantir a materialidade da proposta curricular integrada. Nesse sentido, o currículo pensado para o PROEJA tem como alicerce o trabalho como princípio educativo vinculado a uma epistemologia que articula a unidade de conhecimentos gerais e conhecimentos específicos, o que constitui um desafio para a implantação dessa política pública.

Os princípios que norteiam a proposta do PROEJA compreendem: a inclusão da população nas ofertas educacionais; a inserção orgânica da EJA integrada à Educação Profissional nos sistemas educacionais públicos; a ampliação do direito à educação básica, pela universalização do Ensino Médio; o trabalho como princípio educativo; a pesquisa como fundamento da formação do sujeito; as condições geracionais, de gênero, de relação étnico-raciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais. Para situar a problemática de inclusão social na EJA, convém recordar os estudos de Del Pino (2001, p.81). O autor destaca que o ideário da inclusão social através da escola é baseado em um reducionismo e não se sustenta na materialidade, pois, a escola na fase atual do desenvolvimento capitalista tem sido apropriada para justificar a seletividade no mercado de trabalho.

Ramos (2003) reflete sobre o paradoxo entre a inclusão via escola e a exclusão via mercado. A autora alerta que os processos de educação para a cidadania e para o trabalho se confundem “justamente no momento em que o mercado de trabalho reserva espaço para cada vez menos pessoas”. (RAMOS, 2003, p.22) Não obstante, como foi possível acompanhar na reflexão do primeiro capítulo, dentre as iniciativas para reversão deste quadro de exclusão social, situa-se a educação profissional como um meio para acelerar o desenvolvimento econômico, o que a reveste de um discurso desenvolvimentista apoiado na necessidade de elevação de escolaridade dos trabalhadores. O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, é instituído pelo Decreto nº 5.840/06, que caracteriza uma política pública orientada à unificação de ações de profissionalização (nas categorias formação inicial e continuada de trabalhadores e Educação Profissional

Técnica de Nível Médio) à educação geral (no nível fundamental e médio). Essa formação de profissão técnica articulada ao Ensino Médio na modalidade EJA pode ser ofertada de duas formas, ambas previstas no Decreto n.º 5.154/04: a integrada e a concomitante. Num primeiro momento, para a implantação do PROEJA o Ministério da Educação (MEC), publicou o Decreto n.º 5.478 de 24 de junho de 2005, o qual tinha como objetivo instituir o PROEJA no âmbito dos Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais. Este Decreto n.º 5.478/05 foi revogado pelo seu caráter restrito, ao mesmo tempo, foi substituído pelo Decreto n.º 5.840 de 13 de junho de 2006 que ampliou a oferta para as instituições públicas dos sistemas de ensino estaduais e municipais e pelas entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculadas ao sistema sindical (“Sistema S”).

A proposta do Decreto 5.840, de 13 de julho de 2006, reafirma o objetivo já explícito no Decreto anterior, ou seja, formar e profissionalizar os trabalhadores em nível médio. Tal implantação promove a necessidade de reflexões e discussões a respeito da integração entre educação geral e educação técnica e os desafios postos no processo de implantação do Programa. No que se refere à organização dos cursos, o decreto n.º 5.840/06, no parágrafo único do seu Art. 5º, estabelece que as áreas profissionais escolhidas para a estruturação dos cursos do PROEJA devem, preferencialmente, ser as que apresentam maior harmonia com as demandas de nível local e regional, de forma a contribuir com o fortalecimento do desenvolvimento socioeconômico e cultural. A posição assumida por esse novo decreto fornece um indicador de que há o interesse do Estado em responsabilizar-se publicamente pela EJA e pela Educação Profissional (EP). Entretanto, uma iniciativa dessa natureza demanda um trabalho que esteja bem estruturado com vistas a se tornar sólida. Dessa maneira, é necessário o esforço conjunto da sociedade e do Estado para garantir que este projeto não seja uma ação sem continuidade. O Programa tem como meta atender a uma população específica, os jovens e adultos, entendendo-os como pessoas que vivem do trabalho (Kuenzer, 2002).

É necessário ponderar que o universo da EJA é formado por homens e mulheres marcados por experiências de infância na qual não puderam permanecer na escola pela necessidade de trabalhar, ou por outras condições que os afastaram da escola. Sob outra ótica, é possível ressaltar que estes Jovens e Adultos em alguns casos até tentaram retornar à escola, ou dela fazer parte pela primeira vez, mas foram reféns da lógica do discurso político desaliado de compromissos reais. (MOLL, 2004).

2 A formação continuada dos Professores no Proeja

Para incorporar o PROEJA em sua oferta de educação profissional, a Secretaria de Educação do Estado do Paraná organizou no ano de 2007 dois seminários e 12 oficinas para sistematizar a Proposta Pedagógica e estruturar a implementação do Programa no Estado. No ano de 2008, foi realizado o terceiro seminário, com o intuito oportunizar aos professores uma formação continuada ao longo do ano, na forma presencial e a distância com professores orientadores, esse processo será descrito mais adiante. Esse trabalho foi realizado pela Secretaria de Estado da Educação – SEED/PR com os coordenadores da Educação Profissional e da Educação de Jovens e Adultos dos Núcleos Regionais de Educação. Também participaram desse processo diretores e professores das escolas estaduais que ofertam educação profissional e que passariam a ofertar o PROEJA.

Os encontros⁵³⁴ realizados como propulsores da implantação foram baseados em alguns procedimentos tais como: a definição de cursos; critérios para a oferta; número de turmas; localização das escolas; e, por fim, a proposta pedagógica que orientaria o trabalho a ser desenvolvido pela equipe escolar. A pretensão para a construção e implantação dos cursos que integrem Educação Geral e Educação Profissional para a oferta em 2008 era de 76 turmas da modalidade PROEJA, em 72 estabelecimentos de ensino, conforme aponta o Documento orientador, 1º versão Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos (PARANÁ, SEED, 2007). Nos encontros realizados com os diretores, coordenadores e professores, a Secretaria de Educação do Estado do Paraná, SEED, em específico o Departamento de Educação e Trabalho, ressaltou que por se tratar de uma política nova, com princípios norteadores para todo o país existia uma perspectiva grande para essa implantação. Tal perspectiva envolvia o desejo pela oferta de educação com qualidade, de forma pública e gratuita, atendendo a jovens e adultos do sistema educacional.

O I Encontro⁵³⁵ serviu para apresentar aos professores e diretores as diretrizes desse novo Programa, seus objetivos e princípios. Nesse seminário, o grupo presente manifestou o desejo de que o Programa garantisse a formação dos professores em todas as esferas públicas, que fosse disponibilizado material pedagógico específico. Além dessas questões, também foram apontadas a biblioteca como fonte de pesquisa, a importância dos equipamentos tecnológicos, encaminhamentos adequados a diversidade e especificidade da EJA.

O II Encontro⁵³⁶ do PROEJA, organizado pela Secretaria de Educação do Estado em julho de 2007, tinha como objetivo ler e discutir o Documento Orientador em sua fase preliminar. Essa discussão foi importante para a reformulação desse Documento, uma vez que ele se constitui em diretriz norteadora para a implantação da Educação Profissional integrada à Educação de Jovens e Adultos. No que concerne à viabilização de tal Política, no Documento Orientador do PROEJA no Paraná se remete ao Projeto Político Pedagógico integrado. O eixo principal, conforme aponta o Documento Orientador, é o trabalho como princípio educativo. Para pensar a implantação do Programa no Estado, o Departamento de Educação e Trabalho (DET) partiu dos princípios que estão explicitados no Documento Base do Programa Nacional, produzido pelo MEC. Ao tratar das perspectivas de integração, o Documento Orientador, 1º versão, apresenta como eixos norteadores do processo de formação dos jovens e adultos o trabalho, a cultura, o tempo, a ciência e a tecnologia. Desse modo, menciona que independente da origem socioeconômica dos educandos, estes precisam ter acesso e obter sucesso numa escolarização unitária. No final desse item, determina como imperativo o diálogo entre as experiências em andamento, o diagnóstico das realidades e demandas locais. Embora tenha um item específico sobre formação continuada dos professores que atuarão no PROEJA, o documento não menciona como isso irá acontecer, em qual tempo e em que condições essa formação será realizada.

⁵³⁴ As informações ora relatadas resultam da observação sistemática e dos relatos dos participantes da Pesquisa "Demandas e potencialidades do PROEJA no Paraná" (LIMA, FILHO, D.L.; SILVA, M.R.; CÉA, G. Demandas e potencialidades do PROEJA no Estado do Paraná. Relatório de Pesquisa. 2007/2008 Ano I, Curitiba, 2008).

⁵³⁵ Este primeiro Seminário do PROEJA, promovido pela SEED/PR, foi realizado nos dias 07, 08 e 09 de maio de 2007 no Hotel Lancaster em Curitiba, o evento contou com 80 participantes – diretores, coordenadores de cursos, e representantes dos Núcleos Regionais de Educação – Os temas tratados foram: Implantação do PROEJA no Estado do Paraná; Demanda nas Escolas Estaduais de Cursos para PROEJA. Também houve palestras com professores coordenadores do Grupo PROEJA, MEC e SEED.

⁵³⁶ O segundo seminário do PROEJA foi realizado nos dias 03, 04 e 05 de maio de 2007 no auditório 100 da Universidade Federal do Paraná, contou com 100 participantes – diretores, coordenadores de curso, coordenadores dos Núcleos Regionais de Educação e alguns representantes da EJA. O assunto abordado no Seminário foi a construção do Documento Orientador do PROEJA para o Estado do Paraná.

No que se refere à integração dos conhecimentos do Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos com a formação profissional, alguns aspectos foram analisados e discutidos no processo de formação de turmas e elaboração das propostas pedagógicas dos cursos. Como primeiro aspecto, destaca-se a articulação de conteúdos e métodos adequados ao público de jovens e adultos. Para levantar essa discussão, partiu-se do pressuposto de que há um diálogo inexistente e distanciado entre a EP e a EJA. Assim, considera-se que a Educação Profissional tem por desafio trabalhar de maneira adequada ao público jovem e adulto, por outro lado, a Educação de Jovens e Adultos assume outro desafio, perceber que estará formando um profissional para o mundo do trabalho. Com vistas à apreensão dessa questão, o fato que se sobressai é de que o jovem e o adulto são ligados ao mundo do trabalho, envolto nas atividades do trabalho (RIBEIRO, 2001). O lugar social que estes alunos ocupam compreende a “condição de não crianças, a condição de excluídas da escola e a condição de membros de determinados grupos” (p.16). Ribeiro (2001) enfatiza que a escola para Jovens e Adultos é um local de confronto e, nesse sentido, é importante a articulação com os conhecimentos tácitos oriundos da prática vivenciada pelos educandos com seus diferentes sentidos. Portanto, essa valorização é necessária segundo os princípios do PROEJA. Como por exemplo, muitas vezes o auxiliar da construção civil que está na obra sabe fazer um cálculo, tal qual o profissional da engenharia, apenas não possui a certificação. A diferença está posta no fato que este aluno tem o conhecimento tácito, o fazer, não tem a teoria, o conhecimento científico. Outra questão considerada no Documento Orientador diz respeito ao tempo, seja o tempo físico que se refere ao próprio calendário escolar, organização de aula, seja o tempo vivido, a prática do professor, a experiência do professor, do próprio aluno, ou ao tempo pedagógico, que se refere ao tempo que a própria instituição fornece ao processo de aprendizagem. Embora se reforce no Documento a necessidade de compreender e trabalhar de forma a contemplar as particularidades da modalidade EJA considerando o tempo do aluno, em nenhum momento o documento contempla uma discussão mais elaborada sobre as características deste jovem e adulto esperado para o Curso. A questão do tempo como um dos eixos da integração curricular adquire especial relevância quando se trata do propósito anunciado de se atender ao tempo específico do aluno da EJA, condição para a efetividade do PROGRAMA, a ser retomada na seção 3. Nas doze oficinas realizadas para a construção da Proposta Curricular dos Cursos, a Coordenadora responsável pela implantação ressaltou a importância dos ouvintes terem clareza do entendimento, do significado, da integração e solicitou que disseminassem nas escolas. Assim, declarou em uma das oficinas:

Então, é impossível, nós não vamos concretizar, não vamos efetivar nada se a elaboração desta proposta acontecer aqui e chegar lá na escola e isso não for disseminado na escola, se os professores não tiverem uma clareza dessa proposta curricular, [...] E na sua pesquisa ela conversou com professores que davam aula no ensino médio integrado, mas que não sabiam. Quando ela perguntou, você dá aula no ensino médio integrado? Ah! Mas eu não sei, é integrado? O que é isso? O que é médio integrado? O que é subsequente. Isso quer dizer que este professor caiu de paraquedas lá! E vocês acham que ele está integrando alguma coisa? Não tá! Então, se não tiver clareza disso daí, gente! Nós não vamos conseguir nada. Então vai ter que ter esta clareza. As pessoas que vem aqui, tem que chegar na escola e tem que disseminar isto. E vocês que estão na escola não estão sozinhos. Em todas as oficinas vai ter a participação dos representantes do núcleo, da EJA e da profissional, tá! Então sempre que tiver este repasse, este pessoal vai estar na frente na escola. Sempre nós temos uma escola, duas escolas nos municípios menores, nos municípios maiores é que tem várias escolas. Então o trabalho não é, assim, tão complicado. Por enquanto, o nosso público é pequeno. Então vamos começar devagar, com muita clareza, de como deve ser trabalhado. (Registro de campo de uma oficina)

Essas afirmativas conduzem à reflexão de que as políticas e programas implementados nem sempre garantem a sua efetividade quando os textos oficiais são disseminados nas instituições escolares.

A concepção de integração e a prática pedagógica no Proeja

A ênfase da formação de professores, coordenadores pedagógicos e direção escolar do Proeja esteve atrelada à discussão e problematização da concepção de integração com o intuito de propor um currículo inovador para essa modalidade de ensino. Pode-se observar que esses profissionais tiveram dificuldades para apreender em sua completude o conceito. Essa dificuldade manifestou-se nos questionários aplicados aos 80 professores dos 32 núcleos de educação investigados.

Para exemplificar, ponderam-se algumas intervenções dos professores. Em primeira instância, foram agrupadas as respostas que preocuparam-se apenas com a elaboração do perfil profissional dos educandos, com vistas a reforçar a positividade de certificação em detrimento da educação integral proposta pela Documento Orientador dos Cursos Técnicos.

“O conhecimento filosófico não perpassa esses conceitos?” (Prof.º12); “tudo está embutido, são eixos” (Prof.º3); “a sociologia ajuda o aluno a ser crítico” (Prof.º 17); “a sociologia, por exemplo, pode contemplar a cultura, o tempo...não seria interessante destacar” (Prof.º 12); “são eixos que dão sustentação e a filosofia vai estar como disciplina” (Prof.º 03); “o tempo na EJA não é só cronológico, é pedagógico” (Prof.º 08); “o tempo em três dimensões: vivido, pedagógico, cronológico” (Mediadora A).

Um membro disse que o aluno da EJA traz muita experiência que pode ser aproveitada, sendo necessário “valorizar o conhecimento geral, a essência do trabalhador”. Uma outra componente disse que realizaram em Cascavel uma pesquisa para averiguar o que os empresários querem do trabalhador e obteve-se como resultado que não conseguem traçar os conhecimentos básicos para o funcionário desempenhar a função, que querem lucro. O aluno também não consegue dizer quais são esses conhecimentos.

Pistrak (2005) enfatiza que é necessário permitir que o trabalhador consiga, além do acesso ao saber teórico, controlar o processo de produção e reprodução do conhecimento científico e técnico. Desse modo, será possível, eliminar a divisão e apropriação do trabalho pelo capital, contribuindo para que o sujeito se desenvolva, desde os seus primeiros anos, em todas as suas dimensões.

Em relação ao perfil profissional, um membro do grupo disse que o conhecimento básico de todo administrador é planejar, decidir, controlar. Outro integrante disse que é alguém que tem que liderar. Uma professora assinalou que tem que pensar alto para fazer o perfil. Um outro membro falou que é necessário descrever o que é relevante na administração, qual o conhecimento que o aluno não pode sair sem saber, o que é básico e o que é relevante. Um outro professor complementou dizendo “para que possa ter independência” e enfatizou que ao montar a matriz do curso tem que estar presente o que é relevante.

Ao lerem a organização curricular do Documento Orientador (página 24), um integrante disse que quem entrar no curso é quem tem esperança de ter emprego após a finalização do curso. Um outro integrante disse que professor não saber fazer a integração, não é falta de vontade e também não depende somente da escola, pois não pode fazer capacitação toda hora e dispensar os alunos. Pela fala do professor Domingos nos encontros anteriores, parece que o professor de Física sabe fazer a integração, mas está longe do que ele falou.

Uma Coordenadora do Curso continuou discussão refletindo: “Estes são os 4 papéis fundamentais do Administrador. São funções, então terá que permanecer. Onde está escrito no final do perfil planejamento, organização, direção, controle, tomada de decisão, colocar alguma coisa que eleve à escolarização.”. Uma das professoras acrescentou: “Tem que pensar como ele vai sair como ele chega, portanto o perfil deve ser pequeno, porque é colocado atrás do diploma do aluno”. A Coordenadora de Irati retomou a sua afirmativa: “É na metodologia que o professor vai trabalhar com ele diferente”. Outra professora disse: “Para discutir estas questões a coordenadora teria que ter vindo também”. Um membro do grupo que exerce a função de diretor falou: “Almejar para ele tudo o que é possível para os outros, sem subestimá-los”. A professora complementou: “Trabalhar para adquirir tudo isso”. Outra coordenadora de curso retoma a discussão concordando: “Não ter formação precária, mais excelente, contemplar esta especificidade da EJA na metodologia”. O diretor enfatizou: “O Estado tem que dar conta da capacitação dos professores, tem que dar conta.”

Pistrak (2000) aponta outras questões que merecem ser analisadas e colocadas em ação quando se pensa em uma formação técnica, em particular, a criação técnica. Assim, destaca o autor:

Conferimos uma enorme importância à criação técnica. Toda criação, técnica, científica, artística, é a aptidão para combinar subconscientemente os elementos constitutivos que contribuem para a produção do objeto que se quer criar, e a aptidão para escolher instintivamente numa série de combinações aquelas que são melhores.

Qualquer homem possui tais aptidões em maior ou menor grau: é preciso que a escola as desenvolva por todos os meios à sua disposição, e este é o objetivo dos novos métodos pedagógicos baseados na atividade e na investigação do aluno. A criação técnica está longe de ocupar o último lugar entre os diversos tipos de criação. Mas este tipo de criação é particularmente importante numa época como a nossa, caracterizada por uma construção rápida e pelo estabelecimento das bases de um novo regime. Se não dispusermos de uma juventude ativa, curiosa, e totalmente apta para a criação técnica, uma juventude capaz de construir um novo mundo mais rapidamente e melhor do que nós, será impossível transformar o conjunto da nossa economia, para que supere, no correr dos próximos anos, o progresso técnico da Europa ocidental e da América (Pistrak, 2000: p.62).

Um segundo grupo de respostas demonstra a dificuldade dos professores em compreender o que compõe um currículo integrado e as concepções de interdisciplinaridade. Fato esse que revela a fragilidade do Programa e a tendência a justaposição de disciplinares, sem efetivamente alterar as práticas pedagógicas em sala de aula.

Refletindo sobre a concepção de integração para superação dos limites do ensino médio subsequente foram feitas algumas ressalvas pelos participantes, como por exemplo: “Não existe a questão de formação, mas de concepção.” Outro professor falou: “Grande problema dos cursos técnicos é que ele é em quantidade menor, uma ou duas turmas principalmente no interior. E um diretor disse: “O professor QPM⁵³⁷ pega 30 aulas e 02 aulas na educação profissional como complemento.” Um coordenador da Educação Profissional NRE falou: “Processo tem que ser gradativo. Professor genérico não tem o conhecimento vai fazer um processo”.

Ao ler a grade das disciplinas, um dos integrantes do grupo disse que as disciplinas estavam muito “picadas”, sendo preciso juntá-las.

⁵³⁷ Quadro Permanente do Magistério.

Captando esse movimento, Moraes (2003) expõe, que a política de formação de professores implementada pelo governo que define a experiência cotidiana como o norte, parte de uma concepção de conhecimento reduzida a conversações de estilo confessional entre os sujeitos envolvidos. Tal política de formação, que tem como premissa as experiências dos professores, verbalizadas nos espaços formativos quando esses expõem suas inquietações, desconsidera que as questões apresentadas por eles têm respostas complexas.

Um terceiro grupo de respostas apresenta uma preocupação com a especificidade da Educação de Jovens e Adultos, embora, não aprofundem essa questão. Assim, comentaram os grupos de trabalho na realização da proposta do plano de curso:

“Quando nós citamos a EJA, é esse público mesmo que vocês estão citando. O público que nós vamos trabalhar, são todos os excluídos do sistema formal de educação”. Um outro professor falou: “Mas eu fico muito contente, por que se o problema é só este, é sinal que ‘tá’ bom! (risadas). Um representante do grupo disse: “O nosso grupo aqui a justificativa na verdade é um croquete da justificativa ... nós só acrescentamos alguma coisa que desse a identidade para os jovens e os adultos. Então no segundo parágrafo ficaria assim: “O curso técnico de administração integrado na modalidade Jovens e adultos, (eu acho que é essa a identidade) recupera.... Aí na formação profissional de nível médio, aí no finalzinho do parágrafo nos acrescentaríamos que contemple a elevação da escolaridade, formação e profissionalização para um grande contingente cidadãos cerceados do direito de concluir a educação básica e ter acesso a uma formação profissional de qualidade. Então a gente tentou com isso dar a identidade, para quem é esse curso. Só!”.

Cavaco (2009), afirma que a educação de adultos, por se manifestar paralelamente à educação tradicional “é de uma riqueza considerável, não apenas no que respeita à formação e instrução dos adultos, mas também para o conjunto da acção educativa” (p. 91, citando Lengrand, 1981, p.47).

Canário (2007, p.220) alerta que a educação e a formação de adultos é reduzida a uma oferta de segunda oportunidade dirigida a públicos analfabetos ou baixas qualificações escolares e profissionais.

Nesse sentido, faz-se necessário pensar a formação de professores para trabalhar com esse público que, historicamente, é vitimado com ações e programas frágeis e precários.

Conclusão

É importante nesse processo considerar uma política de formação de professores voltada para o desenvolvimento de uma pedagogia diferenciada, com propostas pedagógicas que atendam às especificidades dos alunos e das complexidades do ensino profissionalizante envolvendo práticas pedagógicas conscientes e intencionais. Porém, tais ações requerem denso aporte teórico que implicam em saberes pedagógicos que colaborem com os processos de aprendizagens, articulando saberes científicos e técnicos.

São vários os fatores que interferem na atuação docente, entretanto, considerar o currículo existente nos projetos pedagógicos a serem instituídos nas instituições públicas brasileiras, não deve ser o único referencial para o subsídio da lógica das práxis educativas nem tão pouco como determinante no manifesto das representações que os professores possuem sobre o ensino profissionalizante e suas implicações, mas sim, um caminho para o debate quanto às questões relacionadas aos aspectos subjetivos e culturais,

possibilitando, desta forma, o exercício de uma prática dialógica voltada para o pertencimento ao mundo do trabalho, a produção material e cultural (PADILHA, 2002).

Tal forma de encaminhamento do ensino profissionalizante não desfaz a dualidade de um ensino para os que serão dirigentes e para os dirigidos. (NEVES, 1999). Historicamente, o desenvolvimento da educação profissional de nível técnico, não se deu para o atendimento das demandas sociais, como forma de favorecer o acesso e permanência dos segmentos populares a uma educação humanística, científica, tecnológica, voltada para o desenvolvimento de uma consciência crítica, mas sim para formar mão-de-obra para o mercado de trabalho, bem como conter a demanda ao ensino superior.

Conclui-se que a provisoriedade transforma-se em algo que ameaça e instiga uma permanente busca de conhecimento, exigindo docentes capacitados para atuarem no ensino profissionalizante tornando mais intensa a necessidade de as licenciaturas se colocarem em permanente atualização, além de justificar a necessidade da educação continuada para os que já se colocaram no ofício de ensinar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Congresso Nacional. *Lei Federal nº 9.394*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 20 de dezembro de 1996.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CEB nº. 11/2001* e Resolução CNE/CEB nº. 11/2000. Diretrizes curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, maio 2000.

_____. Congresso Nacional. *Decreto nº 5.478*. 24 de junho 2005.

_____. Congresso Nacional. *Decreto nº 5.840*. 13 de julho 2006.

_____. Ministério da Educação. *Documento base – programa de integração da Educação Profissional técnica de nível médio ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA*. Brasília: SETEC, 2007.

CANÁRIO, Rui (2007). *A Educação em Portugal (1986-2006)* Alguns Contributos de Investigação, Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

CAVACO, Carmen (2009). *Adultos Pouco Escolarizados*. Políticas e Práticas de Formação. Lisboa: Educa.

MOLL, J. (org.) (2005). *Educação de Jovens e Adultos*. 2.ed. Porto Alegre: Mediação.

MORAES, Maria Célia Marccone (org.). (2003). *Iluminismo as Avessas: a produção do conhecimento e política de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A.

NOGUEIRA, Maria Alice. (1990). *Educação saber, produção em Marx e Engels*. São Paulo: Autores Associados.

PARANÁ. *Fundamentos Políticos e Pedagógicos da Educação Profissional*. Versão Preliminar. Curitiba: DET/SEED, 2005.

_____. *Educação Profissional integrada à educação de Jovens e Adultos*, 1º versão, documento orientador. Curitiba, 2007.

- _____. *Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos*. Secretaria de Estado da Educação, SEED, 2006.
- _____. *Curso Técnico em Administração em Nível Médio na Modalidade de Jovens e Adultos*. Secretaria de Estado da Educação, SEED. Curitiba, 2008.
- PISTRAK, M. M. (2005). *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo: Editora Expressão Popular.
- RAMOS, M. N. *O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura*. 2003. Disponível em:
http://www.cefetrn.br/ensino/projeto_pedagogico/documentos/ensino_medio_unitario_mariseramos. Acesso em: 20/06/2007.
- RAMOS, M. N. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. IN: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; e RAMOS, M. N. (Orgs.) *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Editora Cortez, 2005, p. 106-127.
- RIBEIRO, V. M.M. (2001). *Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras*. São Paulo: Mercado de letras: Associação de Leitura no Brasil.
- RUMMERT, Sonia Maria (2007). *A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI*. O “novo” que reitera antiga destituição de direitos. *Sísifo, Revista de Ciências da Educação*, v. 2, p. 35-50, 2007. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt>> Acesso em: 8 dez. 2007.

Itinerários de vida e (auto)formação docente: Sentidos da composição da professoralidade

Jussara Almeida Midlej Silva, José Jackson Reis dos Santos⁵³⁸ (UESB)

Resumo:

Esta pesquisa encontra-se vinculada às Ciências Humanas, inserida num campo subjetivo de formação humana e das potencialidades de um processo de individuação atrelado à docência. Nesta acepção, as averiguações estão diretamente vinculadas ao pólo (auto)biográfico e ao espaço escolar acerca de uma denominada professoralidade. Esta ação difere de um estado de estabilidade e cristalização, de identidade, pura e simples; justamente por isso seus proponentes instigam a abertura de espaços aos pronunciamentos do poético, do lógico e do filosófico, sem hierarquização de saberes e exclusão de modos de construção de conhecimento. Ao pesquisar sobre a constituição da profissão docente, propõem-se a desvelá-la intimamente relacionada às formas pelas quais as pessoas assumem seus aprendizados e reagem frente às funções inerentes ao papel social de ser professor; assim indicam-se as possibilidades fenomenológicas e hermenêuticas de compreensão de como a condição humana, em sua processualidade, compõe novos devires de uma denominada professoralidade - de como as *sinfonias da vida* vão tecendo o profissional que se vem sendo. Possui uma dimensão investigativa de como as pessoas se constituem professores, de como se tornam o que são no exercício da profissão e de que modos os desvelamentos de cenas virtuais do estar sendo professores poderão criar possibilidades de acionamento de novas composições da professoralidade. Em tais sentidos, sua tônica insere-se num campo subjetivo de formação humana, com um foco nas histórias de vida e, nesses vieses, listam-se objetivos: averiguar narrativas (auto)biográficas como um processo de reconstituição dos modos de ser professor em contextos de produção e uso de saberes; verificar as possibilidades de ampliação de percepções de si e possível ativação de renovadas ações docentes. Ele se processa nas dependências da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, no campus de Jequié, em denominados ateliês autobiográficos e com um grupo voluntário de 8 professores com mais de 15 anos de docência. Seus desdobramentos metodológicos vinculam-se à pesquisa biográfica e (auto)biográfica em estratégias de recolha de uma variedade de materiais empíricos conectados aos citados eventos/feitos – a exemplo de escritura de si, de experiências de variados fenômenos, através de entrevistas abertas e coletivas, ou individuais e semiestruturadas, nas quais os próprios participantes em atos narrativos orais e escritos na imbricação de dimensões pessoais com as profissionais. Sua operacionalização vincula-se à mobilização de atos de aprofundamento teórico/metodológico e acontece vinculada a desvelamentos de fatos e fenômenos de itinerários de vida numa dimensão hermenêutica. Há expectativas de que as narrativas, a partir dos citados suportes, favoreçam a mobilização de estruturas tácitas de pensamento, criem condições de fornecer informações confiáveis sobre as questões de pesquisa, explicando *tramas* de forças e articulações entre as trajetórias humanas e as trajetórias profissionais, quiçá criando possíveis e renovadas potências e ressonâncias, marcas novas de vir a ser outro(s) de si.

Palavras-chave: Investigação-formação. Abordagem (auto)biográfica. Formação docente.

⁵³⁸ Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

Elementos introdutórios

Não há aprendizagem sem experiência e sem uma reflexão pessoal, autobiográfica, sobre a experiência. O que verdadeiramente importa não é realidade vivida, mas a realidade sentida, pensada, interpretada.

Nóvoa, 2012

[...] Recear a eternidade, o determinismo, a ordem, a estabilidade, a segurança, a solidez, o rigor, o universal, o apaziguado...

Corazza, 2002

Em nossa vida acadêmica sentimo-nos instigados a aprofundar estudos acerca de temáticas conectadas aos movimentos de pesquisa em Biografia e Educação nos quais o enredamento sobre o mundo da escola, a ação educativa desse tempo de agora, chega implicado com construções históricas, saberes experienciados e sentidos particulares de acontecimentos, a partir e dentro de realidades plurais. Em tais conjunções motivam-nos estudos e investigações acerca da formação de professores que possuam, em seu cerne, significados distintos dos que vêm ocorrendo há séculos, numa naturalizada compreensão unitária de vida. Atraem-nos, assim, estudos relacionados à profissionalização docente que vem da própria condição humana a se processar nas conjunturas do exercício de professores, nos acontecimentos subjacentes a estes e no interior de realidades mutáveis e conflituosas nas quais os citados profissionais atuam.

Nesse sentido, no Brasil, em especial no decorrer dos anos 90, houve muitos acréscimos nos conteúdos e na bibliografia de formação docente e da pesquisa que se fundamentam na hibridização dos princípios das Histórias de Vida, da Autobiografia, da Biografia Educativa, da Cartografia, da Ego-história, da Narrativa de Formação. Suas vinculações com a área das Ciências Humanas, notadamente a de Educação, trouxeram à pauta a pesquisa (auto)biográfica⁵³⁹ e esta ganhou força em Academias, a exemplo da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e a Universidade de Campinas (UNICAMP), dentre outras. Ao focalizar diferentes vertentes desta modalidade de estudos, inter-relacionadas aos citados princípios científicos, os grupos atuantes demonstram possuir raízes comuns com a inserção profissional na carreira de magistério no Brasil e a ação (auto)formativa. Nestes, destacam-se “[...] grupos de pesquisa que estudam o memorial como fonte de investigação e prática autopoietica [...] como fenômeno social e antropológico [...] na perspectiva do paradigma hermenêutico”. (Passey, Barbosa, 2008a, p. 16, 17). São pesquisadores que atuam em diferenciados campos de graduação e pós-graduação a operarem com grupos de estudo acerca do memorial como fonte de investigação do vivido, do experienciado, numa condição de fenômeno social e antropológico. Com isso, as Ciências da Educação ganham em múltiplas proposições e contribuições, seja no reexame do paradigma clássico da pesquisa, seja na resignificação das esferas investigativas educacionais; as consequências imediatas aparecem em revisões de atavismos seculares, num incremento de grupos acadêmicos que criam engajamentos com a (auto)formação humana. Nesses sentidos, a pesquisa biográfica, ao sustentar-se com uma extensa tradição hermenêutica (Dilthey,

⁵³⁹ No Brasil, relacionada à área da Educação, convencionou-se grafar desse modo.

Foucault, Gadamer, Ricoeur) e fenomenológica (Berger, Luckmann, Schapp, Schütz), articula-se com linguagens culturais e sociais⁵⁴⁰ e contribuem para ampliar as reflexões sobre o agir e o pensar humanos.

As narrativas (auto)biográficas vêm se manifestando como eixos constitutivos de uma dimensão reflexiva para a compreensão do humano, seja numa dimensão de *inteligibilidade biográfica*, relacionada às trajetórias pessoais, inaugurada pelo citado Wilhelm Dilthey (1988)⁵⁴¹ seja em vieses de reflexão como construção da experiência (Dewey, 1979; Elliott, 1989; Larrosa, 2002), seja com base nas histórias de vida em formação que articulam narrativas numa visão autopoietica, de um retorno reflexivo sobre si, de formação de si; este último como um movimento, de *Bildung*⁵⁴², como uma *prática de educação de si* (Dumont, 1985, 1991), como um processo de formação do ser por intermédio das experiências que ele atravessa, como um percurso, uma gênese de uma vida em devir. Em tais perspectivas conceituais situa-se a narrativa de formação (Delory-Momberger, 2000; 2008) e firmam-se os vínculos entre a (auto)biografia e a escola, a partir da consciência e das singularidades (auto)formativas; tais questões encontram na filosofia hermenêutica um importante suporte investigativo como uma alternativa viável de produção do conhecimento por trajetos diversos daqueles percorridos pelas Ciências Naturais e seu método científico, na medida em que confere ao narrador uma posição de protagonista de sua própria formação. Autores como Gadamer e Foucault, ao serem colocados aqui em situação de *esboço de proximidades*, contribuem com os citados estudos ao tratarem da historicidade do ser humano não como algo fechado e, sim em entrelaces de espaços/tempos que se faz em devires; afastam-se, assim, de critérios oriundos da objetividade e da racionalidade positivista. A exemplo disso, Foucault (2002) ao analisar temas como a loucura, a sexualidade e o poder, examina-os por meio de um olhar crítico em torno da razão, do tempo vivido; alerta para o fato de que as práticas culturais nos fazem aquilo que somos e assevera que, para conhecermos tais práticas, necessitamos de permanentes confrontos com a história do presente. Segundo este autor (1987) o saber envolve o espaço que a pessoa pode tomar para falar dos objetos de que se vale em seu discurso. Já Gadamer (1997, p. 51) ao se inspirar em Hegel afirma que a filosofia “tem, na formação, a condição de sua existência”. Assim sendo, a hermenêutica, para este, é um processo dialógico com o passado, através do qual a pessoa entra em contato com a tradição, as concepções de outras épocas, as compreensões finitas de um tempo presente.

Tais expressões filosóficas ajudam-nos a ampliar as perspectivas dos *diálogos epistemológicos* em estudos já realizados, e mais nos instigam a prosseguir em busca da processualidade que compõe os fluxos existenciais, em especial os relacionados à formação docente em movimentos de professoralização (Pereira, 2010 a; b) como modos de compreensão da professoralidade (PEREIRA, 1996, 2001); desse modo, encontramos-nos em sintonia com o posicionamento do citado autor para o qual “[...] a escolha de ser professor passa, necessariamente, pela reconstituição de alguns fatos que antecedem a essa decisão” (2001, p. 32). Numa fina interação, mais nos sentimos instigados a prosseguir, ampliar estudos.

As averiguações, ora anunciadas, encontram-se em processo e pautam-se nas histórias de vida em formação, nas aprendizagens de pessoas adultas e nos saberes experienciais, nos movimentos simultâneos de individuação e subjetivação, nos territórios investigativos da pesquisa (auto)biográfica. Ao

⁵⁴⁰ Linguagem aqui em sentidos amplos de práticas discursivas, como produção de significados, figuras de discurso, como códigos, circunstâncias históricas e sociais.

⁵⁴¹ Dilthey (1988), por meio dessa expressão se refere aos modos como as pessoas se apropriam de suas histórias de vida e recontam-nas, apreendendo renovados sentidos a partir destes atos.

⁵⁴² Este termo pertence à cultura alemã e é difícil de traduzi-lo. Dumont (1985, 1991) fez uma tentativa nesse sentido e num equivalente, trata-o como uma prática de educação de si.

explorar a dimensão dos saberes experienciais apoiamo-nos na perspectiva de Tardif (2005) que, em seus estudos, afirma serem estes construídos no cotidiano da prática profissional, constituindo-se em uma “cultura docente em ação” (2005, p.49), não sendo frutos das instituições, nem dos currículos de formação. Numa outra obra Tardif, juntamente com Lessard (2007), ratificam, baseando-se em pesquisas, que estes são oriundos de todos os demais saberes, mas retraduzidos, polidos, transformam-se em saberes práticos da ação profissional docente, a envolverem rotinas, saberes, *habitus*, saber-ser, saber-fazer, redes de interações, entre outros, constituindo-se, desse modo, nos saberes dos professores. Diante disso entendemos que os saberes práticos, assim denominados por Tardif (2005), são aqueles que se constituem de todos os outros, frutos de diferentes trajetórias dos profissionais de educação (tanto das histórias de vida, quanto das histórias de escolarização e de formação inicial e contínua); são saberes reconhecidos, validados e hierarquizados pelas pessoas em suas ações profissionais. Saberes, portanto, que exigem das instâncias formativas espaços e tempos de discussão e também de legitimação de indicativos pedagógicos no sentido de repensar os processos formativos docentes no âmbito acadêmico. (Santos, 2010).

Temos consciência de que adotar tais princípios, na especificidade do campo educacional, poderá significar uma ampliação de possibilidades de alavancar elementos significativos para “[...] uma formação mais humanizadora, crítica e transformadora” (Mühl; Esquisani, 2004, p. 47) a abranger, concomitantemente, um processo de (auto)conhecimento e (auto)transformação a expressar-se no tempo do hoje. Mobiliza-nos, assim a reflexão sobre a pessoa em formação, o conhecimento da historicidade de si, o tomar consciência de si como aprendente em processos e percursos docentes formativos - de si, para si e para os outros em dimensões cognitivas e autopoieticas da narrativa de movimentos de professoralização. (Pereira, 2010 a; b). Estes pólos conceituais, ao diferirem de estados de estabilidade e cristalização, interessam-nos particularmente por se abrirem para espaços de pronunciamentos de leituras plurais que dialogam, de vieses fenomenológicos com aberturas para o poético, o lógico e o filosófico, sem hierarquização de saberes e exclusão de modos de produção de conhecimento em fluxos, num mundo fenomênico. Processam-se em situações complexas, incertas, conflituosas, singulares e subvertem perspectivas lineares em aspectos concernentes à denominada identidade profissional.

Nesses parâmetros, uma investigação-ação-formação (Elliott, 1990) encontra-se em curso, a dar continuidade a um estudo que se iniciou em 2011, acerca da constituição da profissão docente como um *continuum*, com vistas a um desvelamento da mencionada professoralidade (Pereira, 1996, 2001). Ocorre numa perspectiva de reconstrução da experiência atrelada ao pólo (auto)biográfico e vincula-se às Ciências Humanas, num campo subjetivo de formação humana, com um enfoque nas histórias de vida; assim sendo, este movimento insere-se no que Foucault (1993) denomina de tramas (in)visíveis de forças interagentes e seu contexto específico será descrito a seguir.

Caracterização da pesquisa, problematização e metodologia

O indivíduo humano vive cada instante de sua vida como o momento de uma história: história de um instante, história de uma hora, de um dia, de uma vida. Algo começa, se desenrola, chega a seu termo numa sucessão, superposição, empilhamento indefinido de episódios e peripécias, de provações e experiências.

Delory-Momberger, 2012.

Os caminhos⁵⁴³ investigativos/formativos, neste estudo, ao se processarem, deverão criar *frestas* e possibilidades de produção de subjetividade, de acionamento de aspectos da realidade sentida, pensada, interpretada como sentidos de abertura da experiência. (Gadamer, 1997; Nóvoa, 2012).

Encaminha-nos, nessas dimensões, uma perspectiva investigativa relacionada à condição humana e, esta, eivada de experiências vividas na instituição escolar e na profissão docente. Insere-se num campo subjetivo de formação humana, com focos nas histórias de vida e na prática profissional. Este estudo, ao se processar em contínuos ciclos de experimentação reflexiva, busca criar condições de diálogos com dimensões pessoais e situações pedagógicas; como *sinfonias de vida*, esperamos que nos digam do profissional *que se vem sendo*. Suas possibilidades hermenêuticas se corporificam na linguagem, em cenários de múltiplos propósitos, na ativação da compreensão de como as pessoas vão se constituindo professores, de como se tornam o que são no exercício da profissão e de que modos os desvelamentos de cenas virtuais do estar sendo o que são, poderão indicar possibilidades de acionamento de outras significações de docência, de novos movimentos de professoralização. E mais: como se dá, no processo pedagógico, a constituição da experiência como produtora de efeitos de individuação e subjetivação.

Enfim, sucede num reconhecimento de que os fenômenos anunciam-se a partir da afluência a uma série de circunstâncias de elevada variabilidade a exigirem incessantemente dos professores a capacidade de manejar o enredamento da ação educativa e da resolução de problemas, por meio de interações inteligentes e criativas. (Cunha, 1999).

Em tais direções, firmamos como objetivos a serem alcançados: analisar narrativas (auto)biográficas como um processo de reconstituição dos modos de ser professor em contextos de produção e uso de saberes; averiguar as relações singulares que as pessoas mantêm com as suas experiências, com o mundo histórico e social de sua profissão; examinar a natureza de espaços profissionais atrelados aos citados movimentos; verificar de que modos as pessoas atribuem sentidos aos acontecimentos de sua existência, às situações relacionadas à professoralidade; enfim, analisar aspectos da dimensão pessoal e as inter-relações destes com os fundamentos epistemológicos da prática docente.

A fim de compor seu campo empírico fizemos contato com professores que, desde 2010, se encontram na condição de acadêmicos num curso de Pedagogia, com ênfase em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental; são profissionais que possuíam, a esta época, apenas um nível médio de escolaridade e se encontravam em efetivo exercício docente em redes públicas de ensino da microrregião sudoeste da Bahia. Presencial e intermodular, o referido curso de Pedagogia integra-se ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) e foi implantado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em regime de colaboração com a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); acontece no campus acadêmico de Jequié. É um grupo formado por 37 professores/alunos, dos quais 24 participaram, entre 2011 e 2012, de um processo investigativo, coordenado no âmbito da ação acadêmica pela professora Dra. Jussara Almeida Midlej Silva que, nesse período, foi ministrante de duas disciplinas, uma em cada ano. O estudo relacionou-se à pesquisa (auto)biográfica e foi utilizado como prática de formação, método de investigação e intervenção social (Pineau, 2004; Souza; Passegi, 2008). Em sua operacionalização, acordos foram firmados: inicialmente nos espaços/tempos intermodulares do curso haveria a produção de narrativas individuais (memoriais de

⁵⁴³ O grego *methodo*: caminhos.

formação) e, a cada módulo de trabalho, todos *co-operariam* com realização de momentos voltados para a socialização dos registros realizados - fragmentos das histórias de vida na escola; também na condição de docentes produziram registros, com descrições de atos e acontecimentos marcantes em classe, no exercício docente. As citadas ações, ao serem sistematizadas, foram sendo acionadas através de “[...] óticas e sistemas de referência diferentes (entre si) aceitos como definitivamente irreduzíveis uns aos outros e traduzidos por linguagens distintas”. (Fróes Burnham, 1993, p. 7). Várias etapas se sucederam, as narrativas nos memoriais funcionaram como dispositivos de pesquisa de si-para-si-mesmos (Ricoeur, 1995, 2007) os diários de aula (Zabalza, 1994) com cenas de docência registradas processualmente, trouxeram à tona a riqueza da duplicidade de papéis: a experiência a dialogar com a docência deu indícios de produzir um estado de consciência que fez brotar, através das ações de linguagem, indícios de muitos aprendizados.

Nesta pregressa investigação, as narrativas de si e da profissão, em processo, deram mostras de implicar horizontes de possibilidades, parecendo favorecer a mobilização de estruturas tácitas de pensamento, criar condições crescentes de revigoramento de informações, confiáveis, acerca das questões de pesquisa. Deixaram-nos, entretanto, após os estudos realizados, a impressão de havia mais possibilidades a serem exploradas, explicitadas; daí a nossa decisão de propor um novo estudo e investir em atos de renegociação com o mesmo grupo que compôs o referido contexto investigativo/formativo. Sabemos que as incompletudes sentidas não são de ordem intelectual, apenas: passam por vias de perplexidade e constrangimento pessoal com a teoria/prática que vimos transparecer nos relatos de aulas, nos memoriais - nos labirintos dos sistemas escolares, nos movimentos de professoralização, na professoralidade. Sentimos, desde aí, que o avesso dos dados produzidos precisavam ser revisitados, outras linguagens precisavam ser pronunciadas, sem perder de vista que “toda insatisfação que convoca à pesquisa costuma ser dolorosa”. (Corazza, 2002, p. 112).

Transcorrido um tempo, a partir de aspirações por ampliar o *já sabido*, definimos a realização de um novo estudo e, dessa vez, relacionado a um estágio pós-doutoral na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Nesse movimento de investigação optamos por manter outros contatos com o citado grupo de 24 professores/alunos, no intuito de retomar os registros constitutivos de individualidade e de movimentos de professoralização em memoriais e diários de aula (Zabalza, 1994) e revigorá-los, distendê-los, no intuito de conhecer outros sentidos. Ao reaver os citados professores/alunos, em seu ambiente acadêmico, demonstramos intencionalidades de aprofundar meios de apreender e compreender os registros realizados, ampliar dados, perscrutar significados novos nas (auto)biografias individuais. Chegar, dessa vez, aos “[...] espaços-tempos singulares que cada um configura a partir da conjugação de sua experiência (e da historicidade de sua experiência) e dos mundos-de-vida, dos mundos de pensar e agir comuns de que participa”. (Delory-Momberger, 2012, p. 526).

Definimo-nos, assim, pelo retorno ao campo acadêmico mencionado e deliberamos por convidar, para este percurso investigativo, a todos os 24 professores/alunos que participaram do estudo progressivo, indistintamente. Provocados por novos sentidos, já nos contatos preliminares explicitamos a intencionalidade de retomar dados produzidos anteriormente e aprofundá-los em novas dimensões investigativas. Mais uma vez tínhamos consciência de que esta parceria se principiava a partir de uma denominada colegialidade artificial (Hargreaves, 1998) na qual as situações de reciprocidade, no geral, ao não evoluírem espontaneamente, necessitariam de atos de persuasão e negociações como parte integrante do processo. Embora não tenhamos delimitado um número de participantes para o novo estudo, após dois

contatos por e-mail (via correio eletrônico do grupo) e três encontros presenciais no ambiente acadêmico, tivemos a adesão de apenas 8 dos 24 partícipes do aludido contexto: desde o primeiro momento houve alegações de múltiplos afazeres pessoais, de dedicação às tarefas do estágio obrigatório e elaboração de Trabalhos de Conclusão de Curso, além das demandas profissionais, neste tempo de agora. Não desanimamos e teimamos “em manter ao revés e contra tudo, a força de uma deriva e de uma espera” (Barthes, 2008); retomamos contatos e insistimos em dizer da importância de novas consultas ao produzido, numa determinada época e pela ampliação dos dados, como uma necessidade sentida. Nesse processo, vimos que as dificuldades que se apresentavam, na definição do contingente da pesquisa, talvez fosse, das lições, a mais relevante: ficou explicitado que, embora os vínculos afetivos criados anteriormente, as condições precárias de vida e profissão, impediram-nos de aceitar uma nova implicação de estudo. Aliado a isso, a formação do professor, ao se processar de modo descontextualizado e desprovido de relevância prática acontece, no meio acadêmico, eivado por uma ausência de inquietação pesquisadora; não há um reconhecimento de sua importância.

A despeito de tudo isso, conseguimos, a muito custo, definir uma amostragem: dos 8 professores/alunos que decidiram aderir voluntariamente, sete são do sexo feminino e atuam na zona urbana, um é do sexo masculino e exerce suas atividades profissionais na zona rural. Eles possuem uma média de quinze anos de docência e operam na base da educação fundamental: três no município de Aiquara, uma em Jequié, quatro em Lajedo do Tabocal. Assim composta a amostragem deste estudo, desde o seu início estamos a criar possibilidades de, cooperativamente, discutir seus rumos epistemológicos e metodológicos, além de ajustar as diversas tarefas e os próximos meandros do processo.

As averiguações, por ora, encontram-se numa etapa ainda incipiente; preliminarmente há, em curso, uma revisitação aos citados registros – de si, das aulas, numa tarefa de acionamento de novas compreensões e interpretações do sentido dos discursos, enquanto negociamos novas possibilidades de escritas de si e incursões diretas às suas experiências profissionais.

Nestes sentidos, estamos a propor a realização de ateliês autobiográficos de projetos (Delory- Momberger, 2008, p. 99), também denominados de ateliês de escrita (auto)biográfica por Passegi (2008, p. 45) como *lugares sócio-históricos de desvelamentos e experimentações* das histórias de vida, de criação de outros fluxos narrativos, no intuito de investigar outras redes individuais e coletivas de significações e outras formas de socialização. Há, com a operacionalização destes, sentidos de valorização da individualidade, da singularidade, de interpretação das configurações pelas quais pessoalmente eles assumem e produzem seus saberes, emprestam significados ao que relatam e vivenciam; ainda, de compreensão da trama histórica, ao problematizar as dimensões que o saber *a priori* assume nas configurações subjetivas. Interessa-nos também alargar a compreensão de como reagem frente às funções inerentes ao papel social de ser professor. Assim, numa noção sociológica de trajetórias pessoal e profissional, movem-nos, mais amplamente, a análise de instâncias de subjetivação e reativação de percursos em acepções (auto)formativas, evolutivas, inacabáveis, a fim de nos aproximar da constituição da individuação. (Midlej, 2007; 2009). Reiteramos a pretensão de que esta investigação-ação-formação, como delineada aqui, crie condições para entradas no seio desta heterogeneidade e conduza a mais nítidas compreensões da professoralidade - e esta como possível provocadora de produção de novos jeitos de ser/estar na vida, na profissão. (Pereira, 1996, 2001, 2010 a, b).

A reger este novo estudo encontram-se os quadros epistemológicos e metodológicos da investigação-ação-formação (Elliott, 1990) que, ao se desdobrarem num modelo compreensivo das Ciências Humanas, enraízam-se em elementos conceituais inaugurados por Dilthey (1833-1911), no cerne do paradigma hermenêutico. Com isso, aproximam e problematizam os vínculos entre (auto)biografia e educação e ajudam a ampliar as margens de reflexividade propostas por Elliott (1990), num sentido da ação reflexiva como algo que envolve mais do que processos lógicos e racionais de solução de problemas, envolve intuição e paixão, e não pode ser empacotado num embrulho de técnicas para serem usadas pelos professores. (Zeichner; Linston, 1993).

Seus desdobramentos metodológicos, ao vincularem-se à pesquisa (auto)biográfica numa dimensão hermenêutica, trazem, em si, a necessidade da realização de uma variedade de estratégias de recolha de materiais empíricos que descrevam momentos tanto rotineiros, quanto excepcionais em registros de significados na vida das pessoas, a exemplo de observações diretas a lugares onde os professores estudam e trabalham; estas, devidamente registradas e sistematizadas, se farão no intuito de desvelar e quiçá transformar os saberes brutos da ação em saberes formalizados e reconhecidos; a identificação dos saberes, através de atos narrativos orais e escritos, com explorações personalizadas destes; um ciclo de entrevistas de pesquisa (auto)biográfica na expectativa de que os partícipes do estudo possam explicitar os rumos de trajetórias que se constituíram na experiência, a imbricação entre as dimensões pessoais e as profissionais, os desvelamentos de dados factuais e variados fenômenos de origem familiar, meio social, escolaridade, percurso profissional em ações de verbalização tanto individuais, quanto coletivas. Enfim, de socializações sucessivas de reserva de conhecimentos que a pessoa utiliza no mundo-de-vida (Schütz, 1979; 1987): anunciamos, assim, que a sociologia fenomenológica de Schütz (1987) e a teoria da ação comunicativa de Habermas (1987; 1989) estão a perpassar este estudo em possibilidades de nos auxiliar na tarefa de dar conta "[...] da vida cotidiana, vivida por pessoas que não têm interesses teóricos, a priori, pela constituição do mundo [...] (no âmago de um) mundo social intersubjetivo, mundo de rotinas, em que a maioria dos atos da vida cotidiana são em geral realizados maquinalmente". (Coulon, 1995, p. 11-12).

As dimensões interpretativas dos acontecimentos do mundo cultural e social encontram-se imersas em todo o processo e, assim, assumem um caráter não linear - antes de circularidade entre discursos variados (RORTY, 1994). Isto não significa abrir mão do rigor nas ações de transcrição, codificação, análise de conteúdos e triangulação dos dados coletados. O rigor é crescentemente válido e é condição de pesquisa, entretanto não se trata de impô-lo ao fenômeno, cuja compreensão o falante supõe no ouvinte. (Habermas, 1989). O desafio será "o de, sem abandonar a objetividade, ressignificá-la como visibilidade [...]" (Spink; Lima, 2000) e investigar, destacar outras redes de significações Corazza, 2002).

As citadas características, ao aproximarem a experiência investigativa/formativa dos vieses fenomenológicos, hermenêuticos - como experiência ontológica e fenomenológica - prosseguem a dar ênfase sobre o vivido e acerca das experiências subjetivas descritas, informadas, confrontadas e reconstruídas (Husserl, 1990); há uma expectativa de que esclareçam as condições sob as quais surge a compreensão dos fatos. (Gadamer, 1997). Conferem a este processo, eventos favoráveis para as análises, explicitação de *tramas*, articulações e validação entre as trajetórias humanas e as profissionais, a ocorrência de momentos de entrecruzamentos de construções históricas em interfaces do individual com o social e no interior de dinâmicas intersubjetivas. Há uma expectativa de que instituem contexturas de renovadas compreensões acerca de nossas próprias existências e, assim, quem sabe, a exemplo do artista

contemporâneo Maurits Escher⁵⁴⁴, possamos subverter nossos modos de olhar a realidade, além de favorecer às pessoas outros jeitos de enxergar, viver e narrar suas histórias e as histórias de seus entornos.

REFERÊNCIAS

- Barthes, Roland. (2008). *Aula*. 10 ed. São Paulo: Cultrix.
- Corazza, S. (2002). Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: Costa, M. V. (Org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em Educação*, p. 105-131. DP&A Editora. Rio de Janeiro.
- Coulon, Alain. (1995). *Etnometodologia*. Petrópolis: Vozes.
- Cunha, Maria Isabel. (1999). *Profissionalização docente: contradições e perspectivas*. In: Desmistificando a profissionalização do magistério, p. 127-147. Campinas, SP: Papirus.
- Delory-Momberger, Christine. (2008). *Biografia e Educação*. Figuras do indivíduo-projeto. Tradução de Maria Conceição Passegi; Luis Passegi e João Carlos da Silva Neto. Natal: EDUFRRN. São Paulo: Paulus.
- _____. (2012). Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. In: *Revista Brasileira de Educação* v. 17 n. 51 Set.-dez.
- Dewey, John. (1979). *Experiência e Educação*. 3. ed. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo, Companhia Editora Nacional,
- Dilthey, Wilhelm. (1988) *L'édification du monde historique dans les sciences de l'esprit*. Traduction, presentation et notes par Sylvie Mesure. Paris: Editions Du Cerf.
- Dumont, Louis. (1985). *O individualismo: uma perspectiva antropológica da ideologia moderna*. Rio de Janeiro: Rocco.
- _____. (1991). *L'idéologie allemande: France-Allemagne aller-retour*. Paris: Gallimard.
- Elliott, John. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Fróes Burnham, Terezinha. (1993). Complexidade, multirreferencialidade, subjetividade: três referências polêmicas para a construção do currículo escolar. In: *Em Aberto*. ano 12, n. 58, (p. 3-13). Abr. /jun. Brasília, DF.
- Foucault, Michel. (1987). *Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária.
- _____. (2002). *As Palavras e as Coisas*. 8 ed., São Paulo: Martins Fontes.
- Gadamer, Hans. G. (1997). *Verdade e Método*. Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 2 ed. Tradução de Flávio Paulo Meurer. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Habermas, Jurgen. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus Ediciones.
- _____. (1989). *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

⁵⁴⁴ Maurits Cornelis Escher (1898-1972) foi um artista plástico holandês conhecido por representar construções gráficas e explorações do infinito e outros, em padrões geométricos entrecruzados, que se transformam gradualmente para formas inusitadas.

- Hargreaves, Andy. (1998). *Os professores em tempos de mudança*. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna. Rio de Janeiro: MC Graw-Hill.
- Husserl, Edmundo. (1990). *A idéia da fenomenologia*. Lisboa: Edições 70.
- Larrosa, Jorge. (2002). Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. In: *Revista Brasileira de Educação*. N. 19. (p. 20-28). Rio de Janeiro: Autores Associados.
- Nóvoa, António. (2012). A experiência é uma invenção. In: Simão, Ana Margarida; Frison, Lourdes Maria; Abrahão, Maria Helena Barreto. *Autorregulação da aprendizagem e narrativas autobiográficas: epistemologia e práticas*. Prefácio. Natal: EDUFRRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB.
- Midlej, Jussara. (2007). A poética do cotidiano e a profissão docente. In: *Práxis Educacional*. Revista do Departamento de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia N. 3, (p. 279 – 298). Vitória da Conquista: Edições UESB.
- _____. (2009). Percursos de constituição da professoralidade: tramas subjetivas. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v. 27. (P. 33-42). Campinas.
- Mühl, César Augusto. Esquisani, Valdocir Antônio. (2004). Diálogo: ressignificação da prática pedagógica no cotidiano escolar. In: _____. (Orgs). *O diálogo ressignificando o cotidiano escolar*. (P. 7-14). Passo Fundo: UPF Editora.
- Passegi, Maria Conceição. (2008). Mediação biográfica: figuras antropológicas do narrador e do formador. In: *Memórias, memoriais: pesquisa e formação*. (P. 43-59). Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus.
- Pereira, Marcos Villela. (1996). A estética da professoralidade: um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor. Tese de Doutorado em Supervisão e Currículo. 293 f. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: PUCSP. Brasil.
- _____. (2001). Nos supostos para pensar formação e autoformação: a professoralidade produzida no caminho da subjetivação. In: Frazão, C. et al. *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. 2 ed. (p. 23-41). Rio de Janeiro: DP&A.
- _____. (2010 a). Pesquisa em Educação e Arte: a consolidação de um campo interminável. In: *Revista Ibero Americana de Educação*. N. 52, (P. 61-80).
- _____. (2010 b). Sobre histórias de vida e autoformação: um enfoque ético e estético. In: Abrahão, Maria Helena Menna Barreto. (Org). *(Auto)biografia e Formação Humana*. (P. 123-138). Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Pineau, Gaston. (2004). *Temporalidades na formação: rumo a novos sincronizadores*. Trad. Lúcia P. de Souza. São Paulo: Triom.
- Ricouer, Paul. (1995). *Tempo e narrativa*. São Paulo: Papyrus.
- _____. (2007). *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas: Unicamp.
- Santos, José Jackson Reis dos. (2010). Especificidades dos saberes para a docência na educação de pessoas jovens e adultas. In *Revista Práxis Educacional*. v. 6, n. 8. (p. 157-176). Vitória da Conquista, jan./jun.

- Souza, Elizeu Clementino; Passegi, Maria Conceição. (Org). (2008). *Pesquisa (auto)biográfica: cotidiano, imaginário e memória*. Natal: EDUFRRN. São Paulo: Paulus.
- Schütz, Alfred. (1979). *Fenomenologia e Relações Sociais*. Rio de Janeiro: Zahar.
- _____. (1987). "Sur les réalités multiples". In: *Le chercheur et le quotidien*. Paris: Meridiens. P. 103-167.
- Tardif, Maurice. (2005). *Saberes docentes e formação profissional*. 5. ed. Petrópolis: Vozes,
- Tardif, Maurice.; Lessard, Claude. (2007). *O trabalho docente*. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes.
- Zabalza, Miguel Angel. (1994). *Diários de Aula*. Contribuição para os dilemas práticos dos professores. Porto: Porto Editora.
- Zeichner, Kenneth; Liston, Daniel. (1996). *Reflective Teaching: An Introduction*. USA: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Contribuições da formação docente para inclusão do aluno com deficiência visual na rede regular de ensino do Município de Teresópolis

Aracy Cristina Kenupp Bastos Marcelino e Inês Ferreira de Souza Bragança⁵⁴⁵

Resumo

Este trabalho tem como objetivo apresentar a pesquisa em desenvolvimento no Curso de Mestrado em Educação. Seu início se deu a partir das questões que se apresentaram no atendimento educacional especializado em deficiência visual itinerante, realizado pela autora nas escolas da rede regular dos anos iniciais do ensino fundamental. Estas escolas atuam na perspectiva da educação inclusiva no Município de Teresópolis, região serrana do Estado do Rio de Janeiro, como determina o Ministério da Educação e Cultura. A problemática se apresenta na observação das colocações de alguns dos professores a respeito da falta de oferta de formação específica na área da Educação Especial, utilizando esta justificativa para não desenvolver ações inclusivas, excluindo o aluno do processo ensino-aprendizagem. Observamos, entretanto, que, mesmo sem esta formação, há professores que desenvolvem um trabalho significativo com estes alunos, possibilitando assim não só a permanência como também o pleno desenvolvimento das habilidades e competências estipuladas para o período letivo em que o aluno está matriculado. A metodologia fundamenta-se na abordagem qualitativa pela característica de diversidade, flexibilidade e oportunidade de planejamento prévio de ações, com enfoque na trajetória de formação de professores e um olhar específico de sua história de vida. A relevância da pesquisa é demonstrada em um contexto de documentos legais que determinam a matrícula destes alunos, sem garantir ao cotidiano da sala de aula, suporte técnico e humano ao professor regente. Tendo em vista a problemática apresentada na pesquisa, seu resultado visa à criação de uma rede de apoio, com base nas experiências inclusivas bem sucedidas dos professores que atuam com este grupo de alunos.

Palavras-chave: Formação docente; Inclusão; Deficiência Visual; Escola Regular.

Introdução

O texto apresenta os aparatos legais sobre o tema que embasam a pesquisa sobre as Contribuições da Formação Docente para a Inclusão do Aluno com Deficiência Visual na rede regular de ensino do Município de Teresópolis, região serrana do estado do Rio de Janeiro.

No primeiro momento estão em pesquisa, as diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) nos aparatos legais, em que é citado o contexto da Constituição Federal do Brasil, a Política Nacional de Educação Especial, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, e destacado o Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011.

No segundo momento estão em pesquisa os Programas oferecidos pelo Ministério da Educação (MEC) para formação dos profissionais da educação. Eles são listados com a finalidade de identificar o que é oferecido gratuitamente aos profissionais da educação que buscam por formação.

⁵⁴⁵ Prefeitura Municipal de Teresópolis e UNESA

No terceiro momento está em pesquisa a formação exigida nos aparatos legais, para o professor atuar no AEE. Esta parte do estudo visa identificar nas diretrizes, o profissional que é indicado para orientar o processo inclusivo nas escolas regulares.

As considerações iniciais da pesquisa se referem às observações realizadas a partir da pesquisa-ação, e apontam que há possibilidade da escola desenvolver o trabalho com perspectiva inclusiva, desde que esteja aberta a aceitar a diversidade como fator inerente à raça humana.

A pesquisa segue na busca por identificar na trajetória de vida dos professores que atuam com os alunos com deficiência visual “uma epistemologia de formação que, contrapondo-se à racionalidade técnica, mobilize uma racionalidade sensível, incorporando a vida dos sujeitos, em toda a sua complexidade existencial, como componente fundamental do processo formativo.” (Bragança, 2011, p.157)

Desenvolvimento

Em pesquisa: as diretrizes para o AEE nos aparatos legais

A Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 1988) ao dimensionar no art. 205 a educação como direito de todos, dever do estado e da família, reafirmado na Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, MEC/SEESP, 1994), e na Lei nº 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1996 - LDB 9.394/96, que estabelece diretrizes de apoio a rede regular e prioriza financiamentos de ações para a inserção deste público no sistema educacional brasileiro.

A partir destes direitos instituídos, novas diretrizes para a Educação Especial foram estabelecidas. Como ponto de partida para analisar do processo de inclusão nas escolas da rede regular do município de Teresópolis, destacamos o Decreto 7.611 de 17 de novembro de 2011 que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

Neste Decreto são estabelecidas diretrizes para a efetividade do dever do Estado com a educação das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Dentre estas Diretrizes estão à oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, a fim de facilitar a efetiva educação destes alunos (Art. 1º, inciso V); a eliminação das barreiras que possam obstruir o processo de escolarização destes alunos, a garantia serviços de apoio especializado (Art. 2º), denominado de Atendimento Educacional Especializado – AEE, que é compreendido como um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente (Art. 2º, § 1º) (BRASIL, 2011).

São objetivos do AEE expressos neste documento (Art. 3º, incisos I, II, III e IV): prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino. (BRASIL, 2011)

Com a finalidade de ampliar a oferta deste atendimento, o Decreto determina que a União deva prestar apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino a ser realizado em Sala de Recursos

Multifuncionais - SRM, implantadas pelo Governo Federal em todo o território nacional, com a oferta da formação continuada aos professores, gestores, educadores e demais profissionais da escola, para atuar em uma escola com a perspectiva inclusiva (Art. 5º).

Este modelo de estrutura e funcionamento das SRM visa contribuir com as necessidades emergentes da escola na perspectiva da educação inclusiva, que para Costa (2001, p.91) é a possibilidade de uma “educação democrática e emancipadora”. A autora destaca que devem ser implementados pelos sistemas de ensino políticas de formação de professores, gestores e demais profissionais envolvidos com a educação, para atender a esta demanda.

Outra modalidade de AEE é o itinerante, o qual tem a característica de atender as escolas que não foram contempladas com as SRM, ou cujos alunos apresentam dificuldade para se locomoverem até a SRM mais próxima a sua residência. Ele ocorre em todas as áreas da deficiência, sendo o foco desta pesquisa o referente ao aluno com deficiência visual.

Por meio do Atendimento Educacional Especializado em Deficiência Visual Itinerante (AEE-DVI), o qual é realizado semanalmente é observado, nos professores que atuam com a inclusão dos alunos deficientes visuais, que alguns desenvolvem estratégias de atendimento às necessidades educacionais do aluno, proporcionando sua inclusão; outros justificam suas ações pela falta de formação, permanecendo o aluno no processo, sem intervenção direta do professor, que delega para o AEE a responsabilidade da sua educação. A complexidade que se apresenta nesse processo será analisada nesta presente pesquisa, com o objetivo de compreender os caminhos que levam alguns professores a abertura para inclusão e outros a uma postura de distanciamento e de “inclusão excludente” (Gentili, 2009 pp.1061) do aluno com deficiência visual.

Em pesquisa: os Programas oferecidos pelo MEC para formação dos profissionais da educação:

O MEC (BRASIL, 2007c) realiza investimentos nestas áreas por meio de convênios com as Universidades Públicas do país, desenvolve Programas de Formação que são oferecidos gratuitamente aos professores que atuam no AEE e aos demais envolvidos com a educação inclusiva, na modalidade de Educação à Distância – EAD. Estas Políticas Públicas de Formação visam ir ao encontro dos reais desafios do ensino regular e especial.

No contexto dos programas do MEC, para formação dos profissionais da educação, está o Programa de Aceleração do Crescimento – PAC (BRASIL, 2007b). Em conformidade o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (BRASIL, s/d), lançado no início do segundo governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva (2007-2010), no qual O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, é um programa estratégico sendo implementado pelo Decreto 6.094 de 04 de abril de 2007 (BRASIL, 2007a), que visa por meio de programas e assistência técnica e financeira da União Federal, em regime de colaboração com seus entes federados, famílias e comunidade, melhorar a qualidade da educação básica.

Nesse sentido, Shiroma, Garcia e Campos (2011, p.226) acreditam os documentos que originam as políticas públicas de educação

“expressa, exemplarmente, em seu conteúdo e forma, a recomposição da agenda empresarial para o campo da educação, bem como também oferece novas referências discursivas que redefinem a chamada ‘sociedade

civil' no campo educacional. [...] visam criar uma 'nova consciência', uma 'nova sensibilidade social' com relação ao direito à educação e à responsabilidade social que o exercício desse direito implica. [...] pretendem operar uma mudança no perfil dos 'usuários' dos serviços educacionais, difundindo um novo 'jeito de ser cidadão. [...] Almejam assim, 'reconverter' os pais, expectadores de outrora, em cidadãos exigentes movidos pelo compromisso de não negarem às novas gerações o direito de inserirem-se socialmente, pela via a educação”.

Contudo, observamos a organização, por parte da União quanto ao apoio financeiro, visto haver necessidade de o ente federado fazer um diagnóstico de sua realidade e desenvolver o Plano de Ações Articuladas – PAR, no qual as ações serão descritas. Destacamos dentre as várias dimensões dos programas desenvolvidos no PAR, à formação de professores e de profissionais de serviços e apoio escolar, as quais são financiadas a partir da assinatura do termo de cooperação técnica. Como exemplo, cita-se o Termo de Cooperação Técnica nº 23066 que entre si celebraram o MEC e o Município de Teresópolis/RJ⁵⁴⁶ no qual foi identificada a deficiência na formação de professores para a Educação no Campo (BRASIL, 2009), as ações determinadas foram:

“1-Capacitar 50 professor(es) cursista(s) que trabalham nas escolas do campo, pela SECAD - Formação para Diversidade - Educação do Campo. 2-Capacitar 30 professor(es) cursista(s) que trabalham nos anos finais do ensino fundamental nas escolas do campo, pela SECAD - CAMPO - Formação Continuada para Professores do Campo - 2º Segmento do Ensino Fundamental. 3- Capacitar 10 professor(es) cursista(s) de Educação de Jovens e Adultos nas escolas do campo, em curso de especialização, pela SECAD - Programa de Formação em EJA / Campo - Formação Continuada de Professores de EJA.4- Capacitar 30 professor(es) cursista(s) que trabalham nos anos iniciais do ensino fundamental nas escolas do campo, pela SECAD - CAMPO - Formação Continuada para Professores do Campo - 1º Segmento do Ensino Fundamental.”

Os recursos de financiamento são do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação FNDE, e sua liberação determinada por regras, conforme especifica a cláusula nona, do referido documento: “A efetividade das ações assumidas pelo MEC/FNDE fica condicionada à disponibilidade orçamentária-financeira, bem como às demais circunstâncias impeditivas ao cumprimento do estabelecido no presente Termo.”

Outros 26 programas são implementados pelo MEC, com objetivo de elevar a qualidade da educação básica e acreditamos da auto-estima do profissional do magistério. Encontramos 10 referências no site do MEC, voltados à formação de professores para a **Educação Básica**, os quais abaixo listamos⁵⁴⁷:

1. **Programa de Formação Inicial e Continuada, Presencial e a Distância, de Professores para a Educação Básica** – PARFOR: consiste em um conjunto de ações dos entes federados com as Instituições de Educação Superior locais⁵⁴⁸
2. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**: executado no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira.

⁵⁴⁶ Disponível em: <http://simec.mec.gov.br>. Acesso em 07 de julho de 2013.

⁵⁴⁷ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 07 de julho de 2013.

⁵⁴⁸ Criado pelo decreto 6.755 de 29 de janeiro de 2009

3. **Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência):** oferece apoio financeiro a projetos institucionais que contribuam para inovar os cursos de formação de professores e melhorar o processo de ensino e aprendizagem dos futuros professores e à superação de problemas identificados nas avaliações efetuadas nos cursos de licenciatura. Podem concorrer aos editais, Instituições Federais de Ensino Superior, inclusive os Institutos Federais, que possuam licenciaturas e Instituições Estaduais e Municipais de Educação Superior que tenham licenciaturas autorizadas na forma da lei.
4. **Programa Novos Talentos:** fomenta atividades extracurriculares a professores e alunos da educação básica, no período de férias ou em horário que não interfira na frequência às aulas. As propostas devem articular programas de pós-graduação e escolas públicas, para aprimorar alunos e docentes e disseminar inovação e do uso do método científico na educação básica. As atividades ocorrem nas dependências de universidades, laboratórios e centros avançados de estudos e pesquisas, museus e demais instituições, inclusive empresas públicas e privadas. Os projetos institucionais devem contemplar o currículo da educação básica, articulando-o com perspectivas educacionais, científicas, culturais, sociais ou econômicas (arranjos produtivos locais) inovadoras, para melhorar a formação de alunos e docentes da educação básica.
5. **Universidade Aberta do Brasil (UAB):** é um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia da educação a distância. O público em geral é atendido, mas os professores que atuam na educação básica têm prioridade de formação, seguidos dos dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos estados, municípios e do Distrito Federal.
6. **Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial:** oferta cursos de aperfeiçoamento ou especialização em educação especial, na modalidade a distância, no âmbito da Universidade Aberta do Brasil (UAB), por meio de instituições públicas de educação superior.
7. **PORTAL DO PROFESSOR:** é uma solução tecnológica que permite o armazenamento e a circulação de conteúdos educacionais multimídia, oferecendo aos educadores, em especial os professores atuantes na Educação Básica, acesso rápido e funcional a um acervo variado.
8. **PROGRAMA NACIONAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM TECNOLOGIA EDUCACIONAL – PROINFO INTEGRADO:** O ProInfo Integrado é um programa para integrar e articular a distribuição dos equipamentos tecnológicos para as escolas (computadores, impressoras e outros equipamentos de informática), à oferta de cursos de formação continuada e a uma conteúdos e recursos multimídia e digitais, por meio do Portal do Professor, da TV Escola, etc. É ofertado a professores e gestores das escolas públicas contempladas com laboratórios de informática pelo ProInfo, a técnicos e demais agentes educacionais dos sistemas de ensino responsáveis pelas escolas e por núcleos de tecnologia educacional, três cursos de formação continuada e um curso de especialização.
9. **PROGRAMA BANDA LARGA NAS ESCOLAS:** O programa serve para conectar todas as escolas públicas à internet com qualidade e velocidade para incrementar o ensino público no país. É resultado de um acordo entre o governo e operadoras de telefonia do país.

10. **PROGRAMA UM COMPUTADOR POR ALUNO:** é uma ação concatenada com os laboratórios ProInfo para oferecer um computador portátil para cada aluno de escolas públicas.

Voltado para a EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA é elencado quatro programas, a saber:

11. **PROJETO GESTOR – Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica / Formação de Mestres para a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica:** É um programa desenvolvido em parceria com a Faculdade de Educação da Universidade de Brasília e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica para a formação de mestres para a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.
12. **Programa de Pós Graduação em Educação Agrícola (PPGEA):** É um programa voltado para a formação de mestres para a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica em Educação Agrícola. Este programa foi desenvolvido em parceria com o Instituto de Agronomia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC).
13. **Programa Institucional de Qualificação Docente para a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (PIQDTEC):** é um programa para fomento a qualificação (mestrado e doutorado) de servidores das Instituições Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, implementado por meio de parceria entre a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A partir de 2008, o programa passou a adotar editais nacionais anuais em substituição aos ofícios como expedientes anunciadores do PIQDTEC.
14. **Educação em Agroecologia e Sistemas Orgânicos de Produção:** é uma iniciativa conjunta dos Ministérios da Educação, da Agricultura, do Meio Ambiente, do Desenvolvimento Agrário e da Ciência e Tecnologia para desenvolver políticas públicas para inclusão da agroecologia e de sistemas orgânicos de produção na educação formal e informal. O lançamento de edital foi definido em 2008 para a implantação de 30 núcleos de estudo em agroecologia na rede federal de educação profissional e tecnológica. Os núcleos serão referência para a construção e socialização de conhecimentos relacionados à agroecologia e aos sistemas.

Os sete seguintes são destinados a Educação Superior

15. O Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – FIES: é um programa do Ministério da Educação destinado a financiar prioritariamente estudantes de cursos de graduação. Para candidatar-se ao Fies os estudantes devem estar regularmente matriculados em instituições de ensino não gratuitas cadastradas no programa, em cursos com avaliação positiva no SINAES.
16. Programa de Concessão e Manutenção de Bolsas de Pós-Graduação no País: Ação de fomento da Capes para a concessão de bolsas de estudo e custeio para o desenvolvimento da pós-graduação brasileira.

17. Programa de Apoio a Eventos no País (PAEP): Ação de fomento da Capes que apoia eventos científicos e tecnológicos para a educação superior e básica.
18. Programa Pró-Equipamentos: ação de fomento da Capes que apoia projetos para a recuperação, modernização e/ou o suprimento da necessidade de equipamentos destinados à melhoria da infraestrutura de pesquisa científica e tecnológica nos Programas de Pós-Graduação das Instituições Públicas de Ensino Superior e Institutos de Pesquisa.
19. Portal de Periódicos: Lançado em novembro de 2000, o Portal de Periódicos é uma biblioteca virtual que dá acesso a periódicos, referências e resumos e demais documentos científicos, publicados on-line por editores internacionais. O acesso a esses recursos é feito nas instituições participantes do programa, por meio de computadores autorizados.
20. Programa de Cooperação Internacional e Bolsas no Exterior: Ações de apoio, assistência e atividades de cooperação, cujas principais são: Bolsas Individuais no Exterior, Projetos Conjuntos de Pesquisa, Parcerias Universitárias e Professores Visitantes do Estrangeiro. Concessão de bolsas e auxílios para as modalidades de Doutorado Pleno, Doutorado Sanduíche, Pós-doutorado e Estágio Sênior. Apoio à participação em congressos e eventos no exterior.
21. Programa Escola de Altos Estudos: A Escola de Altos Estudos de apoio à vinda ao Brasil de professores e pesquisadores estrangeiros de elevado conceito internacional, com visitas de curta duração, realizando cursos monográficos, de forma a possibilitar que estudantes de graduação e pós-graduação tenham contato com os maiores nomes da ciência.

Voltado para a Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, um programa

22. Política de Formação em Educação de Jovens e Adultos: Apoio a iniciativas que possibilitam o atendimento educacional, com qualidade e aproveitamento, aos professores e educadores que trabalham diretamente com jovens e adultos que estejam fora da escola ou em processo de alfabetização, escolarização e escolarização integrada à qualificação profissional.

Os quatro seguintes são destinados a Diversidade e encerram a lista disponibilizada pelo MEC.

23. Programa Escola Ativa – Educação no Campo: O Programa Escola Ativa é uma iniciativa do Ministério da Educação para desenvolvimento da aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental, especificamente em classes multisseriadas do campo. Entre as principais estratégias está a implantação nas escolas recursos pedagógicos que estimulem a construção do conhecimento do aluno e capacitar professores.
24. Programa de Apoio À Formação Superior em Licenciatura em Educação no Campo – Procampo: É um programa de apoio a implementação de cursos regulares de licenciatura em educação do campo nas Instituições Públicas de Ensino Superior de todo o país, voltados especificamente para a formação de educadores que atuam em experiências alternativas em Educação do Campo das Redes Públicas de Ensino para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas rurais. O Curso é ofertado em regime de alternância (Tempo Escola e Tempo

Comunidade). O Tempo Escola é realizado nas Instituições de Ensino Superior, de modo a permitir o acesso e permanência dos estudantes na universidade e o Tempo Comunidade é desenvolvido nas comunidades dos professores por meio de atividades orientadas pelas IPES por meio de oficinas, reuniões pedagógicas, cursos e outros.

25. Programa de Apoio À Formação Superior e Licenciaturas Interculturais (PROLIND) – Educação Indígena: O Programa é uma ação de apoio à formação de professores indígenas em nível superior para docência nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Essa formação ocorre em Cursos específicos – as Licenciaturas Interculturais – de acordo com a realidade sociocultural, sociolinguística e os projetos societários do(s) povo(s) envolvido(s). Os cursos são modulares, duram em média 4/5 anos, e são organizados em Tempo-Universidade e Tempo-Comunidade (alternância).
26. Rede UAB de Educação para a Diversidade: A rede foi instituída em parceria com a Capes e é constituída de instituições de educação superior dedicadas à formação inicial e continuada, de profissionais da educação básica, por meio da metodologia à distância, à produção de material didático-pedagógico específico e à produção de pesquisa aplicada sobre gestão de ensino, metodologias e práticas pedagógicas para inserção dos temas da diversidade nas redes de Educação Básica no Brasil.

Os referidos programas demonstram que o MEC, oferece formação aos profissionais da educação em diversos níveis, etapas e modalidades, contudo um estudo minucioso a respeito da qualidade e abrangência dessas formações deve ser realizado.

Em pesquisa: a formação exigida nos aparatos legais, para o professor atuar no AEE:

Em 07 de maio de 2010 o MEC/Secretaria de Educação Especial (SEESP)⁵⁴⁹, publica a Nota Técnica nº 11 com o objetivo de orientar os Sistemas de ensino na institucionalização da oferta do AEE nas SRM, implantadas nas escolas regulares. Observamos nesse documento que as atribuições do AEE são ampliadas, especialmente as listadas no item 6, as quais exige especificidade na formação para atender as necessidades dos alunos público alvo da educação especial. O texto está assim redigido:

“II - Atribuições do Professor do Atendimento Educacional Especializado:

- 1. Elaborar, executar e avaliar o Plano de AEE do aluno, contemplando: a identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas dos alunos; a definição e a organização das estratégias, serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade; o tipo de atendimento conforme as necessidades educacionais específicas dos alunos; o cronograma do atendimento e a carga horária, individual ou em pequenos grupos;*
- 2. Programar, acompanhar e avaliar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade no AEE, na sala de aula comum e nos demais ambientes da escola;*

⁵⁴⁹ Atual SECADI – conforme Decreto nº 7.690 de 2 de março de 2012.

3. *Produzir materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, considerando as necessidades educacionais específicas dos alunos e os desafios que estes vivenciam no ensino comum, a partir dos objetivos e das atividades propostas no currículo;*
4. *Estabelecer a articulação com os professores da sala de aula comum e com demais profissionais da escola, visando a disponibilização dos serviços e recursos e o desenvolvimento de atividades para a participação e aprendizagem dos alunos nas atividades escolares; bem como as parcerias com as áreas intersetoriais;*
5. *Orientar os demais professores e as famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno de forma a ampliar suas habilidades, promovendo sua autonomia e participação;*
6. *Desenvolver atividades próprias do AEE, de acordo com as necessidades educacionais específicas dos alunos: ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras para alunos com surdez; ensino da Língua Portuguesa escrita para alunos com surdez; ensino da Comunicação Aumentativa e Alternativa – CAA; ensino do sistema Braille, do uso do soroban e das técnicas para a orientação e mobilidade para alunos cegos; ensino da informática acessível e do uso dos recursos de Tecnologia Assistiva – TA; ensino de atividades de vida autônoma e social; orientação de atividades de enriquecimento curricular para as altas habilidades/superdotação; e promoção de atividades para o desenvolvimento das funções mentais superiores.”*

Constatamos que são diversas as funções direcionadas ao professor do AEE, o que exige uma pluralidade de cursos em seu currículo, os quais demandam investimento de tempo, financeiro, ou seja, dedicação exclusiva ao trabalho com a educação especial. O profissional, com este perfil, seria, segundo os documentos citados, responsável em desenvolver o AEE na SRM. Contudo, não visualizamos nas políticas do MEC, nenhum tipo de valorização ou incentivo direcionado ao professor que exerce essa função.

Considerações iniciais da pesquisa

Observamos, a partir do AEE-DVI, profissionais que, apesar das dificuldades de toda ordem, desenvolverem estratégias para inclusão do aluno deficiente visual. Essas atitudes nos reportam às pesquisas de Linhares (2007, p.145), ao discutir sobre os movimentos instituídos e as experiências instituintes na escola pública, de que

“É impressionante visitar escolas e sistemas escolares que, a despeito, de tantas dificuldades, abrigam sonhos e desenvolvem projetos, fazem relampejar relações instituintes de formas de aprender e ensinar, com curiosidade e empatia em relação à vida e com um sentimento de solidariedade aberto às incluídas.”

Esses movimentos não são garantidos e nem se explicam na legislação, pois se referem à condição de humanidade e envolvem as tensões que se colocam na difícil busca de compreender e aceitar o outro na sua individualidade, de conviver com a diversidade presente na raça humana, não apenas no nível da tolerância, mas com abertura para construção de novos saberes e visões de mundo, em uma prática intercultural (Vieira, 2009).

Apontamos que a pesquisa está andamento e seu olhar segue dirigido à formação acadêmica e da trajetória de vida dos professores que atuam com alunos com deficiência visual, buscando reflexões que possam justificar o trabalho que desenvolvem na escola com perspectiva inclusiva.

Referências bibliográficas

- Bragança, Inês Ferreira (2009). Sobre o conceito de formação na abordagem (auto)biográfica. Educação, (v.34, n.2) pp.157-164. Retirado em Dezembro 02, 2012 de <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/8700/6352>
- MEC/SEESP (1994). Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP.
- BRASIL. Decreto nº 6.094 de 04 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Retirado em Julho 07, 2013 de <http://www.planalto.gov.br> .
- BRASIL. Plano de Desenvolvimento da Educação-PDE: razões, princípios e programas. Brasília, Ministério da Educação, s/data. Retirado em Julho 07, 2013 de <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>.
- BRASIL. Decreto nº 6.025 de 22 de janeiro de 2007. Institui o Programa de Aceleração do Crescimento – PAC, o seu Comitê Gestor, e dá outras providências. Retirado em Julho 07, 2013 de <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/94985/programa-de-aceleracao-do-crescimento-decreto-6025-07>.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, nº 248, 23 dez. 1996. Retirado em Setembro 10, 2012 de <http://www.bd.camara.gov.br> .
- _____. Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Retirado em Maio 05, 2013 de <http://www.planalto.gov.br> .
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Sala de Recursos Multifuncionais: espaço para atendimento educacional especializado (2006). Retirado em Abril 20, 2013 de <http://www.portal.mec.gov.br> .
- BRASIL. Ministério da Educação (2009). Termo de Cooperação Técnica nº23066, em conformidade com as peças constantes no Processo nº 23400.001424/2009-21 que entre si celebram o Ministério da Educação e o Município de Teresópolis/RJ. Retirado em Julho 07, 2013 de <http://www.simec.mec.gov.br> .
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado: Orientações Gerais e Educação a Distância (2007). Retirado em Outubro 05, 2012 de <http://www.portal.mec.gov.br> .
- BRASIL. Decreto 7.611 de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências (2011). Retirado em Setembro 10, 2012 de <http://www.planalto.gov.br>.

- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007). Retirado em Setembro 10, 2012 de <http://www.portal.mec.gov.br> .
- _____. Nota Técnica – SEESP/GAB/Nº 11/ 2010, de 07 de maio de 2010. Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Retirado em Maio 31, 2013 de <http://www.portal.mec.gov.br> .
- _____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, nº 248 dez. 1996. Retirado em Setembro 10, 2012 de <http://www.db.camara.gov.br> .
- _____. Constituição da República Federativa do Brasil. Senado Federal, 05 de outubro de 1988. Retirado em Setembro 10, 2012 de <http://www.senado.gov.br> .
- Costa, Valdelúcia Alves da. 2001. A formação na perspectiva da Teoria Crítica da Sociedade: As experiências dos trabalhadores deficientes visuais do Serviço Federal de Processamento de Dados. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Linhares, Célia, (2007). Experiências instituintes na educação pública? Alguns porquês dessa busca. Revista de Educação Pública, Cuiabá, v.16, n.31, pp. 139-160.
- Shiroma, Oto Eneida; Garcia, R.M.C.; Campos, R.F (2011) Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Topos pela Educação. In: Stephen J. Ball; Jefferson Mainardes. (Orgs). Políticas educacionais: questões e dilemas (pp.222-248) São Paulo: Cortez, v.1.
- VIERIA, Ricardo (2009). Identidades pessoais. Lisboa, Ed. Colibri.

Leitura, leitor, literatura e leituras literárias: representações de professoras de língua portuguesa do ensino médio

dayb m o dos santos⁵⁵⁰, Maria Helena da R Besnosik⁵⁵¹

Resumo

Desenvolvido no contexto do Mestrado *em Estudos Linguísticos da UEFS*, esse estudo teve como objetivo conhecer representações de leitura literária de professoras de Língua Portuguesa do Ensino Médio e desdobramentos de tais representações na prática docente. Essa busca partiu do pressuposto de que as representações que se tem sobre as práticas influenciam e constituem o modo como essas mesmas práticas são realizadas. Assim, o conhecimento das representações de leitura literária das professoras contribui para a reflexão sobre a formação do leitor por parte da instituição escolar. A perspectiva teórica assumida buscou aproximar-se da história cultural e, especialmente, da história da leitura, e de autores como Chartier (1988; 1994), Darnton (1992), Hébrard (1999) e Goulemot (2001), como também da abordagem sobre a formação de professores e de autores como Batista (1998), Catani (1997), Kramer (1994), Tardif (2011), Moraes (2001), Pétit (2008; 2009), Todorov (2010) e Lewis (2003). Em consonância com tais perspectivas, entendemos nesse trabalho a leitura como prática cultural plural, inscrita na história social e cultural da humanidade. Ao mesmo tempo, a literatura é abordada como arte e comunicação e, conseqüentemente, defendemos, sobretudo para estudantes do Ensino Médio, a prioridade da leitura e recepção das obras literárias, em relação ao conhecimento e análise literária, tipicamente presentes na prática escolar. De natureza qualitativa, essa pesquisa contou com a entrevista e o questionário como instrumentos de coleta de dados e foi desenvolvida em duas escolas públicas de Feira de Santana, município do interior baiano. Com essa investigação pretendemos contribuir com a produção científica no campo das práticas de leitura, especialmente das representações das leituras literárias, e da formação de professores e de leitores, assinalando a importância de escutar alguns dos sujeitos diretamente envolvidos na problemática da formação de leitores, os professores. Além disso, salientamos a especificidade de investigar o campo das leituras literárias, em uma época em que a informação tem sido preponderante em detrimento da narrativa (BENJAMIM, 1994) e, direta ou indiretamente, da literatura. Os resultados apontam a relação escolarizada e profissional que as professoras mantêm com a literatura e como, a partir de seus relatos, nos parece que “reproduzem” esta relação na prática docente de formação de leitores. Além disso, aborda a necessidade do fortalecimento e aprofundamento das discussões acerca da leitura como prática cultural e da leitura literária na perspectiva da recepção estética nos cursos de formação de professores, a fim de facilitar a aproximação da literatura entendida como arte das propostas escolares com vistas à formação do leitor.

PALAVRAS-CHAVE: Práticas de leitura. Representações de leitura literária. Formação do leitor. Formação de professores.

⁵⁵⁰ Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS; pedagoga do Instituto Federal da Bahia – IFBA - Campus Santo Amaro, BA, Brasil. E-mail: daybmanuela@yahoo.com.br.

⁵⁵¹ Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo - USP; professora do departamento de educação da UEFS, Feira de Santana, BA, Brasil. E-mail: maria.besosnik@gmail.com

APRESENTAÇÃO

Esta investigação nasce da necessidade de compreender a inserção da leitura literária e seus desdobramentos na sala de aula. Nesse contexto decidimos trabalhar com quatro docentes, mais especificamente com duas professoras de duas escolas públicas diferentes de Feira de Santana, município do interior baiano. Cada escola deveria apresentar características singulares, sendo uma considerada representante de um trabalho educativo de qualidade na cidade e a outra, geralmente não citada na cidade e região como referência entre as escolas públicas da cidade.

Trabalhar com escolas diferentes teve como objetivo ouvir professoras que atuam em diferentes contextos, buscando perceber a singularidade de cada docente entrevistada e sem pretensões de generalização. Ressaltamos que para preservar a privacidade das escolas e das professoras colaboradoras dessa pesquisa, decidimos utilizar nomes fictícios, tanto para as instituições escolares como para as docentes.

As professoras entrevistadas foram todas mulheres, o que, ressaltamos, não planejamos. Esta quase coincidência pode ser explicada pela preponderância das mulheres na docência. Tal preponderância remonta ao século XIX, quando foram criadas as primeiras escolas normais que, paulatinamente, e por razões socioeconômicas, tornaram-se guetos femininos. Ainda contemporaneamente e, embora com menos força, devido à ampliação de espaços profissionais para as mulheres, sobretudo nas regiões mais desenvolvidas do país, o magistério continua com presença marcadamente feminina, sobretudo na Educação Básica (BRUSCINI; AMADO, 1998). Desse modo, não por acaso, ao buscar professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio em escolas públicas de Feira de Santana, encontramos professoras.

Todas as professoras entrevistadas possuem pelo menos graduação em Letras, realizada na Universidade Estadual de Feira de Santana, atuam apenas na rede pública, com carga horária entre 40 e 60 horas em cursos de Ensino Médio. O que apresentamos neste artigo é um recorte da análise dos dados, mais especificamente a partir dos depoimentos das professoras Beatriz, Carolina e Márcia.

A professora Beatriz tem 39 anos de idade, 16 anos de experiência docente e trabalha na Escola C, lecionando no 1º e no 2º ano. A professora Carolina tem 44 anos de idade e 22 anos de experiência docente e também leciona na escola C, nas turmas de 1º e 3º anos. Já a professora Márcia tem 48 anos de idade e 31 anos de experiência docente, trabalha na Escola F, apenas no 1º ano.

Compreender e abordar a presença da leitura literária e seus desdobramentos em sala de aula requer perceber as tensões e contradições em torno da própria representação de leitura e especialmente de leitura literária. Afinal, não há consenso quanto às representações de leitura, literatura e especificamente de leitura literária.

Segundo Abreu (2001), a própria percepção de que a leitura constitui uma prática diversa e que abrange transformações inscritas historicamente é recente, visto que, até algumas décadas atrás, a leitura era concebida como uma prática neutra e sempre desejada.

Sobre a leitura literária, mais especificamente, o mais comum é perceber ausências de reflexões sobre essas questões na instituição escolar e a literatura em sala de aula pautada no esqueleto da moderna história literária moderna: “[...] seleção e hierarquização de obras e autores, apresentação cronológica dos textos e biografia dos escritores, articulação entre história, língua e fazer literário” (ABREU, 2003, p.57).

O processo de construção do conceito moderno de literatura, ligado à distinção entre clássicos e escritos de menor ou nenhuma valorização social, assim como a valorização de determinadas práticas culturais de leitura e censura e discriminação de outras, teve início em meados do século XVIII, consolidando-se no século XIX em alguns países europeus.

Contemporaneamente é ainda comum encontrar de forma contundente na mídia, no discurso de pessoas comuns e de profissionais da educação, a representação de literatura ligada aos clássicos e ao erudito. A consolidação dessa representação aconteceu de forma interligada ao conceito de nação e originou a construção das histórias literárias com destaque às grandes obras de cada nação. “Transformar o estudo diacrônico dessas obras em disciplina escolar foi a etapa final da consagração de alguns literatos e de seus escritos” (ABREU, 2003, p.48).

Como pudemos observar através dos estudos sobre a presença da literatura em sala de aula e das entrevistas realizadas nessa pesquisa, a construção da história das literaturas nacionais, com seus detalhes e características, apresenta grande ressonância nas práticas e representações dos professores.

1 “Se eles tivessem estudado literatura antes...” ou “Eles não vão precisar gostar, mas eles vão estudar literatura comigo”: sobre (des) caminhos para os leitores em sala de aula

As perspectivas historiográfica e analítica aqui destacadas como presentes e limitadoras para a concretização da experiência literária por parte dos alunos na escola não foram apontadas pelas professoras entrevistadas como problemas. Diferentemente, essas questões apareceram em seus depoimentos como já assimiladas ao trabalho desenvolvido e sem sinais de questionamentos ou necessidades de mudança.

Nesse contexto podemos relacionar o fato de todas as professoras considerarem com maior ou menor enfoque, o desconhecimento prévio dos alunos do Ensino Médio em relação a conteúdos ligados à literatura, tais como figuras de linguagem e a não leitura prévia de obras literárias, sobretudo alguns clássicos, como uma das maiores dificuldades para o trabalho com a literatura em sala de aula, entre outros aspectos, à representação da literatura como um conjunto de conhecimentos, simbolizados sobretudo pelos clássicos.

Parece estar presente no imaginário de todas as professoras entrevistadas um entendimento da literatura como um arcabouço a ser dominado e a cada fase escolar correspondendo a uma fatia de conteúdo literário. Para essas docentes, o desconhecimento dos alunos se dá em função do fato da escola não trabalhar a literatura nas séries anteriores ao Ensino Médio, passando também pelo não exemplo familiar. Dessa forma, segundo as professora Beatriz:

[...] A gente pega os meninos aqui de 1º ano, eles muito crus, porque as escolas do Ensino Fundamental II, elas só deixam por conta do Ensino Médio trabalhar literatura, literatura não é trabalhado, literatura mesmo, brasileira, com os clássicos, língua portuguesa, enfim, não é trabalhado nas escolas de Ensino Fundamental. Quando a gente proclama um trabalho de análise, [...] Foi pautada lá na escola em tudo, entendeu? [...]. Então, literatura seria isso aí, visto desde cedo [...]. Porque, assim, quando a escola trabalha com projetos de contos, projetos de poemas, de poesias, projeto disso, projeto daquilo... Mas a literatura em si, ela, sabe? Quando tem um professor criativo, inovador, que traz um Vinícius, traz um Drummond, traz, né? Traz um escritor pra poder ta mostrando pros alunos. Aí eu vejo assim que no ensino médio eles chegam mesmo muito crus [...].

Sem pretender desmerecer a necessidade de garantia de um currículo mínimo para a Educação Básica, enfatizar o contato literário restrito, tal como o ponto de vista escolar o entende, como uma dificuldade dentre as maiores, indica um entendimento do ensino de literatura calcado no “estudo da disciplina” e não na leitura das obras e na experiência estética. Apesar disto, percebemos que ao final de seu comentário, essa professora aponta uma possibilidade de experimentar o texto na sua dimensão estética.

De acordo com Todorov (2010, p.26) há uma ideia na base da teoria e da prática de professores e instituições que lidam com a literatura segundo a qual “os estudos literários têm como objetivo primeiro o de nos fazer conhecer os instrumentos dos quais se servem”, razão pela qual a leitura da própria obra literária encontra-se reduzida, ao mesmo tempo em que se propõe, com mais frequência, à leitura de críticas e/ou os julgamentos de outras autoridades.

Além das dificuldades relatadas pelas professoras quanto ao trabalho com a literatura, a professora Carolina trouxe à discussão a questão da literatura no Ensino Médio encontrar-se presente na escola como parte da disciplina de Língua Portuguesa e não em uma área de estudo mais independente ou específica. De acordo com essa docente:

[...] É uma questão que a gente tem que ver no currículo. Tem que reformular o currículo e dar uma prioridade à literatura. Talvez desmembrando logo de Língua Portuguesa, porque muita gente acha que Língua Portuguesa só tem que ser literatura. A escola particular é que desmembrou isso e isso já tá muito claro. Mas aqui na escola pública dentro da Língua Portuguesa a gente tem que trabalhar literatura, tem que trabalhar produção de texto, tem que trabalhar gramática e graças a Deus que já desmembraram Redação, e que a gente pode trabalhar à parte. Aí... Como eu tenho as mesmas turmas de Português, eu tenho de Redação, então eu trabalho textos literários, aí trabalho com a atualidade da literatura, e as produções são todas a partir daquela leitura inicial, aí depois disso ele vai pesquisar sobre aqueles temas e a gente discute, em vários temas a gente vai discutindo, depois a gente escolhe um na hora, faz um sorteio na hora e produz o texto. A gente faz aqui dessa forma, mas partindo da literatura. Porque é também é uma oportunidade de trabalhar a literatura. [...] Porque, assim, dentro da Língua Portuguesa eu tô trabalhando romance, romance no Realismo. E dentro da redação, eu tô trabalhando a partir dos pontos de Machado de Assis. Aí, eu tô fazendo dessa forma.

O fato de a literatura encontrar-se atrelada à Língua Portuguesa em muito pode contribuir para o entendimento da literatura como um conjunto de conhecimentos a ser ensinado e aprendido através das práticas escolares pautadas sobretudo na análise e na certificação. Nesse contexto, talvez a perspectiva separacionista, por assim dizer, da literatura em relação à Língua Portuguesa, apresente viabilidade para abordagem literária mais próxima do entendimento da literatura como arte. Porém, percebe-se através da reflexão apresentada pela professora Carolina que a intenção de perceber a literatura como um objeto de estudo para os estudantes do Ensino Médio é ainda prioritária e não há um movimento de mudança forte o bastante para propiciar na escola a emergência de uma relação com a literatura como arte.

Para que a experiência literária adentre a escola de forma sistemática há a necessidade da compreensão de que “[...] a leitura só se torna um prazer no momento em que nossa produtividade entra em jogo, ou seja, quando os textos nos oferecem a possibilidade de exercer as nossas capacidades” (ISER, 1999, p.10). Além disso, a forma de apresentação e o tipo de proposta de leitura que a escola oferece aos estudantes favorecem com maiores ou menores possibilidades que aconteça, de fato, um encontro entre o texto e o leitor, estando a literatura em um disciplina específica ou, como de costume, atrelada à Língua Portuguesa.

Percebe-se ainda no contexto dessa pesquisa uma forte preocupação da maioria das professoras com que os alunos conheçam literatura e representação positiva sobre esse conhecimento, no sentido de que conhecer literatura contribui para o desenvolvimento intelectual dos alunos. Inferimos, portanto, que para essas professoras a leitura literária está longe de justificar a si mesma e precisa estar a serviço do alcance de determinados conhecimentos presentes nas obras literárias e esperando pelos leitores para resgatá-los.

O depoimento da professora Carolina nos parece emblemático quanto aos objetivos implícitos ou explícitos para o trabalho com literatura em sala de aula. Ao abordar a prioridade atribuída ao trabalho literário que desenvolve junto aos estudantes do Ensino Médio, afirma essa docente:

*Eu não tive a oportunidade de estudar a literatura no meu Ensino Médio. Então, já que eu não tive, eu digo aos meninos, que eles vão aprender literatura, que eles vão, pelo menos... **Eles não vão precisar gostar, mas eles vão estudar literatura comigo.***

Embora essa investigação não tenha pretensões de generalização, não é difícil perceber que o posicionamento da professora Carolina é típico da instituição escolar. Conforme aborda Pétit (2009, p. 286), na sua pesquisa sobre jovens leitores franceses pertencentes a uma parcela da população economicamente desfavorecida, de fato, “ninguém deveria ser obrigado a ‘gostar de ler’ (além do que nada dissuade mais a se aproximar de um livro do que tais injunções)”. Isso não justifica, por sua vez, a falta de vitalidade na abordagem da literatura pela instituição escolar. A análise dos relatos das professoras nos leva a refletir que a forma como a literatura aparece na escola em pouco ou nada se relaciona à vida dos estudantes. Ainda de acordo com Pétit (2008, p.77-78), o que a escola desconsidera ao agir assim constitui:

[...] Uma das dimensões da leitura, mencionadas com frequência pelos leitores quando relembram suas descobertas de textos: seu encontro com as palavras que lhes permitiram simbolizar sua experiência, dar um sentido ao que viviam, construir-se.

Nessa perspectiva, portanto, não percebemos no relato da prática docente das professoras entrevistadas a presença do interesse e busca a respeito do que os alunos gostam de ler ou sobre elementos outros das suas histórias de leitores. Por outro lado, como já destacamos, no depoimento de quase todas as docentes houve o entendimento de que seus alunos não leem literatura, ou leem muito pouco, além de destacarem a não leitura ou valorização dos cânones literários, por parte dos alunos e suas famílias, e a defesa da importância do conhecimento dos cânones para a formação do Ensino Médio.

“É forçoso dizer-se que a literatura oferece, não apenas prazer, mas precisamente o prazer que lhe é próprio” (LEWIS, 2003, p.181). Nessa perspectiva, a instituição escolar não pode furtar-se a trabalhar a dimensão do prazer na escola. Diferentemente, percebe-se a escola conduzindo os alunos ao uso e não à recepção da literatura, o prazer e o envolvimento, fundamentais à experiência literária. Nesse contexto parece entendido como algo desnecessário, algo para fora dos muros escolares ou para lugar nenhum.

Além disso, essa não valorização ou inclusão do prazer nas práticas de leitura na escola, especialmente as literárias, pode estar associada a uma representação do prazer como algo fácil ou gratuito, obtido sem maiores esforços. No entanto, de acordo com Barthes (1973), o prazer da leitura é alcançado somente através da fruição, a qual exige atenção e minúcia. Esse processo é marcado por rupturas, num jogo entre o conhecido e o inesperado, no qual a língua canônica assume contornos imprevistos, sem deixar de ser ela

mesma e põe o leitor em situação de desconforto. O prazer, portanto, não se dá sem desafios e esforço por parte do leitor.

2 “Literatura é vida” ou “A literatura, ela é cheia de “maldições””: sobre a importância e o medo da literatura

Ademais, destacamos nessa pesquisa uma tensão quanto à presença da leitura literária na escola. A literatura, por sua vez, nem sempre foi e é desejada; por vezes, foi e é proibida, segundo diferentes argumentos, evidenciando assim a existência de paradoxos quanto ao papel da literatura na formação do homem. Ao mesmo tempo, por exemplo, que os educadores desejam e recomendam leituras literárias, demonstram receio sobre a reação dos educandos diante das obras literárias (Candido, 1995).

Tal receio, por sua vez, pôde ser percebido no discurso da professora Beatriz, ao abordar discussões realizadas em sala de aula com seus alunos sobre a leitura dos livros *Dom Casmurro* e *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, ambos de Machado de Assis, enfatizando aqui o tema adultério:

*Literatura é vida, não é? O que se pode aprender com a literatura? Mesmo tendo essa formação que eu tenho, eu sempre falo com eles: Olha gente, a literatura, ela é cheia de “maldições”, tem coisas que a gente não concorda, que não são politicamente corretas, mesmo sendo... Mas a gente precisa ver de tudo. **Então na literatura você vê adultério, que a pró não concorda, essas coisas sempre passo pra eles. A gente vê homossexualismo, a gente vê uma série de questões, mas a gente explica, literatura é vida.** [...] O quê que a gente pode fazer? O quê que a gente pode aproveitar desse exemplo aqui? A gente pega uma personagem Virgília, por exemplo. Será que Virgília amava mesmo o Brás, né? Será que esse amor era verdadeiro? Será que era amor por interesse? Só tava lá por romantismo? Então, a literatura é isso. A gente poder fazer essa ponte, pra gente poder voltar e não ficar só preso àquela questão do didático, né? O Romantismo acabou aqui e pronto. [...] Então eu tenho que passar essa visão pra eles, uma coisa mais aberta, que eles possam trazer mesmo pra vida. [...] É vida, é esse mistério. E você só vai de acordo com seus valores, com a sua formação você vai chegar as suas conclusões. [...]. (Grifos nossos).*

A professora apresenta nesse discurso uma representação de literatura, usando a metáfora “literatura é vida” e prossegue apontando, embora indiretamente, os inconvenientes dessa abrangência, ao advertir sobre a existência de situações inadequadas, ou segundo suas palavras, pautadas na visão de mundo cristã, “cheias de maldições”, tais como o adultério ou o homossexualismo. Apesar de afirmar que “a gente precisa ver de tudo”, logo se adianta em dizer aos estudantes que não concorda com adultério, supostamente presente na obra em discussão. Trata-se de uma interpretação apresentada pela professora, pautada nas várias discussões e análises da obra, sem nenhuma garantia de que realmente Capitu tenha traído Bentinho, personagens do referido livro.

Nessa situação intuimos que há um conflito para a professora, entre sua formação religiosa, afirmada anteriormente, que condena diversos eventos presentes nas obras machadianas citadas, e suas leituras de mundo além do espaço religioso, propiciadas, provavelmente, por sua formação acadêmica e por sua vivência como leitora de modo geral, que a fazem perceber literatura como vida. De acordo com Carvalho (2006), a leitura literária propicia o diálogo entre o imaginário do sujeito e o conjunto de suas percepções e os elementos oferecidos pelo texto literário. Há, portanto, na leitura literária, uma interlocução.

Para Jauss (1994) através dessa interlocução entre o leitor e o texto literário há a constituição do horizonte de expectativas desse leitor e a cada leitura, um cruzamento de horizontes, o qual, nessa perspectiva, precisa ser desestabilizador. Assim, a literatura, ao mesmo tempo em que propicia respostas a questões atuais do leitor, provoca novas questões, ampliando o horizonte do leitor:

A professora está agindo como quem diz: não se envolvam tanto, não ampliem tanto seus horizontes de expectativas, mantenham-se firmes nos valores sociais, não permitam que a literatura mostre tanto, não vivam tanto essa vida que vem da literatura!

Desse modo, embora percebamos dedicação por parte da professora em relação à necessidade dos alunos conhecerem literatura, e competência nesse aspecto, ao mesmo tempo supomos que mais do que não incentivar a experiência estética entre seus alunos, ela receia tamanha liberdade. Nesse sentido, a postura da professora parece estar condicionada ao desejo por uma literatura livre de tudo o que não for politicamente correto ou que esteja em desacordo com valores cristãos. De acordo com Barthes (1973, p.72):

*Alguns querem um texto (uma arte, uma pintura) sem sombra, cortado da "ideologia dominante"; mas isso é querer um texto sem fecundidade, sem produtividade, um texto estéril (veja-se o mito da Mulher sem Sombra). O texto tem necessidade da sua sombra: essa sombra é **um pouco** de ideologia, **um pouco** de representação, um pouco de sujeito: fantasmas, bolsos, rastos, nuvens necessárias: a subversão tem de produzir o seu próprio **claro-escuro**. (Grifos do autor).*

Dessa forma, ao admitir tanto sua sombra como sua luz, o texto fica distante da superficialidade e da trivialidade, trazendo à tona contradições que estão na própria vida. Assim, o companheirismo e a solidão, o amor e o ódio, a vida e a morte, a fidelidade e a traição, o tradicional e o subversivo, como tantas outras questões, são ofertados sem censuras; ao leitor cabe a interpretação sobre o que acontece bem diante de seus olhos, através da experiência literária.

A situação abordada pela professora Beatriz, acreditamos no princípio segundo o qual, para além da discussão sobre valores e princípios morais em torno do tema adultério, à leitura literária é necessário antes permitir a recepção da obra e só depois proceder ao juízo de valores ou outras discussões que possam ser suscitadas pela experiência literária. Além disso, segundo Todorov (2010, p.31), "[...] há mesmo evidências de falta de humildade no fato de ensinarmos nossas próprias teorias acerca de uma obra em vez de abordar a própria obra em si mesma".

Sem a plena recepção da obra falam muito mais alto os nossos próprios valores ou os valores dos críticos e/ou outros profissionais legitimados a interpretá-la e a visão de mundo neles perpassada do que o efeito de uma recepção, baseada na criatividade e inventividade do leitor.

A circunstância evidenciada no discurso da professora Beatriz sobre receios na abordagem literária para jovens está longe de tratar-se de um aspecto individualmente por ela experimentada e certamente está muito próxima de situações outras, vivenciadas por educadores em seus dilemas com a literatura. No que se refere à instrução escolar e à relação com o livro literário, segundo Candido (1995, p.244):

[...] Há conflito entre a ideia convencional de uma literatura que eleva e edifica (segundo os padrões oficiais) e a sua poderosa força indiscriminada de iniciação na vida, com uma complexidade nem sempre desejada pelos

educadores. Ela não corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver.

Assim, a perspectiva de Candido (1995), diferentemente da abordagem da professora Beatriz não busca negar a força indiscriminada presente na literatura que advém da própria realidade. Esse autor reconhece que a literatura, ao mesmo tempo em que não está preocupada com as convenções, traz à tona as polaridades da vida, e exatamente por isso promove a humanização.

Podemos deduzir dos relatos sobre as orientações às leituras literárias dos estudantes por parte das professoras entrevistados nessa pesquisa um desejo dessas docentes de que os alunos construam sentidos idênticos ou parecidos com os por elas construídos em suas leituras. Ademais, entendemos que as orientações dos professores para as leituras literárias remetem para as maneiras de ler que elas próprias desenvolvem: “[...] marcadas pela não-gratuidade, orientadas pela busca de um aprendizado ou ensinamento e [...] [com] uma tendência cumulativa” (BATISTA, 1998, p.50).

Embora bastante distante das proposições e práticas escolares consideramos que há uma condição para lidar com essa tensão e estabelecer, por assim dizer, uma reconciliação com a leitura literária, qual seja o de deixar vir à tona a leitura do texto literário por parte dos estudantes. E nessa perspectiva compreender e aceitar, tal como Pétit (2008), a impossibilidade de controlar o modo como acontece a recepção em relação aos alunos e a qualquer leitor. A maneira como um texto será lido e interpretado é sempre imprevisível.

Aqui não estamos afirmando que a leitura literária deva se restringir à subjetividade do aluno e à busca de um prazer, por assim dizer pessoal, através da leitura literária. Mas diferentemente defender, tal como Todorov (2010), a busca do equilíbrio entre as contribuições de análises estruturais da obra literária, e com as conexões da literatura com a vida existencial do indivíduo e os acontecimentos sociais. Encontrado esse equilíbrio, a leitura da obra literária teria maior possibilidade de passar a ser o centro das atividades educacionais e da formação de sujeitos emancipados, deixando de estar a serviço de objetivos outros, distantes do propósito de contato direto com as obras literárias.

3 “Faz é tempo que eu não indico mais” ou “Eu me coloco no lugar do aluno”: sobre atalhos e desvios para a literatura em sala de aula

Nessa pesquisa percebemos ainda que a própria presença de textos literários em sala de aula, incluindo-se aqui a seleção e indicação de textos aos alunos pelos professores, constitui um ponto de tensão. A professora Márcia, por exemplo, abordou diversas dificuldades por ela vivenciadas em relação ao trabalho com a literatura em sala de aula e argumenta nesse contexto que o trabalho com a literatura deve partir da experiência dos estudantes, o que para ela parece significar trabalhar com músicas, vídeos, incentivar a frequência a teatros etc. Segundo a professora Márcia:

Olha, eu gosto de trabalhar com música, apesar de quem trabalha mais é quando está no 3º ano. Eu gosto de trabalhar muito a questão da regionalidade e música. Eu gosto que eles leiam, eu sempre boto textos de música pra eles nas avaliações, mas eu não costumo indicar livros, nem textos grandes porque eu sei que eles não compram. Então o que eu posso socializar, o que eu posso reproduzir, entendeu? Aí eu tento. Porque se eu for indicar poesia de poetas do qual eu gosto, eles não vão ter acesso, até pelo interesse eles teriam acesso, mas não vão ter interesse. Aí eu tento trazer algo que fique mais próximo da realidade,

do contexto social, da linguagem que eles usam, de vez em quando eu trago rap, a gente discute... a rede de rap, tento fazer sempre algo que esteja próximo do contexto dele. (Grifos nossos).

A professora Márcia, portanto, parte do pressuposto de que seus alunos categoricamente não se interessarão por literatura por várias razões, desde a suposta dificuldade de acesso aos textos até a certeza da não busca dos textos pelos alunos. Dessa maneira, a professora além de não incentivar os alunos à leitura literária, esquiva-se de sua obrigação de promover a literatura em sala de aula e nega aos alunos o direito à literatura, tal como entendido por Candido (1995) e Pétit (2008; 2009).

Nesse contexto podemos intuir, a partir do depoimento da professora Márcia acima destacado, uma representação dos estudantes como incapazes de concretizar uma leitura literária e desinteressados da literatura. No entanto, conforme assinala Candido (1995), essa arte oferece um alcance universal e está presente, de variadas formas, em todos os povos. Dessa forma a literatura pode penetrar em diferentes classes sociais e econômicas e certamente com os alunos dessa professora não deve haver uma característica tão peculiar que os afaste tão enfaticamente do interesse pela literatura.

De fato, o trabalho com a rede de rap, citado pela professora Márcia, tem relação direta com a inserção dos sujeitos na vida cultural do mundo que o circunda, o que inclui a música destacada nesse contexto, mas não substitui a leitura da obra literária. Consideramos pertinente que no âmbito da abordagem da literatura no Ensino Médio atividades com música apareçam como ponto de partida e em diálogo com o trabalho realizado com a literatura na escola, mas não pode ser confundido com o trabalho literário em si. No entanto, segundo a própria Márcia, não tem mais indicado livros literários para seus alunos:

Olha, eu... Faz é tempo que não indico mais, porque eles não compram, como eu lhe disse eles não trazem... Então eu não adoto, porque eles não compram. Se mandar usar o material que tem na escola, é a maior dificuldade, porque não tem quem... E nem eu tenho a relação mais do acervo. Faz tempo que eu não entro lá pra saber o que é que tem. Porque de vez em quando some livros.

Além disso a própria professora não frequenta a biblioteca e conseqüentemente não conhece seu acervo. Por outro lado, como pudemos perceber em depoimentos dessa professora, anteriormente apresentados, a biblioteca encontra-se fechada e sem acompanhamento de profissional responsável, o que traz prejuízo aos alunos e ao corpo docente da escola.

Nessa situação percebemos que há uma resistência por parte da professora em trabalhar literatura com seus alunos, e mais uma vez sua representação dos alunos como os que não leem e nem lerão literatura. Nesse aspecto há uma desobrigação dessa escola, através dessa prática docente quanto à formação de leitores e à importância da literatura em suas vidas.

A pretensa substituição da leitura literária por outras linguagens mais acessíveis, no entanto, não foi percebida nessa pesquisa apenas através da referência ao cinema, à música, ao teatro como pretensos substitutos da literatura, conforme exemplo da professora Márcia. Destacamos, em acréscimo a isso, o estímulo à leitura de obras adaptadas como uma tentativa de “facilitar” a vida dos alunos em sua relação com a literatura, entendidas tais adaptações como mais palatáveis aos alunos, segundo podemos inferir do depoimento da professora Beatriz:

[...] Eu me coloco no lugar do aluno. Por tudo que eu passei, por tudo que eu sofri. [...] Então assim, a forma como eles reagem, eles nunca dizem, “não vou ler”. Porque eu deixo eles muito à vontade, eu deixo livros, eles

estão com um monte de exemplares, eu sempre digo a eles: “Oh, turma, vocês são privilegiados. Na época da pró, quando eu estudava... Olha que eu sou novinha”, brinco com eles e tudo. Eu não tinha esses acessos que vocês têm hoje, internet, não tinha as obras adaptadas, eu tive que ler Dom Casmurro mesmo, Memórias Póstumas mesmo, Jorge Amado eu tive que ler todas as obras sem serem adaptadas. E eu não tô desmerecendo... Não desmereço em nenhum momento, porque eles continuam fiéis às obras, os autores que fazem as adaptações, eles continuam fiéis à temática, você pode ler uma obra reduzida. Então... Pra eles... Tão cheios de livros mesmo, que eu tenho de Memórias Póstumas e O Cortiço em quadrinhos, olha que delícia! Aí eu falo: Tá aqui. Leva, vai trocando um com o outro, entendeu? [...].

É possível apreender desse depoimento da professora Beatriz um descontentamento referente às leituras literárias realizadas em sua trajetória escolar, descontentamento esse que não deseja a seus alunos. No entanto, acreditamos que essa insatisfação poderia ser melhor utilizada, por assim dizer, caso houvesse um salto, uma proposição quanto a formas outras de abordar o texto literário. Muito provavelmente a professora entende o uso de obras adaptadas como uma forma de dar a conhecer o conteúdo literário sem precisar passar pela obra literária, algo muito mais trabalhoso.

No Brasil, para muitas famílias, a instituição escolar é muitas vezes o único espaço onde se interage com livros literários (CARVALHO, 2006). Dessa forma, consideramos relevante que ao resistir em indicar leituras literárias para seus alunos ou tentar substituí-las por adaptações, estando consciente ou não disso, as professoras subtraem dos estudantes o que seria uma das principais possibilidades de experiência literária para esses sujeitos.

De outro modo, nos depoimentos das professoras Beatriz e Márcia anteriormente destacados parece falar mais alto a representação dos estudantes como não leitores. Sendo assim não precisa, ou ao menos cabe evitar, quando possível, o oferecimento de leituras literárias e a espera de que um dia todos os estudantes tornem-se leitores. De outro modo, acreditamos que a ampliação de horizontes sobre a representação de leitura como prática cultural, e de leitores, de eruditos a populares, e ambos em relação mútua, conforme a história cultural, daria lugar a outro tipo de perspectiva e de prática docente por parte dessas e de muitas outras professoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desta investigação nos fez direcionar o nosso olhar sobre o espaço da sala de aula numa perspectiva de identificar as relações estabelecidas entre a leitura do texto literário e as representações dos professores construídas sobre este tipo de texto.

Podemos inferir que a preocupação dos professores com o ensino da literatura se concentra nos períodos literários principais do que exatamente com a leitura e a recepção da obra. Desse modo nos foi possível perceber que as representações sobre leitura literária das professoras entrevistadas estão associadas a abordagens e práticas analíticas, classificatórias e historiográficas e pouco ou nenhum espaço para a leitura das obras literárias.

Assim, as representações sobre leitura literária aqui analisadas, parecem perpassar as representações mais gerais sobre leitura e leitor, ligadas às práticas escolares, idealizadoras em relação aos leitores, excludentes quanto à valorização dos textos e distanciadas da recepção estética.

Nesse contexto tivemos a impressão que a presença da literatura na vida da maioria das professoras entrevistadas acontece em função da atividade profissional que desenvolvem.

Ademais, a realização dessa pesquisa nos remeteu para a necessidade de ampliar o horizonte teórico dos cursos de formação de professores, buscando abranger a emergente história da leitura. Acreditamos que isso contribuiria para que os professores pudessem reconhecer seus alunos e suas práticas culturais de leitura no contexto brasileiro de silenciamento e desvalorização de diversas práticas de leitura não inseridas no âmbito canônico. Ao mesmo tempo consideramos também a necessidade de maior exploração da estética da recepção, o que certamente contribuiria para o entendimento da literatura como arte e para a valorização da experiência literária como constituinte da formação do leitor pela escola.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Márcia (2003). Letras, belas-letas, boas letras. In BOLOGNINI, Carmen Zink (Org.). História da literatura: O discurso fundador (pp 11-69). Campinas, SP: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil (ALB); São Paulo: Fapesp. (Coleção Histórias de Leitura).
- _____ (2001). Diferentes formas de ler. Originalmente apresentado na Mesa-redonda Práticas de Leituras: história e modalidades, no XXIV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Intercom, Campo Grande. Retirado em setembro 02, 2008 de www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/Marcia/marcia.htm.
- BARTHES, Roland (1973). O prazer do texto. Tradução de Maria Margarida Barahona. Lisboa/Portugal: Edições 70.
- BATISTA, Antonio Augusto Gomes (1998). Os (as) professores são “não-leitores”? In MARINHO, Marildes; SILVA, Ceres Salete Sibas (Orgs.). Leituras do professor (pp 23-60). Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB. (Coleção Leituras no Brasil).
- ABREU, Márcia (2003). Letras, belas-letas, boas letras. In BOLOGNINI, Carmen Zink (Org.). História da literatura: O discurso fundador (pp 11-69). Campinas, SP: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil (ALB); São Paulo: Fapesp. (Coleção Histórias de Leitura).
- BRUSCHINI, Cristina; AMADO, Tina. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. Caderno de pesquisa São Paulo (64): 4-13, fev. 1988.
- CANDIDO, Antonio (1995). Vários escritos. São Paulo: Duas cidades.
- CARVALHO, Diógenes Buenos Aires de (2006). A leitura da literatura na escola: o lugar da criança como sujeito sócio-histórico. In AGUIAR, Vera Teixeira; Martha, Alice áurea Penteado. Territórios da leitura. Da literatura aos leitores. São Paulo: Cultura Acadêmica.
- ISER, Wolfgang (1999). O ato da leitura. Uma teoria do efeito estético. Tradução de Johanenes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34.
- JAUSS, Hans Robert (1979). A estética da recepção: considerações gerais. In JAUSS, Hans Robert (ET. All). A literatura e o leitor. Textos de estética da recepção. (coordenação e tradução de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

LEWIS, C. S (2003). A experiência de ler. Porto – Portugal: Elementos Sudoeste.

PÉTIT, Michele (2008). Os jovens e a leitura. Uma nova perspectiva. Tradução Celina Olga de Souza. São Paulo: Ed. 34.

_____ (2009). A arte de ler. Ou como resistir à adversidade. Tradução de Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Ed. 34.

TODOROV, Tzvetan (2010). A literatura em perigo. 3ª edição. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL.

Competências para o ensino das ciências nos primeiros anos de escolaridade: proposta de um quadro orientador.

Patrícia Sá⁵⁵², Fátima Paixão ()⁵⁵³

Palavras-Chave: Competências; Ensino das Ciências; Ensino Básico

Problemática

A visibilidade que o conceito de competência tem vindo a assumir nas últimas décadas evidencia um novo entendimento do papel da escola e da formação face a uma sociedade em constante mudança, alicerçada na complexidade e imprevisibilidade. No entanto, a falta de uma definição mais concisa da noção de competência e o excesso de entendimentos que proliferam, têm-se vindo a revelar condições indutoras de confusão terminológica e conceptual e evidenciam a necessidade e urgência de clarificação do conceito.

Se ao nível da análise semântica é possível encontrar consensos quanto às principais características da competência - saber em uso, constituída por diferentes elementos, pluridimensional, complexa, dinâmica e interativa, de natureza combinatória, transferível e mobilizável para contextos distintos - ao nível da análise estrutural, verifica-se uma grande diversidade na identificação e definição dos elementos que a compõem. A competência surge definida como capacidade, aptidão, habilidade, comportamento, saber, processo, rede, sistema, coleção de recursos e pré-requisito.

Face a esta diversidade, é evidente a necessidade de a investigação se ocupar da clarificação conceptual da noção de competência, em particular das competências orientadas para o ensino, bem como das suas implicações epistemológicas e pedagógicas, no sentido da criação de um entendimento refletido e partilhado deste conceito, que possa conduzir a uma convergência de linguagem na comunidade científica e nos professores e, também, à elucidação de um quadro orientador.

Metodologia

O estudo que se apresenta teve como finalidade desenvolver um quadro orientador da definição das competências para o ensino das ciências (EC), ao nível do Ensino Básico (EB), desenvolvido com base numa análise da literatura de referência e assente no contributo da reflexão partilhada de formadores de professores, alunos futuros professores e professores do EB. Para tal, com base numa metodologia de índole qualitativa, procedeu-se:

1. A um levantamento documental exaustivo assente num percurso analítico orientado para a análise do conteúdo dos documentos nacionais e internacionais que identificam e definem as principais tendências num quadro de referência centrado em competências de EC.

⁵⁵² Centro de Investigação “Didática e Tecnologia na Formação de Formadores”. Universidade de Aveiro, Portugal
Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Castelo Branco, Portugal, f2390@ua.pt

⁵⁵³ Centro de Investigação “Didática e Tecnologia na Formação de Formadores”. Universidade de Aveiro, Portugal
Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Castelo Branco, Portugal, mfpaixao@ipcb.pt

2. À análise e caracterização epistemológica das concepções que os formadores das instituições públicas formadoras de professores do EB, os alunos futuros professores e os professores têm sobre as competências essenciais para o EC. Este procedimento implicou: i) a aplicação de um questionário de levantamento das concepções dos participantes sobre competências de EC no EB; e ii) a análise e triangulação dos dados obtidos através da aplicação do questionário.

3. À validação do quadro de referência resultante do contributo destes participantes e da sua triangulação com o quadro teórico orientador.

Relevância e pertinência do trabalho

O Estudo conduzido permitiu-nos conceber um quadro de referência das competências para o EC que, tanto pelo procedimento adotado para o seu desenvolvimento como pelo seu conteúdo, estrutura e organização, se apresenta como um contributo para a clarificação conceptual e terminológica da noção de competência bem como das competências de EC a desenvolver na formação dos professores para o EB.

1. Enquadramento Teórico

A educação científica na Europa tem vindo a ser, nos últimos anos, alvo de considerável atenção por parte das comunidades científica e política. As principais causas deste interesse parecem ser, de acordo com Osborne e Dillon (2008), os elevados níveis de iliteracia da maioria da população, o declínio do número de jovens, em vários países muito desenvolvidos, que escolhe seguir carreiras científicas e a ameaça que estes factos representam para a agenda da Estratégia de Lisboa, que traça o ambicioso objetivo de tornar a União Europeia “no espaço económico mais dinâmico e competitivo do mundo baseado no conhecimento e capaz de garantir um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos, e com maior coesão social” (Conselho Europeu de Lisboa in www.eurocid.pt).

De facto, vários estudos têm apontado, a nível nacional e internacional, níveis de iliteracia científica elevados na população em geral e perspetivas limitadas sobre a ciência e a tecnologia, também, concretamente, entre alunos e professores (Comissão Europeia, 2005; Martins, Vieira, Vieira, Sá, Rodrigues, Teixeira, Couceiro, Veiga & Neves, 2012; Osborne, 2003; Galvão, Reis, Freire & Faria, 2011).

Estas perspetivas limitadas da ciência e da tecnologia constituem-se como impedimentos ao desenvolvimento de concepções complexas acerca do conhecimento científico e do mundo, o que, de acordo com Galvão et al. (2011), reduz a possibilidade dos sujeitos acederem a informação pertinente e de formarem opiniões fundamentadas que baseiem as suas tomadas de decisão face a questões e/ou problemáticas que emergem de domínios científicos, mas cujos impactes, sociais e humanos, vão muito além da ciência (Martins, 2003).

Neste contexto, vários documentos de referência internacional (por exemplo, Comissão Europeia, 2005; Eurydice, 2002; Eurydice, 2008; OCDE, 2006; Rocard et. al, 2007) têm vindo, ao longo dos últimos anos, a evidenciar e reforçar a importância de preparar os jovens para a imprevisibilidade do real, o que apenas será possível, como já foi referido, com um bom nível de conhecimento e compreensão científica e tecnológica. Elevar os níveis de literacia da população exige a promoção da educação em ciências desde os primeiros anos de escolaridade. Contudo, vários investigadores (Alonso, 2006; Cachapuz et. al, 2004;

Gouveia, 2007; Martins, 2004; Roldão, 2003; Tardif, 1999; Tiana, 2005; entre outros) enfatizam o desajuste que se verifica entre a aceleração do conhecimento científico-tecnológico das sociedades modernas e a definição e desenvolvimento de políticas educativas capazes de apoiar a mudança para a sociedade do conhecimento. Ou, a um outro nível de análise, o evidente desfasamento entre os conhecimentos e os saberes básicos privilegiados num contexto formal de ensino e aprendizagem (escola) e os conhecimentos e competências exigidos pela atual sociedade e, mais especificamente, pelo mercado de trabalho.

Na generalidade dos países da União Europeia, a maioria dos currículos de ciência tem tentado atingir dois objetivos no que se refere à formação científica dos alunos: i) por um lado, preparar uma minoria para serem a próxima geração de cientistas e, por outro; ii) ensinar alguma ciência elementar à maioria dos alunos (que não seguirá carreiras científicas). Nesta perspetiva, apenas os alunos que alcançam níveis elevados de formação em ciência e tecnologia desenvolvem algum conhecimento sobre as principais ideias da ciência, conhecimento que, no século XXI, é essencial a todos os cidadãos. Contudo, a ciência escolar tem vindo a ser responsável pelo desenvolvimento de perspetivas ingénuas da natureza da ciência. Geralmente, o conhecimento é apresentado de forma fragmentada, disciplinar e descontextualizado surgindo, aos alunos, como um conjunto de ideias sem coerência ou relevância (Millar & Osborne, 1998). Também aos que seguem carreiras científicas. Efetivamente, a educação científica escolar, de acordo com Osborne e Dillon (2008), nunca proporcionou uma educação satisfatória para todos. Um dos principais desafios atuais é, precisamente, (re)conceber o modo como pode a educação em ciências adaptar-se ao mundo moderno e como poderá ir ao encontro das necessidades de todos os alunos, independentemente de seguirem, ou não, carreiras científicas.

A educação em ciências precisa de evoluir em qualidade. Vários relatórios produzidos no contexto da União Europeia – “Beyond 2000: Science Education for the Future” (Millar & Osborne, 1998); “Educação da Ciência Agora: Uma Pedagogia Renovada para o Futuro da Europa” (Rocard et. al, 2007); “Science Education in Europe: Critical Reflections” (Osborne & Dillon, 2008); entre outros - têm vindo a deixar algumas recomendações no que se refere a esta evolução, alertando para necessidade da reestruturação no sentido de uma maior adequação às características e exigências do século XXI. Os referidos relatórios são concordantes na identificação da importância (e urgência) de combater o desinteresse e afastamento dos jovens das áreas científicas; na necessidade de inovar e reestruturar os currículos de acordo com um paradigma competencial; na importância da inovação das estratégias de ensino das ciências como forma de motivação dos alunos; na valorização da formação em e sobre ciência de todos os cidadãos (e não apenas dos futuros cientistas) e na importância do investimento, a longo prazo, na formação de professores. Professores de qualidade são a fundação de qualquer educação formal em ciências. Para Osborne e Dillon (2008) o recrutamento, manutenção e desenvolvimento profissional contínuo destes profissionais deveria ser uma política prioritária nos países europeus.

Face a esta situação, temos assistido, nos últimos anos, a uma tentativa, a nível internacional, de clarificação conceptual e terminológica do conceito de competência (Sá & Paixão, 2013). Por outro lado, vários países têm vindo a reestruturar os seus documentos orientadores assumindo uma orientação competencial (ex. Espanha, Reino Unido, Canadá, Nova Zelândia, Austrália, entre outros). Um ensino das ciências orientado para o desenvolvimento, nos alunos, de competências de domínio científico exige que os seus professores, não só possuam conhecimento sobre a ciência que pretendem ensinar como, também, disponham da competência didática para o fazer (Pedrinaci, Caamaño, Cañal & de Pro, 2012). Contudo,

não existe qualquer quadro orientador para o ensino das ciências a nível nacional. Foi no sentido de contribuir para a definição de um quadro orientador de competências para o ensino das ciências que este estudo foi realizado.

2. Metodologia

O estudo que se apresenta teve como objetivo conceber um quadro orientador da definição das competências para o ensino das ciências (EC), ao nível do Ensino Básico (EB), desenvolvido com base numa análise da literatura de referência e assente no contributo da reflexão partilhada de formadores de professores, alunos futuros professores e professores do EB. Para tal, com base numa metodologia de índole qualitativa, procedeu-se:

1. A um levantamento documental exaustivo assente num percurso analítico orientado para a análise do conteúdo dos documentos nacionais e internacionais que identificam e definem as principais tendências num quadro de referência centrado em competências de EC.
2. À análise e caracterização epistemológica das conceções que os formadores das instituições públicas formadoras de professores do EB, os alunos futuros professores e os professores têm sobre as competências essenciais para o EC. Este procedimento implicou: i) a aplicação de um questionário de levantamento das conceções dos participantes sobre competências de EC no EB; e ii) a análise e triangulação dos dados obtidos através da aplicação do questionário.
3. À validação do quadro de referência resultante do contributo destes participantes e da sua triangulação com o quadro teórico orientador.

Para se proceder ao referido levantamento documental, numa fase central da investigação que se apresenta, recorreu-se às plataformas de acesso a publicações científicas Google Scholar e Biblioteca de Conhecimento online (B-on). As palavras-chave utilizadas para esta pesquisa foram “teach”, “science”, “competencies” e “primary school”, inseridas de forma combinada entre si. Dada a imprecisão conceptual e terminológica do conceito de competência, numa segunda fase desta pesquisa, e com o objetivo de identificar as publicações mais importantes, também foram consideradas como palavras-chave “competency”, “skill”, “knowledge” e “capability”. A pesquisa realizada com a combinação das referidas palavras-chave permitiu identificar um total de 388 documentos. Destes, foram escolhidos apenas os artigos científicos publicados em revistas com revisão de pares, os relatórios internacionais e os livros e/ou capítulos de livros de divulgação de resultados provenientes da investigação, o que permitiu reduzir o número inicial de documentos para 122. Após esta primeira seleção, procedeu-se à leitura dos resumos ficando, no final, o corpus de análise constituído por 83 documentos.

Procedeu-se, posteriormente, a uma análise de conteúdo que teve como principais objetivos identificar: i) o conceito de competências para o ensino das ciências no EB presentes nos diferentes documentos; ii) quais as competências para o ensino das ciências definidas em cada um dos documentos; iii) competências comuns aos vários documentos e iv) domínios de competências considerados e partilhados nos documentos em análise.

Um quadro de competências específicas para o ensino das ciências no EB

Os procedimentos de análise seguidos permitiram identificar um total de quarenta e oito competências para o ensino das ciências no EB que foram, posteriormente, organizadas em quatro domínios de referência: Epistemologia da Ciência; ii) Orientações de Educação em Ciência; iii) Gestão dos Processos de Ensino e Aprendizagem das Ciências e iv) Avaliação das Aprendizagens dos alunos. Apresentamos, de seguida, a sistematização das competências para o ensino das ciências no EB emergentes durante a análise exploratória sobre o corpus. Esta apresentação é feita nesta secção do artigo, numa perspetiva de evidenciar a própria metodologia de construção do quadro competencial que este estudo pretende explicitar, ou seja, por aquele ter sido utilizado como base para a estruturação do questionário de identificação das conceções sobre as competências para o ensino das ciências no EB, que a seguir se apresenta. As competências específicas de cada um dos domínios de referência considerados serão apresentadas com a codificação assumida nesta investigação de modo a facilitar a posterior apresentação dos resultados.

Domínio de referência: “Epistemologia da Ciência” (EpC)

Competências específicas:

EpC1. Conhece a história da Ciência e da Tecnologia e valoriza a importância deste conhecimento para a compreensão do conhecimento científico-tecnológico atual

EpC2. Relaciona a história da Ciência e da Tecnologia com a história da humanidade

EpC3. Compreende a natureza da Ciência e da Tecnologia e da construção do conhecimento científico

EpC4. Analisa a evolução do conhecimento científico-tecnológico de forma contextualizada (considerando as várias dimensões - social, económica, política, ética, ambiental,...)

EpC5. Compreende o interesse e relevância dos conhecimentos e artefactos científico-tecnológicos e valoriza o trabalho científico (suas particularidades, potencialidades e limitações, por exemplo)

EpC6. Reconhece e compreende as interações que se estabelecem entre a Ciência e a Tecnologia e a Sociedade e o Ambiente

EpC7. Questiona, numa perspetiva ética, o uso dos conhecimentos e artefactos científico-tecnológicos e valoriza uma perspetiva humanista da Ciência e do uso do conhecimento científico-tecnológico

EpC8. Compreende e questiona as potencialidades e limitações do uso do conhecimento e dos artefactos científico-tecnológicos

EpC9. Avalia as contribuições da Ciência e da Tecnologia para a melhoria da qualidade de vida e da qualidade do ambiente

EpC10. Distingue um discurso científico de um discurso dogmático

EpC11. Confronta exemplos de explicações científicas com outras oriundas do senso comum e/ou da religião

Domínio de referência: “Orientações de Educação em Ciência” (OEC)

Competências específicas:

OEC1. Reconhece e compreende a importância de uma educação científica para todos desde os primeiros anos de escolaridade

OEC2. Relaciona a educação em ciências e o exercício de uma cidadania informada, consciente e responsável

OEC3. Compreende o impacto do nível de literacia científica na qualidade de vida dos sujeitos

OEC4. Domina as diferentes perspetivas de Educação em Ciências e compreende as suas implicações no ensino das ciências em contextos formais (ao nível, por exemplo: do papel do professor, do papel dos alunos, das estratégias de ensino, das metodologias adotadas, das atividades realizadas, dos recursos utilizados, da organização do espaço físico da sala...)

OEC5. Valoriza a importância de um ensino integrado das ciências

OEC6. Acompanha a investigação realizada no domínio da Educação, em particular na Educação em Ciências, fundamentando as suas opções didáticas com base nos resultados da investigação mais atual

OEC7. Assume o papel de investigador face a situações problemáticas emergentes na sua prática

OEC8. Conhece as orientações nacionais e internacionais para a Educação em Ciências

OEC9. Domina as orientações curriculares e adota uma abordagem crítica sobre estes documentos

Domínio de referência: “Gestão dos processos de ensino e aprendizagem das ciências” (GP_EA)

Competências específicas:

GP_EA1. Domina os conteúdos científicos das áreas disciplinares que leciona e estabelece interligações com outras áreas disciplinares, a um nível ajustado ao ciclo de escolaridade que leciona

GP_EA2. Conhece e domina diferentes metodologias e estratégias de ensino das ciências nos primeiros anos de escolaridade (por exemplo, trabalho experimental, questionamento, trabalho projeto)

GP_EA3. Promove a aprendizagem das ciências em espaços formais, não formais e informais

GP_EA4. Domina, valoriza e recorre ao trabalho prático para o ensino das ciências, nomeadamente a atividades práticas do tipo investigativo (elaboração de questões, relação entre variáveis dependente e independente, controlo de variáveis, planificação da experimentação, análise e interpretação dos dados, elaboração de conclusões e resposta à questão-problema)

GP_EA5. Motiva e implica os alunos na escolha de conteúdos a trabalhar e em atividades a desenvolver, disponibilizando-lhes os recursos que necessitam

GP_EA6. Planifica as atividades a realizar, definindo: as aprendizagens esperadas e as etapas do trabalho a desenvolver; selecionando um contexto adequado às atividades a desenvolver e aos alunos; elaborando questões orientadoras da(s) atividade(s); recorrendo e/ou concebendo recursos didáticos adequados à

atividade e ao desenvolvimento do aluno; contemplando a avaliação das aprendizagens pré-definidas e recorrendo a bibliografia atual e pertinente para a temática a trabalhar

GP_EA7. Trabalha com pares na planificação e implementação das atividades, bem como na articulação curricular

GP_EA8. Integra, de forma crítica, as TIC na planificação e implementação das atividades definidas para o ensino e aprendizagem de ciências (ex. sensores, simuladores, software educativo,...), familiarizando os alunos com o seu uso em contexto educativo

GP_EA9. Recorre a infraestruturas, equipamentos e recursos científicos (ex. Museus de Ciência, laboratórios de ciências e respetivo equipamento, ...)

GP_EA10. Orienta/conduz situações de ensino e aprendizagem apropriadas aos interesses e necessidades dos alunos e ao conteúdo a trabalhar, no sentido de desenvolver as aprendizagens previstas

GP_EA11. Recorre a situações problemáticas e/ou a questões-problema para introduzir, de forma contextualizada, os vários conteúdos a explorar (valorizando uma perspetiva de inter e transdisciplinaridade)

GP_EA12. Adota uma postura de questionamento e proporciona feedback adequado, frequente e relevante aos alunos

GP_EA13. Identifica e analisa as conceções dos alunos sobre as temáticas a trabalhar, antes e depois da abordagem das mesmas, no sentido de avaliar as suas mudanças conceptuais

GP_EA14. Orienta os alunos na definição das etapas a assumir (ex. definição da questão, elaboração de previsões, elaboração de registos, realização de atividades experimentais...) e das estratégias a adotar (ex. pesquisa e seleção da informação com recurso a diferentes fontes de informação) para dar resposta à questão-problema

GP_EA15. Gere o trabalho em grupo e/ou cooperativo entre os alunos

GP_EA16. Promove o debate e a discussão baseada em argumentos

GP_EA17. Promove, para cada questão-problema a trabalhar, o confronto entre as ideias prévias dos alunos e os resultados alcançados

GP_EA18. Promove a apresentação oral, pelos alunos, dos resultados obtidos e da resposta à questão-problema orientadora da atividade

GP_EA19. Usa as TIC para pesquisar, interpretar e comunicar informação e para a resolução de problemas

GP_EA20. Conhece e utiliza linguagem científica correta e adapta esta linguagem às capacidades e ao nível de escolaridade dos alunos. Recorre, se necessário, ao uso de metáforas e de analogias adequadas

GP_EA21. Reflete criticamente sobre a sua prática – antes, durante e após a implementação das atividades – identificando obstáculos epistemológicos, pedagógicos e didáticos, de modo a definir novas estratégias de ensino e aprendizagem que se mostrem mais eficazes do que as anteriores

Domínio de referência: “Avaliação das aprendizagens dos alunos” (A_Ap)

Competências específicas:

A_Ap1. Avalia o progresso dos alunos nas aprendizagens alcançadas e no seu domínio/mobilização

A_Ap2. Considera diferentes momentos de avaliação das aprendizagens dos alunos, atribuindo-lhes finalidades distintas

A_Ap3. Concebe e/ou utiliza diferentes instrumentos de avaliação (ex. escalas, listas de verificação,...) que permitam recolher dados sobre o progresso dos alunos e o domínio que têm das aprendizagens definidas como esperadas nos diferentes momentos do processo de ensino e aprendizagem

A_Ap4. Reúne informação à medida que os alunos estão envolvidos nas atividades de aprendizagem, de modo a identificar as suas dificuldades e potencialidades e, deste modo, regular todo o processo

A_Ap5. Cria estratégias de análise do trabalho desenvolvido pelos alunos, bem como das suas ideias prévias

A_Ap6. Comunica aos alunos os resultados da avaliação e envolve-os na identificação das dificuldades sentidas e das alterações a fazer no processo de ensino e aprendizagem no sentido da melhoria das suas aprendizagens

A_Ap7. Trabalha com os pares na definição de estratégias e de instrumentos de avaliação adequados às aprendizagens que se pretendem avaliar e na definição dos níveis das aprendizagens que se espera que os alunos alcancem no final de cada ciclo de ensino

Questionário de identificação das conceções sobre as competências essenciais para o ensino das ciências no EB

No sentido de se proceder à identificação e análise das conceções que os formadores das instituições públicas formadoras de professores do EB, os alunos futuros professores e os professores têm sobre as competências essenciais para o EC foi desenvolvido um questionário (Anexo 1). Este questionário baseou-se no quadro orientador apresentado no ponto anterior e está organizado em duas partes.

A primeira parte foi estruturada de acordo com os domínios de referência e as competências específicas para o ensino das ciências no EB emergentes do trabalho exploratório sobre o corpus. Para cada uma das competências específicas definidas, o respondente tinha de se posicionar sobre a sua relevância para o ensino das ciências no EB, a adequabilidade das competências específicas ao ensino das ciências no EB e a adequabilidade das competências específicas ao domínio de referência considerado. Para tal, apresenta-se uma escala que permite que o respondente assumira um de três posicionamentos: “nenhuma”, “pouca” e “muita” [adequabilidade].

A segunda parte do questionário apresenta cinco questões abertas que permitem identificar o posicionamento dos respondentes sobre: i) a relevância atribuída à construção de um quadro orientador da seleção e definição de competências para o ensino das ciências; ii) a estrutura e organização do quadro apresentado; iii) a formulação das competências específicas; iv) competências específicas em falta e; v) outras observações consideradas pertinentes.

3. Resultados

Embora esteja prevista, no desenho metodológico da investigação, a aplicação do questionário de identificação das concepções sobre as competências essenciais para o ensino das ciências no EB a formadores de professores, alunos futuros professores e professores do EB, os resultados que se apresentam neste artigo dizem respeito, apenas, aos alunos futuros professores do EB.

Nesta primeira fase do estudo participaram quatro alunos do 2º ciclo do mestrado em “Ensino do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico” da Universidade de Aveiro. Estes alunos encontravam-se a frequentar o 1º ano do 2ª ciclo de Bolonha no ano letivo 2012/2013, estando inscritos na Unidade Curricular de Didática das Ciências Integradas.

Os resultados são aqui apresentados em função da estrutura e organização do questionário, de modo a facilitar a análise comparativa das respostas dadas por cada um dos alunos participantes (uma tabela com a sistematização destes resultados é apresentada no Anexo II). Assim, os resultados são apresentados, para cada um dos domínios considerados, organizados de acordo com a opinião dos participantes sobre: i) a relevância das competências específicas para o ensino das ciências no EB; ii) a adequabilidade das competências específicas ao ensino das ciências no EB e; iii) a adequabilidade das competências específicas ao domínio de referência.

No que se refere à **relevância das competências específicas definidas para o ensino das ciências no EB**, todas as competências definidas para os quatro domínios considerados foram avaliadas como muito relevantes pela totalidade e/ou pela maioria dos alunos participantes no estudo.

O domínio que reuniu maior consenso quanto à avaliação feita sobre esta relevância foi o relativo à “Gestão de processos de ensino e aprendizagem das ciências”, sendo aquele em que mais competências foram consideradas muito relevantes pelos quatro alunos participantes (catorze competências em vinte e uma propostas para o domínio). Neste domínio, as competências consideradas muito relevantes por todos os alunos participantes referem-se ao domínio dos conteúdos científicos das áreas disciplinares; ao domínio de diferentes metodologias e estratégias de ensino das ciências nos primeiros anos de escolaridade; à promoção da aprendizagem das ciências em espaços formais, não formais e informais; ao recurso ao trabalho prático para o ensino das ciências; à planificação das atividades a realizar; à orientação de situação de aprendizagem adequadas aos interesses e necessidades dos alunos; recurso a situações problemáticas e/ou questões-problema; adoção de uma postura de questionamento; identificação e análise das concepções dos alunos sobre as temáticas a trabalhar; orientação dos alunos nas etapas a assumir para dar resposta à questão-problema; gestão do trabalho em grupo; promoção do debate e discussão baseada em argumentos; confronto entre as ideias prévias dos alunos e os resultados alcançados e; valorização da apresentação, pelos alunos do EB, dos resultados alcançados. Estes dados evidenciam uma valorização, por parte destes alunos, das competências relacionadas com a prática em sala de aula (em particular no que se refere ao trabalho prático), em detrimento de competências relacionadas com a Epistemologia da Ciência, Orientações de Educação em Ciência ou Avaliação das aprendizagens dos alunos.

As duas únicas competências avaliadas como nenhuma relevância para o ensino das ciências ao nível do EB, e apenas por um dos quatro alunos participantes, pertencem ao domínio “Orientações de Educação em Ciência”, foram as competências OEC8 e OEC9 relativas, respetivamente, ao conhecimento das

orientações nacionais e internacionais para a educação em ciências e postura crítica relativamente a estas orientações.

No que diz respeito à **adequabilidade das competências específicas ao ensino das ciências no EB**, das quarenta e oito competências definidas para os quatro domínios de referência considerados, vinte e seis foram avaliadas como muito adequadas (EpC4, EpC6, OEC1, GP_EA1, GP_EA2, GP_EA3, GP_EA4, GP_EA6, GP_EA7, GP_EA9, GP_EA10, GP_EA11, GP_EA12, GP_EA13, GP_EA14, GP_EA15, GP_EA16, GP_EA18, GP_EA20, A_Ap1, A_Ap2, A_Ap3, A_Ap4, A_Ap6 e A_Ap7) e quinze como pouco adequadas (EpC1, EpC2, EpC7, EpC8, EpC9, EpC10, EpC11, OEC3, OEC4, OEC7, GP_EA5, GP_EA8, GP_EA19, GP_EA21 e A_Ap5) pela maioria dos alunos participantes.

Das vinte e seis competências consideradas muito adequadas, dezassete pertencem ao domínio “Gestão dos processos de ensino e aprendizagem das ciências” emergindo, uma vez mais, uma valorização, por parte destes alunos, dos conteúdos a trabalhar, metodologias e estratégias a privilegiar em contexto de sala de aula e recursos a utilizar e/ou conceber. Este é, também, o domínio em que se verifica uma maior concordância entre as competências consideradas relevantes para o ensino das ciências no EB e as que foram vistas como adequadas a este nível de ensino.

O domínio “Avaliação das Aprendizagens dos alunos” é também muito valorizado, com seis das suas setes competências avaliadas como muito adequadas por três dos quatro alunos participantes (apenas A_Ap5, relacionada com a conceção de estratégias de análise do trabalho desenvolvido pelos alunos, foi considerada pouco adequada ao EB). Assim, competências relacionadas com a avaliação do progresso dos alunos; definição de diferentes momentos de avaliação; conceção e utilização de diversos instrumentos de avaliação; reflexão, com os alunos, sobre os resultados da avaliação e dificuldades sentidas, numa perspetiva de regulação da aprendizagem e trabalho com os pares na definição de estratégias e instrumentos de avaliação são consideradas muito adequadas ao ensino das ciências ao nível do EB.

O domínio com mais competências tidas como pouco adequadas ao ensino das ciências no EB, na perspetiva dos alunos, é o domínio “Epistemologia da Ciência”, com sete das onze competências assim consideradas. Apesar de assumirem as competências específicas da Epistemologia da Ciência como muito relevantes para o ensino das ciências no EB, a maioria destes alunos considera algumas destas competências pouco adequadas ao EB. Competências relacionadas com a história da Ciência e da Tecnologia e natureza do conhecimento científico; questionamento do uso deste conhecimento e dos artefactos científico-tecnológicos e promoção de reflexão sobre as suas potencialidades e limitações são consideradas pouco adequadas ao ensino das ciências ao nível do EB. Ainda a respeito deste domínio, apenas duas competências foram consideradas como muito adequadas ao EB: EpC4 (relacionada com a análise contextualizada da evolução do conhecimento científico-tecnológico) e EpC6 (relativa ao reconhecimento e compreensão das interações CTSA).

Quanto à **adequabilidade das competências específicas ao domínio de referência**, a maioria dos alunos considerou nove das competências pouco adequadas ao domínio de referência e treze muito adequadas.

Assim, as competências relacionadas com o questionamento, numa perspetiva ética, do uso dos conhecimentos e artefactos científico-tecnológicos (EpC7); a compreensão e questionamento das potencialidades e limitações deste uso (EpC8) e; a avaliação dos contributos da Ciência e da Tecnologia

para a qualidade de vida e do ambiente (EpC9) foram consideradas pouco adequadas ao domínio “Epistemologia da Ciência”.

No domínio “Gestão dos processos de ensino e aprendizagem das ciências”, cinco das vinte e uma competências que o organizam foram vistas como pouco adequadas ao domínio. Competências relacionadas com a motivação e implicação dos alunos na escolha dos conteúdos a trabalhar; integração das TIC na planificação e implementação das atividades; recurso a infraestruturas, equipamentos e recursos científicos; uso das TIC para pesquisa, interpretação e comunicação da informação e resolução de problemas e reflexão crítica sobre a prática foram consideradas pouco adequadas ao domínio de referência.

No domínio “Orientações de Educação em Ciência” apenas a compreensão sobre o impacto do nível de literacia científica na qualidade de vida dos sujeitos foi avaliada, pela maioria, como uma competência pouco adequada ao domínio.

As competências consideradas muito adequadas aos domínios em que estavam inseridas encontram-se distribuídas pelos quatro domínios definidos.

No que se refere ao domínio “Epistemologia da Ciência”, as competências EpC4 (relativa à análise, contextualizada, da evolução do conhecimento científico-tecnológico), EpC5 (que se refere à compreensão sobre o interesse e relevância dos conhecimentos e artefactos científico-tecnológicos) e EpC6 (reconhecimento e valorização das relações CTSA) são avaliadas, pelos alunos futuros professores que participaram no estudo, como muito adequadas ao domínio em que se inserem.

Para o domínio “Orientações de Educação em Ciência” são as competências OEC1 (referente ao reconhecimento e compreensão da importância de uma educação científica para todos desde os primeiros anos de escolaridade), OEC2 (que diz respeito ao reconhecimento, e valorização, da relação entre a educação em ciências e o exercício de uma cidadania informada e responsável) e OEC5 (relativa à valorização do ensino integrado das ciências) que são vistas como muito adequadas.

O domínio “Gestão dos processos e ensino e aprendizagem” é o domínio em que mais competências são consideradas, pela maioria destes alunos futuros professores, como mais adequadas ao domínio de referência: GP_EA1 (relativa ao domínio dos conteúdos científicos das áreas disciplinares a lecionar), GP_EA3 (que se refere à promoção da aprendizagem das ciências em espaços formais, não formais e informais), GP_EA10 (referente à orientação das situações de ensino e aprendizagem de forma adequada aos interesses e necessidades dos alunos e aos objetivos do professor), GP_EA11 (recurso a situações problemáticas e/ou a questões-problema para introduzir os conteúdos a trabalhar), GP_EA14 (orientação dos alunos nas etapas a assumir e nas estratégias a adotar para dar resposta à questão-problema) e GP_EA15 (gestão/orientação do trabalho em grupo entre os alunos).

No domínio “Avaliação das Aprendizagens dos alunos” apenas uma competência é considerada muito adequada ao domínio de referência: A_Ap1 (que diz respeito à avaliação do progresso dos alunos nas aprendizagens alcançadas).

Nenhum dos estudantes participantes no estudo deu resposta às questões abertas que faziam parte do questionário aplicado, não acrescentando qualquer justificação ou informação adicional.

4. Conclusão

O referencial que se apresenta foca-se nas competências para o ensino das ciências no EB consideradas fundamentais na literatura de referência mais recente e pelos participantes nesta investigação. Este referencial representa, apenas, uma proposta de um quadro orientador fundamentado numa revisão de literatura, não se constituindo como um referencial definitivo ou exaustivo. Aliás, consideramos que nenhum referencial poderá traduzir uma representação consensual, completa e estável das competências específicas de um determinado domínio e/ou profissão. No caso do quadro orientador proposto poderiam, sem dúvida, ser consideradas outras competências específicas, outras formas de as organizar e, até, outros níveis de análise.

Contudo, esta revisão permitiu uma melhor definição do quadro teórico de referência inicial, uma sistematização e reestruturação das competências para o ensino das ciências no EB existentes na literatura e a discussão e reflexão no sentido da construção de uma linguagem consensual.

Embora os resultados que aqui se apresentam sejam, apenas, uma parte da investigação em curso, este artigo pretende partilhar a sistematização de um quadro orientador de competências para o ensino das ciências no EB, bem como as competências específicas em que estes se organizaram.

Em falta estão, ainda, os dados relativos aos professores do EB e aos formadores de professores do EB e, consequentemente, os resultados da triangulação. Contudo, os resultados que aqui se apresentam apontam para uma valorização, por partes destes alunos, das competências específicas relacionadas com a prática de sala de aula, que surge, neste caso, muito relacionada com o ensino prático do tipo investigativo. As competências específicas dos domínios relacionados com a Epistemologia da Ciência, com as Orientações de Educação em Ciência e com a Avaliação das Aprendizagens dos alunos, embora sejam considerados relevantes para o ensino das ciências no EB, não são tão unanimemente considerados adequados a este nível de ensino. Talvez por se tratar de metadomínios que exigem uma reflexão mais consolidada que, naturalmente e de modo expectável, a formação contínua e a experiência docente virão sobrepor à formação inicial, particularmente no que respeita à Epistemologia da Ciência e às Orientações de Educação em Ciência.

5. Referências Bibliográficas

- Alonso, L. (2006). *Formação ao longo da vida e aprender a aprender. Debate Nacional sobre Educação*. Braga: Universidade do Minho. Recuperado a 18 de junho de 2013 de <http://www.debatereducacao.pt/relatorio/files/CpIV16.pdf>.
- Cachapuz, A., Sá-Chaves I. & Paixão, M. F. (2004). *Saberes básicos de todos os cidadãos no século XXI*. Lisboa: CNE.
- Comissão Europeia (2005). *Europeans, Science and Technology*. Recuperado a 2 de junho de 2013 de http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_224_report_en.pdf.
- EURYDICE (2002). *Key Competencies. A developing concept in general compulsory education*. Brussels: EURYDICE.
- EURYDICE (2008). *Key Data on Teaching Languages at School in Europe*. Brussels: EURYDICE.

- Galvão, C., Reis, P., Freire, S. & Faria, C. (2011). *Ensinar ciências, aprender ciências: o contributo do projecto internacional PARSEL para tornar a ciência mais relevante para os alunos*. Porto: Porto Editora.
- Gouveia, J. (2007). Competências: moda ou inevitabilidades?. *Saber (e) Educar*, 12, 31-58.
- Martins, I. P. (2003). Formação inicial de professores de Física e Química sobre a Tecnologia e as suas relações Sócio-Científicas. *Revista eletrónica de enseñanza de las ciencias*, 2(3). Recuperado a 10 de maio de 2013 de http://dialnet.unirioja.es/servlet/listaarticulos?tipo_busqueda=EJEMPLAR&revista_busqueda=5794&clave_busqueda=116102.
- Martins, I. P. (2004). *Literacia Científica e Contributos do Ensino Formal para a Compreensão Pública da Ciência*. Lição apresentada para a Provas de Agregação em Educação. Não publicada. Universidade de Aveiro.
- Martins, I. P., Vieira, C., Vieira, R., Sá, P., Rodrigues, A., Teixeira, F., Couceiro, F., Veiga, M. L. & Neves, C. (2012). *Avaliação do impacte do Programa de Formação em Ensino Experimental das Ciências: Um estudo de âmbito nacional. Relatório Final*. Lisboa: ME-DGIDC. (ISBN: 978-972-742-359-0). Recuperado a 21 de junho de 2013 de <http://www.dgicd.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=48&ppid=4>
- OCDE (2006). *Evolution of Student Interest in Science and technology. Policy Report*. Recuperado a 2 de maio de 2013 de <http://www.oecd.org/dataoecd/16/30/36645825.pdf>.
- Osborne, J. (2003). A Educação Científica na Sociedade de Hoje: Questões, Dificuldades e Dilemas. *Gazeta da Física*, 26 (2-3) 12-19
- Osborne, J. & Dillon, J. (2008). *Science Education in Europe: Critical Reflections, a Report to the Nuffield Foundation*. Recuperado a 20 de maio de 2013 de http://www.polleneuropa.net/pollen_dev/Images_Editor/Nuffield%20report.pdf.
- Pedrinaci, E. (coord.), Caamaño, A., Cañal, P. & de Pro, A. (2012). *El desarrollo de la competencia científica. Colección 11 Ideas Clave*. Barcelona: Editorial GRAÓ (ISBN: 978-84-9980-472-9).
- Rocard, M. et al (High Level Group on Science Education) (2007). *Science Education Now: a Renewed Pedagogy for the Future of Europe*. Bruxelas: Comissão Europeia.
- Roldão, M. (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências*. Porto: Edições ASA.
- Tiana, A. (2005). O desenvolvimento de competências-chave nos sistemas educativos: alguns exemplos provenientes de estudos internacionais e experiências nacionais. In D. S. Rychen & A. Tiana (2005). *Desenvolver competências-chave em educação*, pp. 55-126. Porto: ASA Editores.
- Tardif, M. (1999). *Saberes docentes e formação profissional*. Rio de Janeiro: Vozes.

A monografia no Veredas: construindo sentidos para a produção de textos

Mônica da Motta Salles Barreto Henriques; Nubia Shaper Santos; Ilka Shapper; Maritza Dessupoio de Abreu⁵⁵⁴

Este trabalho é resultado da dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, em 2006, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre e teve como objetivo **compreender, através do discurso dos professores cursistas do Projeto Veredas, os sentidos que constróem para a produção de textos a partir do desenvolvimento de suas monografias de conclusão de curso.**

1 – AS MONOGRAFIAS NO PROJETO VEREDAS

O Projeto Veredas foi planejado e implantado pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais – Brasil, como parte importante da *Escola Sagarana* – um plano de ação para a escola mineira. Destinou-se à habilitação de professores do Estado de Minas Gerais que se encontravam atuando nos anos iniciais do ensino fundamental das redes públicas municipais e estadual que não possuíam formação superior. Foi um curso desenvolvido na modalidade de educação a distância que buscou atender 15.000 professores, tendo como objetivo central formar o profissional preparado para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental.

Por ser um curso de formação em serviço, contou com a parceria de várias instituições de ensino superior – as agências formadoras (AFORs) –, estimulando o contato estreito entre professores do ensino básico e professores do ensino superior.

Para viabilizar a formação de um grande número de professores geograficamente dispersos, o projeto contou com a tecnologia e com os recursos metodológicos de uma educação a distância, elementos imprescindíveis para diminuir não só a distância demográfica, mas as distâncias econômica e social. Trata-se, portanto, de um instrumento que concretiza políticas públicas para a educação mineira.

Houve 18 agências formadoras (AFORs) selecionadas em todo o estado. Para possibilitar o andamento do curso, foi necessário dividir o estado de Minas Gerais em 21 pólos, alguns deles em subpólos, para que cada AFOR pudesse responsabilizar-se por 600 alunos, em média. As instituições de ensino superior foram responsáveis pelas 18 agências formadoras em todo o estado. Dentre elas, encontram-se as universidades federais mineiras.

A UFJF, como uma das agências formadoras do Projeto Veredas, foi responsável por três pólos: Juiz de Fora, Janaúba e Porteirinha, pólos 03, 14 e 15, respectivamente, tendo, ao todo, 1.800 alunos.

Para possibilitar um contato entre os professores cursistas e os profissionais da área de educação envolvidos com o projeto, contamos com os tutores, mediadores que atendiam, em média, 15 professores cursistas, acompanhando-os na tentativa de facilitar seu processo de formação. No caso da AFOR de Juiz de Fora, tivemos também os professores especialistas, responsáveis por orientar os cursistas, através dos tutores, em suas áreas específicas. Este quadro comportou basicamente professores da UFJF.

⁵⁵⁴ LEFOPI/UFJF

A AFOR UFJF criou também a equipe de monografia, da qual fiz parte, composta por um coordenador e seis membros que tiveram como atribuição supervisionar o trabalho de orientação de monografias dos tutores. Criou também um site onde as pessoas envolvidas com o Veredas (tutores, cursistas, coordenadores e auxiliares de coordenação) se comunicavam com a finalidade de esclarecer as dúvidas com relação aos guias de estudo, às questões referentes à construção das monografias e a outros assuntos. O site permitia também os registros necessários em função das avaliações dos cursistas, tais como notas de avaliações e definições das questões de monografia.

Busquei desenvolver meu projeto de pesquisa considerando a população-alvo do Veredas: professores das séries iniciais das redes públicas de Minas Gerais. Os cursistas foram, em sua maioria, professores que, se por um lado, estavam afastados dos centros de formação, por outro, tinham uma importante experiência prática em sala de aula. Foi com esta experiência que o projeto contou para a elaboração das monografias.

Por isso, é importante ressaltar que o trabalho de conclusão de curso enfatizou a prática docente e procurou extrair dela as suas questões.

2 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para trabalhar as questões propostas por este trabalho de pesquisa, desenvolvi uma metodologia de abordagem qualitativa, pautada na busca da compreensão das práticas discursivas e orientada pela perspectiva sócio-histórica baseada em conceitos de Vygotsky e Bakhtin.

De acordo com a perspectiva dos autores russos, o sujeito é construído na relação com o outro, no campo social, num processo de interação materializado pela linguagem. Nas palavras de Freitas (2002), “considerando a pesquisa como uma relação entre sujeitos, portanto numa perspectiva dialógica, Bakhtin assume a interação como essencial nos estudos dos fenômenos humanos” (p. 28). Isso justificou minha opção por trabalhar com esses autores como referencial teórico a partir do qual se orienta o processo metodológico.

Nesta pesquisa não houve um contato direto entre pesquisador e sujeito, mas um diálogo a partir dos textos. Apesar disso, há um envolvimento e uma proximidade grande entre mim e meu objeto de pesquisa, o que me permite considerar-me instrumento de minha pesquisa. Essa proximidade surge na medida em que realizei este trabalho a partir de meu olhar, por ter trabalhado diretamente com este material, enquanto supervisora de monografia. Há, por outro lado, um distanciamento, uma vez que tive, durante a pesquisa, um olhar já distanciado devido ao projeto já ter chegado ao fim.

Esse distanciamento de meu objeto de pesquisa me permitiu ter um olhar exotópico. A exotopia, etimologicamente, é formada pelo prefixo *ex*, que significa fora, e *topia*, lugar. Para Bakhtin, a exotopia é o excedente de visão, o lugar extraposto. Este olhar me levou a ter, no momento em que realizei essas correções, na conclusão do curso, uma percepção diferenciada em relação àquela que tive quando entrei em contato pela primeira vez com as monografias do Veredas. A partir deste distanciamento, de onde nasce minha pesquisa, há uma inevitável transformação na minha maneira de perceber meu objeto, as monografias do Veredas.

Além do distanciamento inevitável, a partir do término do curso, houve uma mudança no meu olhar a partir dos objetivos, que foram definidos neste segundo momento norteados pela questão de minha pesquisa.

Além disso, levei em consideração neste caso também minha formação, minhas interlocuções, enfim, meus diálogos com/pelo mundo até a realização desta pesquisa, que definiram também meu olhar de pesquisadora.

Deste lugar de pesquisadora, concluída minha pesquisa, tenho como objetivo retornar seus resultados para todos aqueles que estiveram envolvidos no Projeto Veredas, através da escrita de artigos, em que serão divulgadas a análise dos meus dados e as possíveis considerações que teci a partir deles.

Há uma distância entre mim – pesquisadora –, meu *corpus*, e meus sujeitos de pesquisa, mas é fundamental perceber que posso vê-los de forma mais próxima. A quebra da lacuna entre o eu e o outro, entre o eu e o campo possibilita este novo olhar em pesquisas como a minha e a pesquisa se transforma em algo que faz parte de nossa vida, assim como passamos a fazer parte do espaço que está sendo pesquisado.

Para tornar possível a coleta de dados, realizei um levantamento dos temas de monografias dos professores cursistas do Projeto Veredas, conforme foi apresentado no capítulo anterior, com a finalidade de visualizar aquelas que seriam selecionadas para minha pesquisa dentre os 1808 trabalhos monográficos construídos na AFOR UFJF.

A coleta de dados foi feita através da análise documental realizada nas monografias selecionadas cujo tema foi a produção de textos. Monografias que trazem múltiplas vozes de diversos textos e pessoas que auxiliaram tanto diretamente no construto da monografia quanto indiretamente, já que o sujeito se faz através do outro, através do meio social e carrega consigo, assim, múltiplas vozes.

O primeiro passo para a análise das monografias foi um levantamento feito através de registros no site do Veredas (www.veredas.ufjf.br) que podiam responder à pergunta: Que temas da linguagem despertam mais a atenção do professor?

Para selecionar as monografias que seriam analisadas, em um primeiro momento fiz um levantamento dos temas pesquisados pelos cursistas do Veredas. Para este levantamento, utilizei o site do Veredas que tem um sistema de busca a partir de palavras-chave. Após a conclusão do curso com a entrega das monografias, houve um trabalho da secretaria do Veredas para lançar todas as monografias no referido site, com as respectivas notas e palavras-chave. A partir deste levantamento, os temas foram agrupados nas seguintes áreas: aprendizagem, avaliação, comportamento, educação especial, educação inclusiva, estrutura, formação continuada, linguagem, outras disciplinas, questões sociais, temas transversais.

Foram registradas no site 1808 monografias⁵⁵⁵. As monografias na área de linguagem constituíram um total de 718. Dentre estas, considerei como objeto para minha pesquisa aquelas que tinham como a primeira palavra-chave a produção de textos, tendo em vista que esta primeira palavra definia o tema a ser pesquisado, e as seguintes, o recurso e/ou procedimento utilizados para investigação da temática escolhida, conforme orientação da coordenação para facilitar a pesquisa através deste banco de dados do site. Dessa forma, não considerei como objeto da pesquisa aquelas monografias que apresentaram a produção de textos como segunda ou terceira palavra-chave. Alcancei, assim, um total de 69 monografias que buscaram investigar a produção de textos. Para selecionar, dentre estas, as monografias que iria analisar, utilizei como critério terem mais de 70 pontos, já que a média para aprovação foi de 60 pontos.

⁵⁵⁵ Estes dados foram apresentados no capítulo 1.

Dentre as monografias que trabalharam com este tema, em Janaúba, somei um total de 26. Destas, 11 não chegaram a ser lançadas, pois na data da coleta, havia apenas as palavras-chave no site; cinco tinham nota inferior a 70; três tiveram problemas no lançamento e, por isso, não tive acesso a elas. As monografias de Juiz de fora somavam um total de 26. Destas, cinco não haviam sido lançadas no momento da coleta. e cinco tinham nota inferior a 70 pontos. Na lista de Porteirinha, foram encontradas 16 monografias. Dentre elas, cinco no momento da coleta não haviam sido lançadas, oito tinham nota inferior a 70 e uma, embora lançada nesta categoria, fugia ao tema. O total foi somado em 25 monografias. Entre estas, quatro continham a palavra-chave “produção de texto” equivocadamente, pois tratavam de outro tema. Ficaram, assim, ao final, 21 monografias, com as quais trabalhei

Realizei essa análise documental, numa abordagem bakhtiniana, considerando-a como um processo dialógico, estabelecendo uma relação de sentidos entre os enunciados na comunicação verbal. Isso foi feito na tentativa de contribuir para a resposta das seguintes perguntas norteadoras: Por que os professores se dedicam a tais temáticas? De que maneira os autores compreendem a produção de textos?

3 – ANÁLISE DOS DADOS

Pretendi compreender os diversos sentidos atribuídos à produção de textos. Os critérios que a definem, de acordo com a concepção que adotei através de meu referencial teórico, foram descritos acima com o objetivo de esclarecer para o leitor de qual concepção estou partindo, já que meu olhar de pesquisadora não é neutro, segundo Bogdan & Biklen (1994) e as características da pesquisa qualitativa de cunho sócio-histórico desenvolvidas por Freitas (2003) e que foram apresentadas anteriormente. Além disso, considero importante que haja uma perspectiva que permeie toda a análise realizada.

Para realizar, portanto, as análises das monografias, utilizei uma chave de leitura, elaborada com base em minhas indagações, quais sejam: a) Qual a definição de produção de textos para estes professores?; b) Por que escolheram este tema?; c) De que maneira pretendem investigá-lo? e d) Como analisaram os textos de sua pesquisa e como produziram o próprio texto a partir dos critérios definidos por Geraldi (1997) para se produzir um texto

A chave de leitura, elaborada com a finalidade de me auxiliar na compreensão do que pretendia compreender a partir dessas monografias, contou, assim, com os seguintes critérios de análise: a) Ter o que dizer; b) Ter uma razão para se dizer – justificativa; c) Ser sujeito do que diz; d) Ter para quem dizer; e) Escolher as estratégias (metodologia); f) O que é produção de textos para o autor; g) Conclusão a que chegou – achados; h) Relação com o Veredas; i) Referencial teórico.

Fiz a leitura de todas as monografias preenchendo para cada uma delas uma ficha de leitura com indicadores construídos a partir da chave de leitura descrita acima. Após todo esse trabalho, fazendo uma re-leitura das 20 fichas, consegui definir três categorias de análise que me auxiliaram na análise de dados. São elas: 1 – o que os professores compreendem como produção de texto; 2 – como os professores produzem seus textos; 3 – a reflexão da prática a partir da pesquisa.

Foram definidas estas três categorias levando em consideração meu objetivo nesta pesquisa, qual seja, compreender o sentido que os professores cursistas do Projeto Veredas constróem para a produção de textos a partir de suas pesquisas com este tema, e tentar estabelecer uma relação entre as monografias

apresentadas pelos professores e um dos principais objetivos do Veredas em relação a este trabalho, o de extrair suas questões de pesquisa da prática docente e promover uma reflexão sobre ela.

Debruçando-me sobre as monografias selecionadas pude formular três novas perguntas que me auxiliaram na compreensão dessa questão.

Os desdobramentos de minha investigação foram materializados em três categorias: 1) Como os professores compreendem produção de texto; 2) A reflexão da prática dos professores a partir de suas pesquisas; 3) Como os professores produzem seus textos.

Na primeira categoria, busquei os sentidos que os professores, interlocutores dessa pesquisa, atribuíam à produção de textos, a partir da relação que estabeleciam com o material didático do Veredas e suas concepções de produção de texto.

Para compreender de que maneira os professores cursistas concebem a produção textual, pesquisei nas monografias diferentes formas de abordar a questão produção de texto, o que me pareceu estar ligado à concepção que têm de texto. A partir daí construí as seguintes subcategorias: 1.1 – O texto/intertexto como enunciado e suas relações dialógicas; 1.2 – o texto como unidade básica no ensino das línguas.

O texto/intertexto como enunciado e suas relações dialógicas

Com a leitura das monografias dos professores, percebi que há um discurso comum, embasado pela concepção de linguagem adotada pelo material didático do Veredas, qual seja, como aquela que promove a interação. A partir desse discurso comum, que norteou a pesquisa dos professores cursistas, pude estabelecer um diálogo entre os teóricos nos quais me apoio, os professores cursistas e a concepção adotada pelo Veredas.

O texto como unidade básica no ensino das línguas.

Adepto desta percepção de Geraldi, o material didático do Veredas defende que o texto deve ser o centro dos estudos da língua, já que a linguagem, para além de estabelecer a comunicação, é uma forma de interação (SEE/MG, 2002e).

Esta concepção fica clara no seguinte texto de uma das monografias analisadas:

Se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e a interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva, que é questão central. Dentro desse marco, a unidade básica de ensino só pode ser o texto [...].

Na segunda categoria, a reflexão da prática dos professores a partir de suas pesquisas, considerei importante a reflexão da prática tendo como referência a elaboração dos trabalhos monográficos, já que este era um ponto fundamental para o Veredas. Assim, procurei compreender se houve uma relação das definições que foram elaboradas a partir do referencial teórico do curso e a maneira como se reflete, no texto monográfico dos professores, o trabalho com produção de texto que realizam em sala de aula. As orientações para as monografias salientavam a ideia de que os cursistas deveriam extrair de sua própria prática a questão a ser pesquisada, desenvolvendo, a partir dela, uma reflexão.

A concepção de monografia adotada pelo Projeto Veredas é a de que as questões de pesquisa deveriam emergir das práticas pedagógicas. Por conta disso, acredito que é fundamental uma reflexão desta prática. Assim, como disse anteriormente, essa foi a justificativa do meu interesse em tecer uma reflexão sobre este tema.

As indagações, os problemas ou as dificuldades encontradas pelos professores em suas práticas docentes, de onde emergiram suas questões de pesquisa, devem ser vistos com um outro olhar a partir da realização da pesquisa monográfica. Busquei compreender, no interior das monografias, de que maneira os professores cursistas trabalham produção de textos em sala de aula e que reflexão conseguem realizar sobre sua prática, ou seja, estabelecer uma relação desta conduta com as concepções teóricas adotadas por eles.

É interessante observar que no conjunto das monografias analisadas, apenas duas tiveram como objetivo investigar como a produção de textos vem sendo trabalhada nas escolas. Essas duas monografias apontaram, de diferentes maneiras, a dificuldade dos professores em trabalhar com a produção de textos. Essa dificuldade, por sua vez, mostrou-se presente nas outras monografias analisadas. O trabalho com a produção de textos, como descrito nas monografias, se apresentou como bastante difícil para os professores e, por isso, viram na possibilidade de elaborar essas monografias uma oportunidade para buscar um método, um recurso que os auxiliasse nesta tarefa.

Pude surpreender, com a leitura dessas monografias, como a produção de texto acontece nas salas de aula desses professores cursistas identificando os diferentes recursos que utilizaram como estratégia ou método para este trabalho com seus alunos.

Entre estes recursos, que foram utilizados pela maioria dos professores, consegui identificar o uso de: a) textos diversos, como histórias em quadrinhos, literatura; b) recursos lúdicos, como as gravuras e as dobraduras e c) manifestações artísticas como o teatro e a música. A partir desses recursos apresentados pelos professores, organizei-os em três grupos: 2.1 – textos como elementos mediadores; 2.2 – textos usados como metalinguagem; e 2.3 – fuga ao texto.

Textos como elementos mediadores

Analisando as monografias, encontrei a seguinte definição do papel do elemento mediador: “a presença de elementos mediadores introduz um elo a mais nas relações organismo/meio, tornando-as mais complexas. Ao longo do desenvolvimento do indivíduo as relações mediadas passam a predominar sobre as relações diretas” (LETÍCIA).

isto desta maneira, percebi que as cursistas concebem os recursos utilizados como elementos mediadores, por intermediarem a relação do aluno com o texto a ser por ele produzido. A mediação semiótica compreende, porém, que haja por parte do sujeito uma internalização de questões apreendidas culturalmente, mas esse aspecto não é considerado pelos professores.

O texto como metalinguagem

Um exemplo do uso da literatura infantil como metalinguagem pode ser visto na seguinte afirmação:

A recriação de textos literários é um recurso para o progresso do educando na produção de textos, pois tendo o suporte da literatura infantil, ele escreve o seu próprio texto acrescentando e modificando os fatos da história, acrescentando ou subtraindo os personagens ou contextualizando a história escrita, que mostra uma outra época, um outro costume, com a realidade ou contexto de hoje (ELISA).

Podemos aqui perceber que a literatura, embora possa contribuir para a escrita dos alunos, não foi empregada como elemento mediador, e sim como metalinguagem. Isso pôde ser observado em relação a outros trabalhos, embora apresentem seus recursos como elementos mediadores. Um outro exemplo é a monografia que, citando o PCN, afirma que “a leitura, por um lado, nos fornece a matéria-prima para a escrita: o que escrever. Por outro, contribui para a constituição de modelos: como escrever” (PCN, 1997, p. 53).

Fuga ao texto

Outras professoras trabalharam os recursos a partir do que chamei de aspecto lúdico através de gravuras. Este recurso é utilizado pelas professoras a partir de uma perspectiva de intertextualidade, mas podem ser considerados também conceitos espontâneos, tendo em vista que não há um embasamento teórico e nem tampouco uma internalização dos elementos utilizados.

Interessante observar que, ao recorrerem às atividades lúdicas, os professores deixaram de promover as relações interativas entre os textos. Concebendo as gravuras como recurso para a produção textual, a professora deixa de apresentar aos alunos diversos textos que podem dialogar com suas produções, a partir de elementos significativos que passam a fazer parte da realidade linguística/argumentativa deste aluno, atuando como elemento mediador. Por identificar que os professores evitaram trabalhar o texto, nomeei os recursos lúdicos utilizados pelos professores de “fuga ao texto”.

Na terceira categoria, como os professores produzem seus textos, investiguei como os professores produzem seus textos tomando como referência os princípios propostos por Geraldi relacionando-os com as definições teóricas apresentadas pelos cursistas.

De acordo com o objetivo proposto neste item, como os professores produzem seus textos, procurei observar, a partir dos preceitos de Geraldi a produção textual dos professores. Segundo Geraldi, para se produzir um texto é preciso que:

1. Se tenha o que dizer;
2. Se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
3. O locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (ou, na imagem wittgensteiniana, seja um jogador no jogo);
4. Se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d) (GERALDI, 1997, p. 236).

Tendo em vista tais pressupostos, procurei compreender de que maneira os professores redigiram seus textos, se havia uma coerência entre os itens apresentados, e, conseqüentemente, entre os capítulos do texto e entre o objetivo de pesquisa e o trabalho desenvolvido. Procurei, assim, compreender, num primeiro momento, de que forma os autores desenvolviam cada item apresentado, de acordo com a elaboração de uma chave de leitura que foi mencionada anteriormente.

Busquei analisar o que eles tinham para dizer, que se concretiza na questão da pesquisa; se havia uma razão para se dizer e qual era esta razão – isso foi analisado a partir das justificativas que os professores redigiram em suas monografias; e se o locutor se constituiu como tal e de que maneira o fez. Depois de concluída esta etapa, procurei compreender se houve uma coerência entre estes itens, que se materializam nos capítulos do texto. Tal análise se faz presente, visto que “a base da coerência é a continuidade de sentidos entre os conhecimentos ativados pelas expressões do texto” (KOCH e TRAVAGLIA, 1998, p. 24).

Ter o que dizer

Busquei, na análise deste item, analisar a maneira como os professores cursistas apresentam e desenvolvem o objetivo central de suas pesquisas.

Com a leitura e análise das monografias a partir dessa perspectiva, pude perceber que houve uma incoerência grande entre o objetivo proposto e o desenvolvimento da pesquisa, em grande parte dos trabalhos monográficos.

Alguns professores ficaram perdidos em seus objetivos, não conseguiram focalizar um aspecto da produção de textos produzindo, assim, um texto desconexo, sem um objetivo norteador que trouxesse coerência para o texto.

Ter uma razão para dizer o que se tem a dizer

Busquei compreender neste item de que maneira os professores apresentam e desenvolvem as justificativas de seus objetivos de pesquisa. Pude observar que os professores justificam a escolha em trabalhar com o tema produção textual a partir das dificuldades encontradas.

Alguns professores discorrem acerca das dificuldades em trabalhar com textos afirmando que essas se situam entre os alunos, conforme pude observar na afirmação: “Por se tratar de uma dificuldade nos primeiros anos do Ensino Fundamental (...) para que o aluno se sinta capaz de produzir textos coerentes e ortograficamente corretos, considerou-se importante a execução desta pesquisa” (VITÓRIA).

O locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (ou, na imagem wittgensteiniana, seja um jogador no jogo)

Busquei analisar neste item se os professores se apropriaram das concepções teóricas adotadas, no intuito de compreender se houve uma atuação destes autores, ou se, na imagem wittgensteiniana, foram jogadores no jogo.

Uma incoerência que pude observar foi a diferença de concepção apresentada no referencial teórico acerca da produção textual e os aspectos que foram considerados no momento da análise de dados.

Um exemplo disso é um trabalho monográfico que apresenta como seu objetivo central analisar se o teatro de fantoche desenvolve a produção de textos coerentes e coesos, afirmando, inclusive, que para se produzir um texto

é necessário: (a) um motivo válido; (b) um processo de geração de idéias; (c) sua organização em frases e períodos que façam sentido, dentro de uma estrutura de texto; (d) o registro por escrito; (e) sua comunicação a alguém. O escritor que já possui todas essas habilidades produz um texto de maneira integrada (MOEMA).

Em sua análise, porém, se esquece deste objetivo e afirma que este recurso utilizado desperta o interesse e a criatividade, mas não menciona coesão e coerência. Além disso, outra incoerência se fez presente, qual seja, ela anunciou em seu capítulo metodológico ter trabalhado a partir de observação e análise documental, mas em sua análise de dados se esquece das observações e analisa somente os textos dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por ter trabalhado no Projeto Veredas, integrando a equipe de orientação de monografias, tive a oportunidade de entrar em contato com os trabalhos monográficos, para algumas orientações, durante o curso, e de forma mais sistemática no período de correção desses textos. Durante os primeiros contatos, pude observar algumas dificuldades dos professores em desenvolver uma pesquisa. No meu segundo contato com as monografias, agora já com o olhar exotópico de pesquisadora, diante dos trabalhos desenvolvidos acerca da produção textual, percebi novas dificuldades e novos caminhos traçados pelos cursistas.

O curso, desenvolvido na modalidade de educação a distância, contou com a orientação dos tutores e de uma equipe, da qual participei, que era formada por seis membros e um coordenador de monografia, com o intuito de auxiliar no trabalho de orientação dos tutores. Essas orientações, que tiveram o apoio dos dois grupos de profissionais, se fizeram, ainda assim, escassas, pelos entraves impostos a essa modalidade. Cada tutor tinha como atribuição de seu cargo a orientação dos cursistas que compunham sua turma, em média, trinta alunos. Os membros da equipe de monografia ficaram responsáveis por onze tutores com suas referentes turmas, em média. Pudemos contar com as tecnologias necessárias à modalidade de ensino a distância, sobretudo com o site do Veredas – AFOR UFJF. Apesar de toda essa estrutura que tornou possível o trabalho de orientação, houve alguns entraves que são, a meu ver, inerentes à modalidade, tendo em vista que a distância dificulta encontros mais sistemáticos entre orientador e orientando e que os tutores ficaram com um número grande de alunos sob sua responsabilidade.

Além dessas dificuldades, há ainda a inexperiência dos cursistas em realizar pesquisas – muitos o fizeram pela primeira vez –, e a inexperiência dos tutores, que, em muitos casos, nunca haviam assumido a função de orientador, além de, com frequência, ser este o primeiro contato com o trabalho monográfico. Muitos tutores não haviam ainda sequer feito uma monografia e tiveram que aprender, junto com seus cursistas, o que é e como se faz uma investigação.

Essas lacunas foram observadas na maioria das monografias, com os mais diversos temas e pude notá-las já no primeiro contato com esses trabalhos, reforçando essa constatação num segundo momento, quando iniciei meu trabalho de dissertação.

Nas monografias que foram analisadas nesta pesquisa, me deparei, para além das dificuldades encontradas em realizar a pesquisa, com as dificuldades em compreender, trabalhar e discorrer acerca das produções textuais – tema escolhido por um número significativo de professores que cursavam o Veredas

para suas monografias. Acredito que isso se deu pelo fato de esses professores encontrarem problemas relacionados a este tema no cotidiano escolar, e procurarem, em seus trabalhos monográficos, alguma maneira de compreendê-lo melhor e, sobretudo, de trabalhá-lo em sala de aula. Essa dificuldade que os levou ao tema se reflete na escrita de suas monografias. Há uma incoerência entre o que apontam em seus capítulos teóricos e a maneira como isso se reflete em sala de aula e também naquilo que buscaram analisar em seus dados. Há um descompasso entre objetivos e desenvolvimento. Isso demonstra que houve entraves em relação à compreensão do que é um texto, levando esses professores, muitas vezes, a transitarem entre o que Vygotsky chama de conceitos espontâneos e conceitos científicos. Essa oscilação demonstra que não ocorreu uma apropriação das concepções teóricas, ocasionando uma polarização entre as vozes dos professores e as dos autores por eles selecionados para referenciar suas pesquisas. Não há um diálogo, um embate, ou uma contrapalavra, mas uma heterogeneidade, vozes que se apresentam dissociadas e que não se entrelaçam para formar um tecido. Essa dissociação de ideias faz com que os professores, contradizendo o que apresentam a partir dos teóricos que os embasaram, apresentem o texto como metalinguagem, como um modelo de escrita, que é puramente tecnológica e não atentem para o aspecto da compreensão. Outros professores, que também não internalizaram as concepções apresentadas teoricamente, evitaram trabalhar com texto como recurso em suas pesquisas e recorreram a outros mecanismos, como as gravuras e dobraduras, o que nomeei como fuga ao texto.

Pude observar, também, que alguns professores conceberam os recursos selecionados para trabalhar em sala de aula para o desenvolvimento da pesquisa como elementos mediadores, atentos à internalização dos diversos textos propostos para que os alunos desenvolvessem suas produções textuais. Mesmo que esses cursistas não tenham alcançado a dimensão da interação entre textos, que é nomeada na concepção bakhtiniana de dialogismo, tiveram uma incursão nessa proposta. Percebi, ainda, que há um apontamento do texto como portador de significado e, conseqüentemente, como unidade básica do ensino das línguas.

A partir dessas constatações, posso compreender hoje que, apesar das inexperiências com pesquisa, dos entraves inerentes ao curso e das dificuldades com o tema “produção de textos”, houve uma aprendizagem significativa por parte dos professores cursistas. Muitos deles tiveram contato pela primeira vez com uma pesquisa e se depararam com sua prática docente com um outro olhar, agora exotópico, acerca do cotidiano escolar e de suas intervenções em sala de aula. Outro passo significativo que acredito ter sido dado por esses profissionais da educação foi o encontro inicial com novos conceitos, a partir de diferentes autores e do material didático do Projeto Veredas. Esse encontro, mesmo que não represente ainda uma incursão mais profunda nesses conceitos, mostra, de maneira embrionária, um ingresso do professor no universo da discussão teórica, sendo esse o primeiro passo para a formação de professores.

Este estudo trouxe muitas contribuições para a minha formação. Uma delas reside no fato de ter podido trabalhar com professores em sua formação e prática docente. A outra diz respeito à interface que estabeleci entre o curso de Letras, minha formação inicial e o mestrado em educação, já que, na pesquisa, meus companheiros de viagem foram os teóricos da perspectiva sócio-histórico-cultural e estudiosos da linguística aplicada.

Cheguei ao término deste trabalho sem uma resposta conclusiva sobre o tema que me propus investigar, e com novas questões que surgiram a partir dessa pesquisa. São novas perguntas que emergiram a partir daquela que se fez central durante o andamento da pesquisa. Busquei aqui desenvolver algumas indagações e apontamentos que se fizeram presentes em todo o trabalho. Paradoxalmente, essas questões

que foram sendo respondidas geraram outras. É exatamente aí que reside a importância de um trabalho científico: à medida que vai respondendo a algumas questões, gera outras. E essas outras, o que geram? Outros trabalhos, que fortalecem a rede da produção científica do conhecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. La construcción de la enunciación. In: SILVESTRI, A. & BLANCK, G. **Bajtín y Vigotski: La organización semiótica de la conciencia**. Barcelona: Anthropos, 1993.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 11ª ed., 2004.

_____. *O freudismo*. São Paulo: Perspectiva, 2001.

BARROS, Diana Luz P. de. Contribuições de Bakhtin às teorias do texto e do discurso. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. (Orgs.) *Diálogos com Bakhtin*. 3ª ed. Curitiba: Ed. da UFPR, 2001.

BOGDAN, C. Robert & BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Codex, Portugal: Porto Editora, 1994.

CITELLI, Adilson. *Linguagem e persuasão*. São Paulo: Editora Ática, 1993.

CITELLI, B. e GERALDI, J. W. *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, 1997.

FABIANO Luiz Hermenegildo. Da massificação da leitura à massificação da escrita ou: de como Carmem Miranda, bacalhaus, abacaxis e terezinhas bagunçaram o chá das 5 da Academia Brasileira de Letras. In: BIACHETTI, Lucídio (Org.). *Trama e texto: leitura crítica escrita criativa*, vol. II. São Paulo: Plexus Editora, 1997.

FREITAS, Maria Teresa de A.(Org.). *Memórias de professoras: história e histórias*. Juiz de Fora/São Paulo, Ed. UFJF/ Musa, 2000.

_____.(Org.). *Vygotsky: um século depois*. Juiz de Fora: EUFJ, 1998.

_____. *Estudos qualitativos numa abordagem sócio-histórica*. 2000, mimeo.

_____. *O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil*. 6 ed. Campinas, SP: Papirus, 1994.

_____. *Vygotsky e Bakhtin – Psicologia da Educação: um intertexto*. São Paulo: Ática; Juiz de Fora: EDUFJF, 1995.

_____. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, M. T. A.; JOBIM E SOUZA, S. & KRAMER, S. (Orgs.). *Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2003.

GEERTZ, Clifford. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In: _____. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1989.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas, SP: Mercado de Letras. ALB, 1996

- GÓES, M. C. A. A Formação do indivíduo nas relações sociais: contribuições teóricas de Lev. Vygotsky e Pierre Janet. *Educação e Sociedade*, n. 71, 2000.
- JOBIM E SOUZA, S. Dialogismo e alteridade na utilização da imagem técnica em pesquisa acadêmica: questões éticas e metodológicas. In: FREITAS, M. T. A.; JOBIM E SOUZA, S. & KRAMER, S. (Orgs). *Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2003.
- KLEIMAN, A. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 10 ed. Campinas, SP: Pontes, 2004.
- _____. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 9 ed. Campinas, SP: Pontes, 2004.
- KOCH, I. V. e TRAVAGLIA, L. C. *A coerência textual*. 8 ed. São Paulo: Contexto, 1998.
- KOCH, Ingedore G. Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. *Coesão textual*. 10 ed. São Paulo: Contexto, 1998.
- KRAMER, Sonia. *Alfabetização leitura e escrita: formação de professores em curso*. RJ: Escola de Professores, 1995.
- LAPA, Manuel Rodrigues. *Estilista da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Acadêmica, 1985. p 230-234.
- LEAL, Leiva de Figueiredo. A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. In: ROCHA, Gladys e VAL, Maria da Graça Costa (Orgs.). *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito autor*. Belo Horizonte: Autêntica/ CEALE/ FaE/UFMG, 2003.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala à escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.
- MARQUES, M. *A escola no computador: linguagens rearticuladas, educação outra*. Rio Grande do Sul: UNIJUÍ, 1999.
- _____. *Escrever é preciso: o princípio da pesquisa*: Ed. UNIJUÍ, 1997.
- MOLL, Luiz C. *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. *A Mediação Simbólica*. São Paulo: Scipione, 1998.
- PINO, Angel, O Conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. *Caderno Cedes*, n. 24.
- SEE/MG. *Guia Geral*. Veredas: Formação Superior de Professores. 2ª ed. Belo Horizonte, 2002a.
- _____. *Projeto Pedagógico*. Veredas: Formação Superior de Professores. 2ª ed. Belo Horizonte, 2002b.
- _____. *Manual de Avaliação de desempenho de cursistas do Veredas*. Veredas. Formação Superior de Professores. 2ª ed. Belo Horizonte, 2002c.
- _____. *Guia de estudo. Módulo 1, vol. 1*. Veredas: Formação Superior de Professores. 2ª ed. Belo Horizonte, 2002d.
- _____. *Guia de estudo. Módulo 2, vol. 1*. Veredas: Formação Superior de Professores. 2ª ed. Belo Horizonte, 2002e.

- _____. *Guia de estudo. Módulo 4, vol. 1. Veredas: Formação Superior de Professores. 2ª ed.* Belo Horizonte, 2002f.
- SILVA, Lea S. P. *Brincando de faz de conta e a imaginação infantil: concepções e práticas do professor.* Tese (doutorado). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo/SP, 2003.
- SMOLKA, A. L. B. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo.* São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1988.
- _____. *O (im)próprio e o (im)pertinente na aproximação das práticas sociais.* Campinas: Caderno Cedes, n. 50, ano XX, abr. 2000.
- SOARES, Magda. *Linguagem e escola.* 17 ed. São Paulo: Ática, 2005.
- _____. *Letramento: um tema em três gêneros.* Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- _____. *Alfabetização e letramento.* 3 ed. São Paulo: Contexto, 2005.
- STAM, R. *Bakhtin: da teoria literária à cultura de massa.* São Paulo: Ática, 2000.
- VAL, Maria da Graça Costa. *Redação e textualidade.* São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- VIGNER, G. Intertextualidade, norma e legibilidade. In: VIGNER, G. *et.alii. O texto, leitura e escrita.* Campinas: Pontes, 1993, p. 31-6.
- VIGOTSKI, La imaginacion y el arte en la infancia (ensaio psicologico). Madri: Akal, 1982.
- VIGOTSKY, L. N. *Teoria e método em psicologia.* São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- VYGOTSKY, L. S. *Génesis de las funciones psíquicas superiores.* Obras Escogidas III, Moscou: Editora Pedagógica, 1983.
- _____. Manuscritos de 2929. In: *Pensamento e Linguagem.* São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. *Obras escolhidas III.* Moscou: Editora pedagógica, 1983.
- _____. *Pensamento e Linguagem.* São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. *A Formação Social da Mente.* São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- _____. *História del desarrollo de las funciones psíquicas superiores.* Obras Escogidas III. Madrid, 1995.

Trabalho docente e formação de professores: Um olhar sobre a formação, identidade e trabalho de professoras alfabetizadoras de feira de santana – bahia

Aline Daiane Nunes Mascarenhas⁵⁵⁶, Amali de Angelis Mussi⁵⁵⁷

Resumo

Nos tempos atuais, ao nos referirmos à profissão docente, ao ser professor, o que pensamos? Uma profissão indesejada por muitos, social e economicamente desvalorizada e que enfrenta diferentes complexidades diante das rápidas mudanças sociais, culturais, econômicas, políticas, informacionais? Podemos dizer que é uma profissão cuja sua identidade está em crise, esteve em crise ou encontra-se historicamente em crise com momentos de estabilidade e mudança? Se em crise, pode, por sua própria natureza, promover novas possibilidades e novos desafios. É nesse sentido que este trabalho está organizado: na primeira parte, discute o contexto atual de formação e de trabalho do professor no Brasil, e em especial, do Estado da Bahia, a partir de dados estatísticos disponíveis em fontes oficiais e na literatura. Na segunda parte, apresenta os resultados de uma pesquisa empírica sobre a constituição da profissionalidade docente de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental (alfabetização), a partir de três grandes questionamentos: quem é o professor que atua nos anos iniciais do ensino fundamental, no município de Feira de Santana, Estado da Bahia? Que desafios esses professores enfrentam no cotidiano do trabalho? E em que condições desenvolvem o trabalho docente? Participaram desse estudo 12 professoras dos anos iniciais que lecionam em escolas públicas do município de Feira de Santana, Bahia. Os dados coletados, fundamentados na revisão bibliográfica e natureza qualitativa da investigação, permitiram analisar os depoimentos das professoras, tendo como base três temas: perfil profissional, trabalho docente e profissionalidade; saberes docentes e espaços de formação profissional; sentimentos, desafios e autonomia docente. Conhecer mais de perto quem é esse docente e quais as condições dispõe para desenvolver seu trabalho, parece-nos essencial, pois entendemos que a formação de professores deve garantir ao profissional uma bagagem sólida nos âmbitos científicos, cultural, político e pessoal, deve capacitá-lo a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, o que vai exigir uma atuação competente e rigorosa por parte das instituições formadoras e seus professores.

Palavras-chave: Formação de professores, trabalho docente, profissionalidade, identidade profissional.

Introdução

A partir das reformas educacionais iniciadas nos anos 1990, muitas são as pesquisas que, com diferentes enfoques, têm analisado as mudanças ocorridas nas formas de organização, de trabalho e de formação de professores que implicam diretamente à constituição da especificidade da profissão docente. Destacam-se a incorporação de novas funções e postos de trabalho, diferentes contextos profissionais marcados pela fragilidade e insegurança e a existência de processos de precarização cujos reflexos se expressam não apenas na formação, carreira e salários, mas também no status social e na baixa atratividade pela profissão docente.

⁵⁵⁶ Universidade Federal da Bahia (UFBA)

⁵⁵⁷ Universidade estadual de Feira de Santana (UEFS)

Com base nesse cenário, merece destaque, no âmbito nacional, os estudos de Nuñez e Ramalho (2008), Gatti e Barreto (2009) e Gatti, Barreto e André (2011), que sinalizam uma preocupação quanto aos rumos que tem abalado a profissionalização e o status social da profissão docente no Brasil. Tal problemática parecer está situada não apenas no Brasil, mas em nível internacional como apontam também as pesquisas de Fanfani (2008) em quatro países - Argentina, Brasil, Peru e Uruguai e os estudos Jesus (2004) ao retratar esse paradoxo em países europeus.

Nesse contexto, excesso de trabalho, indisciplina em sala de aula, salário baixo, violência, demandas de pais de alunos e da gestão escolar, ausência de socialização profissional, desgaste físico e, principalmente, a falta de reconhecimento da atividade profissional são algumas das causas de estresse, ansiedade e depressão que vêm acometendo os professores⁵⁵⁸, e tem gerado, dentre outras consequências, um agravamento nas condições de saúde desse profissional, conhecido como o "mal-estar docente" (ESTEVE, 1999).

Algumas investigações têm permitido verificar que, em diversos indicadores do mal-estar docente, os níveis são bastante elevados e, inclusivamente, tem-se verificado que é maior na profissão docente do que noutras atividades profissionais (CODO, 1999), chegando a Organização Internacional do Trabalho (O.I.T., 1981), num relatório sobre "Emprego e condições de trabalho dos professores", a considerá-la como uma "profissão de risco físico e mental".

De acordo com Nóvoa (1992), o reflexo desse contexto na profissão docente se agrava pela visão simplista que a sociedade e os governantes possuem ao atribuírem ao educador a responsabilidade direta pelas lacunas existentes no processo de ensino e, conseqüentemente pelo fracasso escolar, desconsiderando a falta de uma política educacional consistente que possa suprir as necessidades básicas do ensino, como a falta de recursos didáticos, pedagógicos e o baixo salário dos professores.

Esse cenário tem sido motivo que merece investigação e dedicação por parte de pesquisadores, uma vez que os dados de pesquisas têm alertado sobre a falta de procura pela profissão, bem como problematizado um surto de pessimismo e problemas quanto à identidade e condições de trabalho que tem se alastrado na docência.

Com base nessas inquietações esse estudo tem a intenção de identificar a constituição da profissionalidade docente de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental (alfabetização) no município de Feira de Santana, a partir de três grandes questionamentos: quem é o professor que atua nos anos iniciais do ensino fundamental, no município de Feira de Santana, Estado da Bahia? Que desafios esses professores enfrentam no cotidiano do trabalho? E em que condições desenvolvem o trabalho docente?

A abordagem metodológica adotada nesta pesquisa é de natureza qualitativa. Buscou-se coletar informações que permitissem uma visão contextualizada do fenômeno estudado (Triviños, 1992). Assim, considerando a impossibilidade de acompanhar o universo total dos docentes do município, optou-se por uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de múltiplos casos, envolvendo docentes que atuam em diferentes escolas públicas de Feira de Santana. A pesquisa empírica se constituiu por pesquisa bibliográfica sobre o tema e coleta de dados sobre as condições de trabalho e o perfil dos professores das séries iniciais do

⁵⁵⁸ Neste trabalho, o substantivo professor(es) refere-se a categoria profissional. Portanto, abrange tanto indivíduos professores do gênero feminino quanto do gênero masculino.

ensino fundamental através da aplicação, em 2013, de um questionário semi-estruturado que contou com a colaboração de doze professoras que atuam no Ensino Fundamental em escolas públicas do município.

O recorte da pesquisa no âmbito do município de Feira de Santana, Estado da Bahia se deve em razão das autoras estarem implicadas com a formação de professores nesse contexto e em seu cotidiano vivenciarem a partir da disciplina de Estágio Supervisionado no curso de Pedagogia a complexa relação do trabalho docente e as condições de trabalho desses professores.

Busca-se, assim, contribuir com a valorização do trabalho docente, oferecendo subsídios para se pensar e se fazer políticas educacionais que valorize a profissionalização da docência como processo de construção de identidades, em ambientes saudáveis. Essa profissionalização não acontece por decreto ou exclusão, mas a partir de projetos pessoais e coletivos e de processos de formação que garanta o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.

O contexto de formação e de trabalho do professor da educação básica

Os problemas relacionados à formação e ao trabalho de professores na educação básica têm sido estudados por variados grupos de pesquisadores, sob diversos olhares. Elegemos destacar nesta seção, alguns dos dados apresentados em recentes estudos publicados pela UNESCO (GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011), também o estudo organizado por Gatti et al (2010) publicado pela Fundação Victor Civita, bem como no relatório de pesquisa publicado pela Fundação Carlos Chagas (GATTI, NUNES, 2009), que nos permitem ter um panorama geral sobre o cenário da profissão docente no Brasil. Além destes estudos, também consultamos dados estatísticos sobre os professores da educação básica, disponíveis em fontes oficiais, a exemplo do Ministério da Educação (MEC), e do Instituto Nacional de Estudos de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Iniciamos por identificar o tamanho da categoria profissional na Educação Básica: de acordo com o Censo Escolar realizado em 2010 (BRASIL, INEP, 2011), temos 2.005.734 de professores atuando na Educação Básica e 366.882 professores atuando na Educação Superior. Dentre vários aspectos levantados no Censo Escolar realizado em 2010, destaca-se aqui o nível de formação do docente no Brasil.

Tabela 01 - Número de Professores da Educação Básica por Escolaridade – 2010

Unidade da Federação	Professores da Educação Básica					
	Total	Escolaridade				Superior
		Fundamental	Ensino Médio			
			Médio Total	Normal/Magistério	Ensino Médio	
Brasil	2.005.734	12.565	611.260	450.707	160.553	1.381.909
Norte	169.930	1.792	73.029	57.007	16.022	95.109

Nordeste	600.796	6.597	288.748	220.231	68.517	305.451
Sudeste	800.241	1.860	163.503	119.674	43.829	634.878
Sul	290.927	1.574	58.723	39.735	18.988	230.630
Centro-Oeste	143.840	742	27.257	14.060	13.197	115.841

Fonte: MEC/Inep/Deed, 2011.

Sobre a formação desses professores, encontramos dados publicados no Resumo Técnico do Censo Escolar 2011 (BRASIL, INEP, 2012), que nos informam que, dos docentes que atuam na Educação Infantil, 56,9% possuem Formação Superior. Dos docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, 68,2% possuem Formação Superior. Do total de docentes que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental, 84,2% possuem Formação Superior e no Ensino Médio, 94,1% possuem Formação Superior.

Observa-se ainda hoje, o alto índice de professores sem a formação adequada. De acordo com os dados publicados em 2011, o Estado da Bahia possui 150.231 professores atuando na Educação Básica, sendo 1.332 docentes com formação no Ensino Fundamental, 94.604 professores com formação em nível Médio e 54.295 professores com formação universitária (BRASIL, INEP, 2011).

Engrossando este contexto, o mesmo Resumo Técnico (2012) nos informa que há, hoje no Brasil, 381.214 professores matriculados em cursos superiores. Destes 381.214 professores matriculados na educação superior, 206.610 fazem cursos presenciais e 174.604, educação à distância. Mais de 50% dos educadores estão em cursos de pedagogia – 192.965, seguido de letras (44.754), matemática (19.361) e história (14.478).

Sobre os cursos de licenciatura, Gatti, Barreto e André (2011) destacam a preocupação quanto à transferência da formação de professores para a modalidade a distância, muito especialmente dos que trabalharão na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental. De acordo com o estudo coordenado pelas pesquisadoras (2011, p.107), 58% dos formados em pedagogia e 45% dos formados em cursos Normal Superior, em 2009, fizeram seus cursos a distância. Dentre os nove estados do Nordeste, Bahia e Pernambuco, os mais populosos da região, concentram 40% da oferta.

O contexto apresentado pelas pesquisadoras deixa claro que não se trata de preconceito em relação à educação à distância, mas pela ponderação de que tipo de professor desejamos defender, quais políticas favorecerão a melhor formação dos professores, visando à melhor formação para as futuras gerações no contexto da contemporaneidade e do próprio contexto de implantação e expansão desses cursos no Brasil. “Trata-se de tomar decisões balizadas sobre em quais circunstâncias e condições cabem processos de formação inicial de docentes na modalidade a distância” (GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011, p. 108).

Outro aspecto relacionado aos dados acima, se refere ao crescente número de cursos de formação de professores com um caráter de aligeiramento da formação, especialmente nas instituições privadas de ensino superior, e na modalidade à distância, o que sugere a valorização de uma política de mercadologização da educação no ensino superior.

Diante desses dados, e embora a categoria docente se apresente como a terceira categoria profissional de maior número no Brasil, enfrentamos hoje, um crescente desinteresse de jovens pela carreira docente. Isso se verifica em uma pesquisa coordenada por Gatti et al (2010), intitulada “A atratividade da carreira docente no Brasil” realizada com o objetivo de investigar a atratividade da carreira docente no Brasil sob a ótica de alunos concluintes do ensino médio. Na densa investigação realizada, a pesquisa constatou que a docência vem deixando de ser uma opção profissional procurada pelos jovens e buscou-se considerar o problema e discutir que fatores interferem nesse posicionamento, ou seja, porque tem decrescido a demanda pelas carreiras docentes, especialmente na educação básica. A questão é importante porque o desenvolvimento social e econômico depende da qualidade da escolarização básica, mais ainda na emergência da chamada sociedade do conhecimento. Depende, portanto, dos professores no seu trabalho com as crianças e jovens nas escolas. O interessante é que essa situação não é um fenômeno recente e se arrasta há pelo menos algumas décadas, onde vários estudiosos já denunciavam os aspectos que tornam problemáticos a questão do professor Brasil.

Importa destacar que o cenário de rejeição a profissão docente por parte dos futuros profissionais não está presente só no Brasil, pois segundo a Organização Internacional do Trabalho (OIT) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) no ano de 2008, em pronunciamento conjunto por ocasião do Dia Internacional do Professor, revelaram preocupação com a valorização do magistério e com a falta de interesse dos jovens por essa profissão. Tem sido divulgada não só a queda na demanda pelas licenciaturas e no número de formandos, mas também a mudança de perfil do público que busca a docência. Esse conjunto de pesquisas e artigos discute a necessidade de tornar a carreira de professor mais atrativa. (GATTI et al, 2010; GATTI E BARRETTO, 2009)

Nesse sentido, consideramos que a discussão sobre o contexto de formação e de trabalho do professor na atualidade implica considerar a crise do sistema educacional e como esse profissional tem sido desafiado a superar os condicionantes que tem causado desgaste no seu exercício profissional. Algumas inquietações têm sido elaboradas no cotidiano desse profissional: O que mudou no cenário educativo que tornou a escola não atraente? O que aconteceu com o prestígio do professor? Podemos dizer que é uma profissão cuja sua identidade está em crise, esteve em crise ou encontra-se historicamente em crise com momentos de estabilidade e mudança? Se em crise, pode, por sua própria natureza, promover novas possibilidades e novos desafios?

As pesquisas de Vasconcellos (2006) e Nóvoa (1992) mostram alguns indícios ao revelar que há algumas décadas atrás a escola aparecia como instrumento de ascensão social, ocorria o apoio incondicional da família a escola, boa remuneração para os professores, valorização do professor como mediador do conhecimento e a escola e o professor como fontes privilegiadas de informação.

De acordo com Nóvoa (1992), no século XIX, a maioria dos professores fazia parte da população de classe média, com uma situação econômica digna. Alguns fatores começaram a mudar os rumos da visão que se tinha deste professor que, no início da década de 1910, despertava nos pais o orgulho em ter uma ou mais de suas filhas professoras. Com o passar do tempo, mudanças enormes ressignificaram o trabalho do professor e a escola perde seu prestígio enquanto locus de saberes.

Essas mudanças têm trazido muitos elementos negativos à escola e aos profissionais que a utilizam como espaço de sua atuação e dentre estes podemos citar os professores como àqueles que acabam por sentir

de perto esses problemas e convivem com angústia de uma sala de aula com muitos alunos e sem estrutura física, violência e indisciplina, demandas de trabalho superior aos que cabe a sua profissão (cumprir papéis que cabe a família), salários defasados, formação continuada aligeirada e superficial, altos números de repetência e acabam sendo taxados como responsáveis pelos problemas da educação. Como explica Fanfani (2008), a sociedade espera mais do que a escola pode produzir, ou seja, existe uma distância entre a imagem ideal da função docente e a realidade relacional e temporal da sua prática.

Esses aspectos alteraram em muito a condição da profissão docente que comporta no imaginário social uma profissão que não consegue dar conta das mazelas da educação, criando a representação de um profissional menos capaz e por isso mal remunerado, além de se configurar em uma profissão na qual poucos sujeitos querem assumir após ingressar no ensino superior. No meio social ao questionar sobre a profissão mais desvalorizada não é difícil que a sociedade acolha o professor como àquele que é importante, mas não tem a valorização que merece.

Alguns dados retirados do relatório coordenado por Gatti e Barreto (2009) com o título de “Professores do Brasil: impasses e desafios” indicam que esse fenômeno de desvalorização de professores tem ocorrido em diferentes países e têm sido enfrentados a partir de políticas de valorização do magistério. Desse modo, o problema não está circunscrito ao Brasil, é um tema debatido mundialmente e precisa de políticas efetivas para o enfrentamento da situação.

Os dados apresentados pelo respectivo relatório (2009) trazem grandes preocupações ao Ministério de Educação e da Cultura, aos dirigentes do país e a sociedade em geral, pois no Brasil, por dados da PNAD/IBGE (2006), 24% dos docentes da educação básica tinham mais de 46 anos; considerando que também por esses dados, a maioria dos docentes começou a trabalhar por volta dos 18 anos. A aposentadoria desse grupo é bem previsível para breve, o que coloca a necessidade de sua substituição nas redes de ensino. Esses 24% representam mais de quinhentos mil professores. Pelos resultados do Censo Escolar da Educação Básica de 2003 (INEP/MEC) e, mais recentemente o Censo de 2007, apresenta evidências de que o número de aposentadorias tende a superar o número de formandos nos próximos anos, se considerarmos o número de professores em cada faixa etária no Brasil.

No censo de 2007, por exemplo, em um universo de 1.882.961 educadores, cerca de 40% estão mais próximos da aposentadoria que do início de carreira. Outro dado importante levantado por esse Censo é o baixo percentual de professores com formação específica na disciplina que lecionam no ensino médio. A situação mais crítica de professores atuando em disciplinas específicas sem adequação de sua formação inicial ocorre nas ciências exatas. Na disciplina de Física, apenas 25,2% dos docentes em atuação têm licenciatura na disciplina ministrada; na de Química esse percentual é de 38,2%.

Esses dados se tornam preocupantes quanto ao futuro de nossa sociedade e a preocupação sobre quem estará educando as futuras crianças e jovens no processo de escolarização. Demonstra ainda que esteja ocorrendo um decréscimo em relação à procura de cursos de licenciatura e o surgimento de uma grande demanda nessa área profissional tendo em vista o número significativo de professores que deverão se aposentar.

Jesus (2004) referindo-se a essas perspectivas de desconforto na atividade docente fala em “crise das motivações” da atualidade. O autor utiliza-se de dados de uma pesquisa sobre a situação do professor em Portugal para analisar a perda de prestígio social da profissão docente, e seu sentimento de desvalor.

Segundo os dados obtidos com 1.500 pessoas representativas da opinião pública, identificou-se que é atribuído um baixo estatuto à profissão docente, inclusive pelos próprios professores, em comparação a outras profissões nas quais é requerido o mesmo nível de formação acadêmica.

O autor considera que a imagem social do professor em declínio pode estar ligada à alteração do papel tradicional dos professores no meio local, ou seja, a escola está deixando de ser o principal espaço de acesso ao conhecimento e um meio de ascensão econômica e social para certas camadas sociais. Muitas pessoas exercem a docência sem formação específica e preparo profissional, ou com preparo precário. Essa situação contribuiu para a base do estereótipo de que “qualquer um” pode ser professor. Essa ideia de “qualquer um” traz implícito o significado de desqualificação.

Esse elemento trazido pelo autor em relação ao contexto português parece não estar muito distante do imaginário social brasileiro de “que todo mundo é um pouco de professor” o que acaba por mostrar certo descompromisso, contribuindo para uma imagem social de profissão secundária e simplista, não leva em conta a especificidade do trabalho docente e os saberes necessários ao exercício dessa profissão.

Tal aspecto foi evidenciado na pesquisa da Fundação Carlos Chagas (GATTI, NUNES, 2009), em relação à imagem da docência no que diz respeito a certas ideias preconcebidas de que para ensinar não é preciso ter uma formação específica. Apesar dos estudantes da pesquisa reconhecerem a complexidade e a exigência da carreira, a docência não é vista como uma profissão que detém um saber específico que a caracterize e a diferencie de outras profissões e que precisa ser aprendido. E quanto maior a proximidade das séries iniciais, maior a percepção de que não é preciso preparo; apenas basta o cuidado.

Esses dados colocam em pauta a discussão em torno da qualidade da formação nessas instituições e no encaminhamento de práticas formativas extremamente mecânicas com um caráter puramente instrumental. Esse tipo de formação pode contribuir para a construção de um profissional dissociado de uma visão crítica e implica também para o processo de desprofissionalização, principalmente porque ele não se apropria do seu trabalho, pela separação existente no âmbito da educação: quem pensa e quem executa.

Segundo Freire (1997) essa separação não é um fenômeno ingênuo, mas com um viés ideológico, onde os docentes não apenas são excluídos do processo de concepção de educação, mas também permanecem à margem do debate público sobre a prática do ensino da qual são seus protagonistas mais imediatos.

Portanto, urge a necessidade de “dar a voz” aos professores e com eles, avaliar o tempo de mudanças em que nos encontramos. Tempo esse que nos oferece oportunidades de (re)visão e (re)construção constantes. Tempo também que nos remete a compreender que as mudanças geram movimentos e rupturas em todos os setores da vida humana.

Professoras Alfabetizadoras de Feira de Santana: quem são?

Fez parte do estudo um total de doze (12) professoras que atuam nos anos iniciais da rede pública de ensino em Feira de Santana – Bahia. Todas do sexo feminino e com formação em nível superior, assim distribuídas: 08 com graduação em Pedagogia e 04 com graduação em Letras. Desse total, 30% realizaram a graduação em cursos na modalidade à distância.

Esse dado confirma os estudos realizados por Gatti et al (2010) no que se refere ao destino dos cursos de formação de professores na modalidade a distância, e que ampliamos: por que a maior parte, quase totalidade dos cursos nessa modalidade são de formação de professores? E por que são esses cursos que possuem, muitas vezes, a sua duração reduzida, como no caso de Programas de Formação de professores em serviço? Será que temos “perdido tempo” nessa formação?

Voltando aos dados, situadas em uma faixa etária distribuída entre 29 e 50 anos de idade, possuem entre 06 e 28 anos de exercício profissional no magistério. Do conjunto de professoras, 10 são efetivas, e 02 são temporárias (professoras estagiárias). As professoras de carreira ingressam por meio de concurso público de títulos e provas para provimento do cargo de professor e as professoras temporárias ingressam por meio de processo seletivo e a admissão é efetivada sob o regime jurídico da Consolidação das Leis do Trabalho-CLT.

Outro ponto em comum no conjunto das professoras participantes se refere à jornada de trabalho: todas possuem jornada de 40 horas semanais, com o mínimo de 02 turmas de estudantes. O quadro abaixo apresenta a distribuição da faixa etária, tempo de serviço e número de estudantes por turma.

Tabela 02- Distribuição das Professoras por faixa etária, tempo de serviço – 2013

Profa.	idade	Tempo de Docência	Número de escolas Que trabalham	Número de alunos por turma
P1	45	21anos	03	21 a 25
P2	50	28anos	01	26 a 30
P3	29	06anos	03	16 A 20
P4	49	27anos	01	26 a 30
P5	50	25 anos	01	16 A 20
P6	47	24 anos	02	26 a 30
P7	45	11 anos	01	21 a 25
P8	41	18 anos	02	26 a 30
P9	47	23 anos	02	26 a 30
P10	29	06 anos	03	26 a 30
P11	38	15 anos	02	26 a 30
P12	42	20 anos	01	26 a 30

Sobre o número de estudantes por turma, cabe lembrar que as professoras lidam com a alfabetização, processo delicado e particularizado que requer, para acontecer com a qualidade esperada, que seja particularizado às necessidades de cada criança. Garantir sucesso nesse processo, em turmas com mais de 20 crianças, sozinhas (pois não possuem auxiliares e nem estagiárias), é muito difícil.

Outro aspecto que caracteriza o conjunto de professoras investigadas, diz respeito à ausência de políticas de formação continuada. Todas indicaram que precisam fazer uso de jornada extra de trabalho fora da escola, para produção de planejamento, correção de atividades. Indicam que as horas destinadas de “AC” (Atividade Complementar) não são suficientes para as complexidades e particularidades do exercício profissional. O relato da P3 representa bem o que encontramos no conjunto dos dados apreendidos sobre a condição de trabalho:

Estar em sala de aula 2 turnos exige de nós uma demanda de trabalho intensa, sobrando muito pouco tempo para investir em cursos, formações ou até planejamento diferenciados para as crianças. Esta tem sido uma bandeira de luta dos professores da rede municipal. (P3)

Esse grupo de professoras tem outro ponto em comum: sendo da rede municipal e ou da rede estadual de ensino, os dados indicam que todas as professoras recebem o salário entre 01 e 02 salários mínimos, por uma jornada de 40 horas de exercício docente, o que se encontra hoje, no Brasil no valor mínimo referente ao “Piso Nacional de Salários”. Sem comentários. Sentimo-nos impotentes para justificar o injustificável: até quando vamos tratar a categoria profissional de professores com tamanho descaso e desvalorização? Como não articular as condições de trabalho e de salário ao “mal estar” docente? Os dados da próxima seção apresentam, ainda que brevemente, esse paradoxo.

O que dizem as professoras sobre a constituição profissional

Na análise dos registros e verbalizações emergiram questões pertinentes à constituição profissional do professor doas anos iniciais do Ensino Fundamental de Feira de Santana que ajudam a compreender alguns aspectos no processo de constituição de sua profissionalidade. As especificidades do tornar-se professor que emergiram nos dados e se constituíram em unidades de análise dizem respeito à identificação com a profissão, aos dilemas e sentimentos sobre a docência, incluindo aí, o cotidiano do trabalho docente.

A identificação com a docência

Ser professora não parece ter sido uma escolha para a maioria das participantes. Das doze participantes, apenas duas se referem à intenção de se tornarem professoras. Grande parte das professoras que se referem à intencionalidade da escolha profissional fundamentaram essa escolha no incentivo do contexto familiar, que se deve a uma visão idealizada da profissão, considerada adequada à mulher, por permitir conciliar vida pessoal e profissional.

Observemos as falas em relação à escolha pela profissão:

A escolha acontece por falta de opção, morava em outra cidade com opção de contabilidade e magistério. Assim primeiro fiz contabilidade para só depois escolher o magistério. (P1)

Não escolhi ser professora, morava no interior e minha mãe não tinha condições de me proporcionar estudos em outra cidade e lá onde morava só tinha magistério. (P2)

Influência da família (sou de família onde 60% são professoras), admiração pela força e poder de transformação que nossa categoria tem e paixão pelo universo infantil. (P3)

Nos relatos apresentados, a docência não aparece como um objeto de desejo profissional, mas como uma circunstância. Essa situação tem se apresentado como recorrente nos cursos de licenciatura ao qual trabalhamos. Quando questionamos os futuros professores o motivo da escolha pela licenciatura, a maioria revela não ter vontade nem interesse em ser professor. Estão ali por oportunidade de realizar um curso superior.

De acordo com Thurler e Perrenoud (2006), os motivos para tornar-se professor hoje, diversificam-se desde a questão de vocação até a necessidade do trabalho para garantir o sustento familiar. Entretanto, Valle (2006) destaca que esta escolha pode ser provocada pela impossibilidade de concretizar outro projeto profissional, devido à oferta limitada de habilitações profissionais.

Dilemas e sentimentos sobre a docência

Agrupamos nessa unidade de análise sentimentos e dilemas, uma vez que os dados aparecem intrinsecamente relacionados – vida e profissão. O grupo de professoras afirma que, já que estão na docência, procuram desenvolvê-la com amor e dedicação, embora se sintam profundamente desrespeitadas. Há um misto de sentimentos que extrapola as condições de salário – respeito mesmo, tanto pela escola como pelos estudantes, pais, comunidade, governo. O extrato abaixo representa um sentimento experienciado por esse grupo profissional:

[...] respeito, o que é isto? Não vejo possibilidades de termos nem respeito e nem democracia na escola, por vários motivos, e um deles é que o professor não tem mais autonomia, nem perante aos alunos, autoridade é coisa do passado, sofremos muito com nossos alunos e quando chamamos os pais para conversar, sempre dão razão aos seus filhos, não temos crédito, a profissão-professor está esquecida por todos. Está muito difícil continuar na profissão. (P9)

Essa dualidade/contradição de sentimentos aparece de diferentes formas. Há momentos em que os relatos revelam a sensação de despreparo e desamparo no exercício profissional, como confidenciam as professoras: *Estou cansada. Me sinto desrespeitada, desatualizada, fragilizada* (P12). Também expressam que *Não tenho nenhum apoio, estou cansada. Somos muito cobradas.* (P2).

As professoras percebem que os conhecimentos da formação profissional não são suficientes para o desafio da complexidade e multiplicidade de situações envolvidas na prática docente. Nos relatos das participantes essas dificuldades impulsionam a busca de conhecimentos que permitiriam superar esses desafios. Nesse momento emerge como elemento importante a existência ou a falta de apoio da equipe escolar ou de colegas mais experientes. Outro aspecto que aparece nos relatos, é sobre a “invasão” da vida pessoal pela atividade profissional, o que incomoda as professoras, pela falta de limite da atuação profissional:

[...] o professor tem muito desafio, a realidade do professor é outra, ele não é só professor ali, ele é professor em todo lugar que ele está. Ser professor é muito complicado por isso também: não tem limite. Parece que não sou gente, que não tenho privacidade. (P 9)

Me sinto muito sem vida própria. E com a tecnologia, as tarefas de ser professor, piorou: tenho que dar conta de tudo a toda hora (P10)

Os relatos apresentam sensações constantes de mal-estar na profissão. O conceito de mal-estar docente pretende descrever os efeitos negativos das condições da profissão docente sobre a personalidade do professor, sendo um conceito amplo que integra conceitos mais específicos, como sejam os de insatisfação, desinvestimento, desresponsabilização, desejo de abandonar a docência, absentismo, esgotamento, ansiedade, stresse, neurose e depressão (ESTEVE, 1999).

Nesses moldes os professores são unânimes em narrar os frequentes problemas de saúde que geram o mal estar decorrente da sua profissão e que já foram vivenciados pelas profissionais ou por colegas de profissão, tais como: “*emocional, estresse e problemas nas cordas vocais*” (P 4); “*depressão, pressão alta, enxaqueca, dores estomacais e problemas nas cordas vocais*”(P1); “*alergia, problema na visão, coluna e outros*”(P6).

O que se pode inferir é que além do desgaste e da falta de reconhecimento dessa categoria profissional ainda existe um mal estar docente instalado mediante problemas físicos, emocionais e mentais que acometem os profissionais. Trata-se de um mal-estar proveniente do contexto de trabalho que enfrentamos hoje, com diversidades e pluralidades que não sabemos como enfrentar. Nesse sentido, todas as professoras citaram como uma dificuldade a enfrentar, a falta de parceria com os pais dos estudantes. Outra dificuldade que aparece na totalidade dos registros é o descaso do governo pela ausência de políticas educacionais que deem amparo ao professor. Como diz a professora,

[...] Ser professor é de muita responsabilidade, parece que temos a solução pra tudo que acontece na escola e fora dela. Deveria ser considerada uma profissão de glamour, mas está banalizada. Não acredito que tenha jeito de melhorar. (P1)

Entre os professores circulam sentimentos como impotência, tristeza, desejo de abandono a profissão, cansaço, fracasso diante do seu papel e culpabilização. Esses sentimentos aparecem como reações aos dilemas de sua profissão que não de natureza apenas técnica ou prática do exercício da docência, mas se inserem dentro de uma perspectiva ampla que envolve melhores condições de trabalho. Os depoimentos a seguir explicitam essa problemática quando questionados em relação aos sentimentos vivenciados por elas em relação aos dilemas e as profissões:

Triste. A cada dia me decepciono e vivencio um sentimento que não estou fazendo nada em sala de aula. (P1)

De impotência, de querer resolver e não ter como resolver. Aí só pedir a Deus força e sabedoria para administrar. (P7)

Sinto-me fazendo um trabalho de formiginha frente a um oceano. (P8)

Escreve Espinosa (apud Chauí, 1982) a seguinte frase: “a tristeza é o que sentimos ao perceber que nossa realidade diminui porque nossa capacidade de agir encontra-se diminuída ou entrvada”. Chauí (1982, p.56) concorda com Spinosa quando afirma:

A alegria é o que sentimos quando percebemos o aumento de nossa realidade, isto é, de nossa força interna e capacidade para agir. Aumento de pensamento e de ação, a alegria é caminho da autonomia individual e política. A tristeza é o que sentimos ao perceber a diminuição de nossa realidade, de nossa capacidade para agir, o aumento de nossa impotência e a perda da autonomia. A tristeza é o caminho da servidão individual e política, sendo suas formas mais costumeiras o ódio e o medo recíprocos.

O pensamento de Spinoza e de Chauí (1982) nos remete à ideia de que já faz algum tempo que o espaço escolar não anda muito bem. Angústias, tristezas, decepções, conflitos negativos, relações de trabalho baseadas no poder, enfim, o espaço escolar foi e está sendo tomado por sentimentos que nos tornam inertes em pensar soluções imediatas para os problemas que ele enfrenta. Esse mal-estar docente é hoje uma realidade que precisa ser enfrentada a fim de se apontar soluções. De modo geral, os autores aludidos têm razão, ou seja, na atualidade a capacidade de agir, a qual se refere Spinoza, torna-se ainda mais diminuída, o mal-estar docente atrela-se ao mal estar político. As pessoas, de modo especial os professores, pelo menos a maioria, não acredita no potencial que tem para a transformação de uma dada realidade.

Considerações Finais

Esta investigação chama a nossa atenção para discutir as condições de trabalho e de formação dos professores que atuam nos anos iniciais da Educação Básica. Neste estudo, os depoimentos revelam, de modo geral, o empenho dos professores em desenvolver um trabalho em sala de aula, muito embora não encontrem condições de trabalho adequadas para conseguirem dar conta das atuais demandas.

Os dados mostram que o tornar-se professor implica num processo marcado pelo enfrentamento de desafios e insegurança, que impulsiona a busca por fontes de conhecimento e requer a existência de apoios articulados à experiência e espaços onde as práticas possam ser discutidas e compartilhadas. É, portanto, uma experiência construída socialmente, em diferentes contextos de socialização.

Outro aspecto que merece destaque é a relação entre vida e profissão explicitada nos depoimentos. Observa-se a intensa mobilização social, cognitiva e afetiva exigida pela docência; ser professor é uma condição existencial, a atividade profissional é uma tarefa de tempo integral, que vai além do tempo cumprido na escola.

Diante do quadro apresentado, temos clareza de que a mudança desse cenário não é de responsabilidade exclusiva dos professores. Precisamos, urgentemente, de políticas concretas de valorização do magistério, que dê ouvidos ao que os professores têm dito em diferentes pesquisas, ou seja, que precisamos de políticas educacionais de governo consistentes, contínuas, voltadas para metas definidas, que incluam: professores com adequada formação envolvidos no trabalho educativo, com competência pedagógica, conhecimento específico sólido e comprometimento com o trabalho; condições de salário e de carreira condizentes com profissões que exigem formação em nível superior, considerando a responsabilidade e a especificidade do trabalho pedagógico implicado no exercício profissional; espaços institucionalizados para a socialização profissional e formação permanente; equipe gestora preparada para garantir o devido apoio à docência; escolas equipadas com recursos materiais e tecnológicos que atendam, ainda que basicamente, às necessidades do ensino que ministram; e opção por estilos de gestão escolar que favoreçam a autonomia da escola e que privilegiem o trabalho em equipe, constituída por profissionais harmonizados com os objetivos da escola.

Se o âmago da questão está na consideração do elemento humano e de sua valorização, é necessário voltar as atenções para os profissionais que atuam no sistema, oferecendo-lhes oportunidade de aquisição de competência e de satisfação e compromisso com o trabalho que desenvolvem.

Referências

- CHAUÍ, Marilena. O que é ser educador hoje? Da arte à ciência: a morte do educador. In: BRANDÃO, Carlos, R (org). O Educador: Vida e Morte. 12. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1982.
- CODO, Vanderley (cord). Educação: Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da carinho e trabalho Educação. Brasília: Vozes, Petrópolis, RJ, 1999.
- ESTEVE, J. M. *O mal-estar docente*. Lisboa: Escher. (tradução), 1999.
- FANFANI, E. Consideraciones Sociologicas sobre profesionalización docente. In: SEMINÁRIO REDESTRADO – nuevas regulaciones em América Latina. VII, 2008, Buenos Aires. Anais do VII Seminário Redestrado. Buenos Aires, 2008. vol. 28, p.335-353.
- GATTI, B. A. (coord.); BARRETO, E. S. Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.
- GATTI, B. A. et al. A atratividade da carreira docente no Brasil. Estudos e Pesquisas Educacionais. São Paulo, Fundação Victor Civita, n. 1, p. 139-210, 2010.
- GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza D. A. Políticas docentes no Brasil: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.
- GATTI, B.A.; NUNES, M.M.R. (Org.). Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. Textos FCC, São Paulo, v. 29, 2009. 155p.
- JESUS, Saul Neves. Desmotivação e crise de identidade na profissão docente. Florianópolis, SC: Katálysis, v.7, n.2, jul./dez. 2004.
- NUÑEZ, I.B.. e RAMALHO, B.L.. A profissionalização da docência: um olhar a partir da representação de professoras do ensino fundamental. Rev. Iberoamericana de Educación, 10,1-15, 2008.
- THURLER, M. G.; PERRENOUD, P. Cooperação entre professores: a formação inicial deve preceder as práticas? Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 36, n. 128, p. 357-375, maio/ago. 2006.
- VALLE, I. R. Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada? Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, DF, v. 87, n. 216, p. 178-187, maio/ago. 2006.
- VASCONCELLOS, C.S. Coordenação do trabalho pedagógico: do Projeto PolíticoPedagógico ao cotidiano da sala de aula. 6ª Ed. São Paulo: Libertad Editora, 2006.

Educação Matemática: como esse campo é compreendido em relação à natureza, campo de atuação, realidade de seus objetos epistemológicos e procedimentos metodológicos por pesquisadores e professores”

Celia Finck Brandt, Silvia Cirsitna Madrid Finck⁵⁵⁹

Resumo

Apesar da Educação Matemática estar na interseção de vários campos científicos ela tem seus próprios problemas e questões de estudo, não podendo ser vista como aplicação particular desses campos. Por essa razão as pesquisas, nesse campo de investigação, voltam suas questões para a prática de ensino, ou melhor, para reflexão por parte do educador sobre sua própria prática e sobre a prática dos outros. Essas pesquisas, nesse campo, contemplam diversas e diferentes temáticas dentre as quais podemos citar: processos de ensino/aprendizagem de Matemática; mudanças curriculares; emprego de tecnologias no ensino de Matemática; prática docente; desenvolvimento profissional (de professores); práticas de avaliação; contexto sócio-cultural e político do ensino/aprendizagem de Matemática, dentre outras. Duas questões emergem desse cenário: primeiro investigar o significado atribuído à educação matemática; segundo, que advém do grande impulso na produção de conhecimento na área de Educação Matemática dos últimos anos, investigar as diferentes correntes de pesquisa que possam servir de embasamento para os estudos da referida área. Entre essas correntes, destacamos a Teoria das Representações Sociais. Tendo em Serge Moscovici (1981) sua maior referência, esta teoria tenta explicar fenômenos a partir da mediação entre o individual e o social. Esta abordagem serve à Educação Matemática à medida que possibilita a tecitura de uma rede de significados para sua natureza, campo de atuação, objetos de investigação e procedimentos metodológicos por pesquisadores e professores da área, a partir das representações que os mesmos manifestam sobre estes itens. A presente investigação busca responder à questão: quais as representações sociais de professores que ensinam matemática, alunos de cursos de licenciatura em matemática e pesquisadores no campo da educação matemática sobre natureza, campo de atuação, realidade de seus objetos epistemológicos e procedimentos metodológicos do campo da educação matemática? A pesquisa será de natureza quali-quantitativa. Como procedimentos de coleta de dados empíricos será elaborado um instrumento com características de um questionário com questões abertas relacionadas à aspectos da educação matemática: natureza, objeto, campo de atuação, metodologia de pesquisa. Esse questionário será aplicado a professores que ensinam matemática, alunos de cursos de Licenciatura em Matemática e pesquisadores que desenvolvem pesquisas no campo da educação matemática. Os sujeitos da pesquisa serão da cidade de Ponta Grossa, Curitiba, Guarapuava, Londrina e Florianópolis pelo fato da presença dos pesquisadores em instituições localizadas nessas cidades. Usaremos também a entrevista com parte do grupo que respondeu aos questionários. Os dados serão organizados com auxílio do software Alceste e Evoc. Os procedimentos de análise dos dados serão subsidiados pela análise de conteúdo de Laurence Bardin e pela teoria de representações sociais de Serge Moscovici com contribuições da teoria do Núcleo central de Jean Paul Abric. Temos como expectativas avançar

⁵⁵⁹ Universidade Estadual de Ponta Grossa- Curitiba- Paraná- Brasil

com reflexões teóricas sobre a natureza do campo da educação matemática com vistas a contribuir para o desenvolvimento de pesquisas por meio da disseminação dos resultados encontrados em periódicos qualificados e em eventos.

Palavras chave: educação matemática, representações sociais, estatuto e objetos epistemológicos.

Introdução

Apesar da Educação Matemática estar na interseção de vários campos científicos (Matemática, Psicologia, Pedagogia, Sociologia, Epistemologia, Ciências Cognitivas,...) ela tem seus próprios problemas e questões de estudo, não podendo ser vista como aplicação particular desses campos. Por essa razão as pesquisas que surgem voltadas para esse campo de investigação voltam suas questões para a prática de ensino, ou melhor, para reflexão por parte do educador sobre sua própria prática e sobre a prática dos outros ou contemplam questões que são geradas a partir de investigações ou estudos precedentes ou da própria literatura.

Essas pesquisas, nesse campo, contemplam diversas e diferentes temáticas dentre as quais podemos citar: processos de ensino/aprendizagem de Matemática; mudanças curriculares; emprego de tecnologias no ensino de Matemática; prática docente; desenvolvimento profissional (de professores); práticas de avaliação; contexto sócio-cultural e político do ensino/aprendizagem de Matemática dentre outras.

Duas questões emergem desse cenário: primeiro investigar o significado atribuído à educação matemática. O segundo advém do grande impulso na produção de conhecimento na área de Educação Matemática dos últimos anos que passam a demandar que diferentes correntes de pesquisa sirvam de embasamento para os estudos da referida área. Entre essas correntes, destacamos a Teoria das Representações Sociais. Tendo em Serge Moscovici (1981) sua maior referência, esta teoria tenta explicar fenômenos a partir da mediação entre o individual e o social. Esta abordagem serve à Educação Matemática à medida que possibilita a tecitura de uma rede de significados para sua natureza, campo de atuação, objetos de investigação e procedimentos metodológicos por pesquisadores e professores da área, a partir das representações que os mesmos manifestam sobre estes itens.

“O estudo das representações sociais parece ser um caminho promissor para atingir esses propósitos na medida em que investiga justamente como se formam e como funcionam os sistemas de referência que utilizamos para classificar pessoas e grupos e para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana” (ALVES-MAZOTTI, p. 23, 208). Por essa razão iremos relacionar como a teoria das representações sociais servem de subsídios teóricos para analisar as representações sociais de professores sobre o significado de educação matemática.

A investigação a ser realizada tem por objetivo apontar, após reflexões analíticas, representações sociais de professores que ensinam matemática, alunos de cursos de licenciatura em matemática e pesquisadores no campo da educação matemática sobre natureza, campo de atuação, realidade de seus objetos epistemológicos e procedimentos metodológicos do campo da educação matemática.

A pesquisa será de natureza quali-quantitativa. Como procedimentos de coleta de dados empíricos será elaborado um instrumento com características de um questionário com questões abertas relacionadas à aspectos da educação matemática: natureza, objeto, campo de atuação, metodologia

de pesquisa. Esse questionário será aplicado a professores que ensinam matemática, alunos de cursos de Licenciatura em Matemática e pesquisadores que desenvolvem pesquisas no campo da educação matemática. Os sujeitos da pesquisa serão da cidade de Ponta Grossa, Curitiba, Guarapuava, Londrina e Florianópolis pelo fato da presença dos pesquisadores em instituições localizadas nessas cidades: Méricles Thadeu Moretti da UFSC em Florianópolis, Dionísio Burak da UNICENTRO em Guarapuava, Ettiène Guérios da UFPR em Curitiba, Ana Lúcia Baccom da UEPG (e com possibilidades de contatos com a UEL em Londrina), Denise Terezinha Marques Wolski doutoranda da UEPG e a pesquisadora da UEPG. Todos os professores citados são docentes de programas de Pós Graduação e possuem grupos de estudo cadastrados no CNPq. Isso significa a possibilidade de um grande grupo para coleta de dados (aplicação do instrumento). Usaremos também a entrevista com parte do grupo que respondeu aos questionários. Os dados serão organizados com auxílio do software Alceste e Evoc. Os procedimentos de análise dos dados serão subsidiados pela análise de conteúdo de Laurence Bardin e pela teoria de representações sociais de Serge Moscovici com contribuições da teoria do Núcleo central de Jean Paul Abric.

No próximo item apresentaremos questões do histórico das representações sociais, processos de objetivação e ancoragem e a teoria do núcleo central e periferia.e, para tanto, contaremos com as idéias de Moscovici (1981), Jodelet (1984) e Abric (2003).

Esse quadro teórico servirá, posteriormente, como subsídio para a análise das representações dos professores em relação ao significado de educação matemática.

2. Representações sociais segundo Serge Moscovici

Segundo Camargo (2005) a teoria das representações sociais tem como origem a sociologia que começou no final do século XIX, com Durkheim, cuja base epistemológica era positivista. Ela foi sistematizada como corpo teórico e metodológico nos anos 60 do século passado, na França, por Serge Moscovici, que retoma a noção de representação coletiva elaborada por Durkheim e a desenvolve na psicologia social, com a perspectiva de superar as bases positivistas que naquela conjuntura era predominante.

É importante diferenciar a concepção de Durkheim e Moscovici sobre as representações.

Durkheim, segundo o próprio Moscovici (1981), não estava interessado simplesmente em determinar o caráter *sui generis* das representações coletivas como um elemento de seu esforço para conservar a sociologia como uma ciência autônoma. Toda sua sociologia é, ela própria, solidamente direcionada àquilo que faz com que as sociedades se mantenham harmônicas, isto é, às forças e estruturas que podem preservar, ou conservar, o todo contra qualquer desintegração ou fragmentação.

É nesta perspectiva que as representações coletivas assumem sua significância sociológica para Durkheim, isto é, seu poder de impor favorece a conservação e a integração da sociedade. É nesta perspectiva que as representações coletivas assumem sua significância sociológica para Durkheim, seu poder de impor, favorece a conservação e a integração da sociedade, por outro lado, foi guiada consistentemente para questões de como as coisas se modificam na sociedade, isto é, para aqueles processos sociais, pelos quais a mudança e a novidade, como a preservação e a conservação, se tornam parte da vida social.

Moscovici (1981) sugeriu que, ao escolher o termo representação social, queria ressaltar a qualidade dinâmica das representações contra o caráter mais estático, ou fixo, que elas possuíam na teoria de Durkheim.

A teoria das representações sociais desenvolvida por Moscovici (1981) tem por objetivo a interpretação das representações estabelecida do indivíduo com a sociedade e com outros sujeitos. Conforma um corpo teórico preocupado em responder às questões teórico-práticas da apreensão das representações sociais manifestos no cotidiano relacional da vida em sociedade.

Segundo Moscovici (1981), esta teoria pretende dar conta dos fenômenos objetivos existentes na relação entre os homens, com a natureza e a sociedade, compreendendo os processos de influência que o fenômeno das representações sociais exerce sobre os seres humanos nas suas ações cotidianas.

Visa resgatar a compreensão do mundo, a partir dos conceitos elaborados pelos grupos, indo ao encontro das explicações disseminadas no “senso comum”.

Para Jodelet (1984), a representação social é uma forma de conhecimento social que se generaliza como senso comum, que produz um saber funcional e geral para os sujeitos, servindo para que a atividade mental de grupos e indivíduos se relacione com as condições, acontecimentos, objetos e comunicações que lhes dizem respeito. A mediação que faz isto acontecer se dá pelo contexto concreto no qual estes indivíduos e grupos vivem, e, também, da cultura alcançada através da história, além dos códigos, valores e das ideias respectivas de um determinado grupo social.

As representações sociais são estabelecidas a partir de uma forma de construção e reconstrução de sentidos dos objetos socialmente representados pelos grupos. Estas não devem ser percebidas como uma simples reprodução, interiorizada, de uma imagem vinda do exterior. Elas têm de ser pensadas como um processo de construção simbólica, a partir da realidade de determinados grupos (Jodelet, 1984).

A representação social tem funções exclusivas para os grupos que compartilham essas teorias de senso comum. A partir desta perspectiva, Moscovici (1981) percebe como o sujeito vai tornando os conhecimentos científicos socializados, para com isso interpretar sua realidade e o mundo e, assim, reconhecer-se com seu grupo. As representações sociais fazem com que esta forma de pensar o mundo estabeleça condições para o indivíduo compreendê-lo: “a representação social constitui uma das vias de apreensão do mundo concreto, circunscrito em seus alicerces e em suas conseqüências” (MOSCOVICI, 1978, p. 44). Segundo o autor, as representações sociais têm por função “uma produção de comportamentos e de relações com o meio ambiente, de uma ação que modifica aqueles e estas, e não de uma reprodução desses comportamentos ou dessas relações” reconhecer-se com seu grupo. As representações sociais fazem com que esta forma de pensar o mundo estabeleça condições para o indivíduo compreendê-lo: “a representação social constitui uma das vias de apreensão do mundo concreto, circunscrito em seus alicerces e em suas conseqüências” (MOSCOVICI, 1981, p.44).

Segundo o autor, as representações sociais têm por função “uma produção de comportamentos e de relações com o meio ambiente, de uma ação que modifica aqueles e estas, e não de uma reprodução desses comportamentos ou dessas relações” (idem) como esta se estrutura através das relações simbólicas e da comunicação dentro dos campos de conhecimento grupal.

Segundo Moscovici (1981), pessoas e grupos produzem representações no percurso da comunicação e da cooperação. Representações, evidentemente, não são estabelecidas por uma pessoa isoladamente. Uma vez criadas, elas obtêm uma vida própria, circulam, se encontram, se atraem e se repelem e favorecem a origem de novas representações, enquanto antigas representações deixam de existir.

O autor menciona que pessoas e grupos, longe de serem receptores passivos, pensam por si mesmos, criam e comunicam constantemente suas próprias e específicas representações e soluções às questões que eles mesmos levantam.

Nas ruas, bares, escritórios, hospitais, laboratórios, etc. as pessoas analisam, comentam, formulam “filosofias” espontâneas, não oficiais, que têm um impacto decisivo em suas relações sociais, em suas escolhas, na maneira como eles educam seus filhos, como planejam seu futuro, etc. Os acontecimentos, as ciências e as ideologias apenas lhes fornecem o “alimento para o pensamento” (Moscovici, 1981: 45).

Para Moscovici (1981), as formas de identificação concreta das representações sociais estão nas comunicações em geral, onde se elaboram os conhecimentos de senso comum. É importante ressaltar que as representações sociais não estão apenas expressas nos discursos de senso comum, mas, também, são encontradas nas ciências, nas religiões e em outras tantas formas de conhecimento compartilhado.

Deve ser compreendido que o indivíduo não é isolado do mundo, ele é um sujeito social.

Significa dizer [...] um indivíduo adulto, inscrito numa situação social e cultural definida, tendo uma história pessoal e social. Não é um indivíduo isolado que é tomado em consideração, mas sim as respostas individuais enquanto manifestações de tendências do grupo de pertença ou de filiação na qual os indivíduos participam (JODELET apud SPINK, 2003, p.120).

Com isso, pode-se afirmar que as representações sociais são estruturas estruturantes. As representações também são uma expressão da realidade intraindividual, onde existe a possibilidade do indivíduo exteriorizar múltiplos sentidos, revelando o poder de criação e de transformação da realidade social.

O primeiro mecanismo tenta ancorar idéias estranhas, colocando-as em um contexto familiar. A ancoragem é um processo que altera algo estranho, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que pensamos ser adequada. Ancorar é classificar e dar nome a alguma coisa. Coisas que não são classificadas e que não têm nome são desconhecidas, e com isso, ameaçadoras.

O propósito do segundo mecanismo é objetivá-los, quer dizer, transformar algo abstrato em algo quase concreto, transferir o que está na mente em algo que tem no mundo físico. As coisas que o olho da mente compreende mostram-se diante de nossos olhos físicos e um ente imaginário começa a manifestar-se, passando a ser algo visto e tangível.

Assim, podemos dizer que o senso comum é construído historicamente e se analisarmos o tempo longo identificaremos, por exemplo, que o imaginário social do trabalho docente foi construído por décadas. Mas se investigarmos o tempo curto,

Segundo Moscovici (1981), as representações sociais são uma forma de conhecimento particular, que atua no cotidiano das comunicações entre os indivíduos, criando possíveis ideias sobre um determinado assunto por meio de categorias, passando por um processo de ancoragem e objetivação.

A opção pela abordagem psicossocial (RS) neste trabalho refuta-se na ideia que a relação entre os professores e o objeto de estudo, o trabalho docente, estão justapostos por sistemas interpretativos, onde os saberes são transformados em saberes úteis. A partir disso, as representações sociais são conduzidas por dois processos denominados por Moscovici (1981), de ancoragem e objetivação.

2.1. Processos de objetivação e ancoragem

A ancoragem é um processo de trazer um objeto ou novas informações, aos conceitos e imagens já formados anteriormente, familiarizando-os com a realidade correspondente. Por exemplo, quando um sujeito encontra algo estranho ou diferente ele tenta aproximar a um sistema particular de categorias preexistentes para reajustar sua ideia que tem sobre o objeto. “Ancorar é classificar e dar nome a alguma coisa. Coisas não classificadas e que não possuem nome são estranhas, não e ao mesmo tempo ameaçadoras” (MOSCOVICI, 2003, p.61). Ainda esse autor afirma:

Se é verdade que nós classificamos e julgamos as pessoas e coisas comparando-os com um protótipo, então nós, inevitavelmente, estamos inclinados a perceber e a selecionar aquelas características que são mais representativas desse protótipo, isso concretamente significa que ancorar implica também a prioridade do veredicto sobre o julgamento e do predicado sobre o sujeito. (MOSCOVICI, 1981, p.64)

Outro mecanismo no processo de construção das representações sociais é a objetivação, que segundo Moscovici (1981, p.71) é mais atuante do que a ancoragem, que pode ser entendido com o processo de objetivação das ideias, materialização do abstrato, ou seja, transformar em objeto o que está sendo representado, imagens. Resumidamente as RS são constituídas por dois mecanismos que servem para tornar algo que não é familiar em algo familiar, a ancoragem e objetivação. O primeiro classifica e nomeia o determinado objeto ou conjunto de ideias, o segundo, transfigura o que é abstrato em concreto, com imagens.

2.2. A Teoria do Núcleo Central das Representações Sociais

A Teoria do Núcleo Central surgiu em 1976 através da tese de doutoramento de Jean-Claude Abric, defendida na Université de Provence, sob a forma de uma hipótese geral a respeito da organização interna das representações, qual seja: toda representação está organizada em torno de um núcleo central que determina, ao mesmo tempo, sua significação e organização interna. Em outras palavras, Abric (2003) defende, naquela ocasião, que não apenas os elementos da representação seriam hierarquizados, mas que toda a representação seria organizada em torno de um núcleo central que estrutura como a situação é representada e determina os comportamentos. Essa hipótese surge em estreita continuidade aos trabalhos conduzidos por Abric (2003) sobre as relações entre representações sociais e comportamento.

Segundo Abric (2003), as representações se organizam em torno de um sistema central, porque em todo pensamento social, certa quantidade de crenças, coletivamente produzidas e historicamente determinadas, não podem ser questionadas, posto que elas são o fundamento dos modos de vida e garantem a identidade e a permanência de um grupo social” (p. 39). Conforme o autor, o sistema central desempenha três funções: geradora (é o elemento pelo qual se cria ou se transforma a significação dos outros elementos), organizadora (ele determina a natureza das ligações entre os elementos de uma representação) e

estabilizadora (seus elementos são os que mais resistem à mudança). Uma série de trabalhos colocou em evidência que existem dois grandes tipos de elementos no núcleo central: os “normativos” e os funcionais” (SÁ, 2002).

Segundo Abric (2003), os “normativos” são originados do sistema de valores se constituindo, pois, na dimensão fundamentalmente social do núcleo; já os “funcionais” estão associados às características descritivas do objeto nas práticas sociais. Conforme a Teoria do Núcleo Central, os outros elementos que entram na composição das representações sociais fazem parte do sistema periférico, que desempenha um papel essencial no seu funcionamento. Segundo Abric (2003), esse sistema é dotado de grande flexibilidade, pois preenche as seguintes funções: concretização (permite que a representação seja formulada em termos concretos), regulação (permite a adaptação às mudanças no contexto), prescrição de comportamentos (garante o funcionamento instantâneo da representação como grade de leitura de uma dada situação, possibilitando orientar tomadas de posição), modulações personalizadas (permite a elaboração de representações individualizada relacionadas as experiências pessoais) e proteção do núcleo (absorve e reinterpreta as informações novas suscetíveis de por em questão os elementos centrais).

Uma representação social, conforme definida pela Teoria do Núcleo Central, é um conjunto organizado e estruturado de informações, crenças, opiniões e atitudes, composta de dois subsistemas: central e periférico. O central constitui as valores e atitudes historicamente associados ao objeto. O periférico está mais associado às características individuais e ao contexto imediato e contingente.

Abaixo trazemos um quadro explicativo sobre as características do núcleo central e periférico:

Quadro 2 – Características do núcleo central e o sistema periférico

Núcleo Central	Sistema Periférico
Ligado à memória coletiva e à história do grupo	Permite a integração das experiências e das histórias individuais
Consensual: define a homogeneidade do grupo	Suporta a heterogeneidade do grupo
Estável, coerente e rígido	Flexível, suporta contradições
Resiste à mudança	Transforma-se
Pouco sensível ao contexto imediato	Sensível ao contexto imediato
Gera a significação da representação e determina sua organização	Permite a adaptação à realidade concreta e a diferenciação do conteúdo: protege o sistema central

Fonte: Alves- Mazzotti (2008, p.23)

Procedimentos metodológicos de coleta, organização e análise dos dados

Para coleta dos dados utilizaremos um questionário por meio do qual solicitaremos a evocação de cinco palavras que são lembradas ao ouvir as palavras “educação matemática”. Em seguida será solicitada uma justificativa para a palavra citada em primeiro lugar.. A próxima questão solicitará o significado de educação matemática. Outro instrumento de coleta de dados contará com uma entrevista com trinta professores ou pesquisadores que atuam no campo da educação matemática. Para a organização e análise dos dados

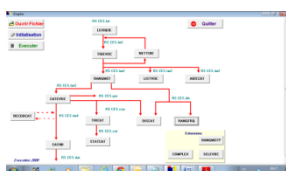
contaremos com as contribuições dos softwares Evoc e Alceste. Passaremos,na sequência a explicar a forma como esses softwares trabalham e com quase ferrements desses aplicativos poderemos contar.

As contribuições do software EVOC

Para organização das representações sociais dos professores, sobre os saberes docentes necessários para o trabalho docente, obtidas por meio da associação livre de palavras será utilizado o *software EVOC*. O software permite a identificação das representações sociais pertencentes ao núcleo central e as pertencentes à zona periférica.

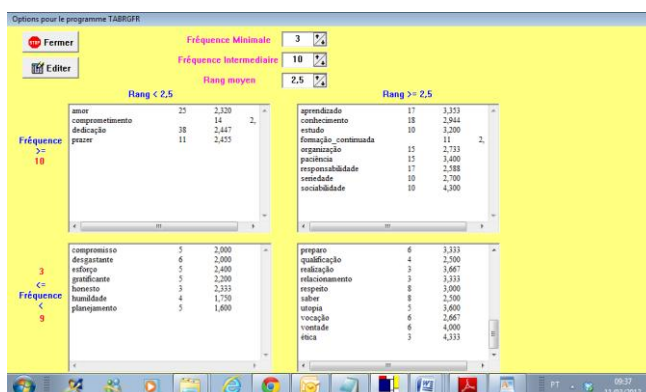
O software EVOC é utilizado para análise das evocações livres conforme o método proposto por Vergès. A figura 1 é relativa a uma imagem do programa EVOC e de seus , 16 subprogramas que realizam análises complementares.

Figura 1 - Print Screen da página de abertura do EVOC



Para análise das representações sociais no primeiro momento serão utilizados os seguintes subprogramas: *Lexique*, *Trievoc*, *Rangmot* e o *Rangfrq*. As funções de cada um são: o *Lexique*, isola as unidades lexicais do *corpus* utilizado; o *Trievoc* realiza uma triagem das evocações, arranjando-as por ordem alfabética; o *Rangmot* fornece uma lista com todas as palavras evocadas, indicando quantas vezes elas foram evocadas – sua frequência – e a ordem média de sua evocação e o *Rangfrq* organiza as evocações num quadro de quatro casas, indicando o provável núcleo central e a periferia da representação social (por exemplo, figura 2).

Figura 2 – Print Screen do Rangfreq



Options pour le programme TABRFR			
Fréquence Minimale		3	
Fréquence Intermediaire		10	
Rang moyen		2,5	
Rang < 2,5			
Fréquence >= 10	amor	25	2,330
	comprometimento	14	2,330
	dedicação	38	2,447
	prazer	11	2,455
Fréquence < 3	compromisso	5	2,000
	desgastante	6	2,000
	reforço	5	2,400
	gratificante	5	2,200
Fréquence < 9	honesto	3	2,533
	humildade	4	1,750
	planejamento	5	1,800
Rang >= 2,5			
	aprendizado	17	3,333
	complicimento	18	2,944
	estudo	10	3,200
	formação continuada	15	11
	organização	15	2,733
	pacifista	15	3,400
	responsabilidade	17	2,588
	seriedade	10	2,700
	sociabilidade	10	4,700
	preparo	6	3,333
	qualificação	4	2,500
	realização	3	3,667
	relacionamento	3	3,333
	respeito	8	3,000
	saber	8	2,500
	utiliza	3	3,600
	vocação	6	2,667
	verdade	6	4,000
	ética	3	4,333

Os resultados obtidos no EVOC permitirão descrever a estrutura das representações sociais dos professores.

Os resultados serão obtidos por meio do tratamento pelo Evoc ao teste de evocações livres. Com esse tratamento conseguir-se-á abstrair as palavras que os professores utilizarão para definir educação

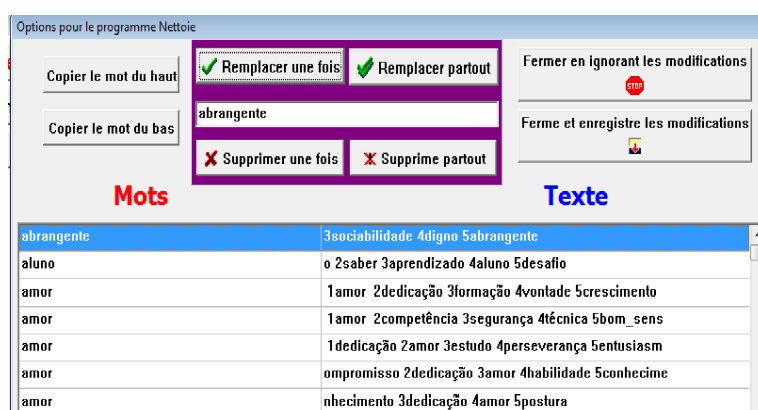
matemática. Para esse tratamento pelo EVOC serão digitadas as palavras no Excel e, para evitar ambigüidades, será realizado um tratamento prévio pelo pesquisador no sentido de escolher, para digitação, entre palavras de mesmo sentido. Ao iniciar o EVOC o pesquisador realizará um primeiro tratamento com uma das ferramentas do programa denominada LEXIQUE. Por meio dessa ferramenta o programa evidenciará as colunas digitadas no Excel que não correspondem a evocações, ou seja, evidenciará as demais variáveis utilizadas no banco de dados.

No caso dessa pesquisa serão utilizados as seguintes variáveis: sexo, idade, tempo de magistério, quantidade de alunos por sala, já citadas no momento da explicação do software.

Para um segundo tratamento o pesquisador utilizará a ferramenta do programa denominada TRIEVOC que possibilita a visualização do número de palavras evocadas.

Numa etapa posterior o pesquisador submeterá os dados a mais um tratamento e, para isso, utilizará a ferramenta denominada o NETTOIE, que possui a seguinte interface abaixo:

Figura 3 – Print screen do layout de Nettoie



Com essa ferramenta será possível mais uma redução pela substituição de palavras sinônimas, de mesmo radical, apresentadas no plural ou singular, ou masculinas e femininas. Esta etapa é importante, pois o programa realiza uma purificação dos dados.

Na próxima etapa o pesquisador utilizará uma ferramenta do programa denominada RANGMOT e, por meio da qual o programa gera um relatório, importante para análise das palavras evocadas pelos professores. Cabe ressaltar que o programa, nesta etapa, solicita que o pesquisador preencha um determinado campo que anuncia o número de palavras solicitadas para evocação. O relatório gerado apresenta a lista de palavras evocadas (na primeira coluna à esquerda), e a frequência em que elas aparecem em relação ao total de palavras (na segunda coluna do relatório à esquerda) bem como, a frequência em que elas aparecem em cada posição (em cada posição (nas cinco colunas à direita) . O relatório apresenta também a ordem média (moyene) de cada palavra, que significa a ordem desta palavra entre as citadas calculada pelo programa por meio de uma média ponderada.

O programa permite também identificar as palavras evocadas de maior relevância (que farão parte do núcleo central). Isso porque nem todas as palavras são relevantes, pelo fato de serem evocadas poucas

vezes e em últimas posições. Por essa razão é necessário eliminar as palavras citadas somente uma vez, duas ou três vezes do número total de palavras.

Esse relatório é extremamente importante para a análise das representações sociais à luz do quadro teórico de Moscovici (1981), Jodelet (1984) e Abric (2003), pois demonstra uma prévia das palavras mais evocadas, bem como, as palavras que tiveram uma frequência de posição citadas por primeiro.

Isso pode ser um indicativo dos elementos centrais que fazem parte do núcleo central, pois foram palavras citadas em primeiro lugar, mais lembradas, ou então, que tiveram a posição por primeiro e, por essa razão, evidenciam uma possível formação do núcleo central das representações sociais. Segundo Abric (2003), são aquelas representações guardadas na memória coletiva, que constituem uma base em comum, são estáveis e resistentes a mudanças, mantendo assim a continuidade e permanência da representação.

As RS são construídas coletivamente pelos sujeitos envolvidos e por essa razão permitem a produção de conhecimentos, atitudes e imagens sobre uma realidade ou fenômeno social e que são compartilhadas entre os sujeitos do coletivo.

Pesquisar os conhecimentos, atitudes e imagens sobre o significado de educação matemática segundo a abordagem teórico-metodológica das RS possibilita o acesso ao modo pelo qual os educadores interpretam, traduzem e comunicam em seu contexto (isto é, na prática educativa), o cotidiano, os saberes, suas formas de lecionar e interagirem com os alunos (MOSCOVICI, 1981).

O significado de educação matemática não é um objeto particular, e sim um objeto presente na vida dos sujeitos docentes, por isso é uma representação subjetiva, compartilhada com todos, é uma experiência social compartilhada e socialmente construída (JODELET, 1984)

Visto que o estudo das RS pode ser efetivado por três vias teóricas: sociogenética, estrutural e sociodinâmica nesta investigação discutir-se-á as representações sobre o significado de educação matemática apresentadas pelos professores, segundo a abordagem estrutural.

De acordo com essa abordagem em torno do núcleo central se organizam em maior quantidade os elementos centrais dessas representações e ele representa a parte mais acessível das RS por outros, visto que elas se manifestam mais rapidamente e mais regularmente. Os elementos que se encontram na periferia das RS cumprem três funções: prescritiva de comportamentos, que permite ao sujeito saber o que é normal fazer ou dizer sobre uma situação; aproximativa, que possibilita apropriações individualizadas, como variações do sistema periférico; proteção do núcleo central, amortecendo os ataques sofridos pela RS

Para uma análise mais completa, utilizar-se-á, além dos dados dos quadrantes revelados pelo programa, a análise de conteúdo de Laurence Bardin, nas respostas escritas pelos professores, quando justificaram a escolha da primeira palavra citada no teste de evocações do significado da palavra “educação matemática”.

Contribuições do ALCESTE

O ALCESTE⁵⁶⁰ (Análise Lexical Contextual de um conjunto de Segmentos de Texto) é um software que proporciona a análise quantitativa de dados textuais, utilizado em trabalhos que tratam de representações

⁵⁶⁰O Alceste foi introduzido pelo Max Reinert, na década de 90, para estudos nas áreas das ciências humanas e sociais, possibilitando um grande avanço para a psicologia social. Segundo Nascimento-Schulze, Veloz e Camargo, no Brasil esse software foi introduzido em 1998.

sociais. Ele oferece uma classificação hierárquica descendente, possibilitando uma análise léxica do material a ser estudado, por meio das classes lexicais que serão explicadas posteriormente.

Esse software trabalha as Unidades de Contextos Iniciais (UCIs) que compreende as respostas dos professores à entrevistas que serão transcritas e salvas num arquivo do Word. Cada um desses arquivos deve conter um código para identificação pelo programa do professor entrevistado que deve ser preparado pelo pesquisador. Dessa forma o pesquisador compõe o que o programa reconhece como um corpus com o qual ele procederá com a análise textual. Nesse estudo o código incluirá informações referentes ao professor entrevistado.

O conjunto das unidades de contextos iniciais (o corpus) deve conter de 20 a 30 UCIs para um bom funcionamento pelo ALCESTE. O ideal é a utilização de um corpus em torno de 1000 linhas.

As etapas de análise do ALCESTE são:

- a) Na etapa A é realizada a leitura das UCIs pelo programa, organização de dicionários (agrupamento das palavras em função da ocorrência e redução de acordo com suas raízes e cálculo da suas freqüências) e organização das UCEs (divisão pelo programa de textos em função do vocabulário e das formas reduzidas em função de suas raízes) .
- b) Na etapa B, o programa gera as matrizes de dados (palavras identificadas nas UCEs e sua ocorrência em freqüência) e classificações da UCEs obtidas. (Feita a partir do cruzamento das matrizes com as formas reduzidas e UCEs . Nessa etapa o programa aplica variando o método de classificação hierárquica descendente (CHD), obtendo uma classificação.
- c) Na etapa C ocorre a descrição das classes de UCEs. Aqui o programa apresenta um dendograma de classificação hierárquica descendente, ilustrando as relações entre as classes. A etapa D é um prolongamento da etapa C na qual o programa calcula dados complementares por meio da UCEs escolhidas e fornece a classificação hierárquica ascendente. Essas classificações ocorrem no interior de cada classe e, por essa razão são denominadas relações entre classes,

No estudo das representações sociais, as classes de palavras e as unidades de contexto elementar conferem às manifestações lingüísticas uma força, pois essas classes podem indicar várias representações sociais ou campos de imagens sobre um dado objeto, ou somente aspectos de uma mesma representação social.

O que irá indicar se são representações sociais ou apenas uma representação social é o seu conteúdo em relação a pesquisa que está sendo desenvolvida.

Com o auxílio do software ALCESTE, procederemos a uma análise textual (léxica) dos dados empíricos retirados das trinta (30) entrevistas realizadas com os professores.

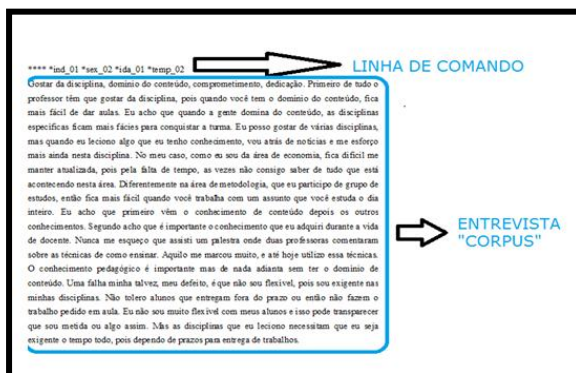
Para essa análise realizaremos inicialmente a preparação do material textual, denominado corpus. Essa preparação incluirá colocar todas as entrevistas (os textos com os extratos somente das respostas dos professores) em um único arquivo do Word, e, identificar, nesse texto único, cada entrevista por uma linha de comando.

Cada entrevista é reconhecida pelo software como uma UCI (unidade de contexto inicial) e o conjunto das 30 entrevistas, assim constituído, formará o corpus de análise.

Cada linha de comando conterá informações que permite ao software identificar cada entrevistado e algumas características variáveis de acordo com o sexo, idade e o tempo que leciona. Essa linha de comando exige uma formação específica.

A figura 4 demonstra uma UCI identificada pela sua linha de comando:

Figura 4 - Exemplo de uma UCI



Para iniciar a análise pelo ALCESTE, o arquivo deverá ser submetido a um tratamento manual, pelo pesquisador. Esse tratamento inclui: fazer as correções dos erros de digitação, suprimir material verbal como perguntas, intervenções e anotações feitas durante a pesquisa e, também, linguagens informais que ocorrem durante a entrevista, como por exemplo: “ah! Lembrei...”. Hum! Hum!” O arquivo, para ser proposto para leitura pelo software ALCESTE, deve ser gravado no formato Word “somente texto com quebra de linha”, no formato de txt.

O próximo passo inclui iniciar o menu do ACESTE e selecionar, na janela que se abre, as opções “Plano de análise” (*Plan d’analyse*) e “Novo” (*Nouveau*), para que o programa possa realizar a primeira análise deste corpus. A figura 5 abaixo representa a interface do menu do ALCESTE:

Figura 5 – Interface do ALCESTE

Menu da Interface de Análise do ALCESTE (versão 4.5)			
Plano de Análise <i>Plan d’Analyse</i>	Configuração <i>Paramétrage</i>	Análise <i>Analyse</i>	Resultados <i>Résultats</i>
Novo <i>Nouveau</i>	Simplificada <i>Simplifié</i>	Analisar o corpus <i>Analyser le corpus</i>	Consulta dos Resultados <i>Consultation des Résultats</i>
Abrir <i>Ouvrir</i>	Monitorada <i>Assisté</i>	Análise comparativa <i>Analyse tris-croisés</i>	
Fechar <i>Fermer</i>	Especializada <i>Expert</i>	Relatórios de análise <i>Rapports d’analyse</i>	
Gravar <i>Enregistrer</i>	Opções <i>Options</i>	Iniciar o editor <i>Lancer EdImage</i>	
Gravar como ... <i>Enregistrer sous ...</i>			
Sair <i>Quitter</i>			

Autor: Brigido (2005)

No diretório do ALCESTE, encontrar-se-á o arquivo importado do Word, denominado pelo pesquisador de: “Original.docx”. Quando o arquivo for aberto aparecerá uma mensagem para gravar o plano (*enregistrer em*

plan) e, em seguida, outra mensagem (*Verifier le corpus?*) perguntando ao pesquisador se deseja que o software faça a a verificação do corpus para identificar se há algum erro no seu formato, normalmente relacionado a linha de comando,. No caso da existência de erros aparecerá uma mensagem e, logo em seguida, abrirá um editor de textos para que seja possível corrigir os erros apontados pelo (*société image*) no “EdImage” (editor de textos do Alceste), no corpus. Terminadas as correções solicitadas clica-se em sair (quitter) do editor (edimage) para retornar à interface de análise do documento. Se o documento não apresentar erros aparecerá uma mensagem (Il n’y a pás d’erreurs de saisie).O próximo passo inclui solicitar ao programa a análise e, para isso é necessário clicar em análise (*analyse*) e posteriormente em análise do corpus . Enquanto a análise está sendo realizada pelo programa aparecerá a mensagem: *analyse de cours*. Terminada a análise o programa apresenta uma síntese, que pode ser obtida por meio de uma interface de consulta que pode ser visualizada na figura 6.

Figura 6 – Menu do ALCESTE

Menu da Interface de Consulta do programa ALCESTE (versão 4.5)						
Arquivo Fichier	Editar Edition	Relatório Rapport	Dicionários Dictionnaires	Descrição das Classes Profils Classes	Index Concordancier	Gráfico Graph-ques
Imprimir Imprimer	Copiar Copier	Sintético Résumé	F. Completa F. Complète	Presenças S. Fréquences S.	F. Completa F. Complète	AFC AFC
Modar de Diretório Changer de Rapport:que	Procurar Rechercher	Completo Étendue	F. Reduzida Réduite	Ausências S. Absences S.	F. Reduzida F. Réduite	CHD CLH
Fechar tudo Fermer tout	Classificar Tri	Piano Analyse Plan d’Analyse	F. Analisáveis Analysables	UCE Características Uce Caractéristiques		CHA CAH
Sair Quitter	Fonte Police	Operações Operations	Outros Autres	Exportar Classes Exportation de Classes		Setor Secteur
	Editor EdImage			Segmentos Repetidos Segments Répétés		
	Opções Options			Index por Classe Concordancier par Classe		

Autor: Camargo (2007)

Para realizar as análises o programa, na etapa A1, faz a primeira leitura do corpus e, nesse momento, reconhece o número de entrevistas para a separação do corpus em 30 unidades de contexto inicial, ou seja, 30 entrevistas. Nessa etapa o programa organiza o corpus em UCES. Elas são segmentos de texto, na maior parte de três linhas.

Na etapa A2 o programa realiza o cálculo do dicionário. Para o corpus submetido o programa encontrará as palavras diferentes. Outras informações também serão fornecidas, dentre as quais: o número de ocorrências dessas palavras; a frequência média por forma distinta (diferentes, ou seja, o quociente da divisão entre o nº de ocorrências e o nº de formas diferentes); o número de palavras com frequência igual a um (isto é, que apareceram somente uma vez)

Na etapa A3 o programa gera o dicionário das palavras na forma reduzida. Exemplo: aprender, aprendizagem são reduzidas para aprend+.

Na etapa B o programa realiza o cálculo das matrizes de dados (formas reduzidas das palavras x UCES) e as classificações das UCES. Essas classificações são realizadas “em função dos respectivos vocabulários e o conjunto delas é repartido em função da frequência das formas reduzidas.” (CAMARGO, 2007, p. 6)

Na etapa B1, o programa faz a seleção das UCES e calcula outros valores importantes.

Na etapa C1 o programa organiza as UCES em classes.

A organização dessas classes é apresentada na forma de dendogramas que fornecem uma classificação hierárquica tanto descendente como ascendente entre as classes.

Este dendograma, representa o resultado da CHD, ilustrando as relações interclasses.

O pesquisador pode, ao clicar em Rapport, obter o relatório completo das análises realizadas pelo programa.(em anexo). No menu também estão contemplados todos os resultados gerados pelo programa. A verificação dos resultados pode ser realizada de duas formas: pela interface de consulta do ALCESTE (clcando no resultado desejado) ou por meio do relatório completo gerado, que pode ser aberto pelo editor (EdImage ou outro qualquer).

Por meio da interface de consulta do ALCESTE, o pesquisador pode acessar formas variadas de apresentar os resultados da análise de corpus, como por exemplo: etapa por etapa, obtida ao clicar em Rapport para gerar o relatório sintético (sintético résumé) ou o relatório completo (completo détaillé); os diferentes tipos de dicionários (dictionnaires), as classes escolhidas (profils classes), as palavras com seus respectivos contextos (concordancier) e os gráficos (graphques).

Considerações parciais

Com a presente investigação pretendemos identificar as representações sociais de professores e investigadores do campo da educação matemática sobre o significado de educação matemática, sua natureza, campo de atuação, objetos de investigação e procedimentos metodológicos. Contaremos com as contribuições dos softwares Evoc e Alceste e, dessa forma, conseguiremos identificar o núcleo central e as regiões periféricas dessas representações, segundo a abordagem estrutural.

Também as imagens, conhecimentos e atitudes referentes a essas representações conforme a abordagem dinâmica.

O instrumento de coleta de dados empíricos está sendo testado para posterior aplicação e obtenção de resultados com auxílio dos softwares anunciados e análises desses resultados com utilização de procedimentos de análise de conteúdo de Laurence Bardin, a serem anunciados no presente congresso.

REFERÊNCIAS

ABRIC, J. C.. Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. 2003. In: P. H. F., CAMPOS & M. C. LOUREIRO (Eds). Representações sociais e práticas educativas (PP 37-57). Goiânia: CCG.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações Sociais: Aspectos Teóricos e Aplicações à Educação. Revista Múltiplas Leituras, v.1, n. 1, p. 18-43, jan. / jun. 2008.

CAMARGO, B. V. O que o camino interdisciplinar brasileiro da teoria das representações sociais não favorece. In: MOREIRA, A & CAMARGO, B. V.. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2007.

JODELET, D. (org) As representações sociais. Rio de Janeiro: EdUERJ.

. Brasília: MEC/SESu, 1984.

MOSCOVICI, S. (1981). On social representation. In: J. P. Forgas (Org.), *Social cognition: Perspectives on everyday understanding* (PP. 181-209). Londo: Academic Press.

PALMONARI, A.& CERATO, J. Teoria das representações sociais e cognição. O presente capítulo foi traduzido do espanhol por Juliana Harumi Chinatti.

Contribuições do estágio em educação infantil para a formação de professores na visão de estudantes de pedagogia

Rosimeire Costa de Andrade Cruz⁵⁶¹, Sinara Almeida da Costa⁵⁶²

RESUMO

O presente artigo analisa as contribuições do componente curricular “Estágio em Educação Infantil” (EEI) para a formação de professores, na visão de estudantes do curso de Pedagogia. EEI é a quarta disciplina obrigatória, do currículo do curso de Pedagogia diurno, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Ceará, relativa à formação para a docência, com ênfase na primeira etapa da Educação Básica. Seu objetivo principal é envolver, de modo gradual, os estudantes em situações de práticas educativas promotoras do seu desenvolvimento pessoal e profissional, bem como mobilizar um conjunto de competências necessárias ao trabalho pedagógico realizado com crianças na faixa de 0 a 5 anos, em creche e pré-escolas, que inclua, por exemplo, a observação e a escuta sensível das crianças e a capacidade de refletir sobre as diversas experiências com que se confrontam em contato com as professoras das instituições que sediam o EEI, as crianças e suas famílias. As reflexões acerca da importância do estágio na formação do professor de Educação Infantil (EI) alicerçaram-se, sobremaneira, nas contribuições teóricas de Formosinho (2001), Freire (2001), Goulart (2002), Ostetto (2000) e Santos (2009). Além disso, também foram considerados três importantes instrumentos legais: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009). Para identificar as contribuições do EEI para a formação de professores, na visão de estudantes de Pedagogia, foi realizada uma pesquisa qualitativa durante o ano de 2012, com 40 alunos, no decorrer de dois semestres letivos. Os dados foram coletados, especialmente, através da análise de relatórios, diários de campos e relatos de experiências durante as supervisões individuais e coletivas na Faculdade. Os resultados da investigação evidenciaram, dentre outros aspectos, que: 1) a maioria dos estudantes compreende o EEI como a “hora da prática” (LIMA, 2001); 2) os sentidos que o EEI assume para a formação do docente que irá atuar na EI variam de acordo com as concepções dos estudantes acerca de criança, de EI e da profissão de professor desta primeira etapa da Educação Básica; 3) o desencontro entre as concepções dos profissionais das instituições que sediam o EEI e dos estagiários acerca das categorias criança, EI e trabalho docente na EI dificulta a compreensão do estágio como espaço privilegiado de reflexão sobre formação e trabalho docente, de construção de saberes e de desenvolvimento de competências práticas importantes para um desempenho profissional adequado e responsável com as crianças em creches e pré-escolas; 4) os discursos dos estagiários focalizam, sobretudo, o trabalho docente desenvolvido diretamente com as crianças e não fazem referência às famílias e à gestão da instituição; 5) apesar das dificuldades envolvidas na realização do EEI, tanto o seu planejamento quanto a sua efetivação são concebidos pelos estagiários como etapas importantes na formação do futuro docente e mesmo daqueles que já exercem a docência.

⁵⁶¹ Prof^a Dr^a do Departamento de Estudos Especializados da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Ceará – FAGED/UFC.

⁵⁶² Prof^a Dr^a do Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Oeste do Pará – ICED/UFOPA.

Palavras-chave: Pedagogia. Educação Infantil. Estágio.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil vive um momento particularmente rico de sua História. A preocupação com a formação do professor para trabalhar em creches e pré-escolas, no Brasil, por exemplo, representa um grande avanço na área.

Neste sentido, muito se tem discutido, atualmente, nos cursos de Pedagogia, sobre o estágio em Educação Infantil, tendo em vista o seu papel na formação do futuro professor que irá atuar com crianças de 0 a 5 anos.

No âmbito legal, dois documentos têm contribuído para reforçar as discussões em torno desta temática: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) - LDB/96, ao ampliar o conceito de Educação Básica, incluindo a Educação Infantil como sua primeira etapa; e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006), instituídas pela Resolução Nº 01, do Conselho Nacional de Educação (CNE), em 15/05/2006, a partir do momento que determinam a adequação dos currículos às necessidades formativas de professores também para a Educação Infantil.

Nesse contexto, refletir sobre a relevância do estágio na formação do professor de Educação Infantil remete a alguns questionamentos, como, por exemplo: como os cursos de Pedagogia têm considerado o componente da prática pedagógica desenvolvida em creches e pré-escolas em seus currículos? Que compreensão os estudantes e os professores dos cursos de Pedagogia têm sobre o exercício da prática? Como se dá a articulação do Estágio em Educação Infantil com as demais disciplinas nos Cursos de Pedagogia? Como acontece a supervisão e a realização do estágio nas instituições de Educação Infantil? Na visão dos estudantes e dos professores que os acolhem nas instituições onde se realiza o estágio, quais as contribuições que esse componente curricular tem para a formação de professores de crianças pequenas? Que aspectos são privilegiados pelos estudantes e pelos professores (tanto os orientadores como os professores das instituições de Educação Infantil) na efetivação do estágio?

Essas, entre outras questões, impulsionaram a investigar, em uma pesquisa mais ampla, o papel do estágio curricular na formação de professores de Educação Infantil, na perspectiva dos estudantes e dos professores dos cursos de Pedagogia e das instituições que sediam o estágio. Como a investigação ainda está em desenvolvimento, neste artigo serão apresentados somente alguns resultados relativos à visão dos estudantes do curso de Pedagogia.

2 ALGUMAS REFLEXÕES TEÓRICAS

Embora as discussões sobre o Estágio em Educação Infantil sejam recentes, vale à pena retomar alguns aspectos sobre o papel do estágio na formação dos professores, considerando que, durante toda a história de formação docente no Brasil, independente dos diferentes enfoques, o estágio foi assumido como um componente curricular responsável para contribuir na formação prática docente (GOULART, 2002; SANTOS, 2009 entre outros).

Até 1946, a prática de ensino era concebida como uma atividade obrigatória do programa da disciplina de Didática.

Em 1962, o Conselho Federal de Educação (CFE) determinou o currículo mínimo para a formação pedagógica do licenciado, instituindo a Prática de Ensino como uma disciplina sob a forma de Estágio Supervisionado. A Prática de Ensino passa, então, a ser compreendida como um componente curricular, separada da Didática.

Em 1968, a idéia de que a Prática de Ensino na formação de professores se desenvolveria sob a forma de estágio era um consenso. As opiniões se dividiam apenas com respeito ao local onde seria realizada a prática, em escolas da comunidade ou em colégios de aplicação, anexos às faculdades de educação.

Com a reforma do ensino superior em 11/1968, o CFE resolveu manter a prática de ensino sob a forma de estágio como componente curricular e abriu a possibilidade da realização do estágio em escolas da comunidade. Entretanto, manteve, ainda, a tradição de relegar o estágio à etapa final do curso, reforçando a dicotomia entre teoria e prática.

Com a promulgação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006), o estágio supervisionado passa a ser considerado aquele componente curricular a ser efetivado ao longo do curso de forma interdisciplinar, propiciando a pesquisa, ampliando os conhecimentos e habilidades, além de atitudes éticas.

Ainda de acordo com este instrumento legal, a carga horária mínima destinada ao Estágio Supervisionado deverá ser de 300h dedicadas prioritariamente à Educação Infantil e às séries iniciais do Ensino Fundamental (Art.7º, II).

Nos termos do projeto pedagógico da instituição de Ensino Superior (IES), a integralização de estudos será efetivada por meios de: estágio curricular, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiências de exercício profissional que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências na Educação Infantil (art. 8º; inciso IV; alínea a).

É importante ressaltar que a organização desse estágio, assim como toda a formação destinada ao professor de Educação Infantil, deve ser orientada, também, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009).

Vários autores têm contribuído com as discussões sobre a prática de ensino e de estágio na formação do professor de Educação Infantil.

Oliveira-Formosinho (2001), por exemplo, caracteriza a prática pedagógica como o componente curricular da formação de professores cuja finalidade explícita é iniciar os estudantes no mundo da prática docente e desenvolver competências práticas inerentes a um desempenho docente adequado e responsável.

Segundo Ostetto (2000), o estágio, se entendido como prática (atividade teórico-prática que se apresenta num constante processo de ação-reflexão levando a uma ação transformadora), deve possibilitar um espaço para debates, reflexões e aprendizagens tanto para os estudantes estagiários quanto para os demais envolvidos, sejam eles a comunidade escolar, seja o professor orientador de estágio.

Confirmando a relevância do estágio como campo de formação, aprendizagem, partilha de saberes e experiências entre os professores e os estudantes que realizam os estágios, Castro (2006) afirma a necessidade de estabelecer uma parceria produtiva entre o estudante e os profissionais experientes.

De acordo com Santos (2009), quatro categorias são consideradas como fundamentais para que se possa entender o papel do estágio na formação inicial de professores:

1. O estágio como espaço de construção de aprendizagens: um dos objetivos centrais do estágio curricular é ser um espaço de construção de aprendizagens significativas no processo de formação dos professores. Ou seja, junto com as disciplinas teóricas desenvolvidas nos cursos de formação, o estágio, também, apresenta-se como responsável pela construção de conhecimentos e tem potenciais possibilidades de contribuir com o fazer profissional do futuro professor (FREIRE, 2001).
2. O estágio como elemento articulador no currículo do curso de formação de professores: nesta articulação, quatro aspectos precisam ser considerados: primeiro, a importância que é dada, na organização curricular, às disciplinas e à prática, ao saber e ao fazer, nos cursos de formação inicial de professores; segundo, a possibilidade do estágio ser assumido como elemento colaborador com a avaliação do currículo, a partir da compreensão do estágio como uma trajetória de mão dupla, em que, ao mesmo tempo, o estudante se beneficia com o cumprimento do mesmo para conclusão do seu curso e para sua formação e a Universidade, enquanto centro de formação, apropria-se das vivências do estágio de seus alunos para corrigir sua trajetória curricular; terceiro, a seleção e a organização dos conteúdos escolhidos para serem trabalhados nas diferentes disciplinas do curso devem originar-se das creches e pré-escolas, futuro campo de trabalho dos professores de Educação Infantil que estão em formação, uma vez que é nesse cotidiano que eles encontram as maiores dificuldades e os maiores desafios para atuarem profissionalmente; e quarto, as diferentes disciplinas estruturadas pela matriz curricular do curso devem contemplar, também, uma dimensão prática, a fim de promover vínculos entre o pensar e o fazer.
3. O estágio como elo entre diferentes níveis de ensino: nos estudos realizados por Carvalho (1985), o estágio é concebido como um elo, um “canal” entre o Ensino Superior e a Educação Básica, no caso específico da formação de professores. Esse vínculo entre a Universidade e as instituições de Educação Infantil, que é articulado por intermédio do estágio, é muito importante e produtivo quando se reconhece, por um lado, a distância existente entre esses dois níveis de escolaridade; e, por outro, a não supremacia de uma instituição sobre a outra, evidenciando e acolhendo a contribuição que cada uma das instituições, dentro de sua especificidade, deve oferecer à “missão” da outra.
4. O estágio como elemento articulador da relação teoria e prática: a compreensão do estágio como elemento facilitador da articulação teoria-prática sempre foi assumida como uma das funções elementares desse componente curricular, obrigatório no processo de formação de professores, uma vez que, por intermédio dele, os estudantes têm a oportunidade de, participando da formação oferecida pelas Universidades, ao mesmo tempo, ter um contato com a realidade educacional desenvolvida nas escolas (PIMENTA, 2001).

Não desconsiderando a importância da legislação ao status que hoje ocupa a educação da criança pequena em creches e pré-escolas no cenário nacional, faz-se necessário ressaltar, ainda, que os diferentes sentidos que a prática de ensino e o estágio assumem, de fato, para a formação do docente que irá atuar na

Educação Infantil variam de acordo com o entendimento histórico-social de criança, de Educação Infantil e da profissão de professor desta primeira etapa da Educação Básica.

3 METODOLOGIA

Para investigar o papel atribuído ao estágio curricular desenvolvido em creches e pré-escolas na formação de professores de Educação Infantil, na visão dos estudantes dos cursos de Pedagogia foi realizada uma pesquisa qualitativa durante o ano de 2012, em uma universidade pública federal situada no Estado do Ceará.

A opção por esse tipo de investigação se deveu ao fato de que a ênfase daquilo que se pretendeu conhecer e compreender recaiu sobre os valores e as preocupações que se manifestam na conduta e na linguagem dos sujeitos implicados no caso. Neste caso, o objetivo do investigador “no es tanto una representación verídica como un estímulo a una reflexión posterior, con lo que se ofrece a los lectores las mayores oportunidades de aprendizaje” (GEERTZ, 1973, citado por STAKE, 1999, p.46).

Outras duas características citadas por Bogdan e Biklen (1994) legitimam a filiação desta pesquisa ao rol das investigações qualitativas. A primeira delas diz respeito ao fato do ambiente natural ser a fonte direta dos dados e as pesquisadoras serem o principal instrumento de coleta. A segunda característica refere-se à importância que assumem os significados que os diferentes sujeitos envolvidos atribuem ao fenômeno enfocado, qual seja: o papel atribuído ao estágio curricular desenvolvido em creches e pré-escolas na formação de professores de Educação Infantil.

A preocupação em ouvir diferentes sujeitos, sem estabelecer diferenças hierárquicas e qualitativas entre as suas falas, constitui outro valioso argumento para que esta pesquisa seja denominada qualitativa. Segundo Taylor e Bogdan (1986, citados por GOMÉZ, FLORES e JIMÉNEZ, 1999), uma das características da pesquisa qualitativa é que o investigador procura compreender as pessoas, a partir de suas próprias referências, atribuindo importância similar a todas elas.

Considerando, sobretudo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009):

- a escolha da universidade a ser investigada considerou, essencialmente, os seguintes critérios: ser instituição pública e oferecer curso de Pedagogia diurno;
- os estudantes de Pedagogia envolvidos na pesquisa deveriam ter cursado a disciplina de Estágio em Educação Infantil.

Os dados foram coletados, especialmente, através da análise de relatórios⁵⁶³, diários de campos e relatos de experiências durante as supervisões individuais e coletivas na Faculdade, com 40 alunos, no decorrer de dois semestres letivos, no ano de 2012.

⁵⁶³ A sistematização dos dados para análise foi realizada com a valiosa colaboração da monitora Raquel Colaço, graduanda em Pedagogia, pela FACED/UFC.

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Com o propósito de oferecer elementos que ajudem ao leitor a compreender melhor as percepções dos estudantes, antes de apresentá-las, será feita uma breve caracterização da disciplina Estágio em Educação Infantil na FAGED/UFC, focando sua carga horária, objetivos e etapas.

4.1 A Disciplina Estágio em Educação Infantil

Tendo em vista o atendimento ao disposto na Resolução Nº 1, de 15 de maio de 2006, do Conselho Pleno, do Conselho Nacional de Educação, que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006), as disciplinas relativas ao Setor de Estudo de Educação Infantil, anteriormente optativas, após a reformulação curricular do curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação (FAGED), da Universidade Federal do Ceará (UFC), passaram a ser parte das disciplinas obrigatórias e começam a ser cursadas pelos estudantes da graduação a partir do 4º semestre.

Neste sentido, Estágio em Educação Infantil⁵⁶⁴ é a quarta disciplina obrigatória, do currículo do curso de Pedagogia diurno, relativa à formação da docência, com ênfase na primeira etapa da Educação Básica. Com ela, visa-se, essencialmente, e de modo gradual, envolver os estudantes em situações de práticas educativas promotoras do seu desenvolvimento pessoal e profissional, bem como de mobilização de um conjunto de competências de observação, intervenção e análise reflexiva necessária ao trabalho pedagógico realizado com crianças na faixa de 0 a 5 anos, em creche e pré-escolas.

A sua importância na formação do pedagogo justifica-se tanto pelo fato de proporcionar aos estudantes um contato com a sua futura área de atuação e uma consequente análise dessa realidade, como pela possibilidade de constituir-se espaço de vivência profissional com base na investigação, reflexão, problematização e intervenção nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições que atendem às crianças pequenas. Para tanto, o aluno vivencia o dia-a-dia de uma unidade de Educação Infantil, preferencialmente vinculada à rede pública, por meio de atividades de observação, participação e intervenção em uma turma específica, escolhida sob a supervisão da professora responsável pela disciplina.

As 160 horas que compõem a disciplina de Estágio em Educação Infantil são organizadas da seguinte forma:

1. **Encontros presenciais na Faculdade**, destinados, principalmente, ao planejamento de cada fase do estágio na instituição de Educação Infantil, bem como à orientação, reflexão e discussão das situações vividas em campo, articulando-as com os conhecimentos estudados nas demais disciplinas do curso de Pedagogia, em especial, aquelas relacionadas à Educação Infantil.
2. **Encontros presenciais na Instituição de Educação Infantil**, com vistas à:
 - a) *observação* da instituição e da prática educativa do professor da sala onde será realizado o Estágio e das interações que ocorrem nesse contexto (crianças e crianças; crianças e adultos; adultos e adultos) e para a realização de entrevistas com os profissionais da escola

⁵⁶⁴ As demais disciplinas obrigatórias da área são: Educação Infantil, Propostas Pedagógicas e Práticas de Educação Infantil e Alfabetização e Letramento.

e/ou com as famílias das crianças a fim de enriquecer a Caracterização da Instituição Educativa;

- b) *co-participação* efetiva na instituição educativa: auxílio ao professor ou à instituição educativa quanto à organização das atividades desenvolvidas com as crianças; participação em reuniões pedagógicas, de planejamento e de pais e mestres; elaboração de material diverso junto com a equipe da instituição para a realização de atividades com as crianças, professoras e/ou famílias;
- c) apresentação do Projeto de *Intervenção* Pedagógica à professora da sala e o seu desenvolvimento junto com as crianças.

Nas instituições, o ponto de partida para o planejamento das atividades desenvolvidas com as crianças é a observação e a escuta atenta do grupo, bem como a observação participativa na rotina implementada pela professora de sala e no seu planejamento.

4.2 A Visão dos Estudantes

Os resultados da investigação evidenciaram os significados atribuídos pelos estudantes ao Estágio em Educação Infantil que oscilaram entre a “hora da prática” do curso e uma das etapas “muito importante” ou a “mais importante” da formação do futuro docente. A seguir, serão destacados estes significados, focando o que os discentes classificam como Importância do Estágio, Aprendizagens construídas neste processo e Dificuldades enfrentadas.

Importância do Estágio

Ir à instituição, campo do Estágio, participar de seu cotidiano, interagir com as professoras, “auxiliares”, crianças, partilhar essas experiências e as reflexões daí decorrentes com os colegas, a professora e a monitora responsáveis pela disciplina, na Faculdade, foi considerado “de suma importância para a construção da identidade profissional de futuros docentes”. Tal relevância é associada à possibilidade de ter acesso a conhecimentos que a academia não possibilita, como destacado por Vanessa⁵⁶⁵: “o estágio possibilitou vivências que em vários semestres de leitura, por vezes esquecidas, sobre a prática docente, contribuíram para nossa formação”.

Ao refletirem sobre as vivências no Estágio, os estudantes não se furtam a tecer críticas ao caráter “teórico” da universidade e, em especial, ao currículo do curso de Pedagogia em que estão matriculados:

Percebemos através do estágio em Educação Infantil que a formação oferecida pela academia é insuficiente com a demanda de funções que exigem na prática da docência. Com isso, esperamos novas reflexões sobre o papel do professor, ainda nos primeiros semestres de graduação. (MÁRCIA)

Foi um período rico em trocas de experiências, pois a realidade e o funcionamento da escola possibilitaram um aprendizado ainda não experimentado pela maioria dos estudantes do curso de Pedagogia. (FÁBIO)

⁵⁶⁵ Os nomes atribuídos aos estagiários são fictícios a fim de preservar o seu anonimato.

O estágio na Educação Infantil a princípio nos causou um choque, pela dicotomia entre teoria e a prática, nos fez pensar ainda, na nossa postura como futuros docentes de analisar e refletir sobre a metodologia que iremos adotar. (FERNANDA)

Os depoimentos supracitados corroboram a função do Estágio como elemento colaborador na avaliação do currículo, defendida por Pimenta (2001). Nesta perspectiva, o desenvolvimento desse componente curricular ao mesmo tempo em que beneficia o estudante, possibilitando aprendizagens diversas para a sua formação como “conhecer e analisar o trabalho realizado por professoras de uma instituição municipal, na área de Educação Infantil”, “refletir sobre nossa futura prática”, “construir uma nova visão da problemática educacional, principalmente no que se refere às escolas públicas” também permite à Universidade, *locus*, por excelência, da formação inicial do professor⁵⁶⁶, apropriar-se das avaliações e reflexões dos estagiários e dos profissionais das creches e pré-escolas que os acolhem para rever sua trajetória curricular (ALMEIDA, 1978).

Aprendizagens construídas no Estágio

Ao se reportarem às aprendizagens construídas durante a disciplina, os estudantes destacam a oportunidade de reavaliar concepções e preconceitos construídos sobre as crianças pequenas, sobretudo as crianças pobres, e sobre as instituições de educação públicas. Os depoimentos, a seguir, são ilustrativos dessa compreensão:

Inicialmente, é válido ressaltar que, através de nossas vivências na EMEIF [Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental] em que estagiamos, a maneira como nos relacionávamos, nos dirigíamos e enxergávamos as crianças foi se modificando. Agora, conseguimos perceber com maior nitidez a inteligência, a capacidade de aprender, a alegria de viver e a completude das crianças de um modo geral e, em especial, das que acompanhamos. (FERNANDA)

O estágio proporciona ao futuro pedagogo uma reflexão sobre sua prática docente e também sobre sua carreira profissional. Foi necessário nos libertarmos de alguns “pré-conceitos”, ter uma escuta e um olhar mais atento para compreender as necessidades e especificidades de cada criança. (LUANA)

Nas fases de observação, participação e intervenção do estágio, bem como nas discussões teóricas da disciplina, observamos o quão difícil é o trabalho na educação pública, que passa por problemas com o repasse de verbas, com a impossibilidade de adquirir materiais atrativos e de qualidade para as crianças. Além disso, a educação também passa pelo crivo do nosso preconceito, preconceito de classe, preconceito de cor e de sexualidade. (JOÃO)

Estagiar em uma instituição pública é importante, inclusive para que se observe que tipo de profissional você não deve ser para [não contribuir com a] reprodução do modelo de sociedade em que vivemos. (VANESSA)

Mesmo que em suas reflexões, alguns estudantes destaquem apenas aspectos comportamentais dos profissionais que atuam como as crianças como “não desejáveis para a nossa formação⁵⁶⁷”, muitos deles

⁵⁶⁶ Embora partilhemos da compreensão de Gomes (2009), de que a formação inicial do professor, diferentemente do que acontece em outros campos profissionais, é marcada pela matriz identitária que começa a ser construída desde o início de sua trajetória escolar, por exemplo, quando começa a frequentar uma creche, em sua condição de estudante, o que aqui está sendo denominada de formação inicial é a formação superior exigida pela LDB (BRASIL, 1996).

⁵⁶⁷ De forma semelhante, a pesquisa realizada por Santos (2005, p.8) revelou que “a possibilidade de construir conhecimentos com a prática do outro é uma aprendizagem, descrita pelos alunos [estagiários] como sendo uma mostra do que se deve e do que não se

indicam reconhecer nas crianças e nas professoras responsáveis pela sua educação e cuidado, importantes aliadas para as aprendizagens construídas e necessárias ao exercício futuro de sua profissão. As falas mais frequentes sobre estas ideias foram:

Graças ao estágio tivemos nossos conhecimentos construídos e ampliados nas interações com a professora da turma, com as crianças, com os colegas estagiários e com os demais sujeitos que constituem a creche. Um dos pontos relevantes, nessa disciplina, foi o de termos oportunidade de relacionar teoria e prática, haja vista, a importância de intercalá-las no processo de nossa formação. (LUANA)

Foram muitos os conhecimentos construídos no contato com a instituição: a importância do planejamento das atividades a partir da observação dos interesses e opiniões das crianças, a interação do grupo, a relação de afetividade com as crianças e o envolvimento com a família. (CARMEM)

Sem dúvida, levaremos muitas lições e aprendizados que alcançamos no convívio com as crianças das diferentes turmas, professores e demais funcionários do CEI [Centro de Educação Infantil]. Acima de tudo aprendemos que nem sempre o que programamos sai como realmente esperávamos e é através de erros e acertos que vamos nos constituindo profissionais dedicados pelo que fazemos e sempre buscando aprimorar e aperfeiçoar no que não foi tão contemplado, a fim de que nos tornemos professores da Educação Infantil realmente empenhados na promoção do desenvolvimento infantil pleno e de qualidade. (VALÉRIA)

A experiência do Estágio contribui para que os alunos reconheçam os limites da formação universitária ao mesmo tempo em que reconhecem o potencial de aprendizagem que a convivência e a troca de experiência com os seus pares, as crianças, as professoras das instituições de Educação Infantil que os acolhem, a professora e a monitora responsáveis pela disciplina representam para a sua formação:

Em suma, o estágio na Educação Infantil inseriu em nosso contexto, diversificadas aprendizagens, não apenas por estar estudando autores e pesquisando, mas por estar em contato com as crianças. Elas que são grandes detentoras de conhecimentos, que nos mostram uma nova forma de enxergar situações do cotidiano de uma creche, por exemplo. Além de contar com o apoio da professora e da monitora da disciplina, os profissionais da instituição nos mostraram através de exemplos como eles pensam o fazer pedagógico, tornando assim o momento reflexivo. (FRANCISCA)

O depoimento de Francisca corrobora a compreensão de Gomes (2009, p.72), de que “o saber fazer de uma profissão enriquece-se com a aprendizagem pela via da formação prática, no contato com a multiplicidade do real”.

A permanência prolongada dos estudantes também possibilitou, no contato direto com as crianças, identificá-las como o centro do trabalho pedagógico na primeira etapa da Educação Básica, conforme determinam as DCNEI (BRASIL, 2009). É isso o que indica o relato de Carmem:

Assim, conforme as observávamos e conversávamos com elas [as crianças], nossa curiosidade sobre a infância foi gradativamente aumentando, assim como nossa percepção acerca da necessidade do protagonismo da criança nas instituições de Educação Infantil. Em nossas intervenções, constatamos que elas devem ser o elemento desencadeador de todas as atividades nas creches e pré-escolas. Tudo deve ser pensado para o atendimento de seus interesses e necessidades.

deve fazer. O saber fazer bem é assumido, pelos alunos, como sendo um “modelo”, não a ser seguido, mas que serve como uma referência à sua própria prática futura”.

Além do reconhecimento do protagonismo infantil como elemento fundamental para que creches e pré-escolas cumpram, de fato, sua função sociopolítica e pedagógica, os estagiários parecem ter compreendido que a Educação Infantil demanda de seus professores, sólida formação profissional. Os depoimentos, a seguir, são emblemáticos desta percepção:

Foi possível, a partir desta experiência [de Estágio], perceber de fato como é construída a rotina de uma instituição de Educação Infantil, como [pode] se dar as interações entre criança-criança e adulto-criança [em uma creche] e procurar compreender os desejos das crianças, buscar meios para promover suas aprendizagens, além de ter o contato com ambiente educacional no todo, não apenas por meio de visitas em que nos revelam muito pouco a respeito da prática docente. (SILVANA)

Nas co-participações e intervenções [segunda e terceira etapa, respectivamente, do Estágio na creche ou pré-escola], compreendemos o que é “pensar o fazer”. A Educação Infantil é uma área que demanda formação de qualidade dos profissionais, pois as crianças possuem uma rapidez incrível de aprendizagem, por isso é exigido do professor reflexão, ter a capacidade de ler a realidade para arriscar propostas e encaminhamentos de forma contextualizada que promovam o desenvolvimento do grupo de crianças com o qual trabalha. (SÔNIA)

O envolvimento em construir e realizar projetos, pesquisar, observar e colocar em prática, fez com que pudéssemos nos auto-avaliar tendo em mente a busca por um bom exercício da docência na Educação Infantil, construindo uma identidade profissional através de uma formação sólida e fundamentada. (VERÔNICA)

Dificuldades enfrentadas no Estágio

Ao serem estimulados a refletir sobre as dificuldades enfrentadas durante o Estágio, seja na Faculdade, seja na instituição de Educação Infantil, os estudantes revelaram sentir-se pouco valorizados nas creches e pré-escolas que os acolhem. Por outro lado, apontam uma provável associação feita pelas profissionais que lá trabalham da figura do estagiário com alguém que está pronto para avaliar a sua prática, provavelmente, apontando possíveis fragilidades⁵⁶⁸. As falas mais recorrentes sobre estes temas foram:

O estagiário, por sua vez, nem sempre é visto pelos profissionais das instituições, como aprendizes. Por vezes, tem seu trabalho explorado e seus esforços pouco reconhecidos, o que acaba por fazer repensar por inúmeras vezes se compensará a permanência na profissão, apesar de [ser] compensador ver nas crianças a satisfação após todo esforço. (ROGÉRIA)

Existe uma problemática na qual perpassam as relações entre estagiários e o restante da comunidade escolar: o sentimento de que o trabalho ali realizado está sendo constantemente avaliado. Alguns docentes conseguem nos entender como indivíduos em formação, assim como os próprios foram (e são). Outros não [conseguem]. (VANESSA)

A supervisão do Estágio pela professora e monitora responsáveis pela disciplina bem como os aportes teóricos indicados para leitura e discussão coletiva na Faculdade são indicados pelos estudantes como forma de minimizar dificuldades. Neste sentido, destacam:

No decorrer da nossa prática na creche, constatamos que surgem muitas dificuldades que muitas vezes nos deixam confusas ou sem saber como agir. Nestes momentos recorremos as anotações e textos, ou a professora e a monitora da disciplina, que muito contribuíram para esclarecer nossas dúvidas. (SABRINA)

⁵⁶⁸ Santos (2005, p.9) também constatou “no que concerne à instituição como um todo, a rejeição do estagiário, a compreensão equivocada do papel do estagiário na escola-campo [...] como uma realidade perceptível [pelos estudantes] em diversas instituições”.

Outra dificuldade apontada pelos estudantes diz respeito ao planejamento e desenvolvimento de atividades com as crianças, o que demanda para o curso a necessidade de maiores discussões e atividades práticas sobre currículo na Educação Infantil. É isso o que parece evidenciar Teresa:

No ponto de vista do aluno estagiário, as dificuldades são maiores quando se entra em contato com o processo de construção do saber das crianças, o que teoricamente se pensa ser fácil, na realidade não é, necessitando de um tempo de adaptação para análise e reflexão de como ser trabalhado, o que deve se trabalhar e quando, ainda pensando nas possibilidades de mudança de planejamento.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que o curso de Licenciatura em Pedagogia “destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil” (BRASIL, 2006), que a formação específica para o trabalho educacional com crianças pequenas ainda é um dos maiores desafios enfrentados pela primeira etapa da Educação Básica e que a maioria dos estudantes que ingressa no curso de Pedagogia, sobretudo no período noturno, na FACED/UFC, já exercem funções docentes na área da Educação Infantil, o investimento no fortalecimento deste componente curricular do curso de Pedagogia, o Estágio em Educação Infantil, desde os primeiros semestres, é uma necessidade cada vez mais crescente. Não é à toa, que desde o segundo semestre letivo de 2008, há na FACED/UFC, a necessidade do oferecimento de várias turmas para os alunos regulares do curso diurno e há uma demanda explícita de alunos do curso noturno para cursarem as disciplinas dessa área de estudo “Educação Infantil”.

Encerrando este artigo que apresenta alguns resultados de uma pesquisa mais ampla, ainda em desenvolvimento, que pretende investigar o papel atribuído ao estágio curricular desenvolvido em creches e pré-escolas na formação de professores de Educação Infantil, na visão de estudantes e de professores dos cursos de Pedagogia e das instituições que sediam o Estágio, apresentamos uma síntese do que revelam as falas dos estudantes.

A maioria dos estagiários compreende o Estágio em Educação Infantil como a “hora da prática” (LIMA, 2001). Eles fazem crítica à forma como o currículo do curso de Pedagogia está organizada, reforçando a ideia de que “primeiro vemos a teoria, depois vamos à prática”. Sem descartar a relevância da teoria, supervalorizam o contato com realidade das creches e pré-escolas desde o início do curso.

Os sentidos que o Estágio em Educação Infantil assumem para a formação do docente que irá atuar na Educação Infantil variam de acordo com as concepções dos estudantes acerca de criança, de Educação Infantil e da profissão de professor desta primeira etapa da Educação Básica. Estas concepções são reconhecidamente revistas, de acordo com os estagiários, à medida que vão conhecendo as “crianças concretas”.

O desencontro entre as concepções dos profissionais das instituições que sediam o Estágio em Educação Infantil e dos estagiários acerca das categorias criança, Educação Infantil e trabalho docente na Educação Infantil dificulta a compreensão do estágio como espaço privilegiado de reflexão sobre formação e trabalho docente, de construção de saberes e de desenvolvimento de competências práticas importantes para um desempenho profissional adequado e responsável com as crianças em creches e pré-escolas. Tal

desencontro contribui para que os estagiários sintam-se desvalorizados pelas instituições, embora reconheçam a permanência lá como oportunidade ímpar de construção de conhecimentos.

Mesmo tendo a oportunidade de interagir com as famílias das crianças, os discursos dos estagiários focalizam, sobretudo, o trabalho docente desenvolvido diretamente com as crianças e não fazem referência às famílias e à gestão da instituição, o que parece indicar uma visão restrita da docência na Educação Infantil.

Apesar das dificuldades envolvidas na realização do Estágio em Educação Infantil, tanto o seu planejamento quanto a sua efetivação são concebidos pelos estagiários como etapas importantes na formação do futuro docente e mesmo daqueles que já exercem a docência.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C. S. (1978). Estágios curriculares como mecanismo de retroalimentação do sistema de ensino. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. (1994). Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Conselho Nacional de Educação. LDB/Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9.394 de 26/12/ 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP Nº. 1, de 15 de maio de 2006. Brasília: MEC/CNE.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Conselho Nacional de Educação. Resolução Nº 05, de 17 de dezembro de 2009. Brasília: MEC/CNE.

BROERING, A. S. (2007). Imagens do lado de cá: a creche e o estágio entre ações, conquistas e aprendizagens. Florianópolis.

FARIA, A. L. G.; SILVA, L. L. M. (2011). Culturas infantis em creches e pré-escolas: estágio e pesquisa. Campinas, SP: Autores Associados.

FARIA, A. L. G.; M. S. A. (Org.). (2009). Territórios da infância: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas. Araraquara, SP: Junqueira & Marin.

GARMS, G.M.Z. e RODRIGUES, S.A. (Org.). (2012). Temas e dilemas pedagógicos da Educação Infantil: desafios e caminhos. Campinas, SP: Mercado de Letras.

GOMES, M. O. (2009). Formação de Professores na Educação Infantil. São Paulo: Cortez.

GÓMEZ, G. R.; FLORES, J. G.; JIMÉNEZ, E. G. (1999). Metodología de la investigación cualitativa. Málaga (Espanha): Ediciones Aljibe.

LIMA, M. S. L. (2001). A hora da prática: reflexões sobre o estágio supervisionando e ação docente. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2001). Associação Criança: um contexto de formação em contexto. Braga: Livraria Minho.

- OSTETTO, L. E. (Org.). (2000). Encontros e encantamentos na Educação Infantil: partilhando experiências de estágio. Campinas, SP: Papyrus.
- PIMENTA, Selma Garrido (Org.). (2001). Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez.
- SANTOS, H. M. (2005). O estágio curricular na formação de professores: diversos olhares. In: 28ª Reunião Anual da ANPEd, **Grupo de Trabalho Formação de Professores, Caxambu. Anais eletrônicos. Retirado em Dezembro 14, 2012 de <http://28reuniao.anped.org.br/>.**
- SILVA, L. C.; MIRANDA, M. I. (2008). Estágio supervisionado e prática de ensino: desafios e possibilidades. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2008.
- STAKE, R. E. (1999). Investigación con estudio de casos. Madrid: Ediciones Morata.

O Modelo de Conhecimentos de Professores proposto por Pamela Grossman: seus componentes e as implicações para o ensino de Química

Robson Macedo Novais⁵⁶⁹ e Carmen Fernandez⁵⁷⁰

Resumo

O conhecimento profissional docente tem sido objeto de inúmeros debates envolvendo professores e instituições de ensino (ABELL, 2007). Nesse cenário, diversos estudos buscam elucidar os conhecimentos que um professor deve possuir para se posicionar de forma competente diante da função docente (SHULMAN, 1987). A partir dessa perspectiva, Grossman (1990), subsidiada por um detalhado estudo bibliográfico, buscou em trabalhos sobre conhecimentos de professores, aqueles que foram apontados como fundamentais para a docência e, a partir de sua investigação, sistematizou um modelo teórico apontando quatro categorias de conhecimentos.

Esse modelo, denominado “Modelo de Conhecimentos de Professores”, foi publicado no livro “The Making of a Teacher: Teacher Knowledge Teacher Education” em 1990, e nele, são propostas as seguintes categorias de conhecimentos, o conhecimento: (i) pedagógico geral, (ii) da matéria específica, (iii) pedagógico do conteúdo, em inglês Pedagogical Content Knowledge (PCK), e (iv) do contexto. Cada uma dessas categorias é constituída por subcomponentes, como por exemplo, o “conhecimento do assunto” que é estruturado a partir de três subcomponentes, o conhecimento: (i) das estruturas sintáticas, (ii) das estruturas substantivas e (iii) do conteúdo.

Para Grossman o PCK, proposto inicialmente por Shulman, é uma categoria de conhecimento que influência e é influenciada pelas demais categorias. Na perspectiva de Shulman, o PCK é constituído pelo amálgama entre a pedagogia e o conteúdo e configura uma categoria de conhecimento fundamental para o ensino. A proposição desse conceito impulsionou uma variedade de investigações sobre sua estrutura e implicações no ensino em diversas áreas. E, embora, as investigações de Grossman tenham sido realizadas com professores de Língua Inglesa, seu modelo foi utilizado em diferentes áreas como referencial para estudos sobre formação de professores e sobre o PCK, configurando, portanto, um importante parâmetro para refletir sobre a atuação e a formação de professores.

Assim, pretendemos com esse trabalho: (i) aprofundar a discussão iniciada por Grossman sobre os conceitos de estruturas sintáticas e substantivas, que ainda suscitam dúvidas, e (ii) apresentar algumas implicações do conhecimento sobre essas estruturas na constituição do PCK e no ensino de Química. Para isso, retomaremos com maior detalhamento alguns referenciais teóricos utilizados para fundamentar os pressupostos desse Modelo e outros textos produzidos pela autora. A justificativa para tratar sobre essa temática baseia-se na constante necessidade de problematizar a “base de conhecimentos” que devem fundamentar a prática docente. A partir dessa perspectiva, pretendemos fomentar essa discussão e destacar a importância do PCK, estruturado nesse modelo, na formação e a atuação de professores de Química.

⁵⁶⁹ Programa de Pós-Graduação Interunidades em Ensino de Ciências da Universidade de São Paulo, Brasil

⁵⁷⁰ Instituto de Química da Universidade de São Paulo, Brasil

Modelo de conhecimento de professores

O primeiro modelo de conhecimentos de professores que inclui o PCK foi proposto por Pamela L. Grossman (1990). Esse modelo, denominado “Modelo de Conhecimentos de Professores”, Figura 1, emerge das investigações da autora durante seu doutoramento na Universidade de Oxford, orientada pelo próprio Shulman, e foi publicado no livro “The Making of a Teacher: Teacher Knowledge Teacher Education” em 1990, no qual é apresentado um recorte de sua tese de doutorado.

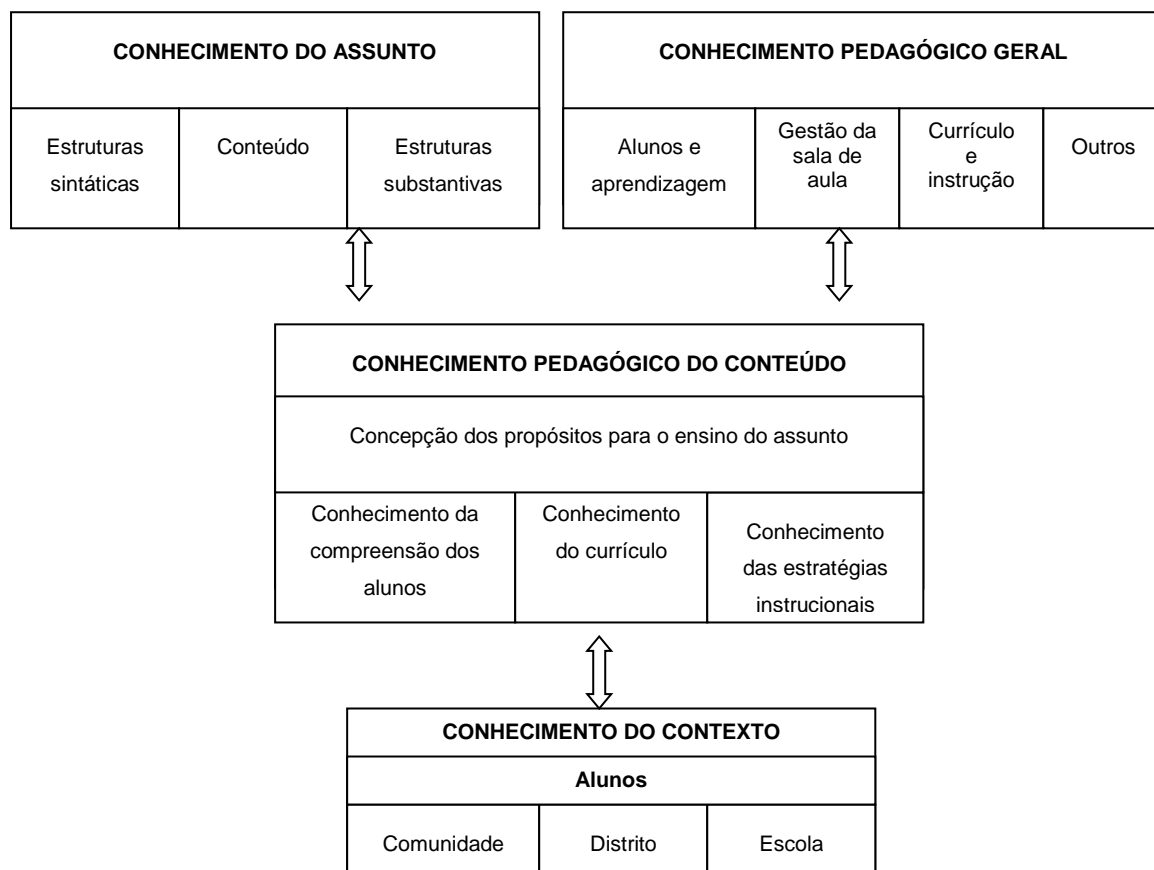


Figura 1 - Modelo da relação entre os domínios do conhecimento do professor. (GROSSMAN, 1990, p. 5, tradução nossa).

A partir de um detalhado estudo bibliográfico sobre os conhecimentos de base para o ensino, Grossman buscou em diversos trabalhos, os conhecimentos comuns que eram apontados como fundamentais para a prática educativa. Com essa abordagem, a autora identificou quatro categorias de conhecimentos, a saber: (i) pedagógico geral, (ii) do assunto, (iii) pedagógico do conteúdo e iv) do contexto.

Nesse modelo, o PCK é uma categoria de conhecimento central que influencia e é influenciada pelas demais categorias de conhecimentos que, por sua vez, não interagem diretamente entre si, mas se fundem para constituir o amálgama entre o conteúdo específico e a pedagogia originando o PCK do professor. A seguir, analisaremos cada uma dessas categorias de conhecimentos e buscaremos dialogar com os apontamentos de outros autores sobre as implicações de cada uma delas na prática de ensino de professores a fim de justificar nossa interpretação do Modelo.

Conhecimento pedagógico geral

O conhecimento pedagógico geral é composto, de acordo com a autora, pelos seguintes componentes: (i) alunos e aprendizagem, (ii) gestão da sala de aula (iii) currículo e instruções e (iv) outros. O destaque dado aos três primeiros componentes sugere que, para autora, eles são fundamentais na composição dessa categoria de conhecimento.

O componente “alunos e aprendizagem” refere-se aos “[...] conhecimentos e às crenças sobre o ensino e a aprendizagem [...] (p.6)”. Quando se refere a esse componente a autora evoca o texto “A model for school learning” de Carroll (1963). Esse autor propõe um modelo teórico que pretende subsidiar as reflexões de professores sobre como ocorre à aprendizagem na escola. Esse modelo emerge das contribuições da psicologia da educação para a compreensão do processo de aprendizagem. O modelo de Carroll é construído com base em duas dimensões da prática educativa: (i) os determinantes do tempo necessário para a aprendizagem, relacionados a aspectos individuais dos alunos e (ii) os determinantes do tempo gasto no aprendizado, relacionados a fatores externos aos alunos.

A síntese das ideias centrais de Carroll é apresentada a seguir:

[...] o modelo envolve cinco componentes – três residentes no indivíduo e dois decorrentes das condições externas. Os fatores no indivíduo são: (1) atitude – a quantidade de tempo necessária para aprender a tarefa em ótimas condições de ensino, (2) a habilidade de compreender a instrução, e (3) perseverança – a quantidade de tempo que o aluno está disposto a dedicar na atividade para a aprendizagem. Os fatores das condições externas são: (4) oportunidade – tempo permitido para a aprendizagem, e (5) a qualidade da instrução – uma medida do grau em que a instrução é apresentada de forma que não seja necessário um tempo adicional que exceda o necessário, de acordo com a aptidão observada no aluno. (CARROLL, 1963, p. 729)

Com esse referencial Grossman solicita as contribuições da psicologia da educação para conceber esse componente e corrobora com Carroll que afirma que tais contribuições influenciam fortemente as decisões didáticas dos professores. Dessa forma, é possível inferir que esse componente, no Modelo Grossman, é um conhecimento central da categoria “conhecimento pedagógico geral”, pois as concepções dos professores sobre os processos que desencadeiam a aprendizagem dos alunos influenciam os demais componentes dessa categoria, ou seja, “a gestão da sala de aula” e o “currículo e instrução”.

Outro componente dessa categoria é a “gestão da sala de aula”, apresentado por Grossman como “[...] os conhecimentos e habilidades relativos à gestão de sala de aula [...] (p. 6)”. Ao tratar sobre esse componente a autora evoca como principal referência, o texto “Classroom Organization and Management”, publicado por Walter Doyle em 1986.

O autor faz uma sólida revisão bibliográfica sobre pesquisas referentes à gestão da sala de aula, orientado pelas seguintes questões: (i) como a ordem é estabelecida na sala de aula? (ii) que concepções sobre a organização da sala estão relacionadas com as variadas situações de ensino? (iii) os professores podem atuar de forma a criar e sustentar o planejamento e a organização das lições para contemplar o comportamento individual e de um grupo? (DOYLE, 1986).

Em seu texto o autor justifica a importância do conhecimento sobre a “gestão da sala de aula” e as suas implicações na aprendizagem. Para ele, a maneira como o professor organiza os alunos e administra as

atividades e situações de ensino dependem de diversas circunstâncias, como os propósitos do ensino e de uma atividade, os participantes envolvidos e o tempo disponível.

Com essa perspectiva, o professor deve ser capaz de avaliar o contexto no qual se fará o ensino e a aprendizagem, os recursos disponíveis, seu repertório de estratégias e suas intenções com cada uma delas, o perfil dos alunos, as características de sua disciplina e outras variáveis.

O último componente, o “currículo e instrução”, no qual Grossman se refere como “[...] o conhecimento sobre os princípios gerais da instrução, tais como o tempo de aprendizagem dos alunos. (p.6)”. A palavra currículo aparece como componente de duas categorias do Modelo: no conhecimento pedagógico geral, como “currículo e instrução” e no PCK, como “conhecimento curricular do conteúdo”.

Após um exaustivo exame do Modelo, interpretamos que o conceito de currículo no conhecimento pedagógico geral assume o papel de referencial para orientar as escolhas dos professores para o ensino, ou seja, esse conceito de currículo engloba as concepções gerais dos professores sobre: Por que se deve ensinar? O que deve ser ensinado? Como deve ser ensinado? Como as ideias e os interesses dos alunos devem ser considerados? E como avaliar a aprendizagem?

Uma análise detalhada dos resultados apresentados por Grossman em seu livro “The Making of a Teacher”, nos permite uma extrapolação do conceito de currículo em seu modelo, em que a constituição desse componente se faz, também, pelo conhecimento do currículo proposto para uma nação e pela escola.

Como foi exposto, o conhecimento pedagógico geral configura uma dimensão complexa do corpo de conhecimentos do professor, que é fundamentado pelas contribuições das Ciências da Educação. Os três componentes apresentados, se inter-relacionam para constituir essa categoria que, ao interagir com as demais categorias de conhecimentos originam o PCK do professor sobre um assunto.

Conhecimento do assunto

O conhecimento do assunto, do inglês Subject Matter Knowledge (SMK), é apontado pela autora como uma categoria de conhecimento fundamental do professor. Em suas investigações, Grossman (1990) corrobora com uma variedade de pesquisas que buscam investigar as relações entre o SMK e as escolhas didáticas de professores iniciantes e em serviço, e que destacam o papel central desse conhecimento na formação e no desenvolvimento profissional de professores.

A partir dos resultados obtidos no projeto “Desenvolvimento do Conhecimento em uma profissão”, realizado na Universidade de Stanford, na década de 80, que tinha como objetivo investigar o papel do SMK na prática docente de professores novatos da escola secundária, Grossman e seus colaboradores (1989) constataram a influência do SMK na atuação do professor, conforme afirma a seguir: “Em nossa investigação, temos encontrado que o conhecimento do assunto dos professores afeta o conteúdo e o processo de instrução, influenciando o que os professores ensinam e como ensinam. (GROSSMAN, WILSON e SHULMAN, 1989, p.8)”.

A falta ou deficiência do SMK exerce influência nos conteúdos selecionados pelos professores para ensinar e nas maneiras de abordá-los na sala de aula. Como resultados desse projeto constatou-se que alguns professores tendem a ensinar com maior profundidade conteúdos que possuem familiaridades em detrimento dos conteúdos que não lhe são compreensíveis e, ainda, outros professores evitam ensinar

conteúdos que não dominam. Nessa situação o docente passa a depender de livros didáticos para orientar seu trabalho e sentir-se seguro para ministrar suas aulas.

O SMK é composto por três componentes, conforme afirma: “O conhecimento do assunto inclui o conhecimento do *conteúdo* do assunto de uma área assim como do conhecimento das *estruturas substantivas e sintáticas* de uma disciplina (Schwab, 1964). (p.6, grifo nosso)”. Nesse item do artigo trataremos apenas do componente “conteúdo” e no próximo nos dedicaremos a explorar com maior profundidade os conceitos de estruturas substantivas e sintáticas.

Para compreendermos a composição do SMK, se fazem necessários alguns esclarecimentos, tal qual, o termo “disciplina” utilizado nos textos da autora, deve ser entendido como um campo ou área de conhecimento, considerando o contexto da Educação Básica, tem-se as disciplinas de Química, de Física, de Matemática, entre outras.

O termo “assunto” é explicado pela autora ao afirmar que “Nós usamos o termo conhecimento do assunto para nos referirmos ao assunto de uma disciplina: informação objetiva, organização de princípios e conceitos centrais” (GROSSMAN, WILSON e SHULMAN, 1989, p. 11). O termo “conteúdo” refere-se ao “[...] conhecimento dos principais fatos e conceitos de um assunto e as relações que podem ser estabelecidas entre eles [...]”, por exemplo, “[...] o conhecimento do assunto ecossistemas implica na compreensão das inter-relações dos níveis tróficos, do fluxo de energia, dos habitats, das populações e dos nichos. (GROSSMAN, WILSON e SHULMAN, 1989, p. 11)”.

As estruturas sintáticas e substântivas na categoria “conhecimento do assunto”

Os outros componentes da categoria “conhecimento do assunto” são as estruturas sintáticas e substantivas. Esses conceitos, no entanto, nos parecem nebulosos no texto de Grossman (1990), que não oferece os subsídios necessários para compreendê-los. Sendo assim, buscaremos na materialidade do texto original de Schwab (1964) alguns elementos que nos permitam elucidar tais conceitos. Ao tratar sobre essas estruturas Grossman (1990) evoca as contribuições de Schwab (1964) em seu texto “Structure of the Disciplines: Meanings and Significantes”. Nesse texto o autor propoe discutir a natureza, a variedade e a extensão do conhecimento humano e suas implicações no processo de ensino e de aprendizagem. Sua abordagem parte da discussão de três problemas relacionados à estrutura das disciplinas: (i) sua organização, (ii) suas estruturas substântivas e (iii) suas estruturas sintáticas.

O autor não define pontualmente tais estruturas e não utiliza referenciais bibliográficos que sustente teoricamente suas proposições. No entanto, nos oferece um texto coerente e sólidos argumentos que revelam indícios sobre como concebe tais estruturas. A incorporação dos conceitos de estruturas sintáticas e substântivas no modelo proposto por Grossman se deu por influência de Shulman que trabalhou diretamente com Schwab.

Ao explicar os componentes de seu Modelo, Grossman (1990) apresenta um único trecho que trata sobre essas estruturas:

A estrutura substantiva de uma disciplina refere-se aos vários paradigmas dentro de um campo que afetam tanto organização desse campo como as questões que orientam suas investigações. A estrutura sintática de uma disciplina inclui a compreensão dos cânones de evidência e prova dentro da disciplina, ou como novos

conhecimentos são avaliados por membros da disciplina. (Veja Grossman, Wilson e Shulman, 1989, para discussão dos componentes do conhecimento assunto). O grau em que os professores possuem o conhecimento da estrutura substantiva e estrutura sintática de seus campos pode influenciar a forma como eles representam a sua disciplina aos alunos. (p. 7)

Esse trecho, no entanto, não nos permite compreender com clareza do que se tratam tais estruturas. A própria autora reconhecer a limitação de sua explicação e sugere ao leitor um aprofundamento sobre o tema na referência “Grossman, Wilson e Shulman, 1989”.

No texto sugerido pela autora, as estruturas substantivas são “[...] os paradigmas ou marcos em uma disciplina que guiam o foco de investigação, ditando, em muitas formas, as questões que os investigadores fazem e as direções que propõem. (p.14, tradução nossa)”. Em seguida, os autores retomam essa definição incluindo uma nova informação: “As estruturas substantivas de uma disciplina incluem os marcos exploratórios ou paradigmas que são usados tanto para guiar a investigação em um campo *como para dar sentido aos dados* (Schwab, 1978). (p.14, tradução e grifo nosso)”.

Ao compararmos os dois trechos à autora se mantém coerente, mas inclui uma nova para as estruturas substantivas “dar sentido aos dados.” Nota-se também, que se utiliza a palavra “paradigma”, nos dois trechos e na citação retirada de Grossman (1990). Retornando o texto de 1989, os autores evocam as contribuições do físico e filósofo da ciência Thomas Kuhn, que trata sobre a natureza do conhecimento científico em sua obra “A Estrutura das Revoluções Científicas”:

Em algumas disciplinas, como a Física e a Química, uma estrutura dominante pode prevalecer em qualquer tempo, como se reflete na discussão de Kuhn (1970) da ciência normal e da natureza das revoluções científicas. (p.14, tradução nossa)

Assim, os autores utilizam o termo “paradigma” de Kuhn (1970), para explicar o conceito de estruturas substantivas cunhado por Schwab em 1964. Nota-se também, que os autores evocam uma nova referência de Schwab, o texto “Education and the Structure of the disciplines” de 1978 para fundamentar sua proposição. No entanto, Schwab (1964, 1978) não se refere a essas estruturas utilizando o termo “paradigma”.

Nesse contexto, caberia um estudo aprofundado sobre o solo epistemológico do qual emerge a proposição dessas estruturas, pois nas referências apontadas por Grossman não existem evidências de que as concepções de Schwab (1964) dialogam diretamente com o conceito de “paradigma” cunhado por Kuhn (1970). Embora, encontremos proximidade entre os conceitos não é prudente reconhecê-los como equivalentes sem um estudo aprofundado dos dois autores.

Ao iniciar a discussão sobre as estruturas substantivas Schwab (1964) afirma:

[...] a investigação tem sua origem em uma estrutura conceitual, muitas vezes a matemática, mas não é necessariamente assim. É por meio dessa estrutura conceitual que somos capazes de formular uma pergunta. É através dessa pergunta que sabemos que dados procurar e que experiências realizar para obtê-los. Uma vez que esses dados foram obtidos, a mesma estrutura conceitual nos diz como interpretá-los, o que fazer com eles por meio do conhecimento. (p. 12, tradução nossa)

Assim, para o autor as estruturas substantivas são “estruturas conceituais” ou “quadros conceituais” (p.41, tradução nossa), pelas quais “a investigação tem sua origem”. Essas estruturas são, por tanto, um

referencial ou; como sugere Grossman, Wilson e Shulman, (1989); “marcos exploratórios” para propor perguntas de investigação, definir que dados devem ser procurados e como interpretá-los.

Para Schwab (1964) é fundamental que os professores saibam “[...] quais estruturas estão na base de um determinado corpo de conhecimentos e quais os problemas que vamos enfrentar na transmissão desse conhecimento. (p.13)” Um exemplo que pode traspor essa preocupação do autor para a realidade escolar atual é o ensino do princípio de Le Chatelier em aulas de Química. Segundo Quílez e Sanjosé (1996) esse princípio, ainda bastante presenta em livros de Química geral na educação básica e superior, é utilizado no ensino de equilíbrio químico como um princípio inquestionável para explicar as consequências das perturbações em sistemas em equilíbrio. No entanto, seus pressupostos não se aplicam no estudo de diversas reações químicas em equilíbrio.

Os autores apontam algumas dessas limitações e advertem que sua utilização pode gerar concepções alternativas e levar os alunos a erros conceituais. E sugerem que esse princípio deve ser suprimido do currículo de Química da Educação Básica. Em consonância esses autores os estudos de Cheung (2009) destacam ainda, que professores de Química não reconhecem essas limitações e propagam erros conceituais em suas aulas sobre equilíbrio químico.

Outro aspecto destacado por Schwab (1964) refere-se ao caráter revisionista e plural do conhecimento, ou seja, as estruturas substantivas das disciplinas não são imutáveis e dogmáticas, mas evoluem, incorporam novos conceitos e podem ser questionadas. Para ele, assumir uma única perspectiva em um corpo de conhecimentos e considerá-la como uma verdade pode gerar divisões e dificultar a comunicação entre os cidadãos. Por fim, o autor conclui que:

Se os alunos estão conscientes das estruturas substantivas que estão na base do nosso conhecimento atual, se lhes for dado um pouco de liberdade para especular sobre as possíveis alterações dessas estruturas no futuro, eles não vão estar apenas preparados para entender futuras revisões com inteligência, mas entenderão melhor os conhecimentos que estão sendo ensinados. (p. 30, tradução nossa)

Para iniciar a discussão sobre as estruturas sintáticas retomaremos um trecho da citação de Grossman (1990), na qual afirma que “A estrutura sintática de uma disciplina inclui a compreensão dos cânones de evidência e prova dentro da disciplina, ou como novos conhecimentos são avaliados por membros da disciplina [...] (p.6)”. Para facilitar nossa interpretação se faz necessário trazeremos o significado da palavra “cânone”, pouco usual em nosso discurso corrente, que é definida no dicionário Aurélio, de Língua Portuguesa, como “1. Regra geral de onde se inferem regras especiais. 2. Relação, Tabela, padrão, norma”.

Grossman, Wilson e Shulman, 1989 as definem como:

[...] cânones de evidência que são usados pelos membros da comunidade de uma área para guiar a investigação nesse campo. São os meios pelos quais o novo conhecimento é introduzido e aceito em uma comunidade. (p. 15, tradução nossa)

No trecho os autores afirmam que tais estruturas são “cânones de evidências”, o que possibilita inferirmos que são regras ou trajetórias para tornar algo evidente ou manifesto, e que são usados para “guiar a investigação em um campo”. São também, “os meios pelos quais o novo conhecimento é introduzido e aceito”. Retomando o texto original de Schwab (1964), ele trata as estruturas sintáticas como o terceiro problema da estrutura das disciplinas:

O terceiro problema sobre a estrutura das disciplinas será tratado como o problema da estrutura sintática das disciplinas. [...] o problema de determinar para cada disciplina o que se faz por meio da descoberta e da prova, quais os critérios que se usa para medir a qualidade dos seus dados, como estritamente se aplica os cânones de evidências e, em geral, como se determina a rota ou caminho pelo qual a disciplina se move a partir de seus dados brutos para uma conclusão consistente[...] (p. 14, tradução nossa).

Nesse trecho o autor nos oferece indícios que corroboram com nossa interpretação, que se baseia no pressuposto de que tais estruturas representam o caminho adotado e reconhecido pelos membros de um campo para produzir, introduzir e legitimar a produção de conhecimento.

Tomemos como exemplo a Química, como um campo do conhecimento. Para que um novo conceito seja incorporado ao corpus de conhecimentos da “Química”, enquanto ciência, os pesquisadores da área necessitam, por exemplo, apresentar evidências experimentais articuladas a uma sólida revisão bibliográfica que sustente sua tese ou a relevância do novo conhecimento. Dessa forma, um pesquisador que pretende propor um novo mecanismo para uma determinada reação orgânica, necessita realizar experimentos, apoiados nos modelos que sustentam a ciência “Química”, nos quais algumas variáveis são controladas no contexto de um laboratório.

Após possuir resultados reprodutíveis, o pesquisador precisará: (a) elaborar uma fundamentação teórica sobre os pressupostos existentes na literatura da área que sustentam sua tese, (b) delinear a metodologia experimental que utilizou para reconhecer e determinar o mecanismo proposto, (c) sistematizar, de maneira adequada, os resultados experimentais produzidos através dessa trajetória, (d) argumentar e apresentar uma conclusão sobre esse mecanismo a partir da articulação entre os dados experimentais e os pressupostos teóricos e (e) compartilhar seus resultados e constatações com seus pares através de publicações em revistas científicas ou em eventos da área.

Vale lembrar que esse é um caminho, entre outros, para incorporação de novos conhecimentos em um campo das Ciências, mas outras possibilidades são viáveis e estão relacionadas com a natureza das diversas Ciências, como as da Natureza, Humanas e Biológicas. No âmbito das Ciências da Natureza, ainda tomando como exemplo a Química, outra vertente para a produção de novos conhecimentos é a Química teórica, na qual os objetos centrais da investigação e validação de conhecimentos são a fundamentação teórica e sua comprovação matemática.

Assim, a natureza da produção e validação do conhecimento científico não se restringe a um método rígido e inquestionável, mas possui regras básicas e organizadas para facilitar a comunicação entre os membros de uma comunidade. No ensino de Química, essa compreensão, pelo professor, pode influenciar suas escolhas didáticas e o direcionamento de suas aulas (HODSON, 1982).

Sobre essas estruturas e suas implicações na prática docente GROSSMAN, WILSON e SHULMAN, 1989 constataram em suas investigações que professores iniciantes que possuíam mais conhecimentos sobre as estruturas sintáticas, incluem esse aspecto do assunto em seu currículo:

Para os professores com conhecimentos sintáticos, as aulas de biologia não tratam somente da memorização de classes, inclui discussões e atividades dirigidas a desenvolver um conhecimento nos alunos do papel central do método científico. (p. 16)

Com essa perspectiva, a autora propõe aos formadores de professores que “[...] a discussão sobre as estruturas sintáticas das disciplinas também deveriam ser integradas na formação do professor [...]”, pois ajudaria o futuro professor à “[...] avaliar criticamente o desenvolvimento do seu campo e explorar com seus alunos as bases sobre as quais o novo conhecimento é aceito”. Assim, o conhecimento sobre as estruturas sintáticas pode influenciar as escolhas curriculares dos professores e sua atuação docente.

Ainda considerando a ciência Química para exemplificar esse conceito, podemos trazer como exemplo das implicações desse conhecimento no ensino, o fato de que, um professor que reconhece a importância das estruturas sintáticas do SMK poderia introduzir em suas aulas atividades experimentais de caráter investigativo para iniciar a abordagem de algum assunto, ou mesmo, utilizaria um experimento demonstrativo para ilustrar uma proposição teórica estudada nas aulas de Química.

Conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK)

O precursor do conceito de PCK foi Lee Shulman (1986,1987), orientador e colaborador de Grossman em diversos trabalhos de pesquisa e textos científicos. Foi em Shulman, que Grossman encontrou os subsídios para propor seu Modelo e alguns de seus pressupostos corroboram diretamente com as constatações e ideias de Shuman (1987). Ao tratar sobre o PCK em seu livro “The Making of a Teacher: Teacher Knowledge and Teacher Education”, Grossman evoca a concepção de Shuman (1986) sobre PCK e seleciona o seguinte trecho de um dos textos do autor para definir esse conceito:

Um segundo tipo de conhecimento do conteúdo é uns conhecimentos pedagógicos, que vai além do conhecimento do conteúdo específico em si e trata-se de uma dimensão do conhecimento do conteúdo para o ensino [...] Dentro da categoria de conhecimento pedagógico do conteúdo Eu (Shulman) incluo, para os assuntos mais regularmente ensinados em uma área específica, aquelas formas de representação de ideias mais eficientes, as analogias mais poderosas, ilustrações, exemplos, explicações, e demonstrações – em uma palavra, maneiras de representar e formular o conteúdo de maneira a fazê-lo compreensível aos outros. O conhecimento pedagógico do conteúdo também inclui uma compreensão de como se proporciona a aprendizagem de conteúdos específicos fáceis ou difíceis; as concepções e preconceções de alunos de diferentes idades e conhecimentos que já possuem para a aprendizagem daqueles assuntos de ensino mais frequentes. (SHULMAN, 1986, p. 9)

Sendo assim, concordamos que, entre os desdobramentos do conceito de PCK, a definição que subsidia a proposição do Modelo de Grossman emerge da definição inicial de Shulman (1986). A autora complementa a construção desse conceito em seu livro a partir das contribuições de outros autores, como Dewey (1902/1983) ao afirmar que “[...] os professores devem aprender a ‘psicologizar’ seu conteúdo para o ensino, de forma a repensar assuntos disciplinares e conceitos e fazê-los mais acessíveis aos alunos”. Ela também retoma o conceito de “interpretações pedagógicas” de McEwan (1987) para justificar que a atividade central do professor é interpretar o conteúdo específico, considerando os conhecimentos e interesses dos alunos, para proporcionar um ensino e uma aprendizagem eficaz.

A partir dessa perspectiva, Grossman (1990), em seu Modelo, sistematizou o PCK em quatro componentes, a saber: (i) a concepção sobre os propósitos para o ensino de um assunto, (ii) o conhecimento das compreensões dos alunos; (iii) o conhecimento curricular e (iv) o conhecimento das estratégias instrucionais.

O primeiro componente do PCK, a concepção sobre os propósitos para o ensino de um assunto, é definido pela autora como os “conhecimentos e crenças sobre os propósitos para o ensino de um assunto em diferentes níveis do ensino”. Dessa maneira, o professor deve ser capaz de reconhecer e definir os propósitos do ensino de um assunto para alunos com diferentes níveis de escolaridade e distintas características.

Essa capacidade de adaptação dos propósitos do ensino de um assunto em diferentes contextos exige que o professor seja capaz de considerar, de forma articulada, diversas variáveis, como por exemplo, os interesses dos alunos e da comunidade, as orientações curriculares da nação e o projeto pedagógico da escola.

Conforme pode ser observado em seu modelo, esse componente do PCK recebe um destaque especial e se relaciona diretamente com os demais componentes. Essa composição, no modelo, sugere uma significativa importância do professor saber por que está ensinando e o que pretende ao ensinar um assunto para um determinado grupo de alunos.

Assim, nos propósitos para o ensino de um assunto manifestam-se os valores pessoais e ideológicos que o professor atribui à sua prática educativa e que, portanto, aparecem características avaliativas, comparativas e de juízo diante da seleção de conteúdos e das estratégias que considera importantes para o ensino.

O segundo componente do PCK, o conhecimento das compreensões dos alunos, refere-se, conforme afirma a autora, às “[...] concepções errôneas de assuntos particulares de um determinado assunto”. As concepções errôneas ou alternativas são construções distorcidas dos alunos sobre um conteúdo ou conteúdos de um dado assunto.

Essas concepções, geralmente, são interpretações pessoais sobre um conteúdo que responde de maneira lógica, para o aluno, as questões que as solicitam. No entanto, essas concepções se distanciam dos conhecimentos escolares socialmente aceitos e comprometem a aprendizagem de outros conteúdos. Tais concepções emergem de diversas fontes, como por exemplo, de professores que carregam e transmitem concepções alternativas de conteúdos e dos meios de comunicação de massa (mídia televisiva, rádio e revistas).

De acordo com Grossman (1990), um professor que possui o conhecimento sobre essas concepções será capaz de antecipar situações de aprendizagem ou controlar suas explicações no sentido de evitar ou desconstruir essas concepções. Para sustentar suas afirmações sobre esse componente do PCK, a autora retoma a ideia de “psicologização” do conteúdo e o conceito de “interpretações pedagógicas”, pois para ela o conhecimento sobre as compreensões dos alunos oferece aos professores subsídios para transformar o conteúdo de um assunto específico em um conteúdo para o ensino, considerando as características e interpretações recorrentes dos alunos.

O terceiro componente, o conhecimento curricular, inclui o “[...] conhecimento da avaliação de materiais curriculares para o ensino de um conteúdo específico, assim como o conhecimento sobre o currículo horizontal e vertical para um conteúdo.” Assim, o conhecimento curricular contempla o repertório de informações e recursos curriculares disponíveis para estruturar situações de ensino que estimulem a construção de conhecimentos sobre um conteúdo específico.

Aqui, a autora trata de um “currículo horizontal e vertical para um conteúdo.”, ou seja, a presença desse conteúdo na estrutura organizacional de uma disciplina em um curso, como por exemplo, no caso da educação básica, um conjunto de assuntos propostos para um bimestre do primeiro ano do Ensino Médio, seria o currículo horizontal e o conjunto de conteúdos associados a cada um desses assuntos, que podem ser abordados em uma ou em um conjunto de aulas, seria o currículo vertical.

O conhecimento das estratégias compreende a forma como o professor representa o conteúdo, seu repertório de exemplos, demonstrações, experimentos, metáforas, analogias e atividades que tornam o conteúdo mais acessível ao aluno.

O conhecimento do contexto

Finalmente, a quarta categoria é o “conhecimento do contexto” que é definido pela autora como a “[...] compreensão do contexto particular em que ensinam para adaptar seus conhecimentos mais gerais às características específicas da escola e individuais dos alunos (GROSSMAN, 1990, p. 9)”.

Para a autora, o Conhecimento do Contexto é constituído por quatro componentes: (i) alunos, (ii) comunidade, (iii) distrito e (iv) escola. O primeiro componente, “alunos”, conforme é possível observar na Figura 1, interage diretamente com os demais componentes dessa categoria, o que nos permite inferir que ele possui uma importância hierárquica superior dentro do Conhecimento do Contexto.

O conhecimento sobre os “Alunos” refere-se ao nível de escolaridade e aprofundamento dos alunos nas diversas disciplinas, suas características sociais, culturais, psicológicas, individuais, como, por exemplo, os seus interesses relativos às suas vidas pessoais, escolares e profissionais, seus pontos fortes, suas principais limitações.

O conhecimento sobre a “Comunidade” refere-se às características sociais e culturais da comunidade na qual o aluno e a escola estão inseridos ou são provenientes. Inclui-se o conhecimento sobre as famílias dos alunos, os interesses, pontos fortes e limitações que podem ser reconhecidos nessas comunidades.

Para tratarmos sobre o componente “Distrito”, faz-se necessário trazermos uma interpretação desse termo, considerando o contexto no qual a autora produziu seu modelo, no caso, nos Estados Unidos. O termo “Distrito” conforme definido no dicionário Michaelis, da Língua Portuguesa, como: “1. Área territorial em que se exerce o governo, jurisdição ou inspeção de uma autoridade administrativa, judicial ou fiscal; circunscrição. 2. Cada uma das partes em que se divide o território do município.”. Assim, no contexto de nossa pesquisa distrito pode ser interpretado como governo local que influencia diretamente a escola na qual o professor está inserido.

Nas palavras de Grossman o “[...] conhecimento do distrito no qual os professores trabalham, incluindo as oportunidades e as restrições impostas pelo distrito [...]” (GROSSMAN, 1990, p. 9). O conhecimento da “Escola” inclui o conhecimento sobre a “cultura” da escola, as diretrizes e as regras para o seu funcionamento, sua organização administrativa e pedagógica e outros fatores que possam afetar a prática do professor.

A partir desses conhecimentos, o professor poderá avaliar as limitações e potencialidades do contexto para adaptar sua prática às necessidades e interesses dos agentes da sala de aula, considerando os recursos disponíveis e as circunstâncias que definem esse contexto. Desse conhecimento, também, emergem os

componentes que o professor necessita para contextualizar e adaptar seu conteúdo, assim como utilizar analogias, metáforas e exemplos que sejam acessíveis e relevantes para um grupo específico de alunos.

Grossman (1990) destaca, ainda, que esse conjunto de habilidades, que permite ao professor uma análise detalhada do contexto e a adaptação adequada de sua prática de ensino, caracteriza um professor experiente e profissional, particularmente, no contexto da Educação Básica. Para a autora, essa categoria de conhecimento representa uma oportunidade para o desenvolvimento do PCK de professores.

Considerações Finais

O PCK conhecimento específico do professor que lhe diferencia como profissional do ensino e fundamenta sua capacidade de transformar o conteúdo específico em conteúdo a ser ensinado. A definição de PCK de Grossman (1990) eleva essa categoria de conhecimento para uma dimensão central no corpo de conhecimentos do professor, mas conforme pode ser verificado em seu modelo as demais categorias de conhecimentos influenciam a constituição do PCK e, portanto, são essenciais para a constituição e desenvolvimento desse construto.

A análise dos textos de Grossman (1990); Grossman, Wilson e Shulman, (1989) e Schwab (1964), nos fez propor uma interpretação para essas estruturas substântivas e sintáticas das disciplinas. Concebemos que as estruturas substântivas são quadros ou estruturas conceituais legitimadas pela comunidade de um campo fundamentam a base teórica de uma disciplina e que, são utilizadas para orientar as investigações nesse campo. Essas estruturas compoem o corpo de conhecimentos que delimita uma disciplina e configura um referencial para questionar, buscar e interpretar os dados sobre aspectos de interesse de um ou de um conjunto de fenômenos. As estruturas sintáticas são as regras gerais ou trajetórias adotadas e reconhecidas pelos membros de um campo pelas quais o conhecimento é produzido, introduzido e legitimado nesse campo. São os meios utilizados para buscar e selecionar dados a partir da investigação e os critérios utilizados para avaliar a confiabilidade desses dados e a consistência de uma conclusão proveniente de sua articulação com as estruturas conceituais desse campo.

Referências

- Abell, Sandra K. (2007). Research on science teacher knowledge. In: Sandra K. Abell & Norman Lederman (Eds.). Handbook of research on science education (pp. 1105-1149). EUA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cheung, David (2009). The adverse effects of Le Châtelier's Principle on Teacher Understanding of Chemical Equilibrium. *Journal Chemical Education*, 4 (86),514-517.
- Carroll, John B. (1963). A model for school Learning. *Teachers College Record*, 64 (8), 723-733.
- Doyle, Walter. (1986) Classroom organization and management. In: M. C. Wittrock (Ed.). Handbook of research on teaching. (pp. 392-431). New York: Macmillan.
- Grossman, Pamela (1990). The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education. New York: Teacher College Press.

Grossman, Pamela. L.; Wilson, Suzanne. M.; Shulman, Lee. S. (1989). Teachers of Substance: subject matter knowledge for teaching. In: M. C. Reynolds (ed): Knowledge Base For the Beginning Teacher (1-25). EUA: Pergamon Press, Oxford.

Hodson, Derek, (1982). Is there a scientific method? *Education in Chemistry*, 19 (4), 112–116.

Quílez, Juan, Sanjosé, V (1996). El principio de Le Chatelier através de la historia y su formulación didáctica en la enseñanza del equilibrio químico. *Enseñanza de las Ciencias*, 3 (14), 381-390.

Shulman, Lee S. (1987) Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform., *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.

_____ (1986) Those who Understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Resercher*, 15 (2), 4-14.

Formação continuada de professores das classes multisseriadas e as políticas educacionais de regulação: para além da racionalidade técnica

Eliete Soares Mota, Terciana Vidal Moura⁵⁷¹

Resumo

O presente estudo monográfico traz como problemática de pesquisa a discussão sobre o processo de formação continuada de professores que atuam em classes multisseriadas tendo como campo de pesquisa um dos municípios do Estado da Bahia-Brasil. Buscou analisar se os cursos de formação continuada oferecidos para os professores das classes multisseriadas têm contribuído para melhorar a qualidade da educação nessas classes e de que forma eles têm dialogado com os princípios, diretrizes e fundamentos de uma educação do/para o campo na busca de uma educação comprometida com as especificidades da educação do Campo. Com essa pesquisa pretendemos contribuir com as discussões sobre formação de professores no contexto da educação do campo, em especial das classes multisseriadas. Para o desenvolvimento da pesquisa, utilizamos como referencial teórico autores e literatura que analisam e discutem as políticas e os processos de formação de professores no Brasil numa perspectiva histórica, como aqueles que têm se debruçado sobre as políticas que norteiam a formação inicial e continuada, formação de educadores do campo e para as classes multisseriadas. A pesquisa foi de natureza quali-quantitativa. Utilizou dentro de suas diferentes fases alguns procedimentos e técnicas de pesquisa como: análise documental, pesquisa bibliográfica, aplicação de questionário, e realização de entrevistas. Tivemos como foco de análise os programas de formação continuada implantados no município, o Pró-Letramento e o Programa Escola Ativa. Constituíram-se como os sujeitos desta pesquisa 36 professores que atuam no contexto das classes multisseriadas. Tratando-se especificamente da formação de professores que atuam nas classes multisseriadas, a literatura e pesquisas sobre essa temática têm apontado um vazio histórico no que tange às discussões acadêmicas e às políticas públicas. Apesar das premissas que colocam a formação continuada como a “panacéia” para superar todos os males da educação, salientamos que na maioria das vezes esses cursos de formação inicial e continuada são pensados de cima para baixo e descontextualizados da realidade das escolas e demandas dos professores. Apesar dos cursos de formação continuada, observa-se pouca mudança nos indicadores educacionais e na qualidade das práticas pedagógicas nas turmas multisseriadas do município. O estudo nos deu a compreensão de que o processo de formação está diretamente ligado ao ideário das políticas compensatórias, cujo foco é apresentar números, segundo a lógica do mercado. Nessa lógica, identificamos os programas de formação continuada ofertados pelo Estado brasileiro, através de seu Ministério da Educação, tem se fundamentado nos princípios da racionalidade técnica e lógica instrumental, cujo currículo de formação é algo engessado, portanto desconexo da realidade do professor, mas que precisa ser absorvido e reproduzido no contexto da sala de aula. Os dados da pesquisa indicaram a importância de se repensar a nível políticas públicas locais, uma formação oriunda das experiências e modos vida dos sujeitos do campo e ultrapasse a lógica instrumental e reducionista das políticas de regulação.

Palavras-chave: Classes Multisseriadas. Formação Continuada. Políticas de Regulação

⁵⁷¹ Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB

INTRODUÇÃO

O presente estudo traz como problemática de pesquisa discutir sobre o processo de formação continuada de professores que atuam em classes multisseriadas tendo como campo de pesquisa um dos municípios do Recôncavo da Bahia. As classes multisseriadas caracterizam-se como um “modelo” de organização escolar onde se reúnem alunos de várias séries e idade num mesmo espaço, modalidade esta que tem sido historicamente sustentada por políticas compensatórias.

O contexto das classes multisseriadas é marcado pelo esquecimento das políticas públicas, sendo que a estrutura da maioria das escolas nas quais elas funcionam é caracterizada pela precariedade, oferecendo basicamente o espaço de quatro paredes para a realização das atividades. Essa é realidade da maioria das escolas com classes multisseriadas espalhadas pelo Brasil, afinal são escolas inseridas em contexto rural em que apresentam infraestruturas precárias, sem o menor conforto e atração para os sujeitos (professores, estudantes e demais da comunidade escolar). Esse contexto também tem apresentados indicadores educacionais (reprovação, distorção idade-série, evasão) preocupantes para a gestão educacional. Tratando-se especificamente da formação de professores que atuam nas classes multisseriadas, a literatura e pesquisa sobre essa temática têm apontado um vazio histórico no que tange às discussões acadêmicas e às políticas públicas.

Há uma tese que busca associar o baixo rendimento dos alunos à má qualidade ou a falta de processos de formação docente. Essa premissa endossa as reivindicações e as exigências do desenvolvimento tecnológico impulsionado pelo modelo de sociedade do conhecimento e pelas políticas de cunho neoliberal que de forma velada têm usado a formação de professores como uma maneira de evidenciar a importância do desempenho educacional para o crescimento econômico, o que depende da atuação desses profissionais (MAUÉS, 2003). A mesma autora amplia a discussão quando afirma que o objetivo maior da formação de professores no contexto das políticas neoliberais é a adequação dessa formação às demandas da mundialização da economia, legitimando assim o discurso político de que a precariedade apresentada no desempenho escolar de grande parcela da população do Brasil, incluindo as classes multisseriadas, é resultado da ausência de qualificação docente através de processos de formação inicial e continuada. A maioria destes oferecidos em instituições particulares e na modalidade a distância. A essa proposta de formação, Freitas (2007) atribui a necessidade do cumprimento das exigências dos organismos internacionais que emergem pela formação dos professores, porém com custos e tempo reduzidos. Segundo a mesma autora, essa política de formação tem caráter mercadológico e tem proporcionado a secundarização do conhecimento teórico, assim como a descaracterização do ensino como atividade essencial, para o rebaixamento na qualidade da formação teórica no campo das Ciências da Educação.

Como afirmamos, o tema formação de professores tem sido objeto de discussões por diversos segmentos da sociedade contemporânea. Para Gatti (2009, p. 217), “Cada vez mais a questão da formação de professores assume importância ante as exigências que são colocadas à educação básica de crianças e adolescentes na sociedade.” Portanto, os dados educacionais apresentados pelas avaliações externas têm impulsionado a proposição de políticas públicas de formação inicial e continuada de professores, cuja finalidade reside na superação dos baixos indicadores educacionais e na promoção da qualidade da escola pública do Brasil.

Assim, o município investigado adota algumas dessas políticas de formação, objetivando melhorar seus índices educacionais, principalmente os apresentados pelas classes multisseriadas, e, buscando atender ao ideário dessas políticas, a Secretaria Municipal de Educação implementa alguns programas de formação continuada oferecidos pelo Ministério da Educação.

Porém, apesar de toda essa investida, os dados do censo e atas de resultados finais da Secretaria Municipal de Educação apresentam resultados pouco satisfatórios tanto na totalidade das escolas municipais, como das classes multisseriadas. Em nível de município nas séries iniciais, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica-IDEA observado em 2009 foi 3.5 e em 2010, 3.3, enquanto que o da escola com organização multisseriada encontra-se em 2.8, inferior a média do município e do Brasil, que é de 4.4.

Apesar das premissas que colocam a formação continuada como a “panacéia” para superar todos os males da educação, é válido salientar que, nem sempre a formação que o professor recebe oferece a base reorganizar a sua prática pedagógica. Tampouco, não significa que tais políticas de formação atenderão às demandas dos professores, como também, provocarão mudanças em concepções de ensino e aprendizagem, assim como a materialização da prática pedagógica condizente com a realidade da comunidade escolar e local. Até porque a mudança em educação não é fácil e não é um processo tão linear. Mudar não é uma questão meramente técnica. A mudança exige ruptura e pressupõe ir a fundo, buscar raízes, rever-se. Nesse sentido, Perez Gómez (1995, p. 103) pontua que o processo de reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo “da sua experiência. [...] O conhecimento acadêmico, teórico, científico ou técnico, só pode ser considerado instrumentos dos processos de reflexão se forem integrados significativamente”.

Na maioria das vezes, os cursos de formação inicial e continuada são pensados em contexto amplo, onde muitos professores não conseguem acompanhar o ritmo das discussões, nem associar a sua realidade, sem contar com a modalidade a distância, que aumenta o grau de dificuldade de compreensão e as chances de retirar dúvidas. Nesse sentido, para Moura e Santos (2012, p. 03),

Fazendo uma retrospectiva histórica das políticas de formação docente no Brasil, constata-se que estas têm se preocupado com a dimensão técnica, de ordem do fazer pedagógico. A insatisfação com esse modelo curricular centrado na racionalidade técnica tem provocado um intenso debate na arena acadêmica na busca de se construir outros parâmetros que norteiem o processo de formação dos professores no Brasil. Essa racionalidade ainda tem orientado as políticas de formação docente que acreditam que melhorar a qualidade da educação no Brasil é investir na formação em massa dos professores. Nessa lógica, todos os males da educação são atribuídos aos professores e a formação passa a ser formulada de cima para baixo, excluindo a dimensão subjetiva do sujeito nesse processo. Porém, essa fórmula não é tão exata e não tão simples como se apresenta.

As considerações tecidas nos remetem a pensar e refletir sobre a formação que até então é oferecida aos professores, em especial aos que atuam no campo em classes multisseriadas, bem como a formação necessária capaz de contribuir para ampliação dos conhecimentos teóricos e intervenção na complexidade que constitui a prática pedagógica, para que possam dar passos diferentes em direção a uma educação de qualidade para o campo brasileiro. Denunciamos que, apesar de uma variedade de cursos de formação continuada para os professores que atuam nas classes multisseriadas, observa-se pouca mudança nos indicadores educacionais e na qualidade das práticas pedagógicas nesse contexto.

Diante disso, a presente pesquisa buscou analisar se os cursos de formação continuada oferecidos para os professores que atuam nas classes multisseriadas do município têm dialogado com os princípios, diretrizes e fundamentos de uma educação do/ e no campo e se têm contribuído para melhorar a qualidade educacional nesse contexto. Com esta pesquisa pretendemos contribuir com as discussões sobre formação de professores no contexto da educação do campo, em especial das classes multisseriadas, contribuindo também para outras pesquisas em educação, tendo em vista a implantação e/ou ampliação de políticas públicas educacionais condizentes com as necessidades e especificidades que compõem os povos do campo no contexto da educação brasileira.

FORMAÇÃO CONTINUADA PARA OS PROFESSORES DO CAMPO E DAS CLASSES MULTISSERIADAS

Nos últimos anos, o tema formação de professores passou a assumir papel de destaque na sociedade brasileira, tendo em vista a análise da realidade educacional, das políticas públicas vigentes e a possibilidade de estruturação de uma base educacional sustentada em princípios e diretrizes capazes de transformar o contexto social, cultural, econômico e político do Brasil. Ou seja, o Brasil está seguindo os ditos da cartilha determinada pelo mercado internacional e assim, a educação, e conseqüentemente o tema formação do professor passou a fazer parte das pautas de diversos países com intuito de poder definir as políticas educacionais no Brasil e no mundo. Diante dessa realidade, Maués (2003, p. 5) esclarece que:

O interesse desses organismos está vinculado à concepção utilitarista da educação, como instrumento que pode promover o crescimento por meio da formação do “capital humano” que possa servir, sobretudo aos interesses do mercado [...] É nessa lógica que as políticas educacionais incidiram fortemente sobre o docente-protagonista privilegiado do processo educacional.

Assim, pode-se afirmar que a formação do professor é definida e vem se consolidando nos moldes do sistema capitalista, cujo interesse é a exploração para o lucro por meio da especialização do trabalho via formação do professor. Destarte, os cursos de formação continuada são pensados de forma generalizada ancorados numa racionalidade de que na proporção em que se “ampliam” os conhecimentos ou recebem informações teóricas, irá modificar a prática pedagógica.

A política de cunho neoliberal exige do campo educacional, novas competências cognitivas e profissionais. E a formação de professores tem destaque nessas discussões, já que os adeptos do neoliberalismo afirmam que os problemas da educação pública estão relacionados à incompetência, a ineficácia desses profissionais.

Nesse sentido, os professores ganham destaque, por serem considerados os protagonistas do insucesso na educação, e ao mesmo tempo indicados como agentes centrais para provocar mudanças no sistema educacional. À luz dessas considerações sobre política neoliberal, discutir formação de professores torna-se um ponto crucial, haja vista ser indispensável não se render às ofensivas extremas do capitalismo que para justificar a crise que por ora passa, utiliza de mecanismos diversos para transformar radicalmente o rumo dos cursos de formação, assim como o da educação de forma geral no Brasil. A essa realidade vincula-se a “má qualidade” da formação e a ausência de condições adequadas para o exercício da profissão, o que interfere diretamente no desenvolvimento da educação.

Em relação à educação do campo, especificamente aos contextos das classes multisseriadas, Santos (2011, p. 2) coloca que os impactos provocados pelo programa de reformas neoliberais “são visíveis na educação brasileira na atualidade, especialmente na educação destinada aos povos que vivem e sobrevivem do campo em nosso país”. Por isso a necessidade em tensionar como vem se “configurando a educação desenvolvida no campo brasileiro para entendermos a interferência do projeto neoliberal nesse processo educativo, especialmente nas classes multisseriadas” (op. Cit., p. 8).

Aliada a essas questões, soma-se uma demanda histórica quando tratamos de educação do campo, é um desafio a ser enfrentado: a formação de professores para a diversidade e aqui a diversidade dos sujeitos do campo, pois, para Santos (op. Cit., p. 9) tomando como referência as idéias de Arroyo,

as políticas educacionais e sociais para o campo têm visado privilegiar as demandas das cidades e dos cidadãos urbanos como protótipos de sujeitos de direito, tendo a cidade como local da civilização, da sociabilidade e da expressão política, cultural e educativa, um exemplo a ser seguido, e o campo como lugar do atraso, do tradicionalismo cultural, uma realidade que precisa ser superada.

Portanto, o caráter urbanocêntrico, neoliberal e alienígena das políticas educacionais para o campo brasileiro exige e requer compreensão e reconhecimento da história social, política e cultural desses povos, numa perspectiva que busque “abrir espaços que permitam a transformação da escola em um local em que as diferentes identidades são respeitadas e valorizadas” (CANEN e XAVIER, 2011, p. 642). A partir desse parâmetro de educação presente no campo brasileiro fundamentado numa concepção genérica, urge repensar e reestruturar a formação desses professores em outra lógica, ou seja, na lógica do campo em sintonia com as vivências dos professores e dos sujeitos do campo, exigindo assim uma avaliação criteriosa dos cursos de formação até então oferecidos a estes profissionais, haja vista que, de acordo com Antunes-Rocha (2011, p. 1),

A educação escolar constitui um direito social e cabe ao Estado garantir as condições e os recursos para sua efetivação. [...] podemos observar que esta condição ainda é um direito a ser conquistado no que diz respeito aos docentes que atuam nas escolas rurais. Há um evidente descompasso entre a formação dos professores que atuam nas escolas urbanas.

Portanto, as partir dessas considerações, Antunes-Rocha (op. Cit., p. 12) defende que:

Para tanto, tal profissional precisa de uma formação que o habilite a refletir sobre sua experiência, comprometido com a luta, que considera o modo de produção da vida com o trabalho, com a terra, com a água e com as plantas, como digno e bom. O (a) educador (a) do campo precisa ter a compreensão da dimensão do seu papel na construção de alternativas de organização do trabalho escolar. Uma atuação que entenda a educação como prática social.

Nesse sentido, torna-se um imperativo empreender processos formativos que “empoderem” os professores que atuam nas escolas do campo de um conjunto de saberes e práticas políticas e culturalmente orientadas que possam dar conta das dinâmicas, singularidades e desafios que a educação do campo emana. Porém, apesar da importância, pensar a formação de educadores do campo é algo muito tímido e recente na história da educação brasileira.

Consideramos que o processo de formação continuada de professores tem sido alvo de inúmeros programas oriundos das políticas públicas educacionais. Tais cursos são criados sob a justificativa da

necessidade de retroalimentação da formação inicial, considerada insuficiente para atacar os males que acometem a educação. No bojo das reformas educativas, então, ela é tomada como elemento central, “abrindo um enorme mercado de formação, que enseja, tanto nas universidades públicas como nas demais instituições de ensino, e mesmo nas empresas, a possibilidade de aumentar a receita contábil” (MAUÉS, 2003, p. 104). É exatamente essa justificativa que tem dado margem para a implantação e implementação de tantos programas de formação continuada, caracterizados de “programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços e conhecimentos [...]” (GATTI, 2008, p. 58). Nesse sentido, Gatti (op. Cit., p. 58) pontua que os cursos de formação básica nessa lógica não propiciam “base adequada para sua atuação profissional”. Arco-Verde (2008, p. 174) nos chama atenção para essa questão, quando afirma que:

O quadro de políticas marcadas pelo cunho neoliberal, que se instalou no país nas últimas duas décadas, apontam também sistematicamente, para a necessidade de investimentos na formação inicial e continuada permanente como forma de atenuar as crises do sistema de ensino, das redes educacionais e institucionais das escolas, e traz também, como forma pré-estabelecidas de enfrentamento [...] a configuração de novos perfis de profissionais da educação, especialmente dos professores, com novos formatos de formação continuada.

Porém, se tratando da formação continuada para os professores do campo, apontamos que as formações genéricas e sem foco no campo, deslocada, ainda é uma realidade. A partir dessas considerações, percebe-se que a formação continuada, na prática está bastante dissociada da realidade e cotidiano educacional dos professores, fazendo com que muitos professores perdessem o encantamento pela formação e passassem a enxergá-la como aparatos burocráticos e não como meios de contribuir para a melhoria da qualidade da educação. Diante desse cenário, observa-se a presença maciça das políticas públicas compensatórias (GATTI, 2009) visando à correção do desempenho escolar precário de parte da população, assim como atender a pressão da nova estruturação do mundo do trabalho pautado na informatização, na aquisição e domínio do conhecimento.

Essa forma de ver e organizar as políticas de formação continuada pode ser considerada como um amplo movimento que nas últimas décadas busca reconfigurar as propostas de formação, desde a definição de conteúdos às estratégias a serem adotadas, no sentido de desenvolver as competências e habilidades necessárias ao desenvolvimento da prática pedagógica. Isso também evidencia que esses cursos são pensados de cima para baixo, contrariando a crença e o desejo dos professores, que se deparam com conceitos generalizados e distantes da sua realidade. Nesse sentido, Ferreira (2006, p. 32) coloca que

A formação continuada é uma realidade no panorama educacional brasileiro e mundial, não só como exigência que se faz devido aos avanços da ciência e da tecnologia que se processaram nas últimas décadas, mas como uma nova categoria que passou a existir no “mercado” da formação contínua e que por isso, necessita ser repensada cotidianamente no sentido de melhor atender à formação à legítima e digna formação humana [...]. A formação continuada hoje precisa ser entendida como um mecanismo de permanente capacitação reflexiva de todos os seres humanos às múltiplas exigências/desafios que a ciência e a tecnologia e o mundo do (não) trabalho colocam.

Para a autora a formação continuada precisa ser um processo constituído de estudos diários, utilizando planejamento, estudo colaborativo entre os sujeitos e avaliação desse processo, a fim de constituir a autonomia desse profissional, cuja base esteja na ação da prática educativa, no comprometimento, na

inovação e na determinação em fazer parte do grupo de formação. E mais, ele deve ser envolvido na elaboração dos objetivos e métodos de trabalho, no sentido de fazer esse profissional se sentir respeitado e envolvido. Essa perspectiva de organização e realização de formação continuada do professor requer um trabalho intenso e árduo, pois, para além do papel de expectador, exige envolvimento e implicação do sujeito com o processo. Assim, para Imbernón (2010, p. 26),

Sem a participação dos professores, qualquer processo de inovação pode se converter em uma ficção ou em um jogo de espelhos que pode, inclusive, chegar a refletir processos imaginários, quando não simplesmente uma mera alteração técnica ou terminologia promovida a partir do topo. Isso é exatamente o que acontece em muitos países. No topo, desde as superestruturas, são geradas mudanças prescritivas, que não originam inovações nas instituições dos “práticos” da educação. Na formação deve-se trabalhar com os professores e não sobre eles.

Partindo dessas considerações como pensar a formação continuada para os professores que atuam nas escolas do campo tomando como referência as singularidades que este contexto apresenta, sustentamos o pressuposto de que as políticas de formação continuada que atendem às demandas históricas para a qualidade da educação do campo devem ser “política e culturalmente orientadas”. Portanto, busca-se uma formação que atenda às necessidades e especificidades do campo, urge uma articulação dos conhecimentos teóricos construídos na academia com a realidade do professor, sistematizando-os e transformando-os em práticas pedagógicas significativas que levem em consideração as particularidades do campo, tornando o conhecimento mais acessível ao aluno para que possa imprimir o rumo à transformação social.

Essa nova concepção de formação possibilitará a valorização dos saberes dos professores enquanto sujeitos sócio-históricos que possuem um conjunto de experiências e conhecimentos sobre os aspectos do campo decorrentes de sua vivência pessoal e profissional. Essa proposição deixa clara a importância da formação que atenda as especificidades do professor de sua sala de aula, superando a concepção de formação continuada como um aglomerado de cursos formulados de cima para baixo, de caráter genérico, dissociados da realidade profissional e do saber pedagógico.

Portanto, a formação desses profissionais deve ser específica e precisa trabalhar na perspectiva de contemplar essa diversidade que compõe o campo, possibilitando aos sujeitos constituir-se enquanto sujeitos, capazes de refletir sobre sua prática, seus conhecimentos, atitudes, valores e comportamentos construídos, seus saberes acumulados pelas experiências de vida, os saberes adquiridos na prática que devem ser ponto de partida e conteúdos das formações. Sobre essa necessidade, Nunes (2006 *apud* FERREIRA, 2010, p.113) destaca que “estes saberes constituem-se um dos fundamentos da identidade profissional”, portanto precisa ser levada em consideração na formação, tarefa fundamental para a materialização de um projeto político de educação do campo com proposições e ações para uma formação mais humana.

A concepção de educação do campo e de formação continuada acima discutida é entendida como uma prática social que está para além da sala de aula e dos muros da escola, trata-se de um modelo de educação mais amplo que trabalha com embates e processos que discutem e traduzem distintos conceitos de homem, de sociedade e de mundo no contexto do campo. Tal perspectiva implica apreender, no feixe das articulações sobre a formação do professores, os limites e as possibilidades que contribuem para a

materialidade de uma educação que possa romper com os modelos hegemônicos pré-estabelecidos, os quais historicamente marginalizam os estudantes por condições culturais, étnicas, sociais e religiosas, principalmente os sujeitos que vivem na zona rural. Espera-se, portanto, que a partir dessa prática educativa multicultural, os estudantes possam criar estratégias para reagir e poder lutar contra esses grupos hegemônicos que tentam “diminuí-los” e assim incluir no centro do currículo os conhecimentos locais, no sentido de construção de uma educação mais humana.

CONTRIBUIÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA E A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DAS CLASSES MULTISSERIADAS

Um dos objetivos deste estudo foi analisar as possíveis contribuições dos cursos de formação continuada para a qualidade da prática pedagógica que vem sendo desenvolvida nas classes multisseriadas. A pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas intitulada “Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros” aponta que as Secretarias de Educação consideram a formação continuada de seus professores “como condição sine qua non para a melhoria da qualidade do ensino. A formação continuada aparece associada ao processo de melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar para promover a aprendizagem dos alunos” (DAVIS et. al., 2011, p. 49). Nesse sentido, Gatti (2003, p.196-197) afirma:

Daí decorre ser muito simplista a noção de que o aumento e a melhoria do rol de conhecimento informativos, adquiridos individualmente, será suficiente para superar ou modificar conceitos e práticas ligados ao trabalho profissional de professores. Essa concepção não dá conta da complexa dinâmica sócio psicológica envolvida nas relações entre conhecimento, valores, atitudes e ações.

Quando questionados se os cursos de formação continuada que eles participaram ou participam têm contribuído para melhorar a aprendizagem dos alunos e a qualidade da educação na sua sala de aula, eles responderam que:

Com certeza, porque sempre traz novidades, dicas de como agente trabalhar, agente apresenta oficinas e as oficinas que apresenta sempre leva para sala de aula. O exemplo, da sacola viajante que fazemos toda enfeitadinha, e todos os dias um alunoleva a sacola viajante com um livro pra casa, no outro dia ele traz a sacola e conta a história do livro que leu e aí outro já leva a sacola pra casa, assim eles ficam empolgados pra levar a sacola pra casa. Isso foi uma idéia do curso, então eu acho que ajuda sim (Professor 1).

Sim. Tem contribuído e muito. Nessas formações continuada, trocamos experiências, as técnicas, elas passam sugestões de atividades (Professor 2).

Contribuiu sim, trazendo novos recursos que daí então nós aplicamos em sala de aula, recursos esses que vem assim sempre abordando produção de texto, produção de frases, de historinhas que pode contar com o fantoche, então tudo isso vem acontecer (Professor 6).

De acordo com as falas dos professores, observamos que os mesmos apresentam uma visão reducionista e instrumental sobre o papel da formação continuada para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, citando-a como um processo de aquisição de saberes que são ferramentas para serem desenvolvidas ou reproduzidas na prática pedagógica em sala de aula. Sobre essa concepção de formação de professores, Gatti (2003 p.) destaca que

[...] os mentores e implementadores de programas ou cursos de formação continuada, que visam as mudanças em cognições e práticas, tem a concepção de que, oferecendo informações, conteúdos, trabalhando a racionalidade dos profissionais, produzirão a partir do domínio de novos conhecimentos mudanças em postura e formas de agir.

Arroyo (2012, p. 363) sinaliza para a necessidade de superar essa concepção de formação instrumental para os educadores do campo quando aponta as determinações colocadas pela Proposta do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação do Campo que traz com princípio de formação “romper com a qualificação instrumental e afirmar uma formação na qual a raiz de tudo é o ser humano, seu processo de humanização, de emancipação humana”. Nesse sentido o autor ainda complementa,

As políticas, assim como as diretrizes curriculares dos cursos oficiais de formação, limitam-se a formar professores para o ensino fundamental e médio e [...] ignoram os processos de formação que acontecem no trabalho, na sobrevivência, nas resistências à opressão, na diversidade de lutas, ações e movimentos de libertação. Que profissionais formar para acompanhar esses processos formadores escolares e extraescolares mais plurais? (op cit, p. 363)

Nesse cenário da pesquisa, ficou evidente na maioria dos dados o predomínio de uma concepção de formação continuada numa perspectiva do

[...] modelo clássico que se realiza como “reciclagem”, atualizações [...] em cursos pensados de forma padronizada e homogênea, sem a participação dos sujeitos educativos, como desconsideram a experiência prática dos professores atuantes. [...]. Esse modelo clássico de acumulação do conhecimento não responde de forma decisiva aos problemas vividos, por demonstrar inadequações entre o que é apresentado ao professor e as exigências sentidas por ele no cotidiano escolar, principalmente na Educação do Campo (NUNES, 2006, p. 276).

Portanto, uma concepção de formação ainda frágil e incapaz de promover a qualidade da educação que tanto advogam. Para Pacheco (2011, p. 09), “Os professores fazem cursos, acumulam certificados, sem que isso corresponda á mudança ou responda aos desafios que encaram na sala de aula”. O autor ainda pontua que a pesquisa intitulada “Determinantes do Desempenho escolar no Brasil”, revelou que os professores que fizeram muitos cursos “não melhoraram o aprendizado de seus alunos, ou seja, os professores que freqüentaram programas de capacitação não conseguiram que seus alunos obtivessem melhor desempenho no SAEB.” Diante do exposto questionamos: a quem e a que tem servido estas práticas de Formação?.

Os dados indicam a importância de se repensar a nível políticas públicas locais os processos de formação oferecidos para os professores que atuam na educação do campo e, especialmente, no contexto das classes multisseriadas. Uma formação que ultrapasse a lógica instrumental e reducionista para uma epistemologia oriunda das experiências e modos vida dos sujeitos do campo.

CONSIDERAÇÕES

Analisando o processo de formação docente na perspectiva de viabilização de uma educação de qualidade, especificamente no contexto das classes multisseriadas, perceberemos o silenciamento das políticas e de estudos literários sobre essa realidade, assim também como os desafios que constituem esse ambiente e

que necessitam ser superados. Partindo desse pressuposto, recorreremos à história da formação de professores no Brasil, trazendo elementos que propiciassem melhor compreensão sobre os principais fatos que marcaram esse processo, em termos de formação inicial e principalmente a formação continuada, foco deste estudo.

Ao longo do estudo, constatamos no contexto da formação no Brasil forte influência das políticas de cunho neoliberal ditadas pelos organismos internacionais, que historicamente utilizam o campo educacional como fonte de “investimento” para ampliação do poder econômico. Esse processo de formação, no entanto, não vem correspondendo às reais necessidades da educação brasileira, principalmente no contexto do campo, incluindo as classes multisseriadas. Essas classes que ao longo da história não são prioridade para os gestores das políticas educacionais e até mesmo das pesquisas científicas que ainda apresentam um silenciamento nesse sentido. Ficando apenas na responsabilidade dos movimentos sociais, que têm se destacado na luta por uma Educação básica do Campo de qualidade. Nesse sentido merecem destaque alguns passos importantes em relação à Política da Educação do Campo, protagonizados por esses movimentos sociais que conseguiram a homologação da legislação para atender a essa demanda.

No entanto, a luta na atualidade é para materializá-la, tendo em vista que ainda existe uma dicotomia entre o que está posto na lei, destacando aqui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo e os rumos que se tem dado à formação de educadores/as que atuam no campo/classes multisseriadas. Na maioria das vezes surpreendidas pelos cursos de “capacitação” e “atualização” fundamentados na teoria da racionalidade técnica, sem levar em conta a complexidade que constitui o campo brasileiro, mormente o contexto das classes multisseriadas.

Reafirmamos que a pesquisa nos proporcionou a compreensão de que a formação docente, seja ela inicial ou continuada, é pensada e estruturada de forma ampla, portanto distante da realidade do contexto e dos sujeitos. Assim defendemos novas formas de pensar a política, o currículo e os espaços de formação que levem em consideração os diversos aspectos da vida desses profissionais (políticos, culturais e sociais), assim como o público alvo que eles atendem, no caso, seus respectivos alunos e a comunidade em que estão inseridos. Pois entendemos que os/as educadores/as podem através de uma formação contextualizada condizente com as reais necessidades do campo/ classes multisseriadas, trabalhar uma prática pedagógica que contribuirá para a transformação da realidade, até então vista com olhar de inferioridade.

Os indicadores da pesquisa de forma em geral e especificamente no contexto das classes multisseriadas nos deram a compreensão de que o processo de formação está diretamente ligado ao ideário das políticas compensatórias, comprovadamente pensadas de cima para baixo, cujo foco é demandar números, segundo a lógica do mercado. Nesse pacote identificamos os programas de governo fundamentados nos princípios da racionalidade técnica e lógica instrumental, cujo currículo é algo engessado, portanto desconexo da realidade do professor, mas que precisa ser absorvido e reproduzido no contexto da sala de aula.

Diante dos dados da pesquisa empírica, creditamos a necessidade de apontar diferente viés de conceber o processo de formação continuada para os professores que atuam nas classes multisseriadas, partindo dos seguintes princípios: a) entendimento sobre a concepção e o conceito de formação continuada, tendo em vista as falas dos entrevistados de que poucos professores conseguem compreender a formação continuada além da concepção instrumental; b) divulgação e aprofundamento sobre as Políticas de

Educação do Campo vigente, embora os sujeitos tenham se manifestado afirmando conhecê-las, os argumentos evidenciaram superficialidade nesse sentido; c) discutir a formação a partir das trajetórias de vida dos professores, já que defendemos que os saberes docentes e a identidade docente são construídos também na circularidades de saberes e diálogo entre si; d) levar em consideração as experiências pedagógicas, ou seja, a realidade desses sujeitos cuja maioria tem mais de 10 anos de serviço nesse contexto do campo; e) necessidade de formação em nível inicial e pós-graduação voltada para educação do campo, pois a maioria tem formação, mas não é específica para a educação do campo, tampouco para as classes multisseriadas; f) Discutir a trajetória histórica das classes multisseriadas e o papel que elas exercem no contexto educacional brasileiro, tendo em vista a superação dos preconceitos que marcam esse contexto e também demonstrado na maioria dos depoimentos; g) analisar e discutir a lógica dos cursos de formação continuada provenientes das políticas compensatórias.

Contudo ressaltamos que o estudo/pesquisa não teve como pretensão trazer definições e/ou soluções para a formação continuada de professores que atuam no contexto das classes multisseriadas, mas evidenciar discussões e reflexões sobre esse processo que possam contribuir com a nossa prática enquanto educador/a envolvido nesse processo de formação e no contexto das classes multisseriadas, assim como para outras pesquisas na área educacional.

REFERÊNCIAS

- Antunes-Rocha, M. Isabel ;Martins, A. (2011). *Formação de Educadores no Contexto da Educação do Campo*. Minas Gerais.
- Arco-Verde, Yvelise Freitas de Souza. (2008). Formação Continuada para intelectuais orgânicos. *Formação Humana e Gestão da Educação*. A arte de pensar ameaçada. São Paulo. Cortez,174-198.
- Arroyo, Miguel G.(2012). Formação de Educadores do Campo. *Dicionário de Educação do Campo*. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Expressão popular, 359-365.
- Arroyo, Miguel Gonzalez. (2007). Políticas de Formação de Educadores(as) do campo. *Cadernos Cedes*, Campinas, Vol. 27, n 72, 57-176.
- Canen, Ana; XAVIER, Giseli Pereli de Moura.(2008) Formação Continuada de Professores para a Diversidade Cultural: *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro. v. 16 nº 48, 641-691.
- Ferreira, Lúcia Gracia. (2010). Professores da Zona Rural: para pensar a formação e práticas. *Educação Básica e trabalho docente: políticas e práticas de formação*. Salvador: EDUFBA, pp.109-119.
- Freitas, Helena Costa Lopes de.(2007) A (Nova) Política de Formação Continuada de professores: A Prioridade Postergada. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. N. 28, n. 100 – Especial, 1203-1230.
- Frigotto, Gaudêcio. (1995). Os Delírios da Razão: Crise do Capital e Metamorfose Conceitual no Campo Educacional. *Pedagogia da Exclusão: O Neoliberalismo e a Crise da Escola Pública*. Petrópolis, Editora Vozes.
- Gatti, Bernadete A. (2008) Análise da Políticas de Formação Continuada no Brasil, na última década. Fundação Carlos Chagas. *Revista Brasileira de Educação* V. 13. N. 37.

- Maués, O. C.(2003). Reformas Internacionais da Educação e formação de professores. *Caderno de Pesquisa* nº 118, 89-117.
- Moura, Terciana Vidal ;Santos, Fábio Josué Souza dos.(2012). A pedagogia das classes multisseriadas: um olhar sobre a prática pedagógica dos/as professores/as da roça do município de Amargosa-BA. *Educação e Ruralidades: memórias e narrativas (auto)biográfica*. Educação e Ruralidades: memórias e narrativas (auto)biográfica. Salvador: EDUFBA, v., pp. 269-297.
- Nunes, Cely do Socorro Costa, Monteiro, Lis Albene. (2009). Formação de Professores para Educação do campo: histórico e projeto político-pedagógico. *Educação do campo: desafios para a formação de professores*- Belo Horizonte; Autentica, pp.263-284.
- Perez Gómez, A. (1998). A função e a formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artes Médicas.

O (des)preparo do(a) professor(a) na presença dos(as) estudantes com deficiência: os significados/sentidos da formação continuada

Walquíria Silva Lúcio, Margareth Diniz⁵⁷²

Introdução

A década de 1990 foi marcada pelas reformas educativas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96, foi promulgada. Uma parcela até então excluída do sistema escolar passou a fazer parte do dia-a-dia das salas de aula. A ideia do diverso passou, então, a ser considerada no embate entre o universal e o particular provocando tensão na posição e no papel do(a) professor(a) diante dos novos sujeitos (Oliveira, 2011).

No contexto das políticas de educação inclusiva e da efervescência dos cursos de formação continuada oferecidos em resposta às novas demandas da educação (Evangelista, 2010), se deu o trabalho que desenvolvemos. A pesquisa teve o intuito compreender os significados/sentidos construídos pelos(as) docentes acerca de um curso de formação continuada em Práticas Educativas e Inclusão que aconteceu no ano de 2007 numa Rede Municipal de Ensino. O estudo qualitativo de abordagem sócio-histórica fundamentou-se nas teorias de Vygotsky (2005, 2007) e Charlot (1996, 2000, 2005). Também contribuiu para as análises o aporte teórico de estudiosos(as) como Popkewitz (1997, 2001, 2010), Evangelista (2006, 2010), Oliveira (2004), (2011), Davis et al. (2011), Gatti et al. (2011), entre outros.

O presente texto tem como objetivo apresentar uma síntese da investigação concluída em 2013, no curso de Mestrado em Educação numa Universidade do País. O trabalho visou contribuir para reflexões acerca da queixa do (des)preparo docente na presença dos/as estudantes com deficiência no ensino comum.

Problema da pesquisa

“Não estou preparado!” Esta é a frase que tem sido ouvida em momentos tais como os encontros pedagógicos e de planejamento, na formação continuada e nas conversas informais, principalmente quando o elemento variável do discurso sobre a diferença é a deficiência na sala de aula. Tal constatação apontou a seguinte questão norteadora: **por que são recorrentes as queixas de “falta de preparo” para o trabalho na presença de estudantes com deficiência, mesmo quando o/a professor/a participa das formações oferecidas pela Rede de Ensino?**

Considerações teóricas e metodológicas

O desafio de alcançar os objetivos propostos na pesquisa relacionou-se diretamente ao desafio da definição dos procedimentos metodológicos: qual o referencial mais apropriado para responder às questões imputadas pelo problema?

⁵⁷² Universidade Federal de Ouro Preto-MG

Acreditamos na possibilidade de encontrar indícios da configuração da queixa do (des)preparo através da compreensão dos significados/sentidos⁵⁷³ construídos por professores(as) acerca da formação continuada. Em seguida, verificamos nos levantamentos sobre formação que, nas últimas décadas, há efervescência na oferta de cursos caracterizados na modalidade de “formação continuada” devido ao processo de mudança econômica e social vivenciada pela América Latina e Caribe. Segundo (Evangelista, 2006), a reestruturação produtiva pressupõe “(...) mecanismos de reconversão profissional para a adaptação do trabalhador ao novo ordenamento” (p. 2). Sendo assim, como (Smolka, 2000), entendemos que “dependendo das posições e dos modos de participação dos sujeitos nas relações” (p. 31) as ações adquirem múltiplos significados/sentidos. Consideramos, então, que a queixa do (des)preparo vai além da situação imediata.

Inseridos numa proposta qualitativa de investigação, sem abrir mão de estudos exploratórios quantitativos que pudessem contribuir para o trato do problema, definimos a abordagem sócio-histórica como perspectiva orientadora da pesquisa. Segundo Freitas (2002, 2010), a abordagem sócio-histórica compreende os fenômenos na sua historicidade em que “o particular é considerado uma instância da totalidade social” (p. 21), além disso, “o(a) pesquisador(a) é considerado integrante do processo de pesquisa” (p. 21). A compreensão se dá, portanto, de uma maneira ativa (Aguiar, 2006). Tanto os(as) pesquisadores(as) como os(as) pesquisados(as) são sujeitos da pesquisa, vivem numa simbiose, inter-relacionados e em resignificação. Há um processo de transformação mútua: ambos não serão mais os(as) mesmos/as ao final do processo investigativo.

Por proporcionar um olhar metodológico coerente com as pretensões investigativas, elementos da teoria vygotskyana se mostraram elementares. Digamos, especialmente, que: acreditamos no homem como historicamente contextualizado, transformado e transformador no mundo, do mundo e com o mundo; consideramos que os significados/sentidos das práticas, ações e modos, dependem da posição e da forma como os sujeitos participam das relações que estabelecem; entendemos que o aprendizado pressupõe interação social e, dessa maneira, construção compartilhada de significados/sentidos.

Lev Vygostky compreende os fatos e fenômenos em sua historicidade, ou seja, num universo total. Para o teórico o sujeito é histórico. Sendo assim, entendemos que a teoria charloteana da relação com o saber aproxima-se da ideia vygotskyana. Como registrado por Charlot (2000, 2005) não há como pensar na formação docente sem pensar na relação docente com o saber e, ainda mais, desconsiderando as interações que estabelecem com o mundo, ou seja, com o contexto sócio-histórico em que interagem enquanto ser social que é.

Prosseguimos dizendo que teoria charloteana serviu de base para as análises uma vez que para Charlot (2000; 2005), o sujeito tem uma forma de interagir com o saber que pressupõe relações com o outro, com o mundo, e com ele mesmo, a partir das quais constroem significados/sentidos para suas práticas e para as coisas que o cerca. Na relação com o saber os sujeitos são únicos, mas estão em interação com as construções simbólicas temporais e dinâmicas do contexto sócio-histórico, estas relações que interferem na constituição dos sujeitos e são construídas por eles(as). Charlot entende, ainda, que o sujeito tem

⁵⁷³ Para Vygotsky (2005), o significado é entendido na relação com a palavra. Ele é histórico e dinâmico permanecendo estável nas mudanças de sentido das palavras em contextos diferentes. Do conceito Vygotskyano de significado emerge a noção de sentido. Segundo Oliveira (2007) o sentido seria o significado da palavra para cada indivíduo. Dessa maneira, os dois conceitos são indissociáveis. Esta compreensão justifica a opção pela grafia significado/sentido. O registro, utilizando a barra, é usado para lembrar o movimento dialético entre as categorias.

determinadas relações com o saber em que perpassa a dimensão da mobilização para o saber-aprender. Isto é, há algo que o impulsiona na busca pelo saber. Há algo que lhe faz sentido!

Por meio de Charlot entendemos que para compreender os significados/sentidos é necessário saber o que mobiliza o sujeito. Quem aponta um caminho para essa tarefa é Vygotsky (2005), ao mostrar a relação entre a fala, a motivação e o pensamento. Para este autor, compreender os significados/sentidos pressupõe compreender o pensamento. Entendemos que essa tarefa pressupõe identificar sobre o que incita o sujeito a agir, isto é, sua necessidade, seu interesse primeiro pelo curso de formação. E ainda, o que orienta a ação na busca pelo conhecimento, sobretudo, no contexto da reconversão docente que constrói o já citado “modo de ser” professor/a⁵⁷⁴. Dessa maneira, o relato dos(as) professores(as) foi o objeto de análise na investigação. Podemos dizer que os conceitos e princípios dos autores apresentados constituíram-se num farol para a investigação.

As sondagens de *lócus* para desenvolvimento do projeto de trabalho dirigiu o olhar investigador para um curso de formação em Práticas Educativas e Inclusão que aconteceu no ano de 2007 numa Rede Municipal de Ensino de Minas Gerais. Dessa maneira, centralizamos o objetivo geral do estudo num campo de investigação condizente com o problema: um curso de formação continuada inserido na concepção da educação inclusiva e no contexto das políticas de formação dos(as) profissionais da educação.

Recorremos na investigação, a diferentes técnicas para a construção dos dados: o questionário, o “inventário de saber” e a entrevista dialógica. Registra-se cada uma em seguida.

Ao iniciar o curso de formação continuada no ano de 2007, os(as) professores(as) responderam um questionário com o objetivo de conhecer suas demandas e particularidades. Resgatamos este instrumento que proporcionou indicações sobre o contexto e perfil dos professores(as)-estudantes que participaram da formação. A partir deste estudo foi construído trinta e nove gráficos⁵⁷⁵, trabalho que proporcionou segurança nas etapas seguintes da investigação, isto é, na elaboração das questões do “inventário de saber” e no processo das entrevistas.

A técnica chamada “inventário de saber” foi criada à luz da teoria da relação com o saber de Charlot (2000). Trata-se de técnica tradicional para estudos na perspectiva da relação com o saber usada por pesquisadores franceses e brasileiros. Esse estudo foi preliminar e permitiu recolher dados da história profissional dos(as) docentes e fazer um *feedback* pós-formação sobre as aprendizagens, interesses, necessidades, motivos e expectativas que os envolveram. A referida técnica desempenhou diferentes funções no processo de investigação: reunir pistas sobre a questão investigada; indicar temas recorrentes nos relatos; evitar dispersão temática no momento das entrevistas.

Decidimos fazer o “inventário de saber” por meio de relato escrito, enviando o formulário com as questões para 107 professores(as), que tinham os e-mails registrados nos arquivos do curso. Retornaram 12 inventários e todos os dados registrados pelos(as) professores(as) foram analisados inspirados na técnica proposta por Aguiar (2006) chamada de “núcleos de significação”. Esta técnica não foi transposta *ipsis litteris*, mas as ideias básicas foram utilizadas.

⁵⁷⁴ Mesmo que Charlot utilize o conceito de mobilização com intuito diferente de Vygotsky (que utiliza a palavra motivação), percebe-se que os dois autores mostram a relevância das necessidades, dos interesses e da vontade do sujeito em suas teorias.

⁵⁷⁵ Por limitação de espaço os trinta e nove gráficos elaborados através dos dados do referido questionário não foram incluídos neste texto. Para acessá-los buscar a dissertação na íntegra.

A construção dos dados do inventário ocorreu da seguinte forma: após receber por e-mail os registros escritos pelos(as) professores(as), fizemos uma “leitura flutuante”, inicial e global (Aguilar, 2006). Em seguida, passamos a registrar os temas recorrentes nos relatos em forma de tabela. O número de respostas variou em função das reincidências, que foram aglutinadas por semelhança constituindo o que chamamos de “índices de sentido”, inspirados nos indicadores (Aguilar, 2006). Estes “índices” são frases construídas a partir dos temas emergentes nos inventários e foram usados nas entrevistas como base indicativa durante o diálogo. São os seguintes:

1. Interesses e necessidades pela formação continuada;
2. Saberes/aprendizagens da formação continuada;
3. Implicações práticas do curso de formação continuada;
4. Contribuições e melhoramento da formação continuada.

Após o “inventário de saber” prosseguimos com as entrevistas. O tipo de entrevista escolhida foi a entrevista dialógica individual. Esta maneira de entrevistar focaliza dos sujeitos contextualizados e pressupõe as inter-relações entre pesquisador(a) e pesquisado(a) mediados pela linguagem conforme tratou Freitas (2010). Acrescentamos que “Este instrumento conduz ao compartilhamento de experiências que podem contribuir para a construção de sentidos [...]” (Viana, 2010, p. 165).

Para participar das entrevistas decidimos por profissionais que lecionaram na presença de estudantes com deficiência no ensino comum após a formação que aconteceu no ano de 2007, mesmo que atualmente não estivessem na docência. Sete entrevistas foram agendadas com seis professoras e um professor.

Ao começar as entrevistas, utilizamos como indicativo nas conversas o que chamamos de “índices de sentido”. Os diálogos foram gravados em áudio e transcritos com base numa tabela de transcrição adaptada de Lúcio (2007, p.75). Já na segunda leitura conseguimos destacar com cores diferentes as falas enfatizadas e reiteradas pelos(as) docentes conforme “índices de sentido”.

Resultados e conclusão da investigação

Apresentamos neste item resultados da investigação bem como a conclusão do estudo. As conversas estabelecidas com os(as) participantes se constituíram em ricos momentos de interlocução em que os eventos de um passado recente foram lembrados e retomados de forma contextualizada no momento presente constituindo o que chamamos de “índices de sentido”. Cada índice aponta as mobilizações e/ou motivos presentes na fala dos(as) docentes egressos(as). No conjunto, os relatos agrupados nos diferentes índices de sentido possibilitaram a compreensão *dos significados/sentidos da formação continuada na perspectiva da relação com o saber*.

Interesses e necessidades pelo curso de formação continuada

A perspectiva da educação inclusiva levou à escola um público que até estava excluído do sistema de ensino. Inseridos nessa realidade os(as) docentes apontaram a necessidade de atualização do saber. Esse

motivo foi uma das justificativas dos(as) professores(as) entrevistados(as) para a participação na formação continuada que aconteceu no ano de 2007.

Constamos que o interesse pelo crescimento profissional na carreira também impulsionou os(as) docentes para o curso. Segundo Shiroma (2003), a concepção da racionalidade técnica traz implícita a ideia da eficiência e eficácia no trabalho docente que justificam mecanismos reguladores e ampliam a competitividade. Entendemos a partir do estudo que a competitividade e os mecanismos de governamento das ações docentes foi motivação para os(as) professores(as) que desejavam melhorar a posição na profissão. Dominar os “mecanismos” avaliativos (mérito por competências), bem como o vocabulário utilizado no planejamento e registro da avaliação (o uso dos descritores), se tornou uma forma de destaque na profissão e requisito para o crescimento na carreira. Esse conhecimento tornou-se mais valorizado no trabalho docente. Avaliar os(as) estudantes é um desafio diante das ações focalizadas.

Verificamos que os(as) professores(as) participantes da formação manifestaram, além do desejo de valorização financeira na rede, a vontade de serem aproveitados como formadores(as) de professores(as). Relataram almejar a recolocação na Rede de Ensino numa posição condizente com a formação. É importante registrar que certos diálogos evidenciaram a autorresponsabilização dos (as) docentes pela atualização do saber. Já em outras conversas os(as) professores(as) apontaram as redes de ensino corresponsáveis por este processo.

O interesse pela temática da inclusão também mobilizou docentes para o curso. Salientamos que o desejo e a vontade de aprender foram citações recorrentes em todas as conversas no que diz respeito aos motivos da participação na formação. Chamou-nos a atenção o fato de que os(as) professores(as) entrevistados desconsideraram a formação como solução para todos os problemas atuais da educação inclusiva.

O último mobilizador deste índice é a participação em curso anterior sobre as deficiências. Três docentes afirmaram ter participado de um curso de 120 horas oferecido pela Rede de Ensino. Este curso foi o impulso para a formação continuada de 2007. Na opinião dos(as) entrevistados os dois cursos se complementaram. Notamos que, implicitamente, os/as docentes criticaram os cursos “soltos” que tratam dos problemas pontuais. Tem significado/sentido para os/as professores/as formações na concepção de desenvolvimento profissional (oferecidas pelas Redes de Ensino de maneira permanente e planejadas).

Saberes/aprendizagens do curso de formação continuada

Esta pesquisa levou-nos a investigar os saberes/aprendizagens na visão dos(as) professores(as) após o curso. Acreditamos que depois de quatro anos o/a docente visualiza melhor a relação entre o seu conhecimento e a atividade cotidiana.

Durante as entrevistas os(as) docentes relataram o desvio do olhar da deficiência para os sujeitos como sendo o saber mais significativo para a docência. Dessa maneira, o depoimento dos(as) professores(as) confirmou que fazemos parte de uma sociedade que constrói visões de mundo. Isso quer dizer que enxergamos por uma lente que são nossos valores, crenças e concepções sócio-culturais e que o(a) docente precisa se sensibilizar para este fato. Nos relatos escritos identificamos algumas referências aos saberes teóricos e técnicos adquiridos na formação. No entanto, chamou-nos atenção o fato de que as falas de todos(as) os(as) professores(as) indicaram o entendimento da provisoriade do saber. Os(as) docentes

afirmaram que a formação não é solução para os problemas, mas um impulso na busca pelo saber-aprender e por alternativas no trabalho cotidiano.

É certo que na educação inclusiva os desafios são constantes e inesperados. A imprevisibilidade caracteriza a docência e, neste contexto, os trechos das entrevistas revelaram mais que os saberes/aprendizagens da formação de 2007. As conversas apontaram que para os(as) docentes a educação inclusiva pressupõe políticas públicas que devem acordar com a realidade concreta das escolas. De acordo com os depoimentos é urgente a articulação entre os objetivos das políticas educacionais, dos programas de formação e da prática docente. Os(as) citaram como exemplo a qualidade do atendimento nas escolas, especificamente, a relação com o número de estudantes nas turmas inclusivas. Segundo a opinião dos(as) participantes, o quantitativo compromete a qualidade do atendimento e a concretização dos saberes aprendidos durante o processo formativo. Outro exemplo citado foi perspectiva das avaliações externas (Provinha Brasil, Saeb, entre outras) aplicadas nas escolas. Para os(as) docentes são avaliações com a ideia da meritocracia que caminham na direção contrária à inclusão da pessoa com deficiência, uma vez que não consideram o processo do desenvolvimento, mas visam regular a qualidade das escolas, dos(as) professores(as) e dos(as) estudantes, visando o controle da produtividade. O conceito de qualidade perpassa a ideia das competências e aponta as mazelas do ensino sem contar com a questão política. O que ocorre é a hierarquização camuflada e exclusão dos “incompetentes”.

Verificamos nas entrevistas que os(as) professores(as) reconhecem a provisoriade do saber. Para esses sujeitos a formação continuada significou o início da busca pelo saber-aprender e não a solução para a “incerteza de saber”. Nos trechos a palavra mais significativa associada à formação é “caminho”. Essa palavra foi repetida em muitos diálogos. A “incerteza” permaneceu latente na fala dos(as) docentes participantes, mesmo após participaram da formação continuada. Essa constatação indicou que a “incerteza de saber” orientou e ainda orienta os(as) docentes na direção dos novos saberes.

Implicações práticas do curso de formação continuada

Este item trata das influências⁵⁷⁶ dos saberes/aprendizagens após o processo de formação. Entendemos que as implicações práticas do saber-aprender de maneira implícita, ou não, abordam as relações entre teoria-prática. Para nós, o caráter mobilizador para a ação em uma determinada condição pode indicar elementos para a compreensão dos significados/sentidos da formação continuada.

Notamos nos depoimentos que a formação continuada de 2007 interferiu na segurança dos(as) professores(as) para atuar na presença dos(as) estudantes com deficiência após a formação. Percebemos nas falas que o curso proporcionou mais confiança para a docência junto a esse público. Assim sendo, destacamos a segurança no desenvolvimento do trabalho como uma implicação dessa formação.

Os depoimentos apresentaram mais que relatos sobre as mudanças na prática docente. O enfoque foi na relação entre a resistência docente e a concretização dos saberes da formação na atividade dos(s) professores(as). Vencer a resistência à mudança foi outra implicação prática da formação. Podemos dizer

⁵⁷⁶ É imprescindível chamarmos atenção para nosso intuito ao empregarmos a palavra “influência” neste índice de sentido. Recorremos para isso à Charlot que apoiado em Canguilhem nos ajuda na tarefa expor nosso pensamento. Para este pesquisador, o homem não é totalmente passivo diante das condições. Nas palavras de Canguilhem “um ser vivo não se reduz a uma encruzilhada de influencias”, [...] se o ser vivo não procurar, nada receberá”, [...] entre o ser vivo e o meio, a relação se estabelece como debate (Canguilhem apud Charlot, 2000, p. 78).

que os(as) professores(as) concluíram que no cotidiano a vontade interfere no saber da formação. Essa constatação se deu uma vez que todos(as) os(as) entrevistados expressaram a relação entre o desejo e as implicações práticas do saber-aprender. Notamos que quando os(as) professores(as) não querem se engajar na mudança, simplesmente resistem. Dessa maneira, consideramos que a resistência docente pode ser considerada também no âmbito das implicações subjetivas que as mudanças implicam nos(as) sujeitos. No entanto, pouca atenção tem sido dada aos sentimentos dos(as) professores(as), aos sentidos que eles(as) atribuem às mudanças e à constituição do sujeito nesse contexto.

Contribuições e oportunidades de melhoramento do curso de formação continuada

Podemos afirmar que o relato dos(as) professores(as) sobre as contribuições do curso permitiram entender o que teve importância no curso numa perspectiva de totalidade. São, portanto, referências globais na compreensão dos significados/sentidos da formação continuada.

Os(as) professores(as) durante a conversa, conferiram valor à formação continuada de 2007. Acrescentamos que, com base em Charlot (2000), que o valor não é somente dizer se o curso foi positivo ou negativo, mas dizer o que realmente importou para cada um. Podemos dizer que a confirmação de saberes é uma contribuição evidente da formação continuada de 2007. Além disso, os(as) docentes também consideraram que a formação contribuiu para a prática na sala de aula. Inferimos, que a formação teve significado/sentido porque provocou um desejo, mobilizou os/as docentes, colocou-os/as em movimento.

Nesse índice de sentido foram agrupados os pontos de melhoramento que os(as) professores(as) identificaram após a formação e, por isso, mereceu atenção especial durante as análises. Com base na leitura, identificamos uma docente que citou a necessidade de uma formação mais técnica. No entanto, a professora reconheceu que sua demanda diz respeito a uma profissional que atua na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Ela concluiu que, para atuar nas salas comuns, a formação de 2007 foi suficiente.

Para outra docente, que atua no Núcleo de Educação da Rede de Ensino, a formação também poderia ter aprofundado as questões específicas da deficiência. No relato, esta professora demonstrou interesse no aprofundamento das deficiências e, inclusive, fez uma crítica à distribuição da carga horária dos conteúdos e atividades desenvolvidas na formação. No entanto, a mesma reconhece que a perspectiva da pessoa foi privilegiada no curso e valorizou esse intuito.

Após o registro sintético da interpretação das entrevistas e dos apontamentos dos significados/sentidos da formação continuada para os(as) docentes egressos(as), passamos à conclusão do estudo.

Conclusão

Diante do que foi exposto cabe ressaltar os aspectos relevantes da pesquisa: afinal, porque a “queixa do (des) preparo” para a docência na presença do/a estudante com deficiência reincide mesmo quando os/as professores/as participam das formações oferecidas pelas redes de ensino?

Seríamos pretensiosas afirmando que esta investigação respondeu à questão. Podemos, entretanto, dizer que os significados/sentidos da formação continuada na perspectiva da relação com o saber desvelaram elementos que envolvem a referida queixa e que merecem atenção.

Antes de referir aos mencionados elementos, é preciso dizer que, para esta investigação, “(des)preparo” é tomado numa visão qualitativa: significa algo que “falta” ou “que não está presente”, mas que tem a potencialidade de “vir a estar presente”, uma vez que a própria “ausência” implica a “presença” ou, um “vir a ser”. Após tais considerações, registramos a conclusão.

Inferimos nas conversas com os(as) professores(as) que a formação continuada, enquanto um espaço sócio-cultural do saber-aprender, teve significado/sentido de busca por alternativas para os(as) docentes (dilemas do profissional da educação no momento), para a docência (desafios do cotidiano escolar) e para os sujeitos (manifestação do desejo de saber). Uma busca estimulada por diferentes pensamentos sobre a formação continuada. Pensamentos envolvidos na “posição objetiva” (lugar ocupado pelo sujeito no social) e na “posição subjetiva” (lugar ocupado na mente do sujeito e por ele assumido), como tratou Charlot (2000, p. 24).

Retomando Charlot (2000, p. 55) entendemos que o engajamento dos(as) docentes na formação de 2007 foi uma atitude originada por móveis, isto é, formar-se foi uma atividade que precisou de “boas razões” para que viessem a participar. Dessa maneira, a meta dos(as) professores(as) foram as vantagens que eles(s) entenderam que teriam participando da formação continuada, ou seja, os resultados de se especializarem em práticas educativas inclusivas. Para Charlot (2000, p.55) o móbil “é o desejo que esse resultado permite satisfazer e que desencadeou a atividade”. Podemos dizer que as entrevistas organizadas nos “índices de sentido” revelaram que, para os(as) professores(as), a formação significou atualização do saber, oportunidade de crescimento profissional, envolvimento com um tema de interesse, continuidade nos estudos, mudança nas ideias sobre a deficiência e a pessoa com deficiência, segurança na docência, entre outros significados/sentidos registrados no item anterior.

As constatações a respeito dos significados/sentidos permitiram a análise da queixa do (des)preparo docente na presença dos(as) estudantes com deficiência por três vieses: o sócio-político, isto é, as situações presentes no contexto da educação inclusiva que catalisaram a oferta e a procura pela formação continuada. Exemplos: a inclusão de novos sujeitos na escola (“Educação para Todos”); a responsabilização docente pelo sucesso ou fracasso dos(as) estudantes; a provisoriedade do saber na sociedade atual. O da formação, isto é, referente ao programa da formação continuada oferecido em 2007. Exemplos: a origem e a proposta do curso; o currículo da formação; o processo de formação e de avaliação. E o volitivo, referente ao desejo saber. Exemplos: a vontade de cada professor(a) que motivou a participação numa formação continuada, ou seja, os móveis profissionais e pessoais como o desejo de crescimento na pessoal, profissional e a abertura para as mudanças.

O estudo mostrou que o pensamento dos(as) professores(as) sobre o preparo/(des)preparo está associado à plenitude da vida, das necessidades, das inclinações e dos impulsos pessoais desse ser pensante. Inferimos que existe interferência da vontade do(as) professores(as) na concretização prática das aprendizagens. Quando os(as) professores(as) não querem engajar na mudança, simplesmente resistem.

Compreendeu-se, na perspectiva da relação com o saber, que o *(des)preparo foi uma tensão necessária à mobilização para o saber-aprender* dos(as) professores(as) participantes e que queixa do (des)preparo

pode ser uma manifestação desta tensão. Explicando melhor, seria uma ressonância da incerteza de “dar conta” do desafio (desafio que tem origem nos três vieses citados anteriormente). Uma leitura mais atenta das entrevistas revelou, nas vozes dos/as sujeitos, que o grupo participante da investigação não se paralisou diante do (des)preparo. Ao contrário, as falas revelaram uma relação com o saber em que a “incerteza de saber” impulsionou cada um dos(as) professores(as) em busca de novos saberes. A insegurança e o desejo de saber moveram os(as) professores(as) na direção da formação.

Acreditamos que os resultados da pesquisa possam contribuir para se pensar os impactos das políticas educativas de inclusão da diferença no ensino comum na perspectiva da relação com o saber-aprender docente, bem como o universo das intencionalidades formativas e influências neste contexto.

Referências

- Aguiar, WM^aJ & Ozzela, C. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia ciência e profissão*, v. 6, n. 26, p. 222-245, 2006.
- Charlot, B. Relação com o saber e com escola de estudantes de periferia. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, n. 97, p. 47-63, maio 1996.
- _____. Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- _____. Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artemed, 2005.
- _____. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. *Revista brasileira de educação*. v. 11 n. 31 jan./abr. 2006.
- Davis, CLF, Nunes, MMR, Almeida, PCA de. Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros; relatório final. São Paulo: Fundação Victor Civita, Fundação Carlos Chagas, jun. 2011. Retirado em Maio 30, 2012 de <http://www.fvc.org.br/pdf/livro2-estudos.pdf>.
- Dinis, M. Relatório da formação continuada do ano de 2007. Belo Horizonte: UEMG, 2009.
- Evangelista, O. Almas em disputa: reconversão docente pela resignificação da educação. Florianópolis: UFSC, 2006. GEPETO (Grupo de Estudos Educação e Trabalho).
- _____. Política de formação docente no Governo Lula (2002-2010). VIII Seminário internacional Red Estrado – UCH – CLACSO: Lima, 4, 5 e 6 ago. 2010.
- Freitas, MT de A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa. *Cadernos de pesquisa*, n. 116, p. 21-39, jul. 2002. Retirado em Setembro 23, 2012 de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200002.
- _____. & Ramos, BS. (Orgs). Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção. Juiz de Fora, Ed. UFJF, 2010. (Coleção caminhos da pesquisa educacional, 4).

- Gatti, B. Análise das políticas públicas de formação para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista brasileira de educação*, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008. Retirado em Maio 25, 2012 de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>.
- _____. André, MED de A, Barreto, E S de S. Políticas docentes no Brasil: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011. Retirado em Maio 30, 2012 de Políticas docentes no Brasil: um estado da arte.
- Oliveira, D. Reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educ. soc.*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004. Retirado em Novembro 10, 2011 de <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614>.
- _____. A nova regulação de forças no interior da escola: carreira, formação e avaliação docente. *RBPAAE*, v. 27, n. 1, p. 25-38, jan./abr. 2011.
- Lucio, IS. Os significados da alfabetização e do letramento para adultos recém-alfabetizados. Dissertação (Mestrado em Educação). 2007. Universidade Federal de Minas Gerais. 258 p.
- Popkewitz, T. Sociología política de las reformas educativas. Tradução de Pablo Manzano. 2. ed. La Coruña, 1997.
- _____. Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção do professor. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- _____. Ciências da Educação, escolarização e abjeção: diferença e construção da identidade. *Educação e realidade*, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 77-98, set./dez. 2010. Retirado em Fevereiro 10, 2012 de http://www.ufrgs.br/edu_realidade.
- SHIROMA, EO. O eufemismo da profissionalização. In Moraes, Maria Célia Marcondes de (Org.). *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. pp. 61-81.
- Smolka, ALB. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. In *Relações de ensino: análises na perspectiva histórico-cultural*. 2000. p. 26-40. *Cad. CEDES*, Campinas, v. 20, n. 50, 2000.
- Viana, AN. Núcleos de significação: uma proposta de análise revisitada pelo olhar backhtiniano. In Freitas, MTA & Ramos, BS. (Orgs.). *Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção*. Juiz de Fora: UFJF, 2010. pp. 159-179.
- Vigotski, LS. *Pensamento e linguagem*. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005. (Psicologia e Pedagogia).
- _____. *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- _____. *Pensamento e palavra*. In *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001. pp. xx.
- _____. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Tradução de J. C. Neto et al. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. (Psicologia e Pedagogia).

A formação de professores: teoria e prática da realidade amazônica

Maria Aldecy Rodrigues de Lima⁵⁷⁷

Resumo

O objetivo deste texto é apresentar os resultados da pesquisa que foi realizada com professores em formação, sobre a representação social do ser professor em comunidades ribeirinhas. É um recorte da tese de doutorado na qual dialogamos com os aspectos teórico-metodológicos da Teoria das Representações Sociais, MOSCOVICI (2005; 1990; 2011), JODELET (2001) e da formação de professores ARROYO (2007) dentre outros. Historicamente no Acre – região norte do Brasil, muitos professores entravam no mercado de trabalho para o exercício da docência apenas com o Ensino Médio, antigo 2º Grau. Dado o aspecto legal (LDB nº. 9.394/96), que identifica a formação docente em nível superior, as secretarias buscam qualificar seus quadros. Assim, a Universidade Federal do Acre em parceria com as prefeituras da região desenvolveram Programas Especiais de Formação de Professores, na perspectiva da formação em serviço. Neste estudo trabalhamos com 137 professores de Ensino Fundamental – alunos do PROFIR. Vivendo e exercendo a docência no interior da floresta acriana, às margens dos rios, esses professores relatam aquilo que demarca a distância (cidade/seringal, escola/comunidade), a saudade e as dificuldades, mas também, e, sobretudo, a possibilidade de ter emprego e renda. Trata-se de uma nova realidade, pois esses profissionais, em sua maioria são oriundos das cidades e que, por falta de emprego buscam se colocar no mercado de trabalho, ainda que tenham que se deslocar para outros lugares distantes e de difícil acesso como é a realidade acriana/ribeirinha/amazônica. Com as representações sociais, as pessoas constroem as teorias para orientar suas condutas, não para explicar a realidade apenas. Apoiamo-nos, ainda, em referenciais metodológicos do Procedimento de Classificações Múltiplas (PCM), ROAZZI (1995), ANDRADE (2003) e da entrevista semiestruturada. Concluímos que o conteúdo representacional é fortemente ancorado e objetivado em elementos técnicos oriundo da formação a que estão submetidos os professores, mas igualmente nos afetivos, impulsionado pela cultura regional. Há uma relação afetiva que é peculiar nesse realismo amazônico nos contextos estudados. As construções apontadas são importantes porque, para compreendermos e apreendermos a representação social do ser professor é preciso saber, antes, quem são esses sujeitos, onde vivem, como vivem e por que vivem ali, e, no caso deste estudo, por que vão para essas comunidades. A vida no interior da floresta é perpassada por vozes da dificuldade, do sofrimento, do isolamento, aprendendo as regras do jogo para lidar com a cultura e os saberes locais. Conhecendo a realidade para agir sobre ela. Sendo um guia para essa gente. Vivendo, de fato, uma relação de ensinar e aprender, marcadamente, porque se assim não for, não se estabelecem os vínculos de amizade que precisam para se fixar nas comunidades com o emprego de professor. Viver na floresta é difícil, carrega a semântica de uma “vidinha mais ou menos” e pacata do campo. Vida simples, porém humana marcada, sobretudo, pelas necessidades de sobrevivência.

Palavras-chave: Formação docente. Saber da cultura. Representações sociais.

⁵⁷⁷ Universidade Federal do Acre

Introdução

Apresentamos neste texto uma reflexão dialógica que articula a Teoria das Representações Sociais e a formação inicial de professores em serviço. Nossos participantes da pesquisa são os professores de Educação Básica, em sua maioria, oriundos das cidades acrianas, que se deslocam para as comunidades ribeirinhas – sudoeste da Amazônia, para ingressarem na profissão professor.

Esses profissionais que já estavam inseridos no mercado de trabalho na profissão professor foram, por força da LDB 9.394/96, “convidados” a fazer a formação inicial em nível superior. Em cumprimento a essa demanda legal a Universidade Federal do Acre em parceria com a Secretaria de Estado de Educação (SEE) e prefeituras da região, desenvolveu o Programa Especial de Formação de Professores da Educação Básica – zona rural (PROFIR), no período de 2006 a 2011. Vale aqui a ressalva de que este texto é um recorte de nossa tese de doutorado defendida junto ao PPGEd/UFRN em 2012, cuja temática versa sobre *Formação e vivência: a representação social do ser professor em comunidades ribeirinhas do vale do Juruá/AC*.

Trabalhamos com um universo de 137 professores, divididos entre os 5 municípios da região do Vale do Juruá/AC, quais sejam: Cruzeiro do Sul, Mâncio Lima, Rodrigues Alves, Marechal Thaumaturgo e Porto Walter. Utilizamos, como estratégia metodológica, o Procedimento de Classificações Múltiplas (PCM) que se divide em dois momentos: Classificação Livre e Classificação Dirigida, tendo como etapa primeira a Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP) e a entrevista semiestruturada. Nas estratégias de análise recorreremos ao *software SPSS, for Windows* versão 13.0, para mapear os elementos do conteúdo representacional. Contudo, abordaremos somente a análise da Classificação Dirigida, feita com base na Teoria da Facetas (BILSKY, 2003) e (BUSCHINI, 2005).

A perspectiva teórica e metodológica referencia-se à luz da Teoria das Representações Sociais (TRS) que tem no senso comum, sua fonte e campo de estudo e da formação de professores. Com as representações sociais, as pessoas constroem as teorias para orientar suas condutas, não para explicar a realidade, apenas. Para melhor entendermos de onde vêm as ideias a partir das quais as representações são geradas como destaca Moscovici (2005a), e o que existe nessas sociedades é que descrevemos um pouco desse ambiente em relação ao contexto de investigação.

As comunidades ribeirinhas vivenciam situações singulares – ávidas pelo saber escolar que a compreendem como “veleidade do futuro” Lima (2012). Assim, é que instigou-nos saber como esses professores representam a docência, como encaram o processo de formação inicial e como essa formação contribui para constituição de elementos simbólicos e representacionais do ser e estar professor nesse realismo amazônico.

Na sequência apresentaremos os diálogos teóricos e metodológicos a partir do PCM, as construções interpretativas e de análise assim como também as considerações finais.

Construções metodológicas

O Procedimento de Classificações Múltiplas foi o aporte teórico-metodológico por nós adotado. Essa opção foi influenciada, principalmente, pelas pesquisas desenvolvidas no grupo de estudo em Representações Sociais da UFRN, na linha de pesquisa Formação e Profissionalização Docente, ligada ao grupo de estudos

e pesquisas em Formação docente e Representações Sociais, ao qual nos vinculamos enquanto mestranda e doutoranda no período de 2006 a 2012.

Lira (2007) faz uma abordagem dos principais autores que trabalham com essa perspectiva metodológica. Esses pesquisadores buscam acessar os conteúdos representacionais, “no intuito de contribuir para a análise das representações sociais do ponto de vista estrutural, esses pesquisadores têm centrado seus esforços na utilização do PCM” (*Ibid*, p.149). Em representações sociais, há uma pluralidade metodológica, no entanto, fizemos opção pelo PCM que tem como etapa primeira a aplicação da TALP e pela entrevista semiestruturada, por compreendermos essas técnicas envolvidas numa abordagem multimétodo que segundo Nóbrega (2003, p. 54), “é indicada quando se investiga objetos sociais”. Conforme Andrade (2003, p. 75), “através dos procedimentos de classificação, o sujeito reflete sobre sua forma de pensar, aprendendo algo sobre si mesmo”. Por vezes, se faz necessário o uso de entrevistas após a aplicação e análise desse instrumento com o intuito de verificar as hipóteses sobre as conceitualizações dos indivíduos. Quanto às perspectivas teóricas do PCM, Roazzi (1995), assim, especifica: “[...] este procedimento, uma extensão da técnica do *repertory grid* de Kelly e da técnica Q (Stephenson) é caracterizado por ser livre de pressuposições *a priori*, sistemático e facilmente reproduzível” (ROAZZI, 1995, p. 11). Para o autor, o PCM é uma técnica de investigação que pode ser utilizada como um quadro de referência para conduzir e analisar entrevistas qualitativas. Desse modo, o considera, como uma forma de compreender o mundo dos sujeitos estudados e suas conceitualizações sobre a realidade que o cerca. Por isso,

O significado que o indivíduo possui do mundo, de acordo com a teoria dos construtos pessoais de Kelly (1970), é construído sobre uma rede de categorias pessoais: eventos não carregam seus significados gravados nas costas para serem por nós descobertos. De uma maneira ou de outra, nós mesmos criamos os significados que eles carregarão durante nossa vida. [...] Portanto, a compreensão das categorias que os indivíduos utilizam para ordenar seu mundo, e os conceitos que lhes são atribuídos, são fundamentais para uma compreensão do sentido ou significado que as pessoas fazem de seu mundo (ROAZZI, 1995, p. 03).

Esse procedimento de construção de dados torna-se importante, à medida que, como afirma Andrade (2003, p. 73), “nos permite uma aproximação das diversas facetas que uma representação social pode apresentar, precisamente por permitir o acesso a tais sistemas de classificação do real”. A partir dos campos semânticos da TALP⁵⁷⁸, formulamos cartelas com cada uma delas para fazermos a aplicação tanto da Classificação Livre quanto da Classificação Dirigida do PCM.

Roazzi (1995) destaca que a classificação dirigida “é realizada quando o pesquisador deseja verificar uma hipótese sobre um aspecto específico das conceitualizações dos indivíduos” (*Ibid*, p. 14). Nesse procedimento, o entrevistador fornece o estímulo indutor, que, no nosso caso, foi “Ser professor em comunidades ribeirinhas é...”; as cartelas com as palavras e outras com a hierarquização que deveriam fazer. O participante deve agrupá-las nessa ordem: muitíssimo associado; muito associado; mais ou menos associado; pouco associado; não associado. Depois de formados esses agrupamentos hierárquicos, pedimos que justificassem tal organização. Assim como na Classificação Livre, na Classificação Dirigida, gravamos e transcrevemos as justificativas para posterior análise.

⁵⁷⁸ Dos campos semânticos da TALP, extraímos 28 palavras com as quais fizemos as cartelas para aplicação do PCM. Eis as evocações: Difícil, prazeroso, sofrimento, corajoso, colaborador, amigo, solidariedade, educador, mediador, responsável, valorização profissional, compreensivo, criativo, amor, competente, conhecimento, autoridade, acreditar, necessidade, guia, planejar, paciente, herói, pontualidade, transmissor, compreensivo, missionário, progredir.

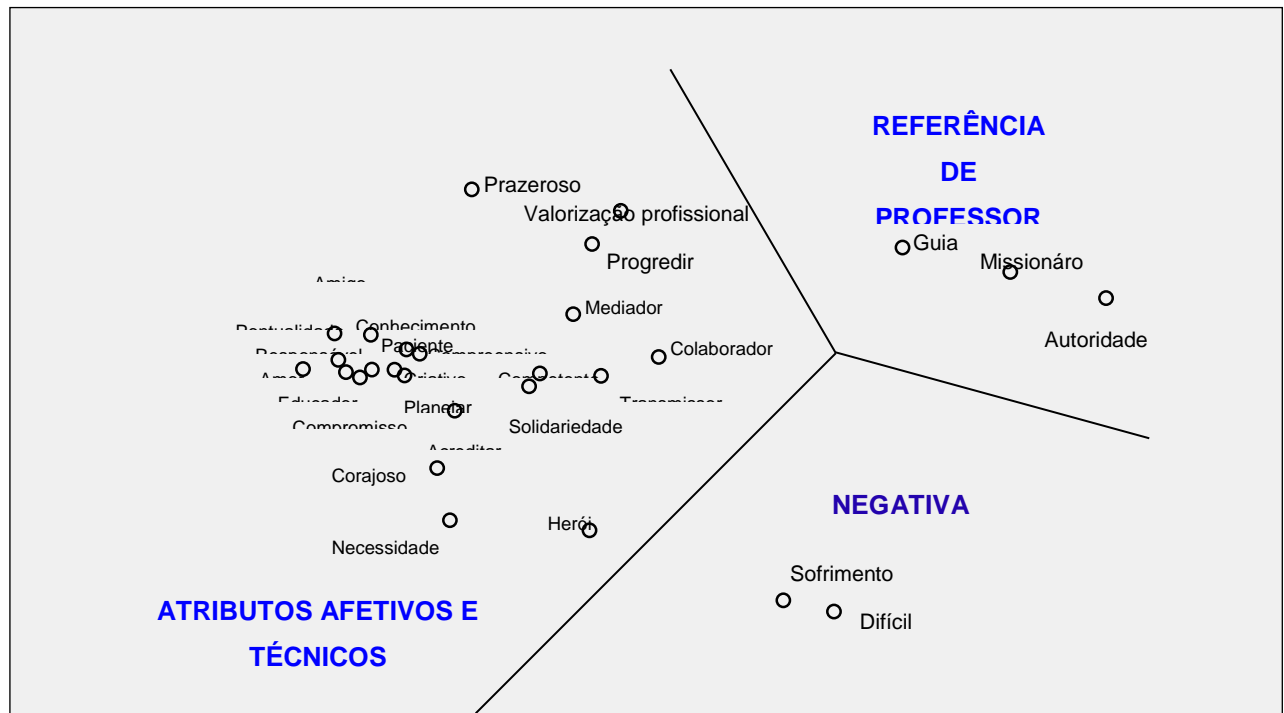
Para Andrade (2003), “essa abordagem metodológica nos permite compreender como são construídas as representações sociais nas suas diversas dimensões, trabalhando numa perspectiva multidimensional de análise dos conteúdos que emergem das entrevistas.” Serão essas conceitualizações que balizarão nosso processo investigativo devido à característica do objeto, bem como o referencial teórico em que nos apoiamos.

Os participantes quando olham as palavras: difícil e sacrifício, lembram seu primeiro contato com a comunidade. E “as palavras saem quase sempre sem querer”. Presenciamos lágrimas nos olhos deles(a) quando relatam que, ao chegarem à comunidade sem conhecer ninguém, se sentem sós, perdidos, com medo. Nesses momentos, sentem vontade de chorar. E choram, pensando em desistir e embarcar de volta para a cidade na primeira canoa que aparecer. E, para sua surpresa, os moradores se aproximam e os convidam para se hospedarem em suas casas. Os professores dizem criar alma nova e pensam: “Meu Deus, eles não me conhecem e estão me oferecendo abrigo!” Nisso, relembram a necessidade de serem amigos dessas pessoas. É o espírito de solidariedade fortemente presente na cultura ribeirinha. Um elemento de positividade diante dos discursos da negatividade presente em suas justificativas sobre o ser professor em comunidades ribeirinhas. Caso contrário, não conseguem ficar lá. Aprender a cultura dos nativos. O seu modo de se comportar, falar e viver. É com essa integração que conseguem ensinar aos alunos ler e escrever.

Dada as construções metodológicas seguidas na trilha investigativa e na construção interpretativa de análise dos dados, passaremos ao escalograma feito a partir dos dados da Classificação Dirigida do PCM. De onde vieram esses dados e como chegamos a esse mapa escalonar deve ser a pergunta do leitor que ainda não conhece esse procedimento metodológico. Contudo vale a ressalva de que ao fazermos essa opção metodológica, obrigatoriamente, partimos da TALP enquanto etapa primeira. Destacando, ainda, que a figura a seguir é parte da análise multidimensional gerada pelo *software SPSS for Windows* versão 13.0. São, portanto, diálogos que estabelecemos com a TRS numa perspectiva de pesquisa quantitativa e qualitativa (quanti/quali).

Escalograma SSA: análise interpretativa

Figura 1 – MAPA SSA DA CLASSIFICAÇÃO DIRIGIDA



Fonte: Escalograma SSA da Classificação Dirigida a partir do SPSS.

Dada a partição do escalograma, trabalharemos a seguir com a Teoria das Facetas que, para Bilsky (2003), “[...] parte da suposição de que as facetas têm um papel específico na estruturação do espaço multidimensional. [...] é muito frequente que se encontrem três protótipos de partições”, (*Ibid.*, p. 361). As partições de que fala o autor estão ilustradas na Figura 1. Roazzi (1995, p. 26) ressalta que “esta análise fornece uma configuração geométrica das relações de similaridade entre os itens, representados como pontos em um espaço euclidiano, onde quanto mais alta é a correlação entre as variáveis menor é a distância entre os pontos.” Além disso, para Buschini (2005, p. 166), “uma SSA, feita a partir de uma matriz de coeficientes de monotonicidade de Guttman, é perfeitamente apropriada para se obter a estrutura de uma representação social. [...] nesta etapa o conteúdo de uma representação social é certamente levado em conta”.

Nessa representação escalonar – mapa SSA da CD, a análise foi feita a partir da Teoria das Facetas referenciada em Bilsky (2003) e Buschini (2005). Nessa configuração, temos três facetas, quais sejam: **referência de professor; dimensão negativa e elementos afetivos e técnicos**, cuja análise dar-se-á em consonância com os elementos quantitativos e qualitativos, a partir das entrevistas e das justificativas dos participantes quando da aplicação do PCM, fundamentalmente.

Faceta 1: referência de professor

Guia, missionário e autoridade – são os elementos dessa faceta. E o que isso significa para os professores em comunidades ribeirinhas? E para nos pesquisadores e leitores? Entendemo-os como elementos representacionais ancorados na História da Educação, porque as informações são construídas na dialogicidade das histórias de vidas em seus contextos sociais. Por isso mesmo, construímos o entendimento de que as justificativas dos participantes estão diretamente ligadas às circunstâncias às quais são submetidos quando de sua chegada nessas comunidades, bem como da formação em nível superior.

Verificamos, pois, uma transversalidade no discurso dos participantes, influenciados, pelos estudos acadêmicos, pela relação com a prática pedagógica, assim como também, pelas questões sociais. Sobretudo, queremos destacar, aqui, que o fenômeno das representações sociais, alertado tanto por Moscovici (2005a) quanto por Jodelet (2001, p. 26), é complexo e se encontra numa “encruzilhada de conceitos sociológicos e psicológicos [...] implica sua relação com processos de dinâmica social e psíquica e com a elaboração de um sistema teórico também complexo”. E continua a autora,

Por outro lado, deve-se levar em consideração o funcionamento cognitivo e o aparelho psíquico, e, por outro, o funcionamento do sistema social, dos grupos e das interações, na medida em que afetam a gênese, a estrutura e a evolução das representações que são afetadas por sua intervenção (JODELET, 2001, p. 26).

Desse modo, temos que levar em consideração, neste estudo, as questões sociais, a cultura local, lembrando que essas são questões alertadas por Jodelet quanto ao estudo das representações sociais. O que, para ela, é preciso considerar quem fala e de onde fala, o que fala e com quais efeitos. Quando os participantes justificam a palavra **guia**, percebemos que, ora falam do exemplo que são para os alunos e a comunidade, ora se reportam aos livros didáticos que os têm como guia no/para o planejamento pedagógico. Na segunda opção, esses guias os ajudariam a não se perderem nos rumos que a ação pedagógica vai tomar nesses espaços longínquos e que, muitas vezes, se sentem sós e abandonados à própria sorte. Como dizem:

Guia. Eu escolhi essa palavra aqui, porque o professor ele é um guia do aluno porque, muitas vezes, o aluno passa a copiar mais o professor do que o próprio pai em casa. Eles passam a imitar você na letra, até o modo de você se vestir. Eles observam tanto a gente que eles sabem até a cor do esmalte que você trocou. Cada detalhe em cima de você é algo que chama atenção dele (P3-73)⁵⁷⁹. Na comunidade é o professor que tem uma vida melhor, mais farta. A própria criança ao estudar com o professor ele admira, quer ser igual. Então o pai já incentiva essa formação (P3-71).

O elemento representacional guia quando se refere ao modelo (espelho de vida e trabalho) para aqueles alunos, nos remete, ao que entendemos, ao período de formação que inclui os aspectos políticos e sociais cuja função social do professor é a disseminação do saber escolar e a própria formação do educando numa sociedade que pretende ser democrática. Enquanto que os sentidos do guia (livro), para fazer acontecer o ato educativo, nos lembra a formação técnica que, na década de 1970, segundo Candau (1982) estava sob influência da psicologia comportamental e da tecnologia educacional, sendo os professores especialistas em educação.

⁵⁷⁹ Os participantes da pesquisa foram codificados de acordo com a sequência metodológica aplicada. Assim: P é igual a participante e o número corresponde à técnica na ordem em que foi aplicada mais o número sequencial.

As construções simbólicas e representacionais dos participantes quanto a ser guia, missionário e autoridade, são marcadas pela inserção deles no campo educacional seja pela convivência com membros da família (pais que assumem a profissão professor), seja enquanto alunos no curso da vida escolar e social. E agora, inseridos, enquanto profissionais, falam do que aprenderam e o que pensam enquanto categorizam. O conteúdo representacional autoridade, apresenta uma dualidade, sentida através de seus dizeres: precisam manter a ordem da/sala de aula, ao mesmo tempo que são as pessoas mais valorizadas na comunidade que os têm como autoridade, portanto, requer esse respeito, conforme observamos: “Tem que ter autoridade e domínio da turma para não virar bagunça. Mesmo que quando você esteja trabalhando, tenha os momentos de brincadeira, de jogos. Mas tem que ter autoridade para não virar bagunça” (P3-69); “Autoridade porque ele exerce uma certa autoridade na comunidade. Como eu falei, lá o professor é o que resolve quase tudo” (P3-61); “Ter autoridade porque senão as crianças não vão te respeitar” (P3-65); “Autoridade assim, como uma pessoa de respeito na comunidade” (P3-49).

Há vários estudos e pesquisas no Brasil historiando a formação docente bem como o constituir-se professor. Para Pereira (2006), “o tema da formação dos professores passou a ser destaque das principais conferências e seminários sobre educação no país, sobretudo, a partir do final da década de 1970 e início da década de 1980” (*Ibid.*, p. 15-16). Na década de 1970, o foco da formação reside no treinamento do técnico em educação. “[...] nessa época, havia uma visão funcionalista da educação”.

Com a influência dos estudos filosóficos e sociológicos, na segunda metade da década de 1970, a formação de professores passa a ser marcada como uma “prática social com íntima conexão com o sistema político e econômico vigente [...] A partir dessa posição, a prática dos professores deixa de ser neutra e passa a se constituir em uma prática educativa transformadora” Pereira (2006, p. 16).

Os debates da década de 1980 estão pautados no caráter político da prática pedagógica e no compromisso do educador. Os estudos de Candau (1987), também destacam os elementos da História enquanto implicadores do pensamento educacional e da influência no campo didático pedagógico. Assim, percebe-se que há um “movimento da sociedade brasileira de superação do autoritarismo implantado a partir de 1964 e de busca de caminhos de redemocratização do país” (*Ibid.*, p. 37). Sérias críticas são tecidas a esse período por conta da sobrecarga de trabalho dos professores, a baixa qualidade do ensino, a descaracterização do trabalho docente, do autoritarismo onde o controle é a garantia da manutenção. A década de 1990 evidencia a formação do professor-pesquisador. Período em que vivenciamos a então chamada, “crise de paradigmas”. Destaca-se aqui os estudos de Schön ao considerar, principalmente “a importância da formação do profissional reflexivo, aquele que pensa-na-ação, cuja atividade profissional se alia à atividade de pesquisa. Ideias essas que, segundo Santos (1995, p. 8), “é de fundamental importância para compreender que a formação do professor começa antes mesmo de sua formação acadêmica e prossegue durante toda sua atividade profissional”. Corroborando, ainda, essa ideia, observamos que “o sujeito constrói o conhecimento ao longo do percurso de sua vida [...] A troca de experiência e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua [...]” Nóvoa (1992, p. 62). Corroboramos, também, as ideias de (CELANI, 1988, p. 160), à “aceitação do fato de que o professor é um eterno aprendiz”. Compreendemos que os professores (e aqui falamos dos nossos participantes da pesquisa – professores em comunidades ribeirinhas no interior da floresta acriana) atribuem significado aos conceitos que ouviram em sua trajetória pessoal e profissional. Significados esses que vão sendo criados e recriados. Categorizados em suas redes de relações, compreensão e maneira de raciocinar, incorpora, portanto,

outros elementos às suas elaborações conceituais. Consideramos que os elementos representacionais: guia, missionário e autoridade, da faceta **referência de professor**, são modelos (históricos e contextuais) que influenciam as construções dos participantes ao justificarem seus agrupamentos.

Sintetizando, tínhamos, na década de 1970, um modelo técnico de formação/educação; na década de 1980 um modelo político; e, na década 1990, o professor pesquisador. Em superação aos modelos técnicos e autoritários da educação, destacamos a relação dialógica proposta por Paulo Freire no conjunto de sua obra. Contudo, há elementos históricos, sociais e culturais presentes no discurso circulante da profissão professor dado o estigma que a profissão carrega. Todavia, visualizamos mudanças que, aos poucos, vão sendo incorporadas tanto ao discurso quanto às práticas educativas. Embora seja um elemento novo, incorporado ao discurso circulante a partir da formação acadêmica, trata-se de uma teoria que ganha fôlego na ambiência universitária a partir dos estudos históricos culturais da segunda metade do século XX.

Nas várias idas e vindas ao material de pesquisa, fomos percebemos como os participantes vão incorporando ao seu discurso, os esquemas de pensamentos e a articulação entre os conhecimentos que são novos para ele e a vida cotidiana (seja enquanto acadêmicos ou no próprio exercício da profissão). Por isso compreendemos que esses professores que vivenciam uma História da profissão construída sobre vários percalços e diferentes referenciais, vão redesenhando mecanismos de representação, ou seja, aquilo que na TRS, Moscovici denomina de ancoragem e de objetivação. Moscovici (2005), quando exemplifica o mecanismo da ancoragem, lembra que, “por exemplo, uma pessoa religiosa tenta relacionar uma nova teoria, ou o comportamento de um estranho, a uma escala religiosa de valores” nesse processo, ele ancora ideias estranhas para torná-las familiar. Já no mecanismo de objetivação, diz o autor:

[...] as coisas que o olho da mente percebe parecem estar diante de nossos olhos físicos e um ente imaginário começa a assumir a realidade de algo visto, algo tangível. Esses mecanismos transformam o não-familiar em familiar, primeiramente transferindo-o a nossa própria esfera particular, onde nós somos capazes de compará-los e interpretá-los; e depois, reproduzindo-o entre as coisas que nós podemos ver e tocar, e, conseqüentemente, controlar (MOSCOVICI, 2005, p. 61).

Finalmente, queremos destacar, sobretudo, que nossos participantes identificam o olhar da comunidade sobre eles, tendo-os como referência, e que os possibilitará mudar de vida. Sendo assim, o conhecimento e a relação pedagógica não têm cunho opressor, mas sinalizam a possibilidade de libertação, de mudança de vida. E por isso ancoram e objetivam a representação social da docência, tendo esses elementos como guia de ação. Tais guias, contudo, se completam na configuração escalonar do mapa que se apresenta ora próximos, ora distantes.

Faceta 2: o olhar negativo do ser professor em comunidades ribeirinhas

No contexto a que nos referimos – Vale do Juruá/AC/Brasil, vivenciamos uma história de ausência de escola, a princípio. Nos tempos dos seringais, não existia escola e quando de sua chegada vem permeada pelos elementos de dificuldades da docência por vários motivos, dentre eles, podemos destacar: distância, isolamento, escola pouco equipada e que, por vezes, funcionava nas casas de família. Além disso, os professores nem sempre tinham formação. Dentre tantas falas que se remetem às perspectivas negativas da profissão, destacamos a que seguem: É difícil porque você não tem um acompanhamento. Na zona

rural, nós não temos coordenador, não temos diretor. Nem internet, nem telefone. Muitas vezes, temos o livrinho didático e olhe, olhe! (P3-85).

Evidenciamos, com isso, o dinamismo manifestado através da comunicação, das construções individuais e sociais desses professores, constituindo, desse modo, um jogo de diversidade e unidade que nos permite entender a forma como os saberes dos professores são articulados no papel que exercem na vida cotidiana. Outro fator que também consideramos importante, diz respeito ao que Souza (2011) evidencia ao falar dos instrumentos teóricos e metodológicos da Teoria das Representações Sociais. Para a autora, “o estudo da TRS tem possibilitado o estudo psicossocial da educação, permitindo o entendimento dos processos de construção de subjetividade do professor e, sobretudo, das condições de transformação do ensino [...]” (*Ibid.*, p. 629). Embora o objetivo da nossa pesquisa não seja a compreensão da transformação do ensino, os participantes apontam indícios que nos remetem a pensar nesses aspectos uma vez que, ao falar do ser professores, abordam os conhecimentos interiorizados e que, não estão dissociados do contexto geral de suas vivências cotidianas.

O interior da floresta acriana é, de fato, permeado pelos enlaces de dificuldade – é difícil ir e ficar. Difícil deixar a família na cidade. No entanto, no lamento da dificuldade, há o alívio oriundo das relações que são estabelecidas – contraponto entre a negatividade e a positividade vivida pelos professores nessas localidades de difícil acesso.

Ressaltamos que, se tomassem, por base, apenas o discurso negativo, teríamos a ação docente engessada. Desse modo, alivia-se o sofrimento e encoraja-se a árdua tarefa de ensinar, sobretudo, porque, mesmo diante das situações difíceis e de sofrimentos – aspectos negativos da profissão – há a esperança apostada nas relações afetivas. Talvez uma representação histórica se anteveja nesse discurso, porque desde o princípio, quando se fala da missionarização do ensino, se pensa no amor sem medida que deve permear a vida do professor para poder ensinar a ler e escrever sem que seja um peso, um fardo doloroso tal processo.

Não diríamos que esses participantes são, por natureza, pessimistas com relação ao ensino. Contudo, o discurso da negatividade resguarda-lhes o direito da reclamação por conta de tudo que dizem enfrentar. E não é um discurso localizado apenas no interior da floresta amazônica. Trata-se, antes, de um discurso circulante no circuito educacional. Aos professores que tudo fazem, indagamos-nos: qual o tempo de estudo que dispõem esses professores para o aprofundamento dos conhecimentos didático- pedagógicos? Como os professores podem ampliar os conhecimentos e viverem de fato uma relação de construção de saberes se há pouco ou quase nenhum tempo destinado ao investimento nos estudos. Indagações de ordem prática da ação pedagógica e do constituir-se professor em comunidades ribeirinhas apontam uma sobrecarga dos professores não necessariamente com o ensino, mas com os afazeres seja na escola seja para sua sobrevivência na comunidade.

Para Jodelet (2001), observamos que esses elementos do conteúdo representacional em pauta podem ser considerados como fenômenos cognitivos, como tais “envolve a pertença social dos indivíduos com as implicações afetivas e normativas, com as interiorizações de experiências, práticas, modelos de conduta e de pensamento, socialmente inculcados ou transmitidos pela comunicação social, que a ela estão ligadas” (*Ibid.*, p. 22). Assim, continua a autora,

Seu estudo constitui uma contribuição decisiva para a abordagem da vida mental individual e coletiva. Desse ponto de vista, as representações sociais são abordadas concomitante como produto e processo de uma atividade de apropriação da realidade exterior ao pensamento e de elaborações psicológicas e sociais dessa realidade. Isso quer dizer que nos interessamos por uma modalidade de pensamento, sob seu aspecto constituinte – os processos – e constituídos – os produtos ou conteúdos. Modalidade de pensamento cuja especificidade vem de seu caráter social (JODELET, 2001, p. 22).

Dessa forma, compreendemos que a representação social é uma construção original, firmada, como entendemos, na interação social, em busca de uma âncora em que possam firmar suas ações. Contudo observamos, também, que a representação social pode ser considerada como uma espécie de proteção ao grupo, uma vez que uma representação, apesar de se constituir a partir do indivíduo, só pode ser considerada enquanto representação social se representar as ideias do grupo, da coletividade.

Fazemos, também, nessa faceta, uma relação ao estudo de Lira (2007), que ao pesquisar o *Tornar-se, ser e viver do professorado: entre regularidades e variações identitárias*, encontra uma faceta negativa da profissão cujos conteúdos configuram-se nas injustiças, má remuneração, sofrimento, cansaço e difícil. O autor destaca em consonância com *Codo et al.* (1999) cujo trabalho buscou conhecer as condições de saúde mental dos trabalhadores em educação de todo o Brasil, que “o sofrimento experimentado pelos/pelas docentes estariam relacionados a uma série de fatores conjunturais, incluindo o sofrimento simbólico” (LIRA, 2007, p. 208).

Os professores sofrem as mazelas que caracterizam a faceta negativa apontada nesses resultados. As construções simbólicas e representacionais sobre o olhar negativo da profissão professor justificadas nos elementos: sofrimento, difícil, injustiça, má remuneração e cansaço, diz muito da realidade dessa profissão ao longo de sua história.

Facete 3: atributos afetivos e técnicos

Os elementos afetivos e técnicos estão intrinsecamente relacionados. Daí, denominamos essa faceta por **atributos técnicos e afetivos**. Pelo que observamos no mapa, esses elementos encontram-se juntos, por vezes, sobrepostos uns aos outros (Figura 1). O que diferencia essa faceta da representação? Quais os elementos simbólicos que impulsionam a hierarquização desses elementos nessa configuração? Por que os pontos aparecem tão juntos? Por que não se separam os elementos técnicos dos elementos afetivos? A junção desses elementos nessa configuração representacional é uma marca deste trabalho. O medo que tinham ao embarcar na canoa é agora tomado pela ousadia no enfrentamento das dificuldades. No entanto, essa é minimizada quando da relação de amizade com essa gente. Na sequência, observamos como nessa vivência, se juntam ao espírito de solidariedade, responsabilidade, amor, coragem e amizade.

Ser solidário. No caso acho que com o passar do tempo a gente vai se dando com o pessoal de lá. No final do ano a gente vai embora e fica todo mundo com saudade. Já é quase uma família. Tem que ser solidário com as pessoas da comunidade tem que ser amigo do pessoal de lá (P3-03). O professor é visto nas comunidades rurais como um exemplo. Para exercer essa profissão que a gente está hoje, é preciso muito garra, amor, coragem, compromisso, paciência. (P3-64). O professor precisa ser corajoso para enfrentar os problemas, enfrentar a sala de aula, enfrentar os pais dos alunos. Ser corajoso para enfrentar e acima de tudo tem que ser amigo (P3-83).

A afetividade se coloca como elemento primeiro e, a partir de então, se considera o exemplo, seja de amizade, solidariedade e companheirismo. É a demarcação de tempo que se constrói e se remodela nesses contextos ribeirinhos para enfrentar a profissão e o fazer pedagógico. Um tempo que incorpora e modifica como diz Freire (2007, p. 49), “O homem existe no tempo. Está dentro. Está fora. Herda. Incorpora. Modifica. Porque não está preso a um tempo reduzido a um hoje permanente que o esmaga, emerge dele. Banha-se nele. Temporaliza-se.” A partir dessas colocações de Freire e articulação com o dizer dos pesquisados, entendemos que esse tempo vivenciado pelos professores imputa sentidos para além do fazer docente, exatamente por ser o espaço de atuação marcado pelas distâncias, pelo isolamento e pelas saudades que não são poucas.

Considerações Finais

A realidade amazônica/acriana/ribeirinha é muito mais ampla que o quadro mostrado; que a fotografia apresentada. Talvez até mais difícil que a própria dificuldade expressada ao longo deste trabalho. No entanto, não menos bela. Não menos rica em cores e formas, modos e mitos. Formas de representar e se fazer representado. Trocas simbólicas na construção das representações. Um jeito de ensinar que se mistura ao tudo que sabem, inclusive, na camaradagem e na construção dos laços afetivos. Percebemos como os elementos da comunicação e da linguagem tomam forma e como tal abraça traços fortes da construção histórica dessa gente.

O ângulo dessa realidade aqui apresentadas constitui elementos simbólicos e representacionais do ser professor em comunidades ribeirinhas, do constituir-se professor diante de tantas adversidades que o contexto impõe, da necessidade de ter emprego e renda, bem como da necessidade de aprender a ler e escrever sentido pelos alunos – moradores de comunidades ribeirinhas. Traz as marcas de elementos e conteúdo representacionais de um tempo e um lugar específico. É uma demarcação espaço temporal que enquadrámos no clique da pesquisa os anos de 2008 a 2011. Professores em formação é seu recorte; seguido de ser professor em comunidades ribeirinhas e trabalhar no Ensino Fundamental (critérios de escolha dos participantes).

A pesquisa sobre formação de professores tem se tornado tema recorrente nos programas de Pós-Graduação tanto no Brasil quanto em âmbito internacional, seja a formação inicial ou continuada. Dando assim, ao que entendemos a possibilidade de fazer falar as vozes silenciadas, melhor dizer, os professores têm a oportunidade de dizer de si, da profissão e das mazelas sofridas/vividas no dia a dia da profissão. A perspectiva metodológica varia de acordo com os objetos de investigação: ora formação, ora as práticas pedagógicas, por vezes, as representações geradas nesse patamar de atuação. O distanciamento espaço temporal e geográfica vivido por esses professores que atuam nas margens dos rios no interior da floresta acriana não se diferencia dos desejos manifestos dos profissionais do ensino em outros tantos espaços (urbanos/rurais/ribeirinhos). Contudo há entre eles o sonho de dias melhores e do progresso viabilizado pelo saber escolar e pela superação dos ditames e das dificuldades que rodeiam os profissionais da educação.

A princípio, nem queriam ser professores. Contudo, diante da necessidade de arranjar emprego e ajudar no sustento familiar, é a profissão de professor que parece lhes restar. Portanto abraçam-na, mesmo diante de lamentos, sofrimentos, dificuldades. E, a partir de então, passam a compreendê-la e encará-la como uma missão e, por isso, precisam erguer o peito e dizer que tem que ser solidário; que tem que ter amor pelas

crianças e pelo ser/fazer docente. Além disso, um ditame que se impõe como regra primeira e que envolve todos no interior da floresta: a conquista da amizade. Uma relação, singularmente marcada pelos discursos da negatividade, mas também, pelos elementos de positividade. Estes parecem exercer um equilíbrio o que constitui o ser o estar professor em comunidades ribeirinhas.

Constroem a compreensão de que, para superar a carência afetiva dos familiares que ficaram na cidade, ancoram esses elementos novos, quais sejam: o amor, a amizade, a solidariedade, a compreensão e a paciência. A partir deles, objetivam a docência na junção desses elementos afetivos com os técnicos, necessários ao ato pedagógico e que demarcam o diferencial do ensinar na floresta. Marcada essencialmente por um realismo tipicamente amazônico.

É nesse trabalho de ser professor em comunidades ribeirinhas que buscam o sentido de solidariedade e a capacidade de se tornarem homens e mulheres melhores. Compreendemos que essa é uma relação pedagógica que passa, antes de tudo, pela observação, interpretação e ação. Que, na perspectiva da teoria das representações sociais, inclui seus mecanismos fundamentais: objetivação e ancoragem. Ou seja, a incorporação dos esquemas mentais oriundos do contexto, da comunicação e das interações inter e intrapessoal, e das ações desencadeadas por este “guia de ação” que, por vezes, protege o grupo.

Referências

- ANDRADE, E.R.G. (2003). O saber e o fazer docente: a representação social do processo de ensino-aprendizagem. (Tese de doutoramento). UFRN, Natal, Brasil.
- BILSKY, W. (2003). A teoria das facetas: noções básicas. Estudos em Psicologia, s.l., v. 8, n. 3, p. 357-365.
- BUSCHINI, F.(2005). Análise das facetas: uma técnica para reunificar a estrutura e o conteúdo no estudo das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes (Org.). Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais. João Pessoa, PB: UFPB/Editora Universitária.
- CANDAU, V. M. F. (1982). A formação dos educadores: uma perspectiva multidimensional. Em aberto, Brasília, DF, v. 1, n. 8, p. 19-21, ago.
- CASTRO, R.V.(2011). Prefácio. In: ALMEIDA, A. M.O.; SANTOS, M.F.S.; TRINDADE, Z.A. (Org.). Teoria das representações sociais: 50 anos. Brasília, DF: Technopolitik.
- CELANI, M. A. A (1988). A educação continuada de professor. Ciência e cultura, São Paulo, SP, v. 40, n. 2, p. 158-163.
- CODO, W. (1999). Educação: carinho e trabalho. Petrópolis, RJ: Vozes.
- FREIRE, P. (2005). A educação na cidade. São Paulo, SP: Cortez.
- JODELET, D. (Org.) (2001). As representações sociais. Tradução Lilian Ulup. Rio de Janeiro, RJ: EDUERJ.
- LIMA, M.A.R. (2012) Retratos, imagens, letras e números colados nas paredes: a representação social de escola para ribeirinhos dos rios Môa e Azul – Acre. Rio Branco – AC: EDUFAC.
- LIRA, A.A.D.(2007). Tornar-se, ser e viver do professorado: entre regularidade e variações identitárias. (Tese de Doutorado) UFRN, Natal, Brasil.
- MOSCOVICI, S.(1978). A representação social da psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar.

- MOSCOVICI, S. (2005). Representações sociais: investigação em psicologia social. Petrópolis, RJ: Vozes.
- MOSCOVICI, S. (2011). A invenção da sociedade: sociologia e psicologia. Petrópolis, RJ: Vozes.
- NÓVOA, A. (1992). Os professores e sua Formação. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote.
- NÓVOA, A. (1999). Profissão professor. Porto, Portugal: Porto Editora LTD.
- PEREIRA, J.E.D. (2006). Formação de professores: pesquisas, representações e poder. Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- SANTOS, M.F.S.; ALMEIDA, L.M. (Org.). (2005). Diálogos com a teoria das representações sociais. Recife, PE: Editora Universitária da UFPE.
- TARDIF, M; LESSARD, C. (2007). O trabalho docente: elementos para a teoria da docência como profissão de interação humana. Petrópolis, RJ: Vozes.
- TARDIF, M. (2004). Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes.

Por uma Pedagogia aprendida com as crianças: Diálogos entre pesquisas e narrativas sobre/na cidade educativa

Vânia Alves Martins Chaigar⁵⁸⁰, Patrícia de Werk Raubach⁵⁸¹, Lilian Franciele Moraes de Bastos⁵⁸², Marita Martins Redin⁵⁸³

Resumo

O texto apresenta o diálogo entre duas pesquisas realizadas em Cursos de Pedagogia cujo espaço investigativo é a cidade. A primeira, “A qualidade do tempo-espaço das crianças na cidade de Rio Grande” teve como principal objetivo investigar a qualidade dos espaços-tempos das crianças riograndinas a partir de olhares institucionais, grupos sociais e, sobretudo, infantis. Ancorado na ideia da pesquisa como princípio educativo (DEMO, 2009) e no potencial educativo da cidade (FREIRE, 2005), o trabalho apostou que aprendizagens relevantes nessa relação se estabeleceriam. Conceitos sobre crianças, infâncias, tempo, espaço e cidade serviram de parâmetros aos estudos, baseados em autores como Redin e Didonet (2007), Lopes (2007, 2009, 2011) e Tonucci (2005). Vale destacar que a experiência enfatizou a escuta das crianças, tratando-se, pois, de uma pesquisa com crianças e não sobre elas (SARMENTO & PINTO, 2007). No recorte, em questão, as pesquisadoras (docente e discentes) refletem sobre a investigação realizada no quintal de uma casa que, rotineiramente, recebe entre 10 a 15 crianças para brincar. O que parecia ser familiar e naturalizado aos olhos das investigadoras mostrou-se dinâmico, cheio de surpresas e ensinamentos. As crianças impuseram negociações, surpreenderam em suas respostas e evidenciaram ressignificações de lógicas e regras advindas do mundo adulto. Aprender a olhar COM as crianças foi um diferencial mobilizador, posto que a partir dessa relação também foi alterado o modo de observar do adulto; o fato mobiliza a ação docente para maiores investimentos em práticas pedagógicas que envolvam o protagonismo dos pequenos e suas percepções sobre o espaço-tempo da cidade. A segunda pesquisa dá visibilidade aos sentidos e significados manifestos nas narrativas de crianças a estudantes de Pedagogia em sua relação com a cidade. A compreensão da infância, manifesta a partir das narrativas dos sujeitos pesquisados, é aqui entendida como uma categoria social, histórica e cultural, ancorada em aportes teóricos a partir de Larrosa (2000), para quem a infância é a possibilidade da invenção, da novidade e Sarmento (2007) que considera a criança como produtora de cultura. Abrir espaço para que a criança emerja faz com que a ludicidade presente nas culturas das crianças, volte a fazer parte das práticas pedagógicas e suas percepções sejam consideradas na produção da cidade.

Palavras-chave: Crianças. Cidade. Pedagogia. Narrativas.

Neste artigo descreveremos e refletiremos sobre parcela do processo formativo emanado do projeto “A qualidade do tempo-espaço das crianças na cidade de Rio Grande”, desenvolvido numa turma do Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal do Rio Grande em interlocução com a investigação “A

⁵⁸⁰ Universidade Federal do Rio Grande/FURG

⁵⁸¹ Universidade Federal do Rio Grande/FURG

⁵⁸² Universidade Federal do Rio Grande/FURG

⁵⁸³ Universidade do Vale do Rio dos Sinos

educação do olhar: estéticas infantis” também realizada no Curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

Trajetórias particulares que, entretanto, se afirmam pelo diálogo afetuoso tramado pelas professoras pesquisadoras cuja territorialidade é dada pelo Grupo de Pesquisa Crianças, Infâncias e Culturas (CNPq), de caráter interinstitucional. O mesmo está constituído desde 2005, reúne pesquisadores de diversas regiões e universidades brasileiras, e tem suas temáticas investigativas amparadas na pluralidade epistemológica.

No ano de 2012, realizou-se na cidade de Pelotas, RS, junto à Universidade Federal de Pelotas, o “I Encontro do CIC: Crianças, Infâncias e Culturas: Pesquisas e Práticas Pedagógicas em Diálogo”, cujo objetivo principal foi compartilhar e problematizar investigações que dão visibilidade aos conhecimentos produzidos nos atuais estudos da área, socializando trabalhos de investigação e diferentes perspectivas de pesquisa da infância e com crianças no Brasil. O evento também serviu para aproximar os pesquisadores do Grupo e potencializar estudos, como os desenvolvidos pelas proponentes deste trabalho, reforçando e/ou problematizando conceitos e achados.

Temos dialogado bastante, desde meados da primeira década dos anos 2000, embora nos encontremos em instituições e cidades distintas. Nosso encontro no doutorado em educação, na UNISINOS, gerou além da fraterna amizade, projetos que se cruzam, sejam pelos referenciais teóricos, problemas de pesquisa, temas comuns e, inclusive, análises coletivas, focadas especialmente na cidade e suas memórias. Outro elemento de aproximação é o fato de realizarmos investigações com licenciandos em Pedagogia, em cursos de Graduação, ratificando a ideia de que também aí há produção do conhecimento; mais, é justamente na graduação que o futuro professor constrói ou reforça arquétipos sobre a profissão. Neste caso perceber a docência como uma atividade na qual a pesquisa é essencial, dificilmente pode ser construída sem a experiência investigativa como parte da formação das licenciaturas. É, portanto, a partir dessas compreensões que apresentamos esta reflexão.

A qualidade do tempo-espaço das crianças na cidade de Rio Grande, RS

Partindo do pressuposto de que a pesquisa é capaz de mobilizar indagações que geram buscas e colocam os estudantes em movimentos em direção a aprendizagens, “A qualidade do tempo-espaço das crianças na cidade de Rio Grande” insere-se junto a um conjunto de táticas docentes, que vêm sendo desenvolvidas em Licenciaturas, nas quais a cidade é vista como um espaço educativo privilegiado. Trabalhos anteriores realizados pelas pesquisadoras na perspectiva do ensino com pesquisa, também em turmas da Pedagogia, indicaram que quando ocorre envolvimento de estudantes com a cidade e seus cidadãos, percepções são alteradas, relações sociais ressignificadas e novos conhecimentos produzidos.

A cidade contemporânea, por vezes, passa despercebida em suas “sociabilidades” e possibilidades de “interação” (GIDDENS, 2003), face aos destaques dados a aspectos como mobilidade/deslocamento, serviços, moradia, etc., que a tornam fragmentada e destituída de unidade e personalidade. Autores como o arquiteto Lúcio Costa se dedicaram a pensar a cidade para além da fria repetição de cotidianos, alertando para a riqueza da vida nela constituída e para os artefatos, socialmente comungados, capazes de ajudar a produzir elos identitários e a conexão ao lugar. Diz o autor: cidade é “a expressão palpável da necessidade

humana de contato, comunicação, organização e troca, numa determinada circunstância físico-social e num contexto histórico” (COSTA, 1998, p. 277).

Cabe destacar que nas cidades globalizadas o âmbito local intercambia fortemente com a escala global e através desse diálogo - local/global - a vida cotidiana vai sendo construída, atravessada também por elementos sensoriais e emocionais como os evidenciados através de cheiros, sons, texturas, sabores... “[...] Aconselha-se vivamente que cada um de nós olhe, toque, cheire e ouça a produção material que nos rodeia e que constrói o nosso mundo, ou mundos” (ARAGON, 2003, p. 68), pois esta expressa a “imortalidade das nossas histórias, das nossas vivências sócio-culturais e, para além disso, explicam e justificam a forma de estar em sociedade de cada um dos povos que representam” (ibidem).

As reflexões dos autores citados colocam-se na contramão da cultura capitalista e funcionalista na qual o espaço assume um papel eminentemente pragmático e segregador, porquanto conforme os interesses mercantis o melhor espaço é destinado a atividades rentáveis e/ou para quem dispõe de mais recursos. Ao mesmo tempo, inseridos em processos produtivistas que os alienam, os sujeitos dispõem de ferramentas limitadas para ampliar sua relação com a cidade para além da posta pelos ideários liberais: O que ver, como, quando, onde... Cada vez mais são proposições que enfatizam a condição de consumidor do cidadão. São categorias, portanto, férteis à produção da exclusão!

Nesse cenário da cidade contemporânea e construção da sua historicidade caberia questionar qual a qualidade do tempo-espaço destinado às crianças.

Através de observações empíricas em simples deslocamentos pela cidade observamos muitos espaços para automóveis, como ruas, avenidas, corredores, túneis... Visitando supermercados, *shoppings* ou empresas, grandes estacionamentos em pátios ou garagens são encontrados, mas nesses mesmos locais qual espaço foi destinado para as crianças? As crianças ora são percebidas como sub-cidadãs, ora como consumidoras em potencial numa perspectiva consumista de cidadania. Em qualquer uma delas há um processo de subalteridade subjacente. É uma relação ambígua, amarrada por lógicas adultocêntricas que tendem a reproduzir modelos de exclusão tão velhos quanto injustos, e totalmente em desacordo com o conhecimento contemporâneo. Muito se sabe sobre crianças e infâncias, mas o que, efetivamente, estamos fazendo com esse saber?

Lopes (2009) concebe a criança como produtora do espaço e incentiva os adultos a aprenderem a partir dessas percepções e relações. O autor afirma que estudos feitos com crianças permitem dizer que as mesmas

vivem o espaço em sua plenitude geográfica, estão presentes nas paisagens, deixando suas marcas, e constroem/destroem suas formas, estabelecem lugares e territórios, vivem seus afetos, seus desejos, poderes, autorias e heteronomias. Inventam-nos, arquitetam e des-arquitetam, aceitam-nos, negam-nos, seja no campo da percepção ou da representação. Se a ciência geográfica desdobra o espaço como estratégias para compreensão e interpretação, na criança todas essas dimensões se encontram, criando a condição geográfica constante de suas existências. (p. 128-129).

Considerando que a criança não fragmenta, mas, antes, junta as partes para criar a condição geográfica da sua existência, como diz o autor, talvez seja oportuno observar e aprender com elas essa estratégia existencial. Observar e compreender crianças e suas formas de se relacionar com o espaço é também uma maneira de nós, adultos, aprendermos outros jeitos de olharmos para a cidade.

Rubem Alves costuma dizer que tudo depende da caixa onde estão guardados os olhos. Caso estejam na caixa de ferramentas, o que se vê tem uma função prática, mas se estiverem na caixa de brinquedos, então encantos serão descobertos em qualquer canto. “Os olhos que moram na caixa de ferramentas são os olhos dos adultos. Os olhos que moram na caixa dos brinquedos, das crianças. Para ter olhos brincalhões, é preciso ter as crianças por nossas mestras” (2004, n/p), alertou-nos o filósofo.

Tratando-se de um Curso de Pedagogia cuja ênfase é o trabalho com as crianças, interagir com a cidade e imergir em investigações sobre o tempo-espaço de meninos e meninas é uma maneira de gerar aproximações, inclusive geracionais, com esse universo e promover reflexões a partir de sujeitos concretos e os significados por eles atribuídos a temáticas do cotidiano. Foram alguns dos questionamentos condutores desta investigação:

O que a cidade tem a oferecer para suas crianças? O que as crianças reconhecem na cidade como “seus” espaços e tempos? O que dizem sobre eles?

Os problemas acima constituíram os grandes marcos da pesquisa que, entretanto, subdividida por grupos de estudantes, foram ressignificados a partir de temas específicos, segundo os interesses e escolhas de cada um. O trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo, na disciplina Metodologia de Ensino de Ciências Sociais, foi organizado em etapas. Embora não tenham se desenvolvido linearmente, para fins didáticos assim podem ser resumidas:

A primeira envolveu estudos sobre cidade, crianças, infâncias, espaço e tempo aportados em autores como Redin e Didonet (2007), Lopes (2007, 2009, 2011), Pacheco (2011) e Tonucci (2005). A obra “Quando as Crianças dizem: Agora chega!” foi fonte de análise e revigorou modos de perceber a relação das crianças com o espaço e a probabilidade delas pensarem e agirem como protagonistas na cidade, tendo se constituído, assim, num suporte teórico de grande importância no estudo.

A segunda fase deu-se com a escolha dos temas, a elaboração dos projetos investigativos e a sua socialização. Nove projetos foram construídos, destes seis foram desenvolvidos, em função de abandonos e/ou licenças ao Curso, diluição/reorganização de grupos ou, ainda, da desistência do tema pretendido.

A terceira etapa consistiu na investigação propriamente, com a ida a campo e coleta de dados através de entrevistas, observações, gravações e filmagens. Sendo uma pesquisa com crianças, houve um cuidado especial em relação a autorizações, termos de consentimentos e outros pertinentes à ética investigativa, especialmente com pequenos.

O quarto passo concretizou-se com a apresentação dos resultados, nos quais a empiria foi cruzada com os referenciais que demarcaram a pesquisa. Foram pesquisados: o quintal de uma casa, uma praça, um espaço religioso, o “camelódromo” da cidade, a brinquedoteca de um hospital e o posto médico de um bairro.

Uma quinta etapa envolveu a elaboração do relatório de pesquisa, no qual foram registrados os processos investigativos, seus percursos, metodologias, resultados e referenciais teóricos. Normalmente esta etapa precede à anterior; excepcionalmente neste ano ocorreu após tendo em vista a greve docente que ocupou um quarto do ano letivo e gerou reorganizações didático-pedagógicas.

A última etapa deu-se através do I Seminário Interfaces Pedagógicas: Licenciaturas em Diálogo; II Mostra O lugar da memória na escola – Coisas de Criança. A atividade de extensão foi organizada juntamente com a

colega professora Simone Barreto Anadon, responsável pela segunda edição da Mostra que nela colocou energias e mobilizou estudantes e bolsistas para viabilizar o evento. O mesmo ocorreu nos dias 02 e 03 de abril passado, e teve a participação de cerca de 90 pessoas entre estudantes de diversas licenciaturas, professores e colegas da FURG, UFPel⁵⁸⁴, UNIPAMPA⁵⁸⁵ e IPA⁵⁸⁶.

Pensado originalmente para socializar investigações de duas turmas, uma de Licenciatura em Pedagogia e outra de Licenciatura em História, o trabalho ganhou fôlego e ampliou-se com a inserção de colegas professores e estudantes de outras turmas tornando-se um evento multifacetado e atravessado, inclusive, por experiências estéticas. O eixo central foram as investigações sob a forma de relatos (15) e pôsteres (11) realizadas em cursos de Licenciaturas, apoiadas por minicursos e oficinas, uma Mesa redonda e performances artístico culturais, além da referida Mostra.

Esse movimento ao colocar em ação docentes e discentes reafirma a importância das parcerias construídas pelo diálogo, respeito e afeto, superando lógicas competitivas e meramente produtivistas. Reunimo-nos pelo gosto de ensinar e aprender e descobrir na singularidade do olho no olho e do riso solto dos encontros presenciais o significado – sempre renovado – de educar-se. Adélia Prado já havia sentenciado no poema “Momento”: “Súbito é bom ter um corpo pra rir e sacudir a cabeça. A vida é mais tempo alegre do que triste. Melhor é ser” (1994, p. 46).

O recorte em questão foi refletido sob a perspectiva da professora orientadora, da discente investigadora da Licenciatura em Pedagogia e da mestranda em Educação, cujo estágio docência esteve a acompanhar o projeto em todas as suas etapas.

Vale destacar que a experiência de pesquisa exposta a seguir, teve o caráter de ouvir o que as crianças têm a dizer sobre o espaço escolhido pela investigadora discente, ou seja, trata-se de uma pesquisa COM crianças, e não sobre elas. Desta forma, corroboramos com a ideia de Sarmiento e Pinto (2007) quando afirmam que ao estudarmos os sujeitos CRIANÇAS a partir delas próprias, estamos possibilitando descortinar novas realidades, que emergem da significação que as crianças fazem do mundo, vislumbrando assim fenômenos que o olhar dos adultos já não são capazes de identificar.

Defendemos um novo paradigma que evidencia a criança como sujeito capaz de fornecer opinião sobre o mundo que a cerca. “São sujeitos conscientes de sua condição e situação e se expressam de múltiplas formas” (CERISARA, 2002, p.18). Porém, para que estas manifestações das crianças fossem realmente percebidas, fez-se necessário evidenciar, dentro do processo investigativo, a necessidade de uma escuta sensível e acurada às narrativas infantis. No processo investigativo descrito a seguir, toda forma de manifestação das crianças é instrumento valioso de análise, seja ele um não querer ou um estranhamento à situação de investigação.

Olhares e significados do brincar no pátio: Como a criança reinventa os espaços cotidianos?⁵⁸⁷

Convidada pela professora a escrever minha experiência como pesquisadora, senti a necessidade de deixar claro meu local de pesquisa, minha expectativa e minhas frustrações, sim, expectativa no singular e

⁵⁸⁴ Universidade Federal de Pelotas – Pelotas, RS

⁵⁸⁵ Universidade Federal do Pampa – Campus Jaguarão, RS

⁵⁸⁶ Rede Metodista de Educação do Sul – Porto Alegre, RS

⁵⁸⁷ Nesta seção a narrativa foi feita na primeira pessoa do singular por expressar as impressões particulares da licencianda pesquisadora em seu processo investigativo que ocorreu no pátio da sua casa.

frustrações no plural, pois acreditava que seria uma tarefa fácil pesquisar meu quintal, o lugar onde moro e pertença.

A pesquisa se deu após o estudo do livro “*Quando as crianças dizem: Agora chega*”, de Francesco Tonucci, no qual conjectura que as crianças vêm perdendo seu espaço de brincar e de serem ouvidas. Enquanto eram feitas as discussões em aula sobre a leitura me sentia a melhor mãe do mundo por propiciar a meus filhos e seus amiguinhos a tão sonhada “infância perfeita”. Quando nos foi desafiado pesquisar sobre os espaços cotidianos das crianças na cidade de Rio Grande, pensei que apresentar para a turma aquele quintal, onde brincam em média dez crianças diariamente, com a liberdade que Tonucci afirma vir se perdendo, seria uma tarefa mais fácil.

Eu e minha colega de grupo optamos por intitular o projeto de “Olhares e significados do brincar no pátio: Como a criança reinventa os espaços cotidianos”. Mesmo com a impressão que as crianças gostavam de ir para lá por terem liberdade para brincar, usamos como problema de pesquisa, justamente esta questão e como metodologia utilizamos observações, conversas e entrevistas, além de algumas filmagens. Optamos por analisar as crianças com idade até 12 anos e, desse grupo, conseguimos observar e conversar com 15 delas, em dias diferentes.

Como as crianças agem nesse espaço? Quais as brincadeiras que se destacam? Como elas se organizam para brincar? Como reagem frente às regras ditadas por adultos para as brincadeiras? Criam regras próprias? Quais as referências culturais presentes nas brincadeiras?

O primeiro passo foi historicizar o local escolhido: O espaço, onde está localizado o quintal, se originou de um antigo sítio afastado do centro da cidade e que fora loteado pelo avô de moradores antigos que ainda residem nas imediações. A vila, que leva o nome da família Braz, foi dividida em 10 quadras, sendo que um dos meus tios comprou 2 terrenos onde meus avós abriram um Bolicho (espécie de Armazém). Descobri também que o quintal da minha casa era frequentado por crianças mesmo antes de eu nascer, e que crianças de outros tempos o apontavam como o melhor lugar para brincar na vila. Meu *troféu* de melhor mãe do mundo começou a se desfazer com essas informações.

O segundo passo foi apresentar para os pais das crianças a proposta da pesquisa e pedir as autorizações. Fácil, pois todos os vizinhos e parentes foram bem receptivos.

O terceiro seria conseguir a autorização das crianças, outra tarefa aparentemente fácil, já que conheço todas há muito tempo e vejo-as quase que diariamente. Ledo engano, ao apresentar a pesquisa como um trabalho acadêmico, quatro crianças não quiseram participar, duas não aceitaram ser filmadas ou fotografadas, um menino, mesmo aceitando participar, fugia da filmadora, e uma menina, após conhecer o esboço do trabalho, permitiu que sua imagem fosse utilizada, mas sem dar entrevista.

Entre as crianças que aceitaram participar e permitiram ser gravadas, percebi um grande desconforto, a ponto de me sentir deslocada, sem ação, sem reação. Tive medo, então, de não conseguir apresentar uma pesquisa válida, pois aquelas não eram as crianças que eu percebia livres no cotidiano do quintal; diante de minha presença naquele local, com uma câmera na mão, as mesmas se sentiam acuadas. Desse modo fui procurar outros meios para conseguir as imagens onde elas aparecessem de forma mais espontânea. Pedi, então, para que as meninas maiores, que não faziam parte do grupo investigado, fizessem as filmagens, e a estratégia funcionou. Na condição de observadora, só olhando, não ameaçava a liberdade de expressão das crianças, mas me sentia tolhida toda vez que pensava em chamar a atenção delas por algum motivo.

Naqueles momentos, eu não estava ali como responsável, não cabia a mim o papel de cuidar, julgar, criticar, ensinar; apenas o de observar e tentar descrever, da forma mais fidedigna possível, as minhas considerações.

Acredito que essa, talvez, tenha sido a tarefa mais difícil, pois eu em qualquer espaço e com qualquer criança sou sempre a mãe: dos filhos pequenos e adultos, dos filhos meus e dos outros. Aquela mãe que cuida, educa, cobra, interfere e direciona o aprendizado teve que ficar, por dois meses (período da investigação), adormecida. É claro que não totalmente, pois quando percebia algo que considerava perigoso intervinha, mas no que se refere a ouvir certas conversas e engolir aquele “não é bem assim”, acredito que tenha tido êxito. A minha não interferência possivelmente, tenha sido peça fundamental para que elas pudessem falar o que realmente pensavam, narrassem sem interrupções e refletissem se as colocações expressavam seus pensamentos. A atitude fez com que eu ouvisse coisas por outro ponto de vista que jamais havia pensado anteriormente.

Um exemplo de resposta que eu não esperava receber era o motivo pelo qual elas frequentavam o quintal da minha casa. Dentre as respostas ouvi: “Porque sou amigo do Nicolas e/ou do Felipe” (os moradores da casa que fazem esse ajuntamento de crianças e motivadores da pesquisa). “Porque gosto de brincar com eles”. “Porque aqui tem bastante brinquedo”. “Porque sempre tem bastante criança”. “Porque aqui tem bastante espaço”. “Porque aqui a mãe deixa vir”. Ao conversar com as mães sobre essa última resposta, recebi argumentos relacionados à confiança que seus filhos estejam bem cuidados naquele local. Mesmo conhecendo o quintal e as traquinagens que as crianças fazem, as mães supõem que estejam protegidos dos “perigos de brincar na rua”.

Como mãe, busco estimular meus filhos para brincarem com todos, no coletivo, independente das idades, que variam bastante. Percebi que nas relações entre as crianças haviam regramentos e acordos construídos naquele espaço-tempo. Para elas não existem regras impostas pelos maiores, os adultos não mandam, não se metem nas brincadeiras ou nos jogos e o motivo dos pequenos terem essa visão, pelo que observei, está na maneira como são construídas. As regras são percebidas como conscientização/negociação; não imposição. Como exemplos dessas regras “não impostas”, destacam-se o pedido de alguns adultos para as crianças não balançarem com força o balanço; para não machucarem os menores; não chutarem a bola alto; não jogarem na casa de algum vizinho, etc. Essas regras apareceram interiorizadas nas crianças, pois em alguns casos, não precisava que algum adulto interferisse ou as explicitassem diretamente.

Os preceitos são, também, em sua maioria, adaptados pelas próprias crianças para os mais novos, ou seja, são colocadas de modo que os menores consigam participar ou que, simplesmente, não precisem segui-las. Algumas dessas crianças denominavam as regras flexibilizadas de “café com leite”. Foi o caso de um jogo de passes de futebol em roda com os meninos entre 8 e 12 anos. Observamos que quando o menino de 6 anos foi jogar junto com o grupo, a força dos chutes dos maiores diminuiu, e quando os dois pequenos de 1 e 2 anos resolveram participar, a bola passou a ser jogada com a mão, facilitando a inclusão. Noutro momento, enquanto jogavam “amarelinha”, era exigido do menino de 6 anos que seguisse as regras enquanto que o menino de 3 anos podia pular e jogar a pedrinha em qualquer lugar e a qualquer momento, não seguindo, sequer, a ordem da “fila”, e nos parecia que todos se divertiam com o fato do pequeno “não saber” jogar.

Diante de constatações como as narradas, me perguntei como não havia percebido antes essas lógicas infantis?

Parte dessa resposta agora eu sei: É que não havia parado para *estranhar* as coisas que acontecem ao meu redor. Acreditava, sem ponderar, nas minhas verdades. Muito se fala na Academia sobre práticas reflexivas, mas pensar nossos atos não é tarefa fácil; a investigação, entretanto, promoveu uma mudança no meu modo de pensar.

Discências e docências em movimento: ressignificações através de olhares infantis

Levando em conta que “narrativas são objetos intangíveis por sua própria natureza” (WORCMAN, n/d, p. 02), mas contém elementos significativos da experiência de quem narra, vejamos o que é possível dela apreender. A narrativa da discente pesquisadora corrobora para ratificar a investigação como “princípio educativo” (DEMO, 2009) na formação de professores, colocando discentes e docentes, num ambiente pedagógico propício à dúvida e ao diálogo o que pode promover mudanças em seus modos de analisar e, conseqüentemente, pensar. A pesquisa é vista, dessa forma, como “ato formativo” mediante o incremento de “ambientes de aprendizagem” (idem).

O propósito maior da investigação na Graduação difere daquela do *stricto senso*, voltada prioritariamente à produção do conhecimento; seu compromisso principal é desenvolver a “curiosidade epistemológica” (FREIRE, 1997), levando o estudante a questionar verdades e a problematizar certezas, conforme anuncia a experiência refletida. As coisas não são exatamente o que parecem ser e quando o discente se encontra face a face com essa descoberta há uma abertura a novos modos de perceber e se relacionar com o conhecimento.

O educador Paulo Freire deixou entre seu legado o ensinamento de que o ensino e a aprendizagem passam por uma “pedagogia da pergunta”, como parte intencional da inserção do estudante na construção do conhecimento e no desenvolvimento do pensamento crítico. No caso de discentes de Pedagogia parece fundamental ajudá-los a desenvolver uma autonomia intelectual que aliada ao diálogo, ao conhecimento e a uma nova estética relacional, promova profissionais capazes de enfrentar a complexidade da docência contemporânea.

Ao mesmo tempo, Duarte Jr. nos chama para uma relação mais orgânica com o mundo, com o que nos cerca ao vivo na vida, com seus cheiros, formas, texturas, enredos. Diz ele (2012, p. 364): “Num tempo em que o corpo queda passivo frente a telas em que mais do que se apresenta, se recria o mundo, parece, pois, premente à educação recolocar esse corpo em contato com os assombros da realidade concreta, não virtual”. Isso significa, por exemplo, colocar nossos corpos a movimentar-se pela cidade, desassossegar olhos acomodados, inclusive com o que parece “natural”: Naturalizamos pedintes, crianças maltratadas, animais abandonados e tantas outras expressões da indiferença; ter contato com assombros como os descritos pela discente investigadora em sua incursão pelo pátio da casa - lugar aparentemente tão familiar, tão “fácil” de ser apreendido e, entretanto, quanto espanto ao esmiuçá-lo!

Os papéis de mãe, educadora, cuidadora parecem ter sido sacudidos ao ouvir uma saraivada de não, pré-condições para negociações ou, ainda, respostas nem um pouco esperadas. Repercutimos que esse espaço-tempo das crianças desmistificou uma falsa ideia sobre a permeabilidade na relação com o adulto,

posto que na superfície parecesse “tranquila”. Entretanto, ao menor sinal de invasão, foi alterado por lógicas e táticas que, embora improvisadas e espontâneas, deixaram claros sinais de interdição. – Aqui é o meu espaço. Neste território as regras quem faz sou eu.

E aí? Ainda continuaremos a vê-las como incapazes de protagonizarem a/na cidade? Aprenderemos com elas a arte da negociação “café com leite”? Seremos capazes de pensar a produção do humano a partir de aprendizagens com crianças?

Das respostas pouco sabemos, mas continuamos a apostar no caráter formativo da investigação, da dúvida e da inserção na cidade como mobilizadora de novos olhares, assombros e também de outras tantas perguntas ainda insuspeitas. Das interlocuções e assombros discentes igualmente ecoam movimentos docentes. As apropriações das crianças sobre o espaço citadino levam a um maior investimento no ensino das ciências sociais apreendida dessa relação; na ênfase de uma geografia e de uma história para o agora das crianças e não para o de um futuro distante. Há o reconhecimento, e a consequente incorporação, de saberes produzidos em outros âmbitos fora da Academia, por onde circulam epistemologias plurais advindas da diversidade das ruas e daqueles que denominamos, com facilidade, de sujeitos históricos sem, entretanto, dar-lhes a devida credibilidade.

As brincadeiras envolvendo tantos meninos e meninas, rotineiramente, no pátio da casa, improvisando, criando, interpretando e imaginando o mundo a partir de um quintal, pode ser vista também como uma “resposta” desses sujeitos históricos à permissividade de muitos adultos com suas crianças, como a que as expõe, sem limites ou regras, aos *facebook*s da vida virtual.

Trata-se também de um posicionamento epistemológico/político que chama a Graduação, especialmente as Licenciaturas, para a pesquisa, desassossegando-as da (incômoda) posição entre os cursos considerados de segundo escalão na universidade e para o papel do professor como “intelectual” na sociedade contemporânea, compromissado em construir, no hoje, alicerces que fundem o futuro.

A educação do olhar: estéticas infantis e a relação com a cidade

Por sua vez a pesquisa “A educação do olhar: estéticas infantis”, realizada de 2007 a 2010, na disciplina Ambiente de Aprendizagem, no Curso Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, na cidade de São Leopoldo, RS, destaca a importância de o adulto estimular a “atitude de permanente assombro” (SALÓ; BARBUI, 1977) das crianças. Neste sentido o assombro também deve ser o do adulto que conduz, senão como sabê-lo? Os estudantes em confronto com suas próprias memórias infantis são desafiados a ver além do olhar: Pensar e problematizar o (já) visto. Estranhar. Deixar-se atravessar. Extasiar-se em oposição ao anestesiá-lo! Reconhecer-se para poder ajudar o outro a ver-se e a ver, neste caso, a cidade. Desafios colocados aos estudantes de Pedagogia mediante exercícios estéticos e investigativos com crianças.

O que é uma cidade? O que você mais gosta na sua cidade? O que você não gosta? O que você gostaria que tivesse na sua cidade para ser feliz? Desenhe a sua cidade. São algumas das questões que foram colocadas para 103 crianças de 4 a 6 anos e para 130 de 7 a 10 anos, oriundas de diferentes cidades, localizadas no entorno de São Leopoldo, RS, no período de três anos.

Estas foram algumas das respostas recebidas sobre o que é uma cidade.

_ *“Onde tem carros, onde tem ruas, onde tem casas, onde tem pessoas, onde tem rios, onde tem caminhões, onde tem escolas, onde tem nenês, onde tem desenhos.” (Evelyn, 5 anos, Porto Alegre)*

_ *“É uma coisa muito linda e iluminosa e colorida” (Amábile, 7 anos, Sapucaia do Sul)*

_ *“Cidade é um lugar que é bem grande, quase que é perfeito. Tem umas coisas erradas que são ladrões que roubam, pessoas que morrem com bala perdida, aids que é sangue juntado com uma pessoa e depois morrem, gripe e que depois passa a comer as coisas do nosso corpo. Daí tem que ganhar remédio no hospital.” (Emanuel, 8 anos, São Leopoldo)*

Cidade, na concepção da pequena Evelyn, que reside numa metrópole, possui um sentido denso, um lugar onde tem muitas “coisas”, desde rios até bebês. Amábile demonstra sua relação de encantamento com esse lugar chamado cidade, concebendo-o como “*uma coisa muito linda e iluminosa e colorida*” levando-nos a imaginar desenhos marcados pelos pontos e cores que podemos ver quando, de longe nos aproximamos de um espaço povoado. Vistas de um avião à noite, por exemplo, parecem enormes teias de aranhas “iluminosas”. Emanuel pensa na dramaticidade desse lugar que é “bem grande e quase perfeito”, a não ser pelas “coisas erradas” que emergem da complexidade urbana e chegam ao conhecimento das crianças, muitas vezes de forma sensacionalista ou incompreensível. Mas a cidade pode ser também “*O lugar onde as pessoas moram... assim vivem, aprendem...*” (Dérick, 8 anos, São Leopoldo), ou seja, um ambiente de descoberta e vida, um lugar humanizado. As crianças são capazes de nos fazer pensar sobre a cidade porque são capazes de um estranhamento, porque ainda sabem se assombrar, perceber sutilezas, dizer do que gostam e do que não lhes agrada ou lhes entristece.

_ *“Gosto dos lugares onde tem florzinhas para dar para a minha mãe ela coloca num vaso e o quarto dela fica bem bonito. O lugar que também gosto é a casa da minha avó, lá tomo iogurte e ganho abraços” (Vitória, 6 anos, Esteio)*

_ *“O zoológico, a praia e a pracinha, porque no zoológico eu gosto dos bichinhos, na praia por causa da água e de colher conchinha e da pracinha porque eu gosto de brincar.” (Luana, 6 anos, São Leopoldo)*

Tonucci (2005), ao desenvolver o projeto “Cidade das crianças” desencadeia uma nova lógica para se pensar a cidade, a ocupação do espaço e a própria dinâmica da vida urbana que é planejada sempre pelo e para o adulto. As crianças podem ser aliadas para reverter uma lógica instaurada e instalada: A cidade, por exemplo, destina os melhores lugares para os carros; raramente são destruídos prédios para dar lugar a parques; as calçadas são estreitas para dar mais espaço aos veículos e, para confortar as crianças, criam-se parquinhos, áreas de lazer, geralmente com brinquedos eletrônicos ou plastificados, dentro dos shoppings ou grandes mercados. Roubou-se das crianças, as ruas para correr, as árvores para subir, as matas para explorar, os rios para nadar...

Se reconhecemos à criança a competência, se para ela desejarmos a autonomia que ela precisa, e se nos convenceremos de que a criança pode ser uma grande aliada para a mudança real e radical da cidade na perspectiva de uma nova cultura da infância a pergunta será: como a criança pode ajudar os adultos? (TONUCCI, 2005, p. 209)

Na percepção das crianças é fácil identificar o que pode ser mais humanizado na cidade; ter saúde para não precisar ser medicada, poder usufruir da natureza sem ter que comprar flores, possuir um transporte

que respeite os pequenos, manter os lugares limpos e agradáveis, e principalmente ter companhia para compartilhar a vida. Eis algumas respostas das crianças:

- *“Eu não gosto do hospital, porque tem injeção.” (Eduardo, 4 anos, São Leopoldo)*
- *“Não precisar comprar flores... Tinha que ser de graça. E de ônibus, porque ele anda muito rápido.” (Ariadne, 4 anos, Porto Alegre)*
- *“É de ver ruas sujas, com buracos, rios sujos, fedorentos. É muito triste de ver.” (Débora, 4 anos, São Leopoldo)*
- *“O cigarro, porque é fedido.” (Ana Laura, 4 anos, São Leopoldo)*
- *“Não gosto de ficar sozinha na cidade.” (Maria Julia, 4 anos, Canoas)*

Nessa perspectiva podemos acreditar que muito pode ser feito e desenvolvido pelas políticas públicas, instituições e profissionais responsáveis pela formação de professores, e em todos os espaços da cidade, pois concordamos com Tonucci (2005, p. 209): “Assumir a criança como parâmetro para garantia de todos os cidadãos, a partir dos mais fracos, na certeza de que se uma cidade for adequada às crianças, será uma boa cidade para todos”.

Ao cruzarmos nossas pesquisas e refletirmos sobre as mesmas percebemos muitos pontos em comum como a possibilidade concreta de discentes e docentes deixarem-se influenciar por lógicas infantis que, por sua vez, ao estranhar, imaginar e sonhar impõem a lição que é possível a construção de espaços mais humanos e sensíveis para todos os cidadãos. A título de fecho para este texto nos reportamos novamente a Tonucci (idem, p. 124) e a sua defesa radical de que “fazer o que as crianças pedem, significa, substancialmente, defender o que é ser cidade, o que é próprio das cidades e preservar sua natureza, sua vocação para serem lugares de encontros e de troca para todos os cidadãos”.

Referências

- ALVES, Rubem (2004). Algumas coisas que os olhos descobrem. *Jornal Folha de São Paulo*, seção Sinapse, n/p. São Paulo.
- ARAGON, Sandra M. Cristino Nogueira de Aguiar (2003). Cultura material: a emoção e o prazer de criar, sentir e entender os objetos. *Cultura Vozes*. Pierre Bourdieu – O autor do século. N. 4, ano 97, vol 97, pp. 62-69.
- CERISARA, Ana Beatriz; OLIVEIRA, Alessandra Mara Rotta de; RIVERO, Andréa Simões; BATISTA, Rosa (2002). Partilhando olhares sobre as crianças pequenas: Reflexões sobre o estágio na educação infantil. Retirado em Setembro 16, 2011 de:
<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/11157/10630>
- COSTA, Lúcio (1998). *Registros de uma vivência*. Rio de Janeiro: Relume Dumará.
- DEMO, Pedro (2009). *Pesquisa: Princípio científico e educativo*. 6. ed. São Paulo: Cortez.

- DUARTE JÚNIOR, João Francisco (2012). Entrevista. Revista Contrapontos – Eletrônica. 12 (3), 362-367, set./dez. Retirado em Fevereiro 28, 2013 de:
<http://siaiweb06.univali.br/seer/index.php/rc/article/viewFile/4039>
- FREIRE, Paulo (1997). Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra. (Coleção Leitura)
- GIDDENS, Anthony (2003). A constituição da sociedade. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes.
- LOPES, Jader Janer M (2007). Geografia das crianças, geografia da infância. In REDIN, Euclides; MÜLLER, Fernanda; REDIN, Marita M. (Orgs.). Infâncias: Cidades e escolas amigas das crianças. (pp. 43-55). Porto Alegre: Mediação.
- ____ (2009). O ser e o estar no mundo: A criança e sua experiência espacial. In LOPES, J. J. M; MELLO, M. B. de (Orgs.). “O jeito de que nós crianças pensamos sobre certas coisas” – Dialogando com lógicas infantis. (pp. 119-132). Rio de Janeiro: Rovelte.
- ____ (2011). O menino que colecionava lugares. In TONINI, Ivaine M. et al (Orgs.). O Ensino da Geografia e suas composições curriculares. (pp. 97-108). Porto Alegre: Ufrgs.
- PACHECO, Ricardo de Aguiar (2012). Alfabetização humanística: o ensino de história nas séries iniciais. In BARBOSA, Carmen Silveira; DELGADO, Ana Cristina Coll (Orgs.). A Infância no Ensino Fundamental de 9 anos. (pp. 81-88). Porto Alegre: Penso.
- REDIN, Euclides; DIDONET, Vital (2007). Uma cidade que acolha as crianças: Políticas públicas na perspectiva da infância. In: REDIN, Euclides; MÜLLER, Fernanda; REDIN, Marita M. Infâncias: Cidades e escolas amigas das crianças. (pp. 23-42). Porto Alegre: Mediação.
- SARMENTO, Manuel Jacinto; Pinto, Manuel (1997). As crianças e a infância: Definindo conceitos delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel J. (Coord.). As crianças - Contextos e Identidades. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança.
- SALÓ; Júlia; BARBUY, Santiago (1977). Terra, água, ar, fogo. São Paulo: ECE.
- TONUCCI, Francesco (2005). Quando as crianças dizem: Agora chega! Porto Alegre: Artmed.
- WORCMAN, Karen (2012). Como histórias de vida mostram cidades invisíveis. Museu da Pessoa. Midiateca. Retirado em Fevereiro 20, 2013 de: [www.museudapessoa.net /midiateca.php](http://www.museudapessoa.net/midiateca.php)

Trabalho docente e formação de professores de língua materna: os (des)caminhos pelos labirintos da escrita

Obdália Santana Ferraz Silva⁵⁸⁸

Resumo

Este estudo é recorte de uma pesquisa de doutorado, na qual teço considerações sobre as práticas de escrita acadêmico-científica que se desenvolvem no curso de Licenciatura em Letras Vernáculas, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), o qual tem o compromisso sociopolítico de formar professores de língua materna. A partir de uma abordagem crítico-reflexiva, discuto sobre o lugar da “escrita” nesse espaço de formação e aprendizagem da linguagem oral e escrita. Desse modo, tomo como objetivo refletir criticamente sobre os sentidos constitutivos das atividades de escrita acadêmico-científica, na formação profissional de futuros professores que atuarão no processo de ensino-aprendizagem de língua materna. Intenciono compreender de que modo o trabalho docente referente a essa prática, no âmbito do curso em questão, pode contribuir para a formação de professores, cuja autonomia profissional possa provocar mudanças nas concepções e forma de trabalho com a linguagem. Para tanto, considerando a necessária inter-relação afetivo-cognitiva entre professores formadores, professores em formação e escrita, teço alguns questionamentos: como professores e alunos entretecem os processos de escrita no cotidiano da sala de aula do curso de Licenciatura em Letras Vernáculas? Focando a linguagem escrita como constitutiva da formação de professores de língua materna, que lugar ocupa o ato de escrever no trabalho pedagógico dos professores formadores do referido curso, visando à constituição dos saberes docentes? Que condições as práticas de escrita, no referido curso, têm proporcionado ao professor de língua materna em formação, para que ele possa desenvolver um trabalho docente que priorize a formação de leitores e de produtores de textos? Trata-se de uma pesquisa de campo, de caráter etnográfico, cujos recortes discursivos, para constituição do *corpus*, foram coletados através da realização de grupos focais e de entrevistas semiestruturadas com onze professores e vinte alunos do referido curso. Tomando por base a dimensão formadora da linguagem e da escrita, o referencial teórico que sedimentou a discussão e o desenvolvimento de tais questões, nesta pesquisa, está ancorado nos seguintes princípios teóricos: nas concepções teórico-metodológicas da Análise de Discurso Francesa (ADF) (PÉCHEUX, 1990), para tratar da escrita como exercício de autoria, elemento constitutivo/formador potencial nos processos de formação de professores de língua materna; na concepção de formação docente como processo de constituição da identidade do professor reflexivo, crítico e criativo, que, na atuação docente, seja mediador e produtor de conhecimentos (NÓVOA, 2009). A relevância e a pertinência deste estudo se justificam pela necessidade de, no meio acadêmico, especificamente, nos cursos de Licenciatura em Letras Vernáculas, se pensar na formação de docentes que se compreendam como sujeitos do discurso, capazes de reorganizar suas ideias, de modo a interpretar textos e mundos, em seus diversos níveis de complexidade, aprendendo a inter-relacioná-los, pois este constitui um exercício, por meio do qual poderão produzir e ter acesso a um conjunto elaborado de conhecimentos sobre as questões referentes ao trabalho docente, à prática pedagógica.

Palavras-chave: Escrita acadêmico-científica. Autoria. Trabalho docente. Formação de professores.

⁵⁸⁸ Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Ponto de partida: da superfície estrelada das estrelas à linguagem na ponta da língua

*A linguagem
na ponta da língua,
tão fácil de falar
e de entender.*

*A linguagem
na superfície estrelada de letras,
sabe lá o que ela quer dizer?*⁵⁸⁹

Neste texto, discuto sobre as práticas pedagógicas da escrita na formação docente do aluno de Licenciatura em Letras Vernáculas, na intenção de instaurar lugares e entre-lugares de debate e reflexão sobre os atos de escrita que nesse curso se desenvolvem. Assim, proponho transver o processo de produção de textos acadêmico-científicos como provocação ao sujeito em formação a questionar(-se), a abrir-se ao mundo, para construir seu fazer pedagógico, no decorrer do curso, a partir de reflexões sobre sua prática.

Partindo desse princípio, este estudo objetivou problematizar o ato de escrever, no referido curso, como processo de produção de sentidos, na intenção de compreender as posições-sujeito que professores formadores e professores em formação ocupam, no cenário acadêmico, no que se refere a atos de escrita que desenvolvem no cotidiano do curso. Para tanto, foram convidados a participar desta pesquisa, onze professores e vinte alunos, do referido curso, os quais, a partir de grupos focais e entrevistas narrativas, refletiram e problematizaram sobre os caminhos e o lugar da escrita acadêmico-científica, como gesto autoral, no percurso de formação de professores de língua materna.

O subtítulo que abre esta seção, inspirado nos versos do poema “Aula de português”, de Drummond, foi tomado como metáfora para a reflexão sobre os atos de linguagem que constituem o futuro professor de língua materna, a partir da escrita de textos acadêmico-científicos.

Retomando os versos de Drummond, para um diálogo com Orlandi (2006), arrisco dizer que a linguagem na ponta da língua está próxima do que a ADF propõe: entender a linguagem como trabalho, como produção, acontecimento; como “[...] ato social com todas as suas implicações: conflitos, reconhecimentos, relações de poder, constituição de identidades etc.” (Orlandi, 2006: 17). Nesse movimento, o docente em formação poderá produzir significados e saberes sobre sua profissão e a escrita deixará de ter apenas a finalidade de tarefa acadêmica, desprovida de reflexão, para tomar a dimensão de quem escreve. Nesse contexto, as palavras ganharão sabor: “[...] é necessário esse ingrediente, o sal das palavras. É esse gosto das palavras que faz o saber profundo, fecundo” (Barthes, 1996: 21).

Sobre a metáfora “a linguagem na superfície estrelada de letras”, signifique-a como linguagem ação que foge à gravitação cotidiana das ideias e das perspectivas práticas de interlocução, de interação com o outro. Assim têm se configurado os textos acadêmico-científicos, escritos pelo docente em formação, pois têm se consolidado como meras atividades, em que a linguagem se organiza em forma de frases construídas a partir de um conjunto arbitrário de regras e exceções, imune aos desejos do sujeito, frutos de uma rarefação de leituras ou ainda de leituras imediatistas que o aluno arrisca fazer, em seu percurso formativo, para

⁵⁸⁹ Andrade, Carlos Drummond de. Aula de português. Retirado em Julho 8, 2013 de http://www.caravanapoetica.com.br/varal_de_poesias/carlosdrummond_infantojuvenil.pdf.

expor em seminários, para responder a questões de prova, ou ainda para parafrasear, vagamente, um conteúdo, como repostas a uma solicitação de leitura prevista no planejamento do professor.

Os atos de escrita, no interior do curso de formação docente, precisam tomar novos rumos deslocando-se de uma perspectiva puramente acadêmica para uma dimensão pessoal e profissional (Nóvoa, 2009a); Proponho, dessa forma, um (re)pensar sobre a outra metáfora: “a linguagem na ponta da língua”, que implica a apreensão do contexto em que ela se realiza; linguagem no seu uso concreto, efetivo e social que define os indivíduos que interagem entre si e com o mundo (SUASSUNA, 1995).

Caminhos teórico-metodológicos

Da estrutura ao acontecimento, do efeito do “Um” de Saussure ao “não-um”, ou seja, aos muitos sentidos de Pêcheux; da noção de literalidade da língua aos múltiplos sentidos, a linguagem passou por transformações: “[...] aquilo a que chamamos de linguagem tem uma história que se desenrola no tempo. Do ponto de vista desta diacronia, a linguagem transforma-se durante as diferentes épocas, toma diversas formas nos diferentes povos” (Kristeva, 1988: 20).

Foge ao meu escopo uma discussão mais aprofundada dessa questão, neste espaço, mas, sintetizo pontos que podem contribuir para o entendimento da relação língua, linguagem, sujeito, discurso, termos caros à teoria pêcheutiana do discurso, isto é, à ADF, que constituiu o norte teórico-metodológico deste estudo.

Saussure, instituindo o objeto da Linguística, cinde a linguagem em língua e fala, tratando a língua – produto de uma coletividade, passível de descrição – como sistema abstrato de regras; e a fala – exercício de linguagem, não podendo ser, a princípio, sistematizada e descrita – como uso que se faz dessas regras. O autor divide o estudo da linguagem em duas partes:

[...] uma, essencial, tem por objeto a língua, que é social em sua essência e independente do indivíduo; esse estudo é unicamente psíquico; outra, secundária, tem por objeto a parte individual da linguagem, vale dizer, a fala, inclusive a fonação e é psicofísica” (Saussure, 2002: 27).

Sua teoria não inclui o sujeito, o objeto e a história. Nessa concepção, “os indivíduos não têm consciência das leis da língua; e se não as percebem, como poderiam modificá-las?” (2002: 86). Essa ideia reforça o princípio da imutabilidade, que entende a língua como dada, herança de épocas passadas.

Pêcheux constrói sua noção de discurso, apoiando-se no estruturalismo linguístico de Saussure; porém, amplia-o e transforma-o para a dimensão social e histórica, contempla a análise das condições de produção, abrindo amplas perspectivas para a análise das formas complexas da linguagem em seu modo discursivo. Pêcheux faz “[...] o retorno sobre Saussure e a linguística, desembocando sobre a questão fundamental: o que *pode* a linguística quando se trata de *sentido*?” (Maldidier, 2003: 20). Essa é uma discussão que resvala para o discurso, cujas bases teóricas são aprofundadas pela teoria pêcheutiana que delinea tal projeto a partir da tríplice aliança entre a língua, a história e o sujeito, perpassando os campos da linguística, da história e da psicanálise, no meio dos quais o discurso se inclui como “um verdadeiro nó” (Maldidier, 2003: 15).

Então, a concepção de língua, discutida no âmbito da linguística de Saussure, precisou ser desterritorializada para ser repensada de modo discursivo, como base material significante, onde estão

inscritas as faltas, as dispersões, os deslocamentos de sentido. Necessariamente, a língua passa por mutações constantes, para dar conta das mudanças que também se processam na sociedade e no sujeito, que, ao usar a língua, produz essa permanente transformação, garantindo o funcionamento da linguagem. A linguagem revela o sujeito, coloca-o numa posição de estranhamento de si mesmo, leva-o a descobrir-se, provocando uma constante transformação de suas representações identitárias. Nesse sentido, “[...] as palavras não são mais concebidas ilusoriamente como simples instrumentos, são lançadas como projeções, explosões, vibrações, maquinarias, sabores: a escritura faz do saber uma festa. (Barthes, 1996: 21).

As palavras ganham sentido/sabor na relação com os interdiscursos, considerando o contexto histórico-ideológico do sujeito que as interpreta, que as produz. Nessa perspectiva, a noção de língua como máquina estrutural cai por terra para dar lugar à ideia de formação discursiva, que, não sendo fechada, e sempre em relação com o exterior, “[...] é constitutivamente ‘invadida’ por elementos que vêm de outro lugar (isto é, de outras FD)” (Pêcheux, 1990: 314).

A escrita, nessa perspectiva, se caracteriza como texto/discurso, como prática que se desenvolve em estreita relação com os acontecimentos sociais e históricos, não traz soluções nem respostas; ao contrário, questiona, discute, instaura debates e, como afirma Picard: “[...] obriga a escolher entre montes de idéias inicialmente vagas aquelas que encontrarão a própria densidade nos limites da sintaxe e do estilo” (2008: 43).

Ao tratar da relação trabalho docente, formação de professor e escrita, nesse contexto, é preciso que se leve em conta o espaço em que essas escritas/discursos são produzidas, pois as condições de produção e as esferas por onde circulam as constituem de modo singular e histórico. É preciso, ainda, que se considere a relação que o professor em formação docente trava com as palavras, na produção escrita, por onde a linguagem se materializa e por onde ocorrem os embates ideológicos que se constroem no funcionamento da linguagem (Pêcheux, 2006).

Nessa reflexão sobre a escrita, não há como separar o percurso dos professores formadores do percurso do professor em formação e de seus futuros alunos da Educação Básica. Não há como separar a experiência na escola e a experiência na academia. Considerar o processo de formação do professor de língua materna, em relação com a linguagem, é crucial para se pensar no desencadeamento e potencialização de ações produtivas que esses docentes em formação poderão desenvolver no exercício da profissão, com vistas à criação de um espaço sócio-discursivo propício à produção de texto.

Não se trata da criação de um espaço neutro, sem conflitos e contradições, mas um espaço de enfrentamento desses conflitos e dessas contradições, de natureza política e ideológica – que são constitutivos da interlocução entre professor formador, escrita e professor em formação –, “[...] com vistas a uma reconfiguração necessária do espaço discursivo e sociointeracional da sala de aula, no qual vão se constituindo papéis sociais de formador e de formando, os papéis institucionais de professor e aluno, bem como as identidades individuais e de grupo” (Signorini, 2006: 9).

Trabalho docente e formação de professores: a relação professor formador, escrita e docente em formação

A formação de professores de língua materna precisa ser concebida num contexto de responsabilidade profissional, que leve em consideração a importância de se construir uma teoria da personalidade, no interior de uma teoria da profissionalidade, que trabalhe a pessoa-professor e o professor-pessoa (Nóvoa, 2009a). Nesse sentido, o trabalho docente não pode ser tomado como uma simples transposição de conteúdos, de saberes; mais que isso, precisa ser concebido como a transformação dos saberes, de modo que possa responder aos conflitos pessoais, culturais e sociais (Nóvoa, 2009b); que contribua para que os docentes em formação possam, pelos atos de escrita, propostos no seu curso, elaborar um conhecimento pessoal, a partir do conhecimento profissional, apreendendo, de fato, o sentido do ser professor.

As práticas cotidianas de escrita, no curso de formação docente de professores de língua materna, muitas vezes, têm se distanciado desse movimento discursivo e interacional da linguagem para tomar rumos que não contemplam um caminho de valorização dos saberes docentes, das identidades profissionais, das relações entre ensinar e aprender, entre formador e docente em formação, entre ação e reflexão.

Na opinião de um dos docentes em formação, participante desta pesquisa, há práticas de leitura e escrita mais a serviço dos malabarismos metodológicos apressados da academia, que se configuram como tarefas, atos isolados dos interesses sócio-afetivos e profissionais do aluno, esvaziados de sentido, e menos a serviço de um processo que coloca o aluno frente às suas inquietações.

[...] a habilidade de criação ficou tão suprimida que ninguém cria mais, entendeu? E você não tem reflexão em relação à produção textual. Você lê, mas você não é capaz de refletir suficientemente pra poder exprimir cada pensamento... Eu percebo muito isso. É essa a visão que eu tenho; desde que eu cheguei aqui, que eu percebo essas coisas assim. (DF1)⁵⁹⁰

A linguagem, nesse sentido, é trabalhada apenas como estrutura, como sistema; a escrita se torna instrumento de um falso diálogo com o professor, visto que este nem sempre responde às inquietações manifestadas pelos sujeitos, no texto. Para além disso, a linguagem precisa ser produzida como acontecimento, como produção de sentido, já que nos constituímos sujeitos produzindo efeitos de sentido.

O exercício de escrita, no interior de um curso de formação de professores de língua materna, precisa se tornar ação constitutiva e transformadora. E o professor formador, ao traçar objetivos para o ensino-aprendizagem da escrita, no âmbito da sua disciplina, e considerando o contexto do curso em questão, precisa pensar num trabalho constitutivo de produção de texto, o qual leve em conta que:

[...] a língua nunca pode ser estudada ou ensinada como um produto acabado, pronto, fechado em si mesmo, de um lado porque sua “apreensão” demanda apreender no seu interior as marcas de sua exterioridade constitutiva (e por isso o externo se internaliza), de outro lado porque o histórico – resultante do trabalho discursivo do passado – é hoje condição de produção do presente que, também se fazendo história, participa da construção deste mesmo produto, sempre inacabado, sempre em construção (Geraldí, 2006: 28).

Há um desafio aí proposto: considerando a complexidade de concepções explícitas ou subjacentes ao “ser professor”, é preciso que se incorpore ao conjunto de saberes de referência que alicerçam o trabalho

⁵⁹⁰ Para fazer referência aos professores participantes desta pesquisa, caracterizo-os como PF, seguido de numeral um (1) a onze (11); e para me referir aos alunos, nomeio-os de DF, seguido de numeral de um (1) a vinte (20).

docente, com relação à produção de texto, a concepção de linguagem como condição semiótica, tecida no movimento das interações sócio-históricas, portanto, complexa, estruturada, polissêmica, que levará em consideração as experiências dos docentes em formação, suas demandas, necessidades e potencialidades. Mas, as experiências de escrita ainda se constituem como tarefas distantes de suas vivências, de sua história, de seu mundo:

Eu pensava o ato de escrever como algo obrigatório e vazio; ele era...ele não tinha sentido [...] não era uma possibilidade de dialogar com outra pessoa através da escrita, não era algo pra que as pessoas vissem e me dessem um retorno [...] um elemento descartável... um elemento vazio. Pra mim não fazia sentido! A escrita não tinha sentido! (DF13)

Essa concepção de escrita, construída no decorrer do curso, leva o sujeito a cultivar uma certa descrença no que diz respeito ao significado das práticas de produção de texto em sala de aula. Sobre isso comenta um professor formador: “Uma coisa que tem que estar clara na cabeça deles também: escrever pra quê? Eles acham que não tem sentido escrever. E aí tá muito vinculado na nota” (PF7). Práticas que portam uma visão cristalizada de linguagem, alheia às condições sócio-históricas de produção do discurso, porque excluem os modos de participação do outro – “não era uma possibilidade de dialogar com outra pessoa através da escrita” –, quando, contrário a isso, o discurso escrito reclama pelo outro, já que “Os signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e uma outra (Bakhtin, 2004: 34). Portanto, a palavra precisa ser ponte que liga professor formador e professor em formação, buscando sempre a compreensão responsiva do outro; o que significa dizer que todo discurso busca ser compreendido; do contrário, como enuncia DF13, torna-se “descartável”, “vazio”, “sem sentido”. Mas o problema parece residir, ainda, na dimensão pedagógica que é conferida à atividade de escrita, a qual ainda precisa focalizar o desenvolvimento pessoal e os percursos profissionais dos docentes em formação, suas identidades, memórias, seu universos socioculturais. O fato, porém, é que ainda existem

[...] pedagogias que não preenchem necessidades comunicativas, alheias aos usos sociais da escrita, [...] artificiais quanto à constituição das condições de produção textual; pedagogias que silenciam textos e usam estratégias para assim mantê-los, pedagogias que se opõem à criação de estratégias criativas e aprovam aquelas que convergem para as representações de estereótipos, formas já cristalizadas de escrever [...] (Beltrão, 2005: 27-28).

Faz-se necessário, em termos de escrita, com vista a uma orientação mais significativa e interativa, voltada para a compreensão do processo formativo do docente – especificamente em um curso que prepara formadores de leitores e produtores de texto –, empreender um esforço pedagógico direcionado às articulações mais amplas que contemplem o ato de escrever, nas suas relações dialógica e dialogal, as quais transcendem as meras relações linguísticas, para alcançar o que, na ADF se denomina de “posição-sujeito”, assim entendida por Orlandi:

O sujeito é um lugar de significação historicamente constituído, ou seja, uma "posição". Essas posições, como sabemos, correspondem mas não equivalem à simples presença física dos organismos humanos (empiricismo) ou aos lugares objetivos da estrutura social (sociologismo). São lugares "representados" no discurso, isto é, estes lugares estão presentes mas transformados nos processos discursivos. (1998: 75).

A posição-sujeito, lugar social representado no discurso em que se inscreve o professor em formação – quando declara ser a escrita “[...] um elemento descartável... um elemento vazio [...]”. A escrita não tinha

sentido!” – é uma posição legitimada, ao longo dos anos na escola, que o marcaram, nele imprimindo marcas, as quais se aproximam do que disse Fernando Pessoa, sobre o sentimento do “eu” como vazio: “Tudo quanto penso, / tudo quanto sou/ É um deserto imenso / Onde nem eu estou” (1969: 585).

Há, nesse discurso, um eu que enuncia uma angústia, transmutada, por vezes, em triste aceitação da sua condição de ser submisso a esse processo do fazer pedagógico, referente à escrita no percurso de sua formação, em que a linguagem é tomada como ausência do “eu”, em que o ato de escrever se traduz, ainda, na reprodução de modelos de texto consagrados, cuja avaliação, por parte do professor, se resume em uma nota.

Nesse sentido, o texto não se faz “corpo no corpo” de quem escreve, não se torna objeto de diálogo para construção de conhecimento, não se encarna no sujeito. Assim, a sala de aula da universidade deixa de ser espaço de interlocução pelo texto escrito, e é preenchida pelo medo: “[...] o temor de escrever... a pressão de escrever certo, de ter que acertar” (PF4). O medo gera o silêncio. São muitos os textos silenciados. Mas, “[...] o silêncio é garantia do movimento dos sentidos. Sempre se diz algo a partir do silêncio” (Orlandi, 2007: 23), porque, mesmo onde ele se instaura, as palavras teimam em fazer barulho, como diz Caetano (1997), em alguns versos de sua canção: Onde o silêncio mora / *Brasa da palavra* / [...] / *Quando não se diz nada* / Fora da palavra / *Quando mais dentro aflora*.

Entre as duas margens da palavra – o silêncio e o dizer – o sujeito revela-se, suas angústias, suas faltas, que são “brasa da palavra”, ganham significado. Pelas asas das palavras de um professor formador, a escrita se mostra como objeto que impele o sujeito em formação docente a um “significativo silêncio”, que o impede de atrever-se:

Uma aluna está produzindo um texto [...] e ela está seriamente preocupada como é que o outro vai ler o texto dela, como será esse olhar do outro sobre o texto dela. E, muitas vezes, a pessoa tem medo em atrever-se a escrever que é o caminho pra que o indivíduo desenvolva a prática da escrita com segurança. É o atrevimento, é a ousadia mesmo... de escrever. (PF3)

Escrever, nos termos colocados por PF3, é um processo que não leva em conta o percurso pessoal do sujeito, rumo à construção de sentidos sobre sua formação, na perspectiva reflexiva; não possibilita ao futuro professor revelar seus anseios e expectativas ante a profissão docente e a própria vida, considerando que não há como separar o eu pessoal do eu profissional (Nóvoa, 1992a), como não é possível separar o conhecimento do auto-conhecimento. Do contrário, as palavras, no papel, tornam-se letras isoladas, sem paixão, constituídas quase à revelia do sujeito, que termina por sufocar seu desejo para atender à exigência do “escrever acadêmico”. Esse sentimento se faz presente nas marcas discursivas dos docentes em formação:

Você acaba se policiando de tudo... o texto perde a essência... o texto deixa de ser seu... porque, o que eu vou escrever é assim: o que é que a professora vai pensar disso, será que ela vai gostar desse tema? Será que é isso mesmo que ela quer? (DF10).

Às vezes eu penso que essa possibilidade de escrita pode ser um pouquinho barrada, porque o professor, quando ele pede essa escrita, ele tem uma intenção, ele quer que você escreva “isto”, na verdade. E quando tem o seu texto na mão, não é aquilo que ele esperava. Então, ali... vai lhe deixando frustrado. (DF7)

O sujeito, cifrado nos rastros de tinta sobre o papel, rende-se ao desejo de escrita do professor, sufocando o seu. Tal situação reporta a outros versos de Fernando Pessoa, que traduzem a angústia desses alunos: “Sou o intervalo entre o que desejo ser e os outros me fizeram, / Ou metade desse intervalo [...]” (1969: 413). O sujeito onisciente, dono de sua linguagem, seu suposto saber e sua ilusória completude se desfaz para dar lugar ao sujeito do inconsciente (Lacan, 1978), em constante (des)construção. “Então, ali... vai lhe deixando frustrado”. A noção de perda, sofrida pela falta da liberdade de estilo, causa-lhe frustração, pois tem de escrever como manda o formato exigido pelo professor, ainda configurado como “[...] um texto padronizado, autoritário, fechado ou quadrado”. Estéril. (Meira, 2007:168). De fato, há um grande fosso entre o estilo acadêmico de escrita, proposto pelo professor, e o ato de escrever pela experiência da escuta aos sujeitos, aos seus desejos e necessidades pessoais e profissionais.

Nesse quadro de concepção, a partir do qual se redesenha a formação docente do aluno de Letras Vernáculas, podemos entender que, se o espaço social é aberto, caracteriza-se pela pluralidade e pelos deslocamentos que nele ocorrem, desmistificando a ideia de sujeito unificado e transparente (Pêcheux, 1990), porquanto ele se constitui na heterogeneidade, ao longo da história, em função das diferentes posições que ocupa na sociedade. Essas posições são formações imaginárias atribuídas pelo próprio sujeito ou por outros atores sociais, portanto, não são traços objetivos, são históricos, são construções identitárias. E o modo como o professor em formação vai construindo sua identidade pessoal e profissional influenciará na definição de suas ações com seus futuros alunos, nas suas relações de trabalho e no desenvolvimento de suas atividades pedagógicas. Portanto,

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. (Nóvoa, 1992b).

A identidade é constituída na relação com o outro, historicamente. Então, esse é um construto social e não se delinea apenas no interior desse sujeito, porque passa pelos olhares daquele(s) que respalda(m) sua identidade. Nesse sentido, o docente em formação constrói sua identidade, e subjetividade, ao apropriar-se dos saberes socialmente produzidos, através das ações partilhadas com seus pares, incorporando-as (re)significando-as e modificando-as conforme sua vivência singular. Essas ações, por sua vez, ocorrem em situações social e historicamente determinadas.

Problematizar a escrita, nesse contexto, exige a recusa da imobilidade, para poder capturar, no texto do sujeito, rastros da sua singularidade, na sua maneira de criar, (re)inventar, no modo de o sujeito inscrever-se naquilo que escreve; uma escrita, nesse sentido, surge de uma demanda de reflexão do sujeito sobre o mundo, sobre sua profissão, bem como da sua necessidade de (se)dizer, no processo ensino-aprendizagem. Portanto, constitui uma aventura, um gesto autoral que vai se delineando entre a necessidade de aprender do aluno e a (im)possibilidade de ensinar do professor.

A constituição do professor de língua materna em formação: o lugar da escrita autoral

Nossos escritos são perpassados por uma carga ideológica que nos representa como sujeitos coletivos, pelo fato de que o que dizemos não é apenas nosso. Tudo o que é dito por meio da linguagem é

representativo de uma identidade pessoal, mas que adveio de uma identidade coletiva e nela se constitui. Portanto, “As palavras não são só nossas. Elas significam pela história e pela língua. O que é dito em outro lugar também significa nas ‘nossas’ palavras” (Orlandi, 2005: 32). Na relação histórica com o outro, o docente (se) transforma, toma posição, escolhe, assume – ou, às vezes, nega. Sua produção tem um significado e uma identidade coletiva em que ele se reconhece, sem negar o individual que passa por esse coletivo e que o constitui como sujeito social e de linguagem. Segundo Arroyo:

O ofício de mestre faz parte de um imaginário onde se cruzam traços sociais afetivos, religiosos, culturais, ainda que secularizados. A identidade de trabalhadores e de profissionais não consegue apagar esses traços de uma imagem social, construída historicamente. Onde todos esses fios se entrecruzam. Tudo isso sou. Resultei de tudo. (2009: 33)

Desse modo, é preciso que as razões para escrever sejam fortes para seduzir, convencer e enredar o docente em formação, dando-lhe a oportunidade de inscrever(-se) e (re)significar(-se), tornando-se portador de novas vozes, novos confrontos e questionamentos. É dessa forma que o docente em formação concebe a escrita: “Então, a escrita é isso; é a oportunidade que vou dizer: vou me inserir politicamente, vou, vou afirmar isso, né? Vou participar” (DF13). Poderá nascer daí um trabalho crítico-reflexivo sobre as práticas de escrita e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal, profissional, autoral. É desse modo que ele poderá se apropriar do seu processo de formação, dando-lhe sentido, ao mesmo tempo em que vai encontrando espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais.

Esses espaços de interação, constituídos de percursos históricos e intelectuais, contribuem para o desenvolvimento teórico do campo de conhecimento e para a formação profissional dos docentes em formação, levando-os a se firmarem como autores e a constituir-se como sujeito central de sua formação. Aí também poderá se construir a autonomia docente, na diversidade de produções que se dão na complexidade do fazer pedagógico e se representam através das experiências singulares, contempladas na formação profissional, em uma dimensão de troca com os pares. Como enuncia Moita:

Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e sobretudo o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos. Um percurso de vida é assim um percurso de formação, no sentido em que é um processo de formação. (1992, p. 115).

As infinitas relações poderão se estabelecer na exterioridade e no espaço infinito do ato de escrita, a partir de um exercício de reflexão do docente em formação sobre a construção de saberes de vida e de trabalho. Eis porque não se pode reduzir a profissão docente a um conjunto de competências e técnicas, porque implica experiências de autoria, que pode ser viabilizada pela escrita, no desenvolvimento da própria prática docente. Portanto, ao escrever um texto, o sujeito tem a possibilidade de um encontro com diferentes vozes interdiscursivas, estabelecendo com elas uma relação, a partir da qual ele produzirá deslizamento de sentidos.

Os docentes em formação, narram sobre como, nas suas aventuras de escrita, tentam se autorizar, no equilíbrio necessário entre a citação e o diálogo. Visando atender às demandas de produção textual exigidas pelos professores formadores, mergulham no texto, com certa aflição e, às vezes, sem a necessária profundidade, como afirma o professor formador: “Profundo eu não consegui perceber não... um diálogo profundo, uma escrita profunda, não”. (PF7); ou, quando muito, colocam-se num “grau intermediário

de autoria” que os leva a ensaiar alguns gestos de interpretação, ainda não suficientes para provocar rupturas, como revelam em seus recortes discursivos:

Bem, eu não gosto de fazer muita citação quando eu escrevo alguma coisa, porque eu acho que... quando você cita muito os outros é porque você não tem ideias próprias pra desenvolver realmente [...] Mas será que nós precisamos copiar na íntegra [...]? Será que nós não temos capacidade de transformar? Será que a vida não é exatamente uma transformação? (DF7)

[...] na medida em que eu fui, na realidade, passando por cada semestre, eu comecei a perceber que eu necessitava de uma escrita cada vez melhor, de uma leitura cada vez melhor, né? Então ia pra lá pro texto, pra ler e reler aquele livro, pra dialogar realmente, certo? Pra poder ter, na realidade, aquele senso crítico, certo? Pra tá dialogando com o autor. Mas é preciso muita leitura, né? [...] Fiz aquela leitura, achei que a leitura tava pobre, ainda não era o suficiente, mas aí quando voltei, de uma outra vez, pra ler, aí eu já percebi que a leitura já enriqueceu mais ainda, já tive um outro olhar. (DF16)

O curso de formação de professores de língua maternal precisa abrir espaço e catalisadora do processo de formação docente, convocando-o docente em formação a assumir sua posição-autor, e ao sujeito que lê, convidando-o a tornar-se co-autor, que implica o respeito ao outro como autor, não lhe negar a palavra. As marcas de autoria se evidenciam, à medida que o sujeito se inscreve no texto que produz, enquanto sujeito histórico, princípio da organização do discurso (Foucault, 1992). Esse processo precisa ser viabilizado no curso de Letras Vernáculas, como bem reconhece um professor formador:

[...] naquele momento que a gente tá orientando a construção da unidade do texto, como produzir aquele texto [...] Eu acho que o papel da gente é fomentar essa... essa construção, esse posicionamento dele [...] e mostro pra eles a importância de dar crédito àquela voz que eles trazem [...] pensando na autoria, que é a autoria do outro [...] Eu acho... quando eu digo assim: o meu posicionamento perante o texto, o que eu penso sobre aquilo, eu acho que isso tem a ver com a autoria (PF6)

Autorizar-se é construir lugares de interpretação, adquirir senso crítico – “pra dialogar realmente, certo? Pra poder ter, na realidade, aquele senso crítico [...]” –, a partir de um trabalho de escrita, de potencial heurístico, que se desenvolve nos entremeios da heterogeneidade discursiva, materializada no *continuum* da interlocução entre o que o sujeito escreve, o que lê e o universo sociocultural, histórico e ideológico da linguagem; isto é, o outro, sua história, suas leituras, sua linguagem – “a importância de se dar crédito àquela voz que eles trazem” –. Nesse processo, o dizer do sujeito é sempre heterogêneo, constituído por outros dizeres: “[...] as palavras que dizemos não falam *por si*, mas pelo ‘Outro’: outro que abre o discurso sobre sua exterioridade interdiscursiva interna [...]” (Authier-Revuz, 1998: 26).

A escrita como gesto de autoria é prática social, capaz de produzir, na sua discursividade, uma racionalidade crítico-criativa. E “[...] o desenvolvimento desse senso crítico-criativo toma a formação como espaço de debate, de confrontação de ideias e práticas em que a atitude crítico-criativa, enquanto práxis, ganha poder de intervenção no instituído” (Canelhas & Nogueira, 2004: 91). A escrita, nesse sentido, se configura como atividade humana, através da qual o sujeito poderá intervir no real, de modo a apreendê-lo, produzi-lo e/ou transformá-lo, fundando a autoria ou seus indícios no texto, como acentua DF6: “o meu posicionamento perante o texto, o que eu penso sobre aquilo, eu acho que isso tem a ver com a autoria”.

DF7, refletindo sobre seu processo de escrita, lança um questionamento: “Será que nós não temos capacidade de transformar? Será que a vida não é exatamente uma transformação?”. O questionamento

desse sujeito encontra eco nas vozes de seus pares, ao clamarem por práticas de escrita que respondam às necessidades de expressão, de inserção cultural, de socialização, de interlocução e de comprometimento com a vida pessoal e profissional; principalmente, no que diz respeito à responsabilidade que têm como futuros professores formadores de leitores e produtores de texto. Do contrário, enuncia Kramer:

[...] seremos todos – professores e alunos – meros escreventes de uma palavra repetida, submersos num discurso que se apodera de nós e nos aprisiona, ao invés de nos libertar, que descaracteriza nossa dimensão de seres humanos e sociais sempre imersos numa coletividade (2002: 177).

Se a esses sujeitos for permitido redesenhar seu espaço-tempo histórico-político-social, no jogo relacional identitário e simbólico, que mantêm consigo próprio e com o mundo, é possível que exista outra forma de relação entre professor-escrita-aluno, outra forma de relação entre seres humanos, que possa conferir sentido à práxis do professor, impedindo-a de cair no vazio teórico, e que faça a escrita do docente em formação se relacionar com a vida, orientando-os para o questionamento do sentido de suas práticas; para que, ao escrever, esses futuros professores de língua materna possam reconstruir suas ações docentes, rasgando e tecendo as palavras, rasgando e tecendo a história.

Considerações finais para uma nova reflexão

Escrever constitui, de fato, um processo doloroso, pois para que os pensamentos e ideias do sujeito se organizem, se traduzam em palavras e se transformem, o pensar e o agir passam por vários atravessamentos e só produzem sentidos se provocarem experiências no outro, se alcançarem o outro e dele se apoderarem. Esse processo é lento e não se dá de um momento para o outro, mas tem um significado, se for escrito no prazer do processo da escrita, não eliminando, com isso, a possibilidade de ter sido escrito na dor, pois tais conceitos não se excluem.

A experiência de escrita precisa afetar o sujeito que escreve, para estabelecer encontros e desencontros com o(s) outro(s) – o(s) leitor(es) - a partir do que está dito ou não dito; essa experiência é algo que transforma o sujeito, implica acolhimento da diversidade e da diferença, situação complexa em que o sujeito precisa deixar-se abordar por aquilo que o interpela, para viver o prazer de escrever, para lapidar esteticamente as estranhas forças que emanam do seu inconsciente, mas também para socializar os conhecimentos construídos no decorrer de sua vida pessoal e profissional.

As ações de escrita, no curso de formação de professor de língua materna, precisam contemplar a escrita do vivido, de modo que contribuam para fortalecer a compreensão da práxis pedagógica, para viabilizar processos de formação docente, com sentido e significado, reconfigurando o espaço de formação de professores em processo subjetivo e de autoria.

Referências

- Andrade, Carlos Drummond de. Aula de português. Retirado em Julho 8, 2013 de http://www.caravanapoetica.com.br/varal_de_poesias/carlosdrummond_infantojuvenil.pdf.
- Arroyo, M. (2009). Ofício de mestre: Imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes.

- AUTHIER-REVUZ, Jaqueline (1998). *Palavras incertas: As não-coincidências do dizer*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP.
- Bakhtin, Mikhail (2004). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- Barthes, Roland (1996). *Aula*. São Paulo: Cultrix.
- Beltrão, Lícia Maria Freire (2005). *A escrita do outro: Anúncios de uma alegria possível*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, Brasil.
- Canelhas, Sara & Nogueira, Paulo (2004). *Ensaio(s) de autoformação por uma escrita colectiva*. *Educação, Sociedade & Culturas*, (22), 87-107.
- Foucault, Michel (1992). *O que é um autor?* Portugal: Vega, Passagens.
- Geraldi, João Wanderley (2006). *Linguagem e ensino: Exercícios de militância e divulgação*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil.
- Kramer, Sônia (2002). *Pão e ouro – Burocratizamos a nossa escrita?*. In Lucídio Bianchetti (Org.). *Trama e texto: Leitura crítica: Escrita criativa*. (pp. 177-183). São Paulo: Summus.
- Kristeva, Julia (1988). *História da linguagem*. Lisboa: Edições 70.
- LACAN, Jacques (1978). *Escritos*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- Maldidier, Denise (2003). *A inquietação do discurso – (Re)Ler Michel Pêcheux hoje*. Campinas: Pontes.
- Meira, Ana Cláudia Santos (2007). *A escrita no divã: Entre as possibilidades e as dificuldades para com o escrever*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Moita, M. da C. (1992). *Percursos de formação e de trans-formação*. In A. Nóvoa (Org.). *Vidas de professores* (pp.111-139). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1992a). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (1992b). *Formação de professores e profissão docente*. Retirado em Julho 8, 2013 de <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>
- Nóvoa, A. (2009a). *Para uma formação de professores construída dentro da profissão*. Retirado em Julho 8, 2013 de http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf.
- Nóvoa, A. (2009b). *Professores: Imagens do futuro presente*. Educa: Lisboa.
- Orlandi, Eni P. (1998). *A leitura e os leitores*. Campinas: Pontes.
- Orlandi, Eni P. (2005). *Análise de discurso: Princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes.
- Orlandi, Eni P. (2007). *As formas do silêncio: No movimento dos sentidos*. Campinas: Editora da UNICAMP.
- Orlandi, Eni P. (2006). *Discurso & leitura*. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da UNICAMP.
- Pêcheux, M. (2006). *O discurso: Estrutura ou acontecimento?*. Campinas: Pontes.
- Pêcheux, M. (1990). *Análise de discurso: Três épocas*. In: Gadet, F.; Hak, T. (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso: Uma introdução à obra de M. Pêcheux* (pp. 311-319). Campinas: Ed. da Unicamp.

- Pessoa, Fernando. (1969). *Obra poética – Volume único*. Rio de Janeiro: José Aguilar.
- Picard, Georges (2008). *Todo mundo devia escrever: A escrita como disciplina de pensamento*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Saussure, F. de (2002). *Curso de lingüística geral*. Trad. A. Chelini et al. São Paulo: Cultrix.
- Signorini, Inês (2006). Prefácio. In: Inês Signorini (Org.). *Gêneros catalisadores: Letramento & formação de professor*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Suassuna, Livia (1995). *Ensino de língua portuguesa: Uma abordagem pragmática*. Campinas, SP: Papyrus.
- Veloso, Caetano (1992). *A terceira margem do rio*. In Caetano Veloso & Milton Nascimento. *Circuladô ao vivo*, Polygram do Brasil.

Formar leitores no espaço escolar: desafios docentes

Rita de Cássia Brêda Mascarenhas Lima⁵⁹¹

“Ler é evitar que a alma enfarte”.

Jorge de Souza Araujo

Introdução

Historicamente tem sido reservado ao espaço escolar certa prioridade ou exigência de ensinar aos sujeitos o ato de ler. Entretanto, todos nós sabemos que a prática da leitura é uma prática social e cultural, logo acontece de forma contínua e frequente nos mais variados espaços.

Formar leitores proficientes deve ser encarado como responsabilidade da escola, mas, considerando as múltiplas práticas de leitura que permeiam o contexto sociocultural, não cabe mais apenas à instituição formal assumir tal responsabilidade. Emilia Ferreiro na década de 80 do século XX já afirmava que nossas crianças não nos pede licença para aprender a ler. Logo é possível perceber que as vivências cotidianas, os encontros variados com os materiais impressos e com as várias linguagens impõe aos sujeitos exercerem, desde muito cedo, seu poder criativo e curioso de desvelar os mistérios oferecidos diuturnamente.

Debruçar sobre essa temática me mobiliza, por entender que mesmo com todos os avanços nos estudos e nas pesquisas que tematizam as práticas de leitura e a formação de leitores, percebemos a necessidade de focar o olhar para brechas oriundas do processo formativo nos espaços das universidades, *lócus* privilegiado de formação docente, sobre a sensibilização e ampliação dos repertórios literários oferecidos aos graduandos dos cursos de licenciaturas no seu percurso formativo.

Neste trabalho buscamos compreender até que ponto, os cursos de formação inicial em nível superior vêm efetivamente contribuindo para a aproximação dos discentes com os objetos culturais de leitura e, especificamente, se tem contribuído na formação de mediadores de leitura.

Muitos são os teóricos e as pesquisas que discutem na atualidade as práticas culturais de leitura, as histórias de leitura e as políticas públicas de leitura, entretanto, pesquisar sobre o impacto e/ou contribuição dos cursos de formação inicial, especificamente os cursos de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Feira de Santana, na formação de leitores, será o foco desse trabalho, haja vista ser este o *lócus* de minha atuação como docente.

Sala de aula: espaço privilegiado de encontro com a Literatura?

Durante muito tempo ao falarmos do espaço da sala de aula era inevitável às lembranças não muito agradáveis da relação estabelecida entre professores e alunos, pois aos primeiros era sempre reservado o papel de supremacia excessiva nas decisões e escolhas do que estudar e do que ler. Vistos como detentores do saber, assumiam a responsabilidade pelas decisões quanto ao processo de ensino e, conseqüentemente, de como “deveriam” os alunos aprender.

⁵⁹¹ Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS

Entendendo que os espaços de aprendizagens vêm se alargando a cada dia, cabe à universidade, como instituição formadora, trazer para o seio do debate as questões que envolvem e circundam os processos formativos dos seus professores.

Os cursos de formação de professores têm oportunizado práticas de aproximação e sensibilização para a leitura literária? Que lugar a literatura vem assumindo no planejamento pedagógico dos professores? Sala de aula e literatura é possível estabelecermos uma relação de complementaridade? De que literatura estamos nos referindo?

Sabemos que a década de 90 do século XX foi marcada pela busca por formação inicial oferecida nos espaços acadêmicos. Assim, visando atender aos pleitos legais, muitas parcerias foram instituídas entre as prefeituras municipais e as Universidades, com vistas a qualificar o quadro docente e atender as exigências expressas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Lei n.9.394/96.

Desse cenário surge uma importante questão que é compreender até que ponto a universidade, como *lócus* de formação de professores, tem efetivamente contribuído na formação de professores mediadores de leitura? As práticas leitoras oferecidas/desenvolvidas nos cursos de licenciaturas em Pedagogia – cursos voltados à formação de professores dos anos iniciais da educação básica⁵⁹² têm sensibilizado os graduandos para o encontro com a literatura?

Se “o pleno exercício da democracia representativa impõe a completa inexistência de cidadãos de segunda classe, de excluídos sob qualquer natureza ou determinação. Logo, todos temos direito assegurado constitucionalmente à informação, à leitura, ao debate, à participação na vida coletiva”, como afirma Araújo (2006) então, o curso que tem como papel maior a formação de professores, não pode prescindir dessa responsabilidade.

Aliado a essas reflexões não podemos desconsiderar que muitos currículos dos cursos de pedagogia não oferecem mais a disciplina Literatura Infantil, causando grande fosso entre a academia e a literatura. A retirada dessa disciplina do currículo do curso de pedagogia foi um equívoco teórico-epistemológico, pois se nós desejamos formar discentes leitores e professores mediadores de leitura, precisamos em primeiro lugar garantir aos professores a oportunidade também dessa formação, pois só conseguiremos despertar e sensibilizar o gosto pela leitura, se nós também tivermos gosto, desejo e competência em ler.

Vale destacar que muitos dos nossos discentes, dos cursos de licenciaturas, já são professores em efetivo exercício da docência, ou seja, já atuam na educação básica, prioritariamente na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Portanto, lidam diariamente com o público que almejamos que se tornem leitores. Assim, tratar da articulação universidade e educação básica é hoje uma discussão urgente e necessária.

A atuação como docente na educação básica vem passando por crises de várias ordens. Segundo pesquisa realizada pela Fundação Getúlio Vargas em 2009, envolvendo uma amostra de aproximadamente 1.500 alunos concluintes do ensino médio da rede pública e privada das cinco regiões do país, sobre a atratividade da carreira docente, apenas 2% dos alunos concluintes do ensino médio pretendem prestar vestibular para Pedagogia ou outros cursos de licenciaturas. Dentre

⁵⁹² LDB Lei n. 9.394/96 -Art. 21º. A educação escolar compõe-se de: I -Educação Básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio e II – Ensino Superior

os motivos que alegam para não opção pela docência apontam: baixa remuneração (40%); falta de identificação profissional e pessoal (32%); desinteresse e desrespeito dos alunos (17%) e desvalorização social do professor (17%). As opções primeiras são medicina, direito, engenharias. Nos dias de hoje ser professor não mais representa um status (como antes havia), pelo contrário, a sociedade não reconhece, prioritariamente, no trabalho docente uma perspectiva de melhor inserção social dos sujeitos. Não reconhecem a escola como possibilidade de profissionalização. Desse modo, diante dessa crise, faz-se necessário um investimento grandioso para retomada da importância do papel social e cultural da escola e do trabalho docente.

Atuando como professora, primeiro na Educação Básica e atualmente no ensino superior, que me coloco. Lugar de muitas trocas de saberes, de muitas partilhas de experiências, lugar de formação técnico-pedagógica, mas acima de tudo, lugar de pesquisa e formação política. Pensar o papel da leitura, e mais detidamente, o papel da leitura literária na formação/sensibilização/encantamento dos sujeitos que lidam ou lidarão na formação de outros tantos sujeitos, é uma questão emergente.

Pennac (1993) afirma que “o verbo ler não suporta o imperativo” (p. 13) assim, nós como professores formadores e, essencialmente, responsáveis, em muitos casos, exclusivamente, pelo encontro do discente com o texto/livro, precisamos criar estratégias para provocar neles o gosto, a vontade de ouvir, de manusear, de continuar a leitura para além do espaço da sala de aula.

A recente pesquisa Retratos da Leitura no Brasil revelou que há um decréscimo do nível de leitura quando os sujeitos concluem suas trajetórias estudantis, seja na educação básica ou nível superior. Estes dados sinalizam a forte relação do ato de ler às obrigatoriedades das tarefas escolares. É necessário, portanto, refletirmos sobre os objetivos das práticas de leitura e as vivências leitoras oportunizadas nos espaços escolares.

As experiências de leitura vivenciadas na academia têm sido majoritariamente voltadas para dar conta das exigências didático-pedagógicas, secundarizando as leituras literárias, leituras de fruição, de entretenimento, leituras consideradas “despretensiosas”. Mas, esta realidade soa contraditória, se considerarmos que é responsabilidade da escola, logo dos professores, garantir aos alunos o acesso ao livro, pois como afirma Paiva (2012, p. 19) “... é na escola que a maioria das crianças e jovens brasileiros terá contato com o texto literário e, por conseguinte, cabe a essa instituição garantir o acesso a esse bem cultural: o livro”. Sendo a universidade *locus* de formação desses professores, é preocupante a concepção de leitura que permeia os currículos dos cursos, pois a leitura literária acaba sendo, muitas vezes, negligenciada. Como então exigir desse profissional um trabalho diferenciado com a leitura literária?

Uma alternativa encontrada, por alguns docentes no ensino superior, tem sido a inclusão, em seus planejamentos, da prática dos círculos de leitura ou da contação/leitura de histórias, contos, crônicas como estratégia de aproximação dos discentes ao mundo da literatura. Para melhor situar o leitor, apresentarei brevemente a concepção dos círculos de leitura e de contação de história que utilizamos neste texto.

O círculo de leitura se configura como metodologia de ler em voz alta para o outro, geralmente leituras literárias. A leitura é compartilhada e o diálogo, após a leitura, logo se estabelece. Segundo Yunes (2012, p. 120) para realização dos círculos de leitura “precisa de um leitor que seja o guia,

uma espécie de líder do encontro. É esse leitor-guia que vai apresentar o texto para seus convidados, um texto de que ele goste (muito!) e que ache que vai interessar (muito!) aos participantes do círculo – seus convidados”. Yunes ainda defende (2012, p. 123) que “O diálogo sobre o texto lido ou contado é a alma de um círculo de leitura!”. Por isso que ao leitor guia são atribuídos cuidados no momento da preparação dos círculos.

A prática de contação de histórias é uma arte. Arte de entreter, arte de encantar, arte de contar, de viver e entrelaçar sonhos, desejos e memórias, e, por entender o momento da contação como momento mágico é que acreditamos ser este um dos caminhos possíveis de aproximação das crianças, jovens e adultos com o texto literário. Segundo Gregório Filho (2002, p. 136)

Somos aquilo que vamos adquirindo ao longo da vida. Os primeiros jogos, as brincadeiras, as cantigas, os contos vão imprimindo em nós um pouco daquilo que vamos ser quando adultos. Não somos passivos às experiências e, a cada uma aprendida, incorporamos informações, transformamos, acrescentamos parte de nossa própria experiência e vamos construindo nosso jeito de olhar a nós mesmos e ao mundo.

E, foi pensando e acreditando nessa possibilidade, que comecei a trazer para o espaço da academia, a prática de contar/narrar histórias. Como afirma Gregório Filho, (1998, p. 83) “a contação de história não vem substituir as leituras dos livros. Ao contrário, está comprovado que funciona como estimuladora, incentivadora para que as pessoas busquem conhecer aquelas histórias que ouviram e muitas outras [...]”. Assim, me senti motivada a trazer para o espaço da sala de aula o texto literário.

Narrando histórias, formando leitores... relato de uma prática

E assim tudo começa... Levo para o início da aula a presença do livro. Cada dia um livro, um autor, uma história. Muitos são aqueles que já povoaram o espaço/lugar nas minhas aulas: Eduardo Galeano, Guimarães Rosa, Carlos Drummond de Andrade, Câmara Cascudo, Bartolomeu Campos Queirós, Francisco Gregório Filho, Marina Colassanti, Cora Coralina, Clarice Lispector, Ana Maria Machado, Ruth Rocha, Conceil Corrêa da Silva, Daniel Munduruku, Rubem Alves, Mem Fox, e muitos outros.

A experiência dos círculos de leitura e da contação/leitura de histórias nos cursos de formação de professores tem rendido bons frutos. Segundo o professor Antonio Carlos (ex-aluno do curso de Pedagogia) depois do contato prazeroso com a literatura infantil na universidade “nós trouxemos a prática de contação de histórias para a sala de aula e fez com que se construísse o gosto juntamente com o aluno, o aluno criou o gosto pela leitura a partir disso”. Essa afirmação revela que ao envolvermos o nosso discente no mundo da leitura, ao propiciarmos o contato prazeroso com a literatura, podemos, quem sabe, formar mediadores de leitura. A professora Maria Antonia (também ex-aluna) faz uma revelação interessante acerca do papel decisivo da universidade para a descoberta dos livros já existentes no espaço da própria escola, ela narrou que “quando comecei a estudar novamente, fui perceber a quantidade de livros ricos que tinha na prateleira da minha escola. Eu não os via. Eu falava: eu preciso de material, eu preciso de material. E, esses livros, estavam lá me esperando e eu não os enxergava”. Assim, o reencontro com os livros, a “descoberta” do acervo da biblioteca, o contato e o manuseio dos livros ganharam outros tons a partir do ingresso na universidade e do despertar para a sensibilidade da literatura.

Afirma Queirós (2002, p. 158)

... O que sei não me basta ou satisfaz. Isso por acreditar, com convicção, que o mundo só muda quando acrescentamos a ele o nosso poder de reinventar a vida com seus tantos significantes. Acredito demais na capacidade inventiva do homem. Posso afirmar que pela criação tanto o sujeito se redimensiona como também se acrescenta ao mundo.

As experiências possibilitadas pelo encontro do leitor com o texto são fantásticas e singulares. Cada leitor estabelece relações e conjecturas a partir das suas próprias vivências. Para Cosson, (2012, p. 27) “O bom leitor, portanto, é aquele que agencia com os textos os sentidos do mundo, compreendendo que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo. Por isso, o ato físico de ler pode até ser solitário, mas nunca deixa de ser solidário”. Assim, cabe ao professor mediador de leituras oportunizar situações significativas de aproximações entre os alunos e as leituras. Segundo Yunes (2003, p. 10) “quem lê o faz com toda a sua carga pessoal de vida e experiência, consciente ou não dela, e atribui ao lido às marcas pessoais de memória, intelectual e emocional”.

A efetiva atribuição de sentidos e marcas ocorreu quando o livro “*A moça tecelã*” de Marina Colasanti foi compartilhado. A turma, formada majoritariamente por mulheres, ao escutar a história teceu inúmeras análises, comparações, analogias e descobertas. A professora Aline afirmou “como gostaria de destecer os meus problemas”. A professora visualizava na história a sua própria realidade e o desejo de transformá-la surgiu como possibilidade.

Reconhecendo que a formação docente requer não apenas os saberes didático-pedagógico, saberes humanos e saberes da competência técnica, a autora Graça Paulino (2004) defende a inclusão dos saberes literários como saberes necessários à docência, posto que

se entendemos a formação de professores de modo mais amplo, em sua produção histórica e social que envolve, além de competências cognitivas stricto sensu, também sensibilidade, emoções, ligações afetivas, interações, transformações pessoais, temos de pensar na possibilidade de que um desses saberes seja de natureza literária. (p. 57)

Desse modo, se defendemos a formação de docentes numa perspectiva de mediadores de leitura não podemos prescindir na formação dos professores da inclusão dos saberes literários como saberes próprios à docência. Com esta inclusão amplia-se ainda mais o espectro de saberes necessários à docência, pois para o escritor canadense Tardif (2003) os saberes dos professores emanam de variadas fontes sociais, ou seja, da família, da escola primária, dos vários espaços/estabelecimentos de formação dos professores, da prática do ofício, entre outros, ou seja, o professor constrói o *corpus* da profissão quando articula as suas várias experiências e saberes elaborados e acumulados nas suas multireferencialidades.

A experiência vivenciada na formação de professores mediadores de leitura tem ajudado a perceber a importância da universidade (espaço de formação) e da leitura (objeto sociocultural) como instrumentos indispensáveis para o exercício da cidadania, ou seja, através do ato de ler, do como ler, do para que ler, demarca e define o projeto de sociedade que acreditamos.

Sendo a leitura uma prática individual e também coletiva faz-se necessário a diversificação dos materiais de leitura na perspectiva de ampliação dos acervos pessoais e coletivos. Nas trocas/partilhas de leituras cada sujeito mobiliza e faz “emergir a biblioteca vivida, quer dizer, a memória de leituras anteriores e de dados culturais” como afirma Goulemot (2001, p. 113). Desse modo, no espaço da sala de aula as múltiplas formas e modo de ler precisam ser acolhidos, pois na intimidade com o texto coletivo, no prazer de ouvir

outras pessoas lendo, imprimindo uma entonação peculiar, percebemos o poder do encantamento e da sedução que o livro provoca. O importante é que a escola assuma, para si, a responsabilidade na formação de leitores, ou seja, que a escola traga para dentro de seus muros, para dentro das suas salas de aula a prática da leitura e o prazer de ler.

A contação de história pode ser um dos caminhos possíveis para entrecruzar universidade e literatura na perspectiva de formação de leitores. Segundo Pennac (1993, p. 84) “aquilo que lemos de mais belo deve-se, quase sempre, a uma pessoa querida”. Portanto, não há dúvida do papel primordial que a família e a escola (como instituições de formação) podem desempenhar no processo de aproximação, formação do gosto e encantamento das crianças/jovens/adultos com os livros. Principalmente, se admitirmos que muitas crianças, hoje em dia, não têm mais no ambiente familiar as ricas experiências de ouvir histórias, da presença de um adulto lendo em voz alta, ou seja, de experiências que os aproximem do mundo letrado.

Na minha experiência, fui descobrindo que quanto mais intimidade com o texto, mais sabor, mais emoção se transmite na contação. O exercício de contar histórias exige do/a contador/a alguns cuidados quer seja na escolha do material, quer seja na entonação da voz do(a) narrador(a). É importante ressaltar que contar histórias é uma arte a ser aprendida, e para isso basta saber ouvir o coração e escolher e acolher as histórias.

A condição *sine qua non* para o contador de histórias é gostar de histórias, gostar de ler, é participar do pacto ficcional que toda história exige, ou melhor, precisamos educar, ensinar, sensibilizar e encantar nossos alunos e convidados para a leitura.

Afinal, a aprendizagem da leitura, do gosto e do sabor de ler um livro são práticas que precisam ser ensinadas. Pois, assim como os livros, as histórias precisam do leitor para ter vida, ganhar sentido, as crianças, os jovens/adultos precisam dos contatos prazerosos, das vivências sedutoras e da intimidade cotidiana com a leitura. E esse papel também é nosso!

Formar leitores: desafios docentes

Atuar no cenário educacional nos dias atuais vem exigindo dos docentes muitas habilidades e saberes múltiplos. Ao docente não basta apenas ter conhecimentos dos conteúdos previamente selecionados para ministrar suas aulas. É preciso dominar sim os conteúdos escolares, mas é preciso também se apropriar cada vez mais dos saberes literários, das tecnologias da informação e da comunicação, das informações veiculadas nos meios de comunicação, dos conteúdos e interesses próprios às faixas etárias, que cada vez é mais precoce.

Segundo Márcia Abreu (2006, p. 59)

A avaliação estética e o gosto literário variam conforme a época, o grupo social, a formação cultural, fazendo que diferentes pessoas apreciem de modo distinto os romances, as poesias, as peças teatrais, os filmes. Muitos, entretanto, tomam algumas produções e algumas formas de lidar com elas como as únicas válidas. E aí reclamam porque o brasileiro não lê e não tem interesse pela cultura [...].

É justamente neste cenário que presenciamos avolumar nas prateleiras das livrarias, supermercados e bancas de revistas muitas obras literárias, *best seller* estrangeiros, novas séries de autores que seduzem cada vez mais nossos adolescentes que reside um dos nossos desafios.

Como afirma Chartier (1999, p. 19) “Cada leitor, cada espectador, cada ouvinte produz uma apropriação inventiva da obra ou do texto que recebe”, portanto, esse desafio é para todos nós, não apenas os docentes de Língua Portuguesa, mas todos os docentes. Afinal, se o nosso aluno ler os livros encontrados nestes espaços e, muitas vezes rejeita o acervo da biblioteca escolar, o que cabe a nós?

Muitas poderiam ser as respostas para estas inquietações, mas a primeira é reconhecer que não lidamos mais com apenas um perfil de leitor. Os leitores são múltiplos e seus interesses e objetivos também os tornam singulares. Segundo Chartier (1999, p. 77) “A leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados [...] Toda história da leitura supõe, em seu princípio, esta liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor”. Portanto, as leituras acontecem por motivos e interesses variados como busca de informação, de entretenimento, resolução de problemas, busca do mágico e do belo, entre tantos outros objetivos.

Mas, cabe à escola investir em situações didáticas que primem pelo trabalho com a leitura numa perspectiva da competência leitora crítica. Para Silva (2009, p.28) “as competências de leitura crítica não aparecem automaticamente: precisam ser ensinadas, incentivadas e dinamizadas pelas escolas para que os estudantes, desde as séries iniciais, desenvolvam atitudes de questionamento perante os materiais escritos”. Sem dúvida, esse é um desafio docente.

É desafio docente também criar diferentes estratégias de mobilização, de incentivo, de oferta às vivências leitoras e de práticas culturais de leitura, posto que se queremos colaborar para uma formação plena e sólida dos nossos alunos, então precisamos propiciar práticas atraentes, significativas e mobilizadoras de novas aprendizagens.

Considerações finais

A complexidade e os desafios no exercício da profissão docente e, mais especificamente, a ampliação das exigências sobre o papel da escola na formação de sujeitos leitores proficientes vem nos impondo à necessidade de estudos e pesquisas que visibilizem as práticas pedagógicas cotidianas que focalizam a leitura no seu planejamento. Neste trabalho, analisamos, ainda que de forma incipiente, a experiência desenvolvida em cursos de licenciaturas de Instituições Públicas Superiores do Estado da Bahia. O estudo revelou a necessidade de maior apropriação e reflexão, por parte da universidade, sobre a efetiva contribuição que os cursos de licenciaturas oferecem para formação destes professores/mediadores de leitura, haja vista que o *loco* de formação desses profissionais é o chão da universidade.

Os resultados apontam que, mesmo de forma ainda pontual, há práticas docentes que vem a contrapelo dos currículos oficiais, criando oportunidades de aproximar os professores (ora discentes) das leituras literárias por meio de estratégias variadas. Esta experiência vem apresentando bons frutos, visto que os professores envolvidos reconhecem a importância de ampliar seu próprio acervo literário, bem como de envolver-se em práticas prazerosas de encontro com o livro.

Os desafios docentes são inúmeros e complexos, assim sendo, cabe à universidade oferecer um curso de formação de professores preocupado com as reais demandas da sociedade e, aos próprios professores a necessária busca pela formação continuada, posto que o processo de ensino e de aprendizagens é um *continuum*.

Referências:

- ABREU, Márcia. Cultural letrada: Literatura e leitura. São Paulo: Editora UNESP, 2006.
- ARAÚJO, Jorge de Souza. Letra, leitor, leituras: reflexões. Itabuna: Via Litterarum, 2006.
- CHARTIER, Roger. A aventura do livro: Do livro ao navegador; tradução Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora UNESP/Imprensa Oficial do estado de São Paulo 1999.
- COSSON, Rildo. Letramento literário – Teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2012.
- GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In.: CHARTIER, Roger. Práticas de leitura. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.
- GREGÓRIO FILHO, Francisco. Guardados do coração – Memorial para contadores de histórias. Rio de Janeiro: Amais Livraria e Editora Ltda, 1998.
- GREGÓRIO FILHO, Francisco. Práticas leitoras (de cor... coração): algumas vivências de um contador de histórias. In.: Eliana, YUNES (Org.). Pensar a leitura: Complexidade (pp.136-151). Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96.
- YUNES, Eliana (Org.). Pensar a leitura: Complexidade. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.
- YUNES, Eliana & OSWALD, Maria Luiza. (Orgs.) A experiência da leitura. São Paulo: Edições Loyola, 2003.
- YUNES, Eliana; REZENDE, Nilza. (Orgs.) Almanaque do agente de leitura. Rio de Janeiro: Compostela Comunicação, 2012.
- PAIVA, Aparecida. (Org.) Literatura fora da caixa – O PNBE na escola – distribuição, circulação e leitura. São Paulo: Editora UNESP, 2012.
- PAULINO, Graça. Saberes literários como saberes docentes. PRESENÇA PEDAGÓGICA, v. 10, n. 59, set./out. 2004, (p. 55-61).
- PENNAC, Daniel. Como um romance. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.
- QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. Literatura: Leitura de mundo, criação de palavra. .: In.: Eliana, YUNES (Org.). Pensar a leitura: Complexidade (pp.158-163). Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. Criticidade e leitura: Ensaio. São Paulo: Global, 2009.
- TARDIF, Maurice. Saberes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

A tutoria como um processo formativo/colaborativo de professores em contexto escolar: Da intervenção à reflexão.

Manuela Ventura Santos⁵⁹³

Resumo

Os desafios colocados aos professores, hoje em dia, evocam a necessidade de envolvimento em processos colaborativos de formação (Hargreaves, 1998), com vista a superar muitos dos problemas enfrentados no quotidiano. Vários estudos salientam a necessidade de promover a colaboração e a reflexão entre os professores (Caetano, 2003; Garcia, 1995; Hargreaves, 2001), de modo a proporcionar a análise em torno de experiências e processos de formação/investigação/ação.

Esta comunicação visa abordar o conceito e a prática de tutoria e traçar a sua importância como estratégia na formação de professores. Acentua-se a necessidade de um processo de formação que possibilite o desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre a prática profissional, a construção e consolidação de espaços de partilha de saberes.

Apresenta-se um estudo de caso realizado no seio de um grupo de professores de uma turma PIEF (Programa Integrado de Educação e Formação), centrado no processo colaborativo que aí se desenvolve entre pares de professores - tutorias de pares - de forma regular e sistemática, na planificação do processo de ensino-aprendizagem que desenvolvem na turma. Pretende-se descrever e compreender as dinâmicas de formação que um trabalho colaborativo entre pares pode proporcionar e perceber como cada sujeito as interpreta e as integra nas suas próprias práticas.

Palavras-chave: Formação em contexto de trabalho - Processo colaborativo - Tutoria de pares, Reflexão/mudança/desenvolvimento profissional

I. FORMAÇÃO EM CONTEXTO DE TRABALHO

I.1. As dinâmicas colaborativas

Num tempo de plena mudança a nível curricular e educativo, cada vez mais se torna imperioso o trabalho colaborativo como estratégia promotora de aprendizagens efetivas dos alunos e como estratégia de trabalho para o caminho de uma escola reflexiva (Alarcão, 2001). O trabalho colaborativo diz respeito ao trabalho conjunto entre docentes - análise e reflexão conjunta das situações concretas da ação docente (Roldão, 2007). É necessário, pois, encontrar mecanismos que permitam não só o desenvolvimento de competências de trabalho colaborativo, como também de hábitos de reflexão. É através do trabalho em equipa e colaborativo que a formação acontece: a decisão sobre as estratégias a utilizar, as atividades a desenvolver, enfim, sobre o que, a pouco e pouco, se concretiza e desenvolve na sala de aula.

A colaboração é, sem dúvida, um processo dinâmico onde são essenciais a partilha de objetivos e a co-colaboração e constrói-se a partir de processos que estimulem a comunicação entre os diferentes agentes educativos, de modo a fomentar uma cultura de escola onde exista a prática reflexiva colaborativa.

⁵⁹³ Escola Secundária Cacilhas-Tejo.

A investigação recente tem vindo a enfatizar o papel da colaboração ao evidenciar as suas potencialidades. “A responsabilidade partilhada de planear, ensinar e relatar as experiências torna-se num catalisador para uma valiosa aprendizagem através da experiência, sendo essa qualitativamente diferente daquela em que se faz estas mesmas coisas sozinho” (Flores & Veiga Simão, 2009: 31).

Acentua-se, portanto, a necessidade dos professores se formarem num processo formativo-colaborativo de modo a contribuir para o seu desempenho profissional – processo de formação que possibilite o desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre a prática profissional. Reconhece-se que o professor tem um conhecimento próprio e uma capacidade reflexiva e de ação quanto à sua prática e ao seu desenvolvimento profissional (Elbaz, 1983; Schön, 1983) e que a participação se institui como um requisito do profissionalismo responsável.

Com vista a superar muitos dos problemas enfrentados no quotidiano pelos professores, é necessário implementar - hábitos de trabalho em equipa – “processos colaborativos de formação assentes em processos de colegialidade ou em dinâmicas planeadas e estruturadas em articulação com as instâncias de gestão escolar” (Freire, 2001: 132).

Deve-se, pois, apostar no desenvolvimento de dispositivos de formação, que tenham em conta as necessidades dos professores, que visem articular produção e prática, a reflexão e a análise em torno de experiências e processos de formação/investigação/ação.

Consideramos que os professores devem, efetivamente, refletir sobre a prática pedagógica, de modo a que ela seja continuamente reconstruída; essa postura reflexiva promove o diálogo, propicia momentos de partilha e cria espaços de troca de experiências (Amado, 2001a; Perrenoud, 2002a). O professor prático-reflexivo reflete sobre as práticas e analisa os seus efeitos, no sentido de superar muitas situações problemáticas vividas nas escolas. “Muitos dados evidenciam que uma característica das escolas eficazes consiste na importância que concedem aos professores para refletirem sobre a sua prática” (Ainscow & all, 2001: 104).

Ao criar situações de reflexão situadas em contexto real pretende-se potenciar os conhecimentos e a capacidade dos professores para resolver os diferentes problemas e situações educativas. Está subjacente a esta filosofia de formação em contexto, a conceção do professor como um “profissional reflexivo e crítico, inserido numa comunidade escolar onde a partilha de conhecimentos é fundamental” (Ruela, 1999: 43), por oposição a uma conceção de professor como técnico, mero executor de objetivos que lhe são impostos exteriormente.

As aprendizagens realizadas em contexto de trabalho são, pois, essenciais para o indivíduo e para a organização. O professor deve ser “um profissional que desenvolve um trabalho colaborativo com os seus colegas, que assume uma atitude investigativa e crítica, que investe no seu desenvolvimento profissional, tendo em consideração as necessidades pessoais e as necessidades da escola” (Veiga Simão, Caetano & Freire, 2007: 77).

Nesse sentido, deve realçar-se a importância da troca de experiências entre pares, através de relatos de experiências, oficinas, grupos de trabalho. Isso leva-os a partilhar evidências, informação e a buscar soluções. A partir daí, os problemas importantes das escolas começam a ser enfrentados com a colaboração de todos.

Quais as consequências, para as escolas, para os alunos e para os próprios professores, do trabalho colaborativo?

Alguns autores (Glazer & Hannafin, 2006; Hargreaves, 1998; Little, 1990) analisam estas questões, avançando com algumas possibilidades de resposta.

Glazer e Hannafin (2006: 180) evidenciam que, através da formação colaborativa, “os professores utilizam continuamente as fontes de aprendizagem e capacidades dos seus pares para suportar um crescimento mútuo e obtenção de objetivos curriculares e de aprendizagem partilhados”.

Hargreaves (1998: 19) defende que a colaboração na tomada de decisões e na solução de problemas é uma pedra angular das organizações pós-modernas; a ideia de constituir pequenas comunidades de professores, sediadas no local de trabalho, em que estes “podem trabalhar juntos, fornecer apoio mútuo, oferecer *feedback* construtivo, desenvolver objetivos comuns e estabelecer limites que apresentem desafios é extremamente poderosa, se partir de um desejo dos professores”.

Little (1990) assume que as interações entre estes profissionais são geradoras de uma compreensão mais profunda das suas práticas, através da reflexão que é proporcionada, tendo efeitos sobre a ação diária dos professores.

I.2. A tutoria como estratégia formativa

I.2.1. O conceito de tutoria

A tutoria é cada vez mais utilizada nos meios sociais, profissionais e educativos. É um dispositivo pedagógico com a principal função de ajudar os pares perante as dificuldades que vão encontrando (Braudit, 2005). Como estratégia formativa, além de contribuir para uma melhor consecução das aprendizagens, propicia um ambiente de cordialidade e confiança, um espaço para o encontro a análise e a reflexão interpessoal e um marco educativo para a participação e o diálogo (García Fernández, 2006). Permite também a discussão dos conteúdos, a procura de soluções para a realização das atividades e o acompanhamento de pessoas ou equipas para o desenvolvimento dos seus potenciais e dos saber-fazer no quadro de objetivos profissionais. É uma atividade coletiva orientada para uma mesma direção, para um objetivo partilhado por todos, trazendo mais-valias a cada membro do grupo (Johnson & Johnson, 1990a).

A tutoria de pares – uma forma de aprendizagem cooperativa – promove a reflexão em pares/pequeno grupo potencializando (i) a troca de conhecimentos, (ii) os esforços individuais de forma partilhada, (iii) a reflexão subsquente em torno dos processos e resultados obtidos e (iv) um compromisso mútuo para atingir o mesmo objetivo.

Segundo Johnson & Johnson (1990a) os grupos colaborativos promovem a aprendizagem de todos os elementos do grupo adquirindo um compromisso pessoal e com os outros para cumprir objetivos comuns. Graças a uma participação ativa, os membros dos grupos podem melhorar os seus conhecimentos e adquirir novos saberes (Braudit, 2005); as discussões e tomadas de decisão no seio dos grupos faz com que as pessoas se impliquem mais nos problemas a tratar ou nas tarefas a realizar (Lewin, 1947).

A tutoria de pares funciona como uma estratégia pedagógica que consiste num sistema organizado de apoio pedagógico e socio-afetivo entre várias pessoas. Mais do que privilegiar um caminho, a tutoria

consiste na definição de um caminho, de um trajeto e no acompanhamento de uma *viagem* a prosseguir. Antes de iniciar a referida *viagem* é necessário iluminar a situação de partida - uma fase de exploração do real, do problema, da necessidade - e determinar a situação de chegada - colaborar na consecução de objetivos que partilham, caminhar juntos rumo à resolução de problemas.

Durante o caminho a percorrer - uma fase de realização em que o ritmo e a duração serão em função dos objetivos definidos - é necessário clarificar (i) situações - aspetos positivos e negativos, dificuldades encontradas para, em função destas, introduzir correções oportunas, questionar, reformular - uma fase de balanço.

Estas experiências de aprendizagem coletivas - situações de trabalho em comum geradoras de conhecimento, dinamismo e descoberta – funcionam como momentos cruciais para a exploração de novas vias – para pôr em causa as práticas habituais e ousar construir o novo (Gilles Amado, 2002). É desejável que os professores trabalhem em equipa, já que é difícil inovar sozinho e essa dificuldade pode ser atenuada se forem vários a empreendê-la. Se os animar um objetivo comum: (i) aprender a organizar-se (ii) aprender a interagir (iii) aprender a procurar soluções em conjunto - um modo de funcionamento implicando cada um na tarefa comum, de modo a que esta implicação seja um meio de acesso para o objetivo que se propõe atingir (Meirieu, 1996b).

A tutoria de pares dá a possibilidade ao professor, de, em conjunto com outros colegas, questionar, transformar, enriquecer e melhorar as suas práticas educativas pondo em comum as experiências. «Estrutura-se como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração» (Roldão, 2007: 27).

Que papel assume, pois, o investigador – “colaborador”?

Ao planear atividades, ao identificar recursos ou estratégias necessárias a atividades de aprendizagem bem-sucedidas, ao estruturar aulas que integrem estratégias de aprendizagem participativa, auxilia os professores-pares a: (i) desenvolver as estratégias para implementar em sala de aula, (ii) discutir e partilhar práticas de ensino e (iii) enriquecer a aprendizagem do aluno pelo uso da aprendizagem participativa. Deve ainda ser capaz de: (i) granjear a confiança dos professores-pares (ii) criar soluções para as necessidades sentidas (iii) acompanhar o trabalho que está a ser desenvolvido em contexto de sala de aula (iv) proporcionar um ambiente acolhedor de aprendizagem em parceria.

E que características, com vista ao sucesso, devem possuir os professores-pares?

(i) sentir a necessidade e o propósito do trabalho a desenvolver. (ii) comprometer-se com a aprendizagem, desejando experimentar coisas novas. (iii) interessar-se por novas aprendizagens que incorporem a procura de novas estratégias.

II. UMA INVESTIGAÇÃO EM CONTEXTO DE ESCOLA – UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA

Na investigação que desenvolvemos, no âmbito da Formação Contínua, em contexto de escola, centrado num Conselho de Professores de uma turma PIEF - um processo colaborativo/formativo, dinâmicas formativas entre pares de professores que colaboram de uma forma regular e sistemática na planificação do processo de aprendizagem que desenvolvem na turma; os professores, ao indagarem sobre a sua própria

prática, refletindo, poderão melhorar a ação e os seus conhecimentos e competências como resultado da formação (Russ-Eft & Preskill, 2001) e adotar uma atitude investigativa, como construtores de conhecimento.

Este processo iniciou-se no ano letivo 2006/2007 e teve continuidade no ano letivo 2007/2008. Nos dois anos seguiu-se o mesmo esquema de investigação e o mesmo “par-pedagógico” na “Tutoria de pares”, momento semanal integrado no horário dos professores que, em parceria (par pedagógico), planificam/adequam atividades e preparam os respetivos materiais a implementar em contexto de aula de aula.

II. 1. Tutoria de Pares – Aprendizagem colaborativa

As sessões tutoriais entre pares de professores contribuem para o desenvolvimento de competências colaborativas, através de uma construção participada – a partilha, a reflexão e as interações proficuas.

O momento de tutoria semanal visa, em conjunto, planificar e desenvolver atividades de aprendizagem, assim como refletir sobre as mesmas.

Aquando da preparação de uma unidade de aprendizagem em “Viver em Português”, numa das sessões de tutoria, os professores decidiram em conjunto, numa perspetiva colaborativa, trabalhar um tema: a escrita colaborativa. Começaram então a planificar-se as atividades relacionadas com o objetivo a atingir e a discutir estratégias a implementar em sala de aula. A discussão orientou-se por alguns critérios fundamentais, a saber:

1. tornar os conteúdos apelativos e interessantes do ponto de vista do aluno;
2. utilizar estratégias diversificadas e criativas;
3. implementar o trabalho colaborativo – recurso a atividades de trabalho de grupo;
4. promover a participação ativa do aluno na construção da aprendizagem.

Nas sessões de tutoria foi-se passando, gradualmente, de um nível descritivo, para um nível em que se interpretava a ação e os seus resultados, procurando justificações, sugerindo alternativas, num pleno e consequente exercício da capacidade reflexiva - “capacidade de pensar autónoma e sistematicamente” (Alarcão, 2003: 46). Sem dúvida que a tutoria de pares propicia o desenvolvimento profissional incentivando a reflexão e a análise da prática de ensino, encorajando a colaboração entre os professores. É elaborado um plano de trabalho - esse plano é executado e os seus resultados são avaliados; dessas avaliações surgem muitas vezes novas ideias para novos projetos e novas investigações.

Todas as oportunidades de mobilizar saberes e experiências devem ser tidas como fundamentais, tornando-se como referenciais da formação e investigação - Qualquer caminho é um caminho conjunto que partilha preocupações e sentidos.

O seguinte quadro mostra as etapas do processo de formação, em parceria, que se constituiu em espaço de análise, investigação, reflexão, intercâmbio de experiências, cooperação e integração entre teoria e prática:

Aprendizagem em parceria:

<p>As etapas do processo:</p>	<p>Unidade de Aprendizagem "A escrita colaborativa"</p>
<p>1- Preparar e explicitar o trabalho a desenvolver – Caracterização da situação problema.</p>	<p>As professoras em tutoria:</p> <p>1. Identificam objetivos que consideram importantes - definem os objetivos fundamentais da sua intervenção:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver competências de escrita; - Fomentar a colaboração entre os alunos; - Desenvolver tarefas variadas e criativas de escrita.
<p>2. Conceber um plano de trabalho – discussão conjunta, intercâmbio de ideias - fazer o caminho e refletir continuamente sobre o mesmo.</p>	<p>2. Elaboram um plano de trabalho para atingir os objetivos definidos – conjunto de atividades para os alcançar:</p> <p>Planificação das aulas – atividades a desenvolver em contexto de sala de aula – atividades lúdicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Construção de um texto alusivo a uma imagem; - Produção de texto com condicionantes; - Acrósticos; - Elaboração de um anúncio publicitário. <p>Construção de um dossiê de escrita criativa.</p>
<p>3. Executar o plano – desenvolvimento dos trabalhos - Discutir o que se faz como e porque se faz – operacionalizar detalhadamente os procedimentos - passo a passo.</p> <p>Elaboração do plano de intervenção.</p>	<p>3. Compartilham estratégias de ensino - bibliografias ou relatos de experiências (sobre a colaboração) que ajudem a construir significados, aproximações e pontos de reflexão para as suas práticas pedagógicas.</p>
<p>4. Refletir sobre o trabalho realizado - síntese do trabalho desenvolvido.</p>	<p>4. Fornecem <i>feedback</i> das aulas ou atividades de aprendizagem - exemplos de atividades desenvolvidas e materiais construídos - apresentação de alguns trabalhos que estão a ser elaborados pelos alunos na sala de aula.</p> <p>A regulação depende das atividades de reflexão e de planificação feitas em conjunto (preparação da aula, organização da sequência...)</p> <p>(Foi relevante estarem duas professoras em parceria pedagógica a conduzir a aula, traduzindo-se numa clara otimização da gestão pedagógica, do tempo e do espaço).</p>
<p>5. Identificar novas questões para investigação – Planeamento de novas ações.</p>	<p>5. Trabalho de pares ou de grupo foi benéfico para a dinâmica das aulas e para a melhoria da qualidade educativa.</p>

II. 1. Os resultados

II. 1.1. A perspetiva das professoras

Quando iniciámos o conjunto com o par-pedagógico *Viver em Português* o mesmo diagnosticou, nas entrevistas iniciais (outubro de 2006), ser necessário refletir mais na “Tutoria de pares” sobre as aulas.

Gradualmente, no ano de 2006/2007, nos momentos de “Tutoria de Pares” o par pedagógico *Viver em Português* foi mudando a sua forma de atuar, passando da simples planificação das aulas (integrando poucas atividades diversificadas e motivadoras) para uma reflexão partilhada (inicialmente diminuta), em conjunto com a investigadora. A pouco e pouco foram sentindo a necessidade de analisar, questionar, avaliar procedimentos, no sentido de melhorar a prática pedagógica.

Na “Tutoria de pares”, realizada em dezembro de 2006, as professoras ainda mostram alguma insegurança relativamente ao modo de implementar em sala de aula estratégias colaborativas e de se organizarem em parceria, em virtude da desconcentração dos alunos:

(...) Temos de começar a implementar o trabalho de pares... depois o de grupo... porque não vai ser fácil. Os alunos são muito desconcentrados (...) **Ema (21/12/2006).**

(...) Com estes alunos, trabalhar em grupo é muito complicado... (...) **Diana (21/12/2006).**

Por sua vez, na “Tutoria de pares”, realizada em abril de 2007, as professoras Ema e Diana sublinham os resultados positivos decorrentes do trabalho de grupo e/ou de pares implementado em sala de aula, assim como as atividades motivadoras aí desenvolvidas:

(...) Continuar com atividades motivadoras... em grupo ou a pares... (...) **Ema (10/04/2007).**

(...) É necessário continuar a implementar o trabalho de grupo e/ou de pares já que tem vindo a ser uma prática sistemática e que está a dar resultados. Os alunos já não estranham! (...) **Diana (10/04/2007).**

No final do 1º ano de intervenção, os resultados das entrevistas finais evidenciam algumas mudanças no que diz respeito ao trabalho desenvolvido na “Tutoria de pares”, a nível das dinâmicas de colaboração.

Ao compararmos alguns indicadores com o ano anterior, verificamos que nos momentos de “Tutoria de pares”, no ano letivo de 2007/2008, a reflexão sobre as práticas pedagógicas foi uma constante, daí advindo uma forma diferente de atuação de professores e de alunos na sala de aula – estratégias de ensino-aprendizagem mais colaborativas.

A este respeito, vejamos os testemunhos das professoras Ema e Diana, respetivamente:

(...) As sessões de “Tutoria de pares” têm sido um espaço... que tem sido essencial para nós... um espaço de partilha e de reflexão... Tem sido fundamental para privilegiar o trabalho colaborativo na sala de aula que já é uma prática normal e corrente. Apostámos no trabalho centrado nos alunos e essa estratégia tem resultado. No início duvidámos porque os alunos tinham muitas dificuldades em concretizar as tarefas. Mas tudo se foi organizando... estruturando (...) **Ema (30/10/2007).**

(...) A reflexão na “Tutoria de pares” tem sido muito útil... essencial para nós pensarmos o modo de ultrapassar as dificuldades dos alunos... na expressão escrita... e as nossas também... a parceria em sala de aula... As melhorias são enormes... (...) **Diana (04/03/2008).**

Em suma, no contexto formativo “Tutoria de pares” foi indiscutível a transformação do par-pedagógico *Viver em Português*, na sua linha de ação. O resultado positivo destas ações formativas-reflexivas foi evidente – houve mudança nas atividades e estratégias em sala de aula - mudança nas atitudes dos alunos e no par-pedagógico. As professoras, gradualmente, foram perspetivando as aulas de modo completamente diferente - deveriam ser dinâmicas, com tarefas bem delineadas, momentos onde reinasse a colaboração entre si e entre os alunos, com materiais diversificados, atividades motivadoras e colaborativas.

A partir dos dados de observação direta e indireta, percebemos a intensidade da experiência quotidiana de colaboração entre professores no interior do grupo PIEF, destacando as tutorias de pares e as parcerias pedagógicas em sala de aula.

As professoras da tutoria salientam, do seguinte modo, as mais-valias do trabalho colaborativo:

Repercutir-se na aprendizagem dos alunos, contribuir para o sucesso dos alunos (“Conseguimos apoiar mais os alunos” – P1; “O trabalho colaborativo tem mais valias junto dos alunos, porque o trabalho é muito mais enriquecido” – P2).

Proporcionar melhor ambiente de ensino, uma maior satisfação do professor e dos alunos (“Proporciona melhor ambiente de ensino, uma maior satisfação do professor e dos alunos; potencia os interesses e as habilidades que os alunos todos têm” – P2).

Potenciar o desenvolvimento pessoal e profissional (“é um enriquecimento pessoal e profissional ímpar, que não se pode comparar com nada; acho que crescemos muito, muito, a nível pessoal e profissional” – P2; “ficamos melhor preparados para enfrentar situações novas...!” – P1; “esta experiência já é um fator de desenvolvimento profissional!” – P2; “eu acho que a nível da equipa, as coisas a funcionarem da maneira como já funcionam, em conjunto, já proporcionam esse desenvolvimento profissional” – P2).

II. 1.2. A perspetiva dos alunos

E os alunos que representações tinham das atividades e aprendizagens que iam desenvolvendo?

Para o par-pedagógico, a resposta a esta questão era fundamental para ajudar, ao longo do processo, à construção e reconstrução de teorias e práticas pedagógicas.

Transcrevemos, a título exemplificativo, as avaliações feitas oralmente por alguns alunos, no final do ano letivo 2007/2008, relativamente às aulas de *Viver em Português*:

(...) Trabalhámos bem em grupo... As professoras de VP escolheram uma maneira interessante de explicar para os alunos ficarem mais interessados (...) A1;

(...) Duas professoras em sala de aula foi muito importante para nós... ajudaram-nos (...) A3

(...) Gostei muito dos trabalhos que fiz... o que gostei mais de fazer em grupo foram os slogans (...) A4

(...) As duas professoras em sala de aula... com elas estamos com mais atenção. Há colaboração entre os alunos e as professoras (...) A6

(...) Gostei muito das aulas. Aprendi muita coisa (...) A7

(...) *Nas aulas de VP tenho gostado do trabalho que temos feito... as professoras estão sempre atentas aos alunos (...)* A10

(...) *Achei as aulas mais criativas e interessantes (...)* A12

EM SÍNTESE

Esta investigação foi muito gratificante e mostra que é possível desenvolver competências de trabalho colaborativo e reflexivo entre professoras e, ao mesmo tempo, traduzi-las na otimização do processo de ensino-aprendizagem.

Pensamos que a formação colaborativa pode contribuir para a mudança ajudando os professores a desenvolver capacidades de trabalho colaborativo, reflexivo. Para que a mudança se comece a operar nas práticas dos professores é necessário praticá-la, incentivá-la e refletir sobre ela em conjunto. É necessário estarmos todos predispostos a aprender, podendo responder assim ao desafio da nossa era, “a sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem” (Alarcão, 2003: 15-16). É necessário investir em processos de desenvolvimento profissional dos professores, incentivar a reflexão das suas ações pedagógicas, a discussão colaborativa de práticas possíveis e a produção de conhecimentos coletivos (Garcia, 1999). As escolas devem garantir espaços para isso, dando oportunidade ao educador para estar sempre a aprender, a aperfeiçoar-se, a mudar e, assim, a melhorar o ensino e a escola. Apenas uma formação gerada na escola, que envolva e comprometa os professores a trabalharem em grupo, é capaz de conduzir a mudanças e a conquistas significativas.

Assim, o traço fundamental de todo o processo investigativo que levámos a cabo realça o desenvolvimento de uma cultura colaborativa/reflexiva e do trabalho em equipa, em contexto escolar, partindo-se do pressuposto de que a vivência de uma experiência de formação contínua pela investigação-ação, poderá contribuir para o desenvolvimento do contexto escolar, dos alunos e dos professores.

Consideramos que as dificuldades, os problemas, as expectativas debatidas e refletidas em grupo são momentos de formação muito importantes pelas trocas e vivências que propiciam. É fundamental refletir, de forma contínua, sobre a experiência e sobre o contexto em que a prática ocorre, para se conseguir adaptar e reformular (Day, 2004), pois apenas “a revalorização do conhecimento que brota da prática inteligente e refletida”, tal como salientam Schön, (1983) e Alarcão (1991), poderá dar respostas às questões educativas que surgem no dia a dia das escolas, contribuindo também para desenvolvimento profissional dos professores.

A escola terá de funcionar como um lugar de aperfeiçoamento onde se discuta e reflita sobre a construção do conhecimento, onde os educadores não transmitam apenas conhecimentos, mas que se preocupem também com a formação global dos alunos, de modo a que a educação se torne um processo de formação comum e permanente (Paulo Freire, 1995). Esta conceção de educador pressupõe uma formação contínua e continuada baseada na reflexão crítica, na partilha da prática, num *continuum* que se estenda por toda a carreira dos professores (Tardif, 2002) e que contribua para uma mudança pessoal e profissional significativa.

Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (1991). "Reflexão crítica sobre o pensamento de Schön e os programas de formação de professores". In: Cadernos CIDINE, nº1, pp. 5-22.
- Alarcão, I. (2001). A Escola Reflexiva. in Escola Reflexiva e Nova Racionalidade. São Paulo: Artmed Editora Ltda.
- Alarcão, I. (2003). Professores Reflexivos Em Uma Escola Reflexiva. São Paulo: Cortez Editora.
- Ainscow, M. & all. (2001). Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para a formación de equipos docentes. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.
- Amado, J. S. (2001a). Interação Pedagógica e Indisciplina na Aula. Porto: Edições ASA.
- Amado, G. (2002). «Le coaching ou le retour de Narcisse». Changement Social, nº1.
- Brauduit, A. (2005). L'apprentissage coopératif – origines et évolutions d'une méthode pédagogique. Col Pédagogies en développement. Éditions De Boeck.
- Caetano, A. P. (2003). Processos participativos e investigativos na mudança dos professores e da escola. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.
- Day, C. (2004). A Paixão pelo Ensino. Porto: Porto Editora.
- Elbaz, F. (1983). Teacher thinking: A study of practical Knowledge. London: Croom Helm.
- Flores, A., & Veiga Simão, A. M. (Orgs.) (2009). Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional de Professores: contextos e perspetivas. Coleção Educação e Formação. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Freire, P. (1995). Política e Educação. São Paulo: Cortez Editora.
- Freire, I. (2001). Percursos disciplinares e contextos escolares. Dois estudos de caso. Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (texto policopiado).
- Garcia, M. (1995). Formação de Professores para uma mudança educativa. Coleção Ciências da Educação. Século XXI. Porto: Porto Editora.
- Garcia, C. M. (1999). Formação de professores - para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora.
- García Fernandez, A. (2006). "La tutoría y la relación profesor-alumno en la formación para la inserción labora". In Revista de Educación, nº341 Septiembre -Diciembre . Política e Educação. São Paulo: Cortez Editora.
- Glazer, E. M. & Hannafin, M. J. (2006). The collaborative apprenticeship model: situated professional development within school settings. Teaching and Teacher Education, 22,179-193.
- Hargreaves, A. (1998). Os Professores em Tempos de Mudança – O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna. Lisboa: Editora Mc Graw-Hill.
- Hargreaves, A. (2001). O Ensino na Sociedade do Conhecimento. Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Porto: Porto Editora.

- Johnson, D. W.; Johnson, R. T. (1990a). What is cooperative learning? In M. Brubacher, Perspectives on small group learning. Oakville: Rubicon Publishing Inc., 68-80.
- Lewin, K. (1947). Group decision and social change. In E. Swanson, T. M., Newcomb & E. L. Hartley (Eds), Readings in Social Psychology. New York: Holt, 197-211.
- Little, J. W. (1990). Teachers as colleagues. In A. Lieberman (Ed.). Schools as collaborative cultures. The Falmer Press.
- Meirieu, P. (1996b). Outils pour apprendre en groupe. Apprendre en groupe -2. Lyon: Chronique Sociale. Pédagogie/Formation (6 ème édition).
- Perrenoud, P. (2002a). Aprender a Negociar a Mudança em Educação – Novas Estratégias de Inovação. Coleção em foco. Porto: Edições ASA.
- Ruela, C. (1999). Centros de Formação das Associações de Escolas. Processos de construção e natureza da oferta formativa. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Roldão, M.^a C. (2007). “Colaborar é Preciso – Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores”. Revista Noesis, nº 71, Out./Dez., pp. 24-29.
- Russ-Eft, D. & Preskill, H. (2001). Evaluation in organizations: a systematic approach to enhancing learning, performance and change. Massachusetts: Perseus Publishing.
- Schön, D. (1983). The Reflective Practitioner. New York: Teachers College Press.
- Tardif, M. (2002). Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis Editora.
- Veiga Simão, A. M., Caetano, A. P. & Freire, I. (2007). Uma formação para o desenvolvimento profissional em contexto laboral. In J. Morgado & I. Reis (orgs.), Formação e Desenvolvimento Profissional Docente: Perspetivas Europeias, 63-72. Braga, CIED, Universidade do Minho (41-72).

Didática, currículo e trabalho docente: aproximações, diferenças e especificidades.

Lenilda Rêgo A. de Faria, Alderlândia da Silva Maciel, Tânia Mara R. Machado ⁵⁹⁴

Este artigo apresenta algumas das mais significativas sistematizações sobre a temática, realizadas durante e na continuidade dos estudos de uma pesquisa de doutoramento na área de Didática. A relevância e pertinência desta temática vinculam-se ao entendimento segundo o qual a relação pedagógica se efetiva pela mediação do trabalho docente, entre o conhecimento, o aluno e as circunstâncias histórico-culturais nas quais se situa e se desenvolve. O objetivo é *problematizar as relações entre Didática, Currículo e Formação de Professores, evidenciando as aproximações, as diferenças e as especificidades presentes nestas áreas de conhecimento*. Para tanto, procura dar resposta à questão medular que orienta o estudo: quais as aproximações, especificidades e diferenças entre didática, currículo e formação de professores?

O desenvolvimento da pesquisa realiza-se a partir de dois movimentos articulados: o primeiro traduz-se em estudos de natureza teórica com o recurso à pesquisa bibliográfica e o segundo, recorre-se às análises das entrevistas realizadas com quatro estudiosos representativos da área da didática: José C. Libâneo, Maria Rita N. S. Oliveira, Selma G. Pimenta e Vera M. Candau. Tem como bases teórico-metodológicas a pedagogia como ciência da e para a práxis educativa e a didática como teoria do ensino enquanto totalidade concreta. O estudo tem como categorias nucleares: didática, currículo, formação de professores, crítica, práxis, ciência, pedagogia e formação humana.

Nos últimos anos, em especial no interior dos Endipes e do GT de Didática da Anped, estudos (Franco & Guarniere, 2008; Libâneo, 2008; Martins & Romanowski, 2010) vêm demonstrando que o objeto de estudo da área está novamente posto em questão. Palavras como *esvaziamento, enfraquecimento, dispersão, esfumaçamento, esgarçamento, fragmentação* têm aparecido nos estudos e debates para designar o momento atual do ensino e da pesquisa na área. Questões como: há uma tentativa de outros campos de solapar o objeto da didática? O que têm a ver as áreas de formação de professores e currículo com isso? A disciplina formação de professores nos cursos de pedagogia e licenciaturas substitui a didática? E as disciplinas de pesquisa e práticas pedagógicas, ela vieram para substituir a didática?

Estudiosos das áreas do currículo e da didática têm se debruçado sobre as especificidades e aproximações desses dois campos de estudo. Um marco importante, nesse sentido, foi o livro *Currículo e didática. Confluência e divergências entre didática e currículo*, organizado por Maria Rita N. S. Oliveira e publicado pela Papyrus, nos anos finais da década de 1990. Os textos constantes no livro expressam de maneira contundente o sentido que acompanha o título. São interlocuções que apresentam posições, buscas, no sentido de os pensadores se tornarem mais claros em seus estudos sobre as relações entre didática e currículo, com nítidas divergências posturas teórico-metodológicas, precisamente, José C. Libâneo e Antonio Flávio Moreira. Reciprocamente, esses estudiosos, apresentam críticas ao modo de operar com o objeto comum as duas áreas: os processos e fenômenos constituintes do ensino e da aprendizagem, ao mesmo tempo se posicionam em defesa do enriquecimento do debate, pelo permanente diálogo.

Recentemente, nessa direção, foi publicado o livro ⁵⁹⁵ *Currículo, Didática e Formação de professores*, organizado por Rita N. S. Oliveira e José Augusto Pacheco. Nesse estão estudiosos das áreas em questão,

⁵⁹⁴ UFAC

com o destaque para a participação de pensadores portugueses e para as questões concernentes a formação de professores, refletindo bem uma tendência dos últimos anos, na produção da intelectualidade brasileira na área da educação, de pensar e discutir os problemas da realidade educacional e da escola, com interlocutores de diferentes países, em particular, as temáticas relacionadas a formação de professores.

No contexto das problematizações da questão do estudo em tela, em alguns momentos, os entrevistados tratam das questões do objeto da didática na atualidade e a sua relação, particularmente com as áreas próximas.

No que se refere à tese segundo a qual a “didática continua enfrentando o dilema entre a fidelidade ao seu objeto e o canto das sereias, representado pelas múltiplas tentativas de outros campos científicos em solapar dela seu objeto ou substituí-los por outros” (Libâneo, 2008), o entrevistado apresenta algumas hipóteses que poderiam explicar a tese supramencionada. Uma delas, nas palavras desse entrevistado, é o fato de pedagogos e estudiosos da didática não terem se voltado para a dimensão propriamente psicológica dos processos de ensino e aprendizagem.

Se entre colegas que se identificam com o campo da didática, ou colegas que se reconhecem como investigadores do campo da didática, está ocorrendo um suposto solapamento do que é essencial da didática é porque podemos então elaborar uma hipótese, qual seja, a de que os investigadores do campo da didática no Brasil, por uma série de razões que talvez possam ser identificadas na história da pedagogia, na história da formação dos pedagogos etc., se apropriaram pouco, ou não se interessaram em se apropriar da dimensão propriamente psicológica dos processos de ensino e aprendizagem. Em outras palavras, podemos elaborar a hipótese de que a investigação da didática no País tendeu a ficar muito mais do lado do ensino, sem colocar em questão de que o bom ensino é aquele que promove a aprendizagem. Na medida em que essa tradição na investigação da didática no Brasil permaneceu mais fortemente ligada ao tema do ensino, numa visão de uma pedagogia demasiadamente tradicional, não houve um interesse, não se tocou na dimensão da psicologia da aprendizagem. (Libâneo, 2008. Informação verbal).

A outra hipótese tem a ver com a relação entre a pedagogia como ciência da educação e as demais ciências da educação. Para o entrevistado, o elo perdido dessa relação é o pedagógico, pois, de um lado, a didática é demasiadamente psicologizada e, de outro, sociologizada. Libâneo coloca a necessidade de uma visão sintetizadora da pedagogia:

Os pedagogos deveriam ser aqueles que captam a dimensão psicológica, sociológica, antropológica. Os pedagogos deveriam explicitar o seu foco e verificar como poderíamos transformar o ato docente, ao mesmo tempo, sociológico e psicológico. Os dois extremos são vieses; estão errados. O ato didático é um ato simultaneamente social, cultural, antropológico, mas também é um ato psicológico. Talvez eu tenha razão quando afirmo que o elo perdido da didática em relação às ciências da educação seja o elo pedagógico. É por esse elo que poderíamos pegar para o sociológico, o antropológico e o psicológico. Mas a crítica ao psicologismo resultou no sociologismo. E é bem possível que hoje, mesmo colegas do quadro genericamente entendido como didática crítica, ou didática baseada na visão dialética, estejam se firmando numa posição visada novamente para o lado sociológico, tal como ocorre na teoria curricular crítica, na sociologia do trabalho docente. (Libâneo, 2008. Informação verbal)

A tese da dispersão é questionada por Candau, quando aponta a necessidade de não se ter uma visão essencialista do objeto da didática; afirma a positividade do diálogo do campo de dialogar com outras perspectivas epistemológicas, filosóficas e culturais; observa a necessidade da área reconhecer e enfrentar-se com a pluralidade de campos, como também aponta para a importância de a didática ser continuamente ressignificada em função de sua especificidade de vinculação direta com a realidade educacional:

A questão do objeto de qualquer campo científico é que não podemos ter uma visão essencialista do objeto. O objeto, o conhecimento, está sempre historicamente situado, então, evidentemente que temos referências desde Comênio até hoje que não podemos ignorar. Mas um objeto, principalmente de campos como o da didática, profundamente ligados à realidade educacional, tem que estar sendo continuamente ressignificado para aquele momento. E esse é o desafio do momento atual, como se vai ressignificar [...] porque essas questões estão na sala de aula, e a violência muitas vezes é a violência simbólica, outras vezes é a violência física, mas talvez a violência simbólica passe também pela questão do conhecimento, pela negação do aluno como portador, também, de um conhecimento, que vem, por exemplo, das suas origens socioculturais. Essas questões têm que ser incorporadas na área da didática. É muito bom para a área de didática que ela tenha de enfrentar diferentes matrizes epistemológicas, filosóficas e perspectivas culturais. E ela está tendo dificuldades nisso, então, olha sempre como dispersão e não como uma pluralidade do campo que seja importante ser reconhecida e que se estabeleça um espaço onde ela possa ser essa pluralidade dialogada. (Candau, 2010. Informação verbal)

Pimenta trata a questão do esgarçamento da didática reportando-se a duas hipóteses: a primeira é que, ainda no contexto dos anos de 1980, a didática foi sendo substituída por áreas como a história, a sociologia da educação que não tomam a escola como objeto de investigação. Essas áreas não têm condições de tratar das questões didático-pedagógicas porque as pesquisas realizadas não adentram a escola, a sala de aula.

Sempre lembrando que esse aligeiramento, esse esgarçamento da didática, ocorreu já nos anos 1980, quando ela foi sendo substituída por outras áreas do conhecimento que não têm a escola como objeto de pesquisa, e de referência, sem compromisso com a escola. A história da educação não tem o compromisso com a escola. A sociologia da educação não tem o compromisso com a escola; ela parte da sociologia, passa pela escola e volta para a sociologia. E é isso que ela tem que fazer mesmo. Não posso ser um sociólogo falando sobre escola se não adentro a escola. Como o Libâneo diz, “o sociólogo para na porta da escola e volta”. (Pimenta, 2008. Informação verbal)

A outra hipótese diz respeito ao fato de que, a atual condição material das escolas, as condições de trabalho do professor, inviabiliza a efetivação de práticas pedagogicamente potentes. A didática em particular, área da pedagogia que mais adentra a sala de aula, esbarra-se diretamente com as condições neoliberais de trabalho. Desse modo, os professores são impossibilitados de se apropriar dos resultados das pesquisas existentes na área e que apontam para o papel ativo do professor na organização das situações de ensino-aprendizagem.

O esgarçamento da didática também se dá porque, das áreas de conhecimento da pedagogia, ela é a que adentra a sala de aula e as condições de trabalho. Como as condições de trabalho atuais são impeditivas de que o resultado da escola seja de qualidade, então a didática está batendo em uma condição material, que com o neoliberalismo se aprofundou, com essa questão. Porque estamos falando que é possível transformar, temos resultados de pesquisa que podem ser sistematizados nessa direção, e na nossa relação com as

escolas existentes, na grande maioria, nos deparamos com a impossibilidade dos professores se apropriarem como sujeitos dessas ferramentas. (Pimenta, 2008. Informação verbal)

As sinalizações dos entrevistados dão a direção de que os desafios vivenciados na contemporaneidade pela área de didática guardam relação com as questões epistemológicas, envolvendo desde a relação da pedagogia e as outras ciências da educação, a história da pedagogia e da formação do pedagogo no Brasil, passando pela especificidade da didática, até a relação da escola com a materialidade social.

Historicamente, as ciências da educação não partem dos problemas da realidade educacional e da prática educativa, para daí, pelo seu campo, oferecerem instrumentos teóricos de explicação dos fenômenos da prática pedagógica. Por outro lado, mas vinculado a esta questão, a formação dos pedagogos tem sido tímida no sentido de proporcionar uma compreensão ampliada das articulações e mediações do ensino e da aprendizagem com a realidade histórico-cultural e do ato propriamente didático, isto é, as condições potencializadoras da mediação cognitiva da aprendizagem.

No tocante às questões próprias da especificidade da didática, os argumentos também caminham na direção da necessidade, não apenas da área se colocar em permanente discussão, de se ressignificar em face dos desafios da realidade das escolas e do trabalho do professor, como também de aprender a lidar com as diferentes posturas epistemológicas presentes no campo. Para esse entendimento, a área não vivencia uma dispersão, mas sim uma pluralidade teórica no modo de entender o objeto da didática.

Pudemos ainda, na análise dos depoimentos, encontrar indicações da necessidade de atenção às políticas neoliberais e suas repercussões nas condições materiais da escola e do trabalho do professor. O entendimento é o de que o campo já apresenta pesquisas com resultados fecundos direcionados à emancipação do professor, mas as ações que caminham nesse sentido são inviabilizadas por tais condições.

Tivemos nossa intenção voltada para a problematização dos recentes debates travados pelo campo, por meio de alguns de seus estudiosos, que colocam a hipótese de a área vivenciar um esvaziamento, dispersão e esgaçamento de seu conteúdo, ou ainda da tentativa de outros campos se apropriarem do objeto da didática. Nesse sentido, e com o propósito de avançarmos na compreensão dessa problemática, abordaremos, pelo olhar dos entrevistados, as relações entre a didática, o currículo e a formação de professores.

Fizemos um primeiro movimento com o objetivo de historicizar os percursos dessas áreas aqui no Brasil. Candau procura na origem das palavras currículo e didática subsídios para explicar a diferenciação entre ambas, bem como justificar seu entendimento de que elas devem caminhar juntas:

Entendo que tenho uma posição muito própria por observar que as palavras didática e currículo vêm de origens socioculturais e acadêmicas diferentes. Currículo vem muito mais do mundo anglo-saxão, tanto da Inglaterra quanto dos Estados Unidos, e aí se foi fazendo uma produção. Em inglês não existe a palavra “didática”. Em uma universidade americana, caso se queira fazer estudos sobre ensino e similares, deve-se procurar um departamento que se chama “Curriculum and Instruction”, quer dizer, currículo e ensino estão juntos. No mundo da Europa continental, principalmente da Europa Latina, a palavra didática tem muito mais tradição, desde Comênio, digamos assim, mas na França, na Itália, na Espanha... e a palavra currículo foi introduzida tardiamente por influência dos ingleses. Por exemplo, quando estudei na Espanha, não se falava de currículo, falava-se de didática. Quando passou a incorporá-la, os departamentos passaram a ser didática e currículo,

portanto, caso queiramos diferenciar pelo objeto não dará certo porque cairemos naquela história em que o currículo aborda o quê ensinar e a didática o como ensinar. (Candau, 2010. Informação verbal)

A estudiosa salienta que, no Brasil, a didática se organizou primeiro no interior da Anped, inspirada pelo materialismo histórico-dialético, e o currículo, depois do retorno de educadores brasileiros que se pós-graduaram no exterior, em especial na Inglaterra, trazendo outros referenciais teóricos e desenvolvem estudos com autores que se situam no arco do ideário pós-moderno. A entrevistada assim se manifesta:

O Grupo de Didática existiu primeiro por exemplo no âmbito da Anped, e foi construindo uma série de relações e dialogando muito fortemente com a perspectiva materialista-dialética e foi se desenvolvendo. O grupo de currículos surge depois, vem muito mais fruto de pesquisadores brasileiros que estudavam na Inglaterra e nos Estados Unidos – principalmente na Inglaterra, [...] – e, portanto traziam outro tipo de referências de diálogo. E progressivamente esse grupo foi fazendo mais interlocução com a questão de autores pós-modernos. E hoje em dia eles e estão em comunidades acadêmicas diferenciadas. (Candau, 2010. Informação verbal)

Essa influência estrangeira em nossos pesquisadores também foi destacada por Libâneo ao se referir à forte posição relativista da teoria crítica do currículo, conforme depoimento já reproduzido.

Retomamos Candau que, no contexto das discussões, ilustra com sua experiência pessoal comportamentos que evidenciam a problemática envolvendo as áreas:

É complicado. À vezes sou vista como “Ah não! Mas ela já não é mais da Didática [...]” [...] “Afim de contas, quais são os seus parceiros?” [...] No fundo, são mundos de relações acadêmicas, mas também, de fato, são lutas de componentes de poder, disputam quais são os grupos que têm mais força em determinados momentos. (Candau, 2010. Informação verbal)

A pensadora observa a necessidade de trabalho conjunto e contínuo entre a área do currículo e da didática, destacando os riscos de um retorno à concepção instrumental de didática quando se tem uma visão desarticulada dos campos e se separa o que ensinar do como ensinar. Entende que a diferença entre estes se dá muito mais pela história das comunidades científicas do que pelo objeto.

O problema principal do currículo é o conhecimento escolar, o problema principal da Didática é a questão das metodologias; voltamos, assim, para uma visão instrumental e não podemos separar o como ensinar do quê ensinar. A diferenciação vai, portanto, dar-se não no plano do objeto mas pelas comunidades científicas que foram sendo criadas, principalmente no caso brasileiro, porque em outros países essa diferenciação não existe. Fica, então, a impressão que didática e currículo, ao contrário, deviam ser parceiros, deviam estar continuamente trabalhando juntos. Isso porque, se nos aprofundarmos muito, veremos que a diferença não é de objeto, mas, talvez, de tradições que foram sendo construídas e comunidades acadêmicas diferenciadas que foram se fortalecendo. (Candau, 2010. Informação verbal)

As diferenças entre os campos se mostram claramente teóricas no que se refere à concepção de aprendizagem e da função da escola, como observamos no depoimento de Libâneo. No contexto da relação entre as disciplinas da educação, o ensino, e a aprendizagem são tomadas na fração que cabe a cada ciência da educação; contudo, para o entrevistado, o ensino tem caráter intencional de formação da personalidade dos alunos daí a necessidade de compreendermos o processo mental de internalização dos conteúdos.

As formas de ensinar dependem da forma de aprender; preciso compreender a sua estrutura de aprendizagem, e os seus motivos, para poder ajudar o aluno a internalizar um conteúdo, ou um processo mental associado a um conteúdo. Isso, os sociólogos da educação desconhecem, todos eles da teoria curricular crítica. Então, por mais boa vontade que tenha com esses colegas, que estão preocupados com a escola, eu os critico. E não posso exigir deles, porque a base epistemológica do pensamento deles não chega na psicologia. Eles não querem compreender a estrutura psicológica da aprendizagem, porque acham que a aprendizagem é um fenômeno sociológico. Eu aprendo convivendo, partilhando. Aprender a desenvolver competências cognitivas, aprender a pensar, e o ensino tem, necessariamente, caráter intencional de formação da personalidade dos alunos. Resumindo a questão ao extremo, o conteúdo da Didática começa naquilo que significa o essencial de uma relação pedagógica escolar, que é o aprender, a aprendizagem. (Libâneo, 2008. Informação verbal)

Libâneo faz uma autoindagação e, ao mesmo tempo, responde, trazendo um encaminhamento teórico-metodológico no tocante à questão da apropriação dos conteúdos e à experiência sociocultural.

Eu pergunto: seria pedagogicamente viável prover aos alunos os conteúdos científicos, sem deslegitimar os discursos desses alunos a partir de seus contextos de vida? Digo que sim. Temos, de um lado, uma cultura e uns valores universais e, de outro, o pluralismo das culturas e das diferenças. Não há incompatibilidade entre a aprendizagem dos conteúdos e a incorporação no currículo da experiência sociocultural. O que eu diria aos adeptos do currículo meramente experiencial é que considerem que humanizar as pessoas implica também uma atividade cognitiva, a apropriação de conteúdos e a formação de ações mentais. (Libâneo, informação verbal)

Os entrevistados também discutem a relação entre didática e currículo apontando para as diferenças e aproximações desses campos, como também sugerindo que o modo como compreendemos essa relação depende do ponto de vista que se analisa. A didática os curriculistas, a didática está no interior do currículo, ao passo que, os didátas entendem que é o currículo que é

Não refiz ainda como eu via essa relação entre currículo e didática. No texto⁵⁹⁶ “O campo do currículo, o campo da didática: relações”, procuramos mostrar exatamente as diferenças e aproximações entre ambos. E depende do ponto de vista com que se analisa. Do ponto de vista dessa sistematização, a didática aparece antes de currículo; por outro lado, a área de currículo surge muito ligada à construção de programas de ensino. Então a didática fica, durante certo tempo, muito ligada a questões do pedagógico, pela condução do processo. E o currículo está dentro da didática, muito em função da proposta, dos programas e dos planos, a despeito do fato de que logo os curriculistas começam a dizer que ele é o programa se fazendo; novas experiências, pelas quais o aluno passa, mas, enfim, se se considera que a didática lida com a condução do processo, e que, portanto, o programa é um dos elementos da didática, a didática está dentro de currículo e currículo está dentro de didática. E se se entende que o currículo é que defende toda a programação, então a didática está dentro de currículo. Percebe? Então, eu não vejo diferente. (Oliveira, 2009. Informação verbal)

A discussão sobre didática e formação de professores aparece na pesquisa marcada por posições teóricas que problematizam a legitimidade da formação de professores como campo epistemológico, uma vez que esta não tem um objeto claro, assim como não pode ser estudada de maneira isolada; a didática é entendida como a disciplina mãe da formação de professores; na licenciatura, a formação de professores como disciplina não substitui a didática. Ela aparece, mas como estudo direcionado para a constituição da profissão docente.

⁵⁹⁶ A entrevistada se refere ao texto OLIVEIRA & SANTOS (1998. p. 9-32).

A didática não pode ser reduzida a uma disciplina chamada formação de professores, porque a didática é a disciplina da formação de professores. É possível estudar o tema da formação de professores isoladamente? Ele pode aparecer no currículo? Ele pode aparecer, desde que tenha como conotação o estudo da constituição da carreira, da categoria, da profissão de professor. Pode-se ter essa disciplina, mas ela não é a didática. A disciplina mãe da formação de professores é a didática. A formação de professores não é um campo epistemológico; ele não tem, não cobre, requisitos epistemológicos para dizer que é um campo científico, uma vez para se ter um campo científico, que visa legitimar-se enquanto investigação científica, precisa haver um objeto – na medida do possível – claro, processos investigativos buscados na história da constituição do objeto. Quer dizer, fala-se em formação de professores, e que metas investigativas. Mas, metas investigativas na formação de professores? Então, ele não cobre requisitos postos pela epistemologia, para se constituir num campo de conhecimento. (Libâneo, 2008. Informação verbal)

A discussão relativa às questões envolvendo a didática e formação de professores é novamente polemizada no momento da identificação da influência da sociologia da educação na formação de professores mediante proposições do professor reflexivo – este, mais próximo de uma concepção neoliberal. O entrevistado diz:

Eu me encantei com o tema do professor reflexivo, por entender que ele combinava com o marxismo e ajudava a ampliar mais. Com o tempo, vi que o discurso do professor reflexivo tinha muito mais a ver com uma concepção neoliberal, do que com o marxismo. Mas aí pensei: espera aí! Schön é Dewey. Mas será que é por aí que quero ir? Essa coisa da epistemologia da prática, de novo, o discurso sociológico dominou, porque a discussão do professor reflexivo vem da sociologia da educação. (Libâneo, informação verbal)

O discurso sociológico, notadamente o viés da sociologia do trabalho, é apontado por Libâneo, como aquele que contribuiu para o esvaziamento da didática, na medida em que buscou emancipar o professor sem garantir-lhe instrumentos heurísticos que contribuam com a emancipação do aluno; assim, com a transformação da formação de professores em disciplina curricular, acabou reduzindo o didático ao modo de operar do professor.

[...] E depois foi refinado com a sociologia do trabalho docente. Então, o que aconteceu? Por um lado, trata-se de um esforço generoso de emancipar o professor, mas não lhe dá o equipamento, o instrumental cognitivo necessário para ele ajudar a emancipação do aluno, que é a natureza do processo de aprendizagem. Está explicado por que no Brasil o viés da sociologia do trabalho, que resultou na transformação da formação de professores em disciplina curricular, acabou promovendo também um esvaziamento do campo da didática, reduzindo a didática ao modo de operar do professor. Mas como é possível investir num modo de operar do professor, sem o capacitar, em primeiro lugar, a ajudar o aluno a operar os seus processos de aprendizagem? Esta questão que está ocorrendo comigo hoje, de estar voltado para o tema da psicologia do desenvolvimento da aprendizagem. (Libâneo, 2008. Informação verbal)

Ao nos dedicarmos à análise das relações entre as áreas didática, currículo e formação de professores, sentimos a necessidade, em face da complexidade que envolve a questão, de reiterar aqui a afirmação inicial quando tratamos do objetivo da seção, qual seja, a de, pelo olhar dos entrevistados, nos aproximarmos do debate para melhor compreensão da problemática envolvendo as áreas em questão.

Essa aproximação nos permitiu elaborar alguns questionamentos para podermos continuar avançando no debate. Onde está a pedagogia como teoria da formação humana no debate que envolve as áreas? Será que não devemos antes nos interrogarmos a respeito do sentido do para quê ensinar, ao mesmo tempo em que nos interrogamos sobre o quê ensinar?, como ensinar? e com quem ensinar?

Qual teria sido a contribuição do debate lançado na década de 1980, pelas orientações pedagógicas de inspiração materialista histórico-dialético, no tocante à função da escola e às relações entre conteúdo e forma? Por essas perspectivas, qual seria a contribuição da didática na formação de professores? O que se entende por currículo?

O que os estudos na área que compreendem o ensino como uma totalidade concreta, isto é, como síntese de ricas e múltiplas determinações, nos oferece para um tratamento objetivo dessa problemática?

Falamos de aproximações, diferenças e especificidades, mas será que essas questões são pertinentes apenas aos objetos das áreas em questão, ou devemos começar por nos fazermos claros também quanto aos nossos pressupostos teóricos, indagando-nos qual à concepção de educação, de ensino-aprendizagem, de homem, de ciência e de sociedade com a qual trabalhamos?

Pelos pressupostos assumidos neste estudo, nosso entendimento é o de que a pedagogia, como teoria da educação, se dirige de modo intencional e sistemático para o problema da relação educador-educando de modo geral e, no caso específico da escola, para a relação professor-aluno, encaminhando o processo ensino-aprendizagem. Em função dessa especificidade objetiva da educação, a pedagogia só pode ser a ciência *da e para* a práxis educativa. A problemática concreta da educação, portanto, da formação humana, de sujeitos, é o ponto de partida e de chegada. Constitui-se no ponto medular, central, da reflexão pedagógica.

Portanto, na relação da pedagogia com as demais ciências da educação, esta assumirá o papel de síntese. As contribuições, da sociologia da educação, da psicologia da educação etc., não serão analisadas a partir dos critérios de seus campos de conhecimentos, mas, sim, avaliadas pelos problemas postos pela práxis educativa. À pedagogia caberá o papel de síntese, tomando o fenômeno educativo enquanto uma totalidade concreta. Por esse caminho a pedagogia se erige como conhecimento científico resultante da unidade na diversidade.

A pedagogia como ciência autônoma e unificada avalia, analisa e sintetiza as contribuições das outras ciências sobre seu objeto – o fenômeno educativo –, assim é a ciência da educação e se constitui, investigando a natureza, os conteúdos, os métodos e procedimentos educativos. Estes sempre direcionados para a sistematização de ideias, conceitos e valores que tenham por finalidade a formação humana, de suas qualidades, faculdades e sentidos.

Assim, a pedagogia se firma como ciência que parte da prática para problematizá-la, compreendê-la e a ela se volta clarificando e indicando ações mais pertinentes e eficazes com os objetivos de uma educação humanizante, ou seja, como atividade teórico-prática, e a didática como campo da pedagogia direcionada para o tratamento também teórico-prático do ensino. A especificidade da didática como teoria do ensino consistirá em garantir que a experiência cultural seja transmitida às novas gerações de modo intencional, organizado e sistemático, pela mediação do trabalho do professor de modo que os estudantes se apropriem criticamente e tenham condições de elevar o seu pensamento sobre o objeto estudado ao nível da síntese.

A finalidade do ensino é a aprendizagem significativa dos educandos, portanto, é razoável que a didática se atenha ao entendimento de quem é o aluno; que se volte para conhecê-lo na sua constituição histórico-social; para saber como este aprende, como acontece a formação dos conceitos, quais são os seus reais interesses e necessidades; o que pensa, o que sente, como age-reage; o que sabe, o que o mobiliza para a aprendizagem, o que precisa saber; como se relaciona consigo mesmo e com os outros.

A necessidade da compreensão dessas questões se coloca, uma vez que o aluno que o professor trabalha, ou vai trabalhar, o aluno que lhe cabe educar é o aluno concreto, vivo, inteiro e não apenas o aluno empírico. Nele se encontram as relações típicas da sociedade na qual ele está inserido e pelas quais ele se educa. A superação de boa parte dos problemas enfrentados pelo professor em situação de ensino pode estar em uma didática que se pergunte de qual aluno falamos: do empírico ou do concreto? Essa consciência é decisiva para a organização do trabalho pedagógico, uma vez que, como sabemos, é a sociedade quem nos educa, em especial, a partir dos interesses hegemônicos. E o educando tomado na sua individualidade imediata e abstrata é portador de interesses, necessidades, que em muito não correspondem necessariamente aos seus interesses reais de humanização.

A formação teórico-científica deverá colocar os educadores em condições de refletir; de se questionar acerca de questões vitais do e para o exercício crítico da atividade docente. O educador deverá se perguntar sobre em que consiste a sua atividade; qual é o sentido dela; o que pensa da sociedade em que vive; o que sabe a respeito de sua profissão; como a vê e como se vê na docência; o que ensina, como ensina e com que fins; o que precisa saber para realizar com coerência e eficácia a sua prática pedagógica; conhece, tem domínio satisfatório dos conhecimentos de sua área de atuação e dos conhecimentos didático-pedagógicos; como aprende a ser professor; como age e reage nas situações de ensino; como entende a sua relação com seus pares e com a escola na qual trabalha; como vê a si e o aluno; como entende a sua relação com este e com o conhecimento; o que a forma como o aluno aprende demanda para seu trabalho e formação. Para essa tarefa, é posta a exigência de uma apurada consciência pedagógica. Em se tratando da formação de professores e de suas possibilidades investigativas, entendemos que três condições se colocam de modo imprescindível.

A primeira condição é que o profissional (professor) necessita de uma visão ampliada e aprofundada da dinâmica social concreta. Não se trata de ser economista, nem historiador, mas de um profissional capaz de conjugar o conhecimento do modo de produção capitalista com a sua particularização, ou seja, a sociedade brasileira e, no caso, a educação, os processos de formação humana na relação com esse contexto mais amplo. De outro modo, não compreenderá de forma crítica nem mesmo os problemas mais imediatos com os quais se defronta diariamente no desempenho de suas funções, seja em situação de ensino, no exercício da docência, seja na atividade de pesquisa, na sistematização de conhecimentos sobre as práticas pedagógicas.

A segunda, imbricada na primeira, é que os professores necessitam conhecer as mais significativas mediações que inter-relacionam as questões da educação escolar, da aprendizagem, do ensino, da docência, com as expressões gerais do Estado brasileiro, por meio das várias políticas sociais – públicas e privadas – e seus rebatimentos nos processos políticos, cultural-educacionais propiciadores de uma nova hegemonia. O conhecimento dessas políticas sociais é imprescindível para que o profissional possa compreender as condições nas quais realiza o seu trabalho, localizando o alcance e os limites da sua própria atividade profissional.

A terceira condição refere-se ao domínio do conhecimento sobre a atividade profissional que desenvolve. O professor precisa se apropriar criticamente do conhecimento produzido sobre sua atividade, sobre a educação, sobre a escola, sobre o processo ensino-aprendizagem, compreendendo as várias tendências, concepções e enfoques, suas divergências, principais polêmicas e desafios; dominando os conhecimentos

teórico-científicos e didático-pedagógicos, a legislação da área, os planos de educação (nacional, estadual e municipal), a escola, sua relação com a sociedade e sua função social.

Com efeito, essas condições só poderão ser garantidas mediante os requisitos necessários à formação da consciência pedagógica apresentados por Saviani (2010), quando o autor aponta para a necessidade de uma boa formação inicial provida nas universidades em cursos de longa duração; condições adequadas de trabalho em que os professores disponham das possibilidades de estudos permanentes e de organização didático-pedagógicas das atividades necessárias a um ensino eficaz, portanto, de uma aprendizagem significativa; participação na organização sindical dos docentes que lhes possibilite potencializar as lutas pela formação e condições de trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Candau, Vera M. 2010. *Vera Maria Candau: depoimento [junho 2010]*. Entrevistador: Lenilda R. A. Faria. 1 arquivo .mp3 (100 min.). Rio de Janeiro.
- Franco, Maria Amelia S., & Guarniere, Maria R. (2008). *Facetas da disciplina de Didática: Um estudo exploratório*. Trabalho encomendado ao GT 04. Caxambu: Anped.
- Libâneo, José C. (2008). O campo teórico e profissional da didática hoje: Entre Ítaca e o canto das sereias. In E. Eglett et al (orgs). *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores: XIV ENDIPE*. Livro 1 (pp. 234-252). Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Libâneo, José Carlos. (2008). *José Carlos Libâneo: depoimento [novembro 2008]*. Entrevistador: Lenilda R.A. Faria. 1 arquivo .mp3 (80 min.). Goiânia.
- Martins, Pura. L. O., & Romanowski, Joana P. (2010). Didática na formação pedagógica de professores nas novas propostas para os cursos de Licenciatura. In Ângela Dalben Imaculada L. de Freitas et al. *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: XV ENDIPE* (pp. 60-80). Belo Horizonte: Autêntica.
- Oliveira, Maria R. N. S. (2009). *Maria Rita Netto Sales Oliveira: depoimento [fevereiro 2009]*. Entrevistador: Lenilda R. A. Faria. 1 arquivo .mp3 (116 min.). Belo Horizonte.
- Oliveira, Maria R. N. S., & Santos, Lucíola L. C. P., (1998). Currículo e didática. In Maria Rita N. S. Oliveira (Org.). *Confluência e divergências entre didática e currículo*. (pp. 09-32) Campinas: Papyrus.
- Oliveira Rita N. S. e José Augusto Currículo, Didática e Formação de professores, organizado por Pacheco Pimenta, Selma G. (2008). *Selma Garrido Pimenta: depoimento [outubro 2008]*. Entrevistador: Lenilda R. A. Faria. 1 arquivo .mp3 (112 min.). São Paulo.
- Saviani, Demerval (2010). *Interlocuções pedagógicas: conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação*. Campinas: Autores Associados.

Contribuições da pesquisa crítica de colaboração para as pesquisas sobre formação e trabalho docente

Elvira Maria Godinho Aranha⁵⁹⁷, Virgínia Campos Machado⁵⁹⁸, Wanda Maria Junqueira Aguiar⁵⁹⁹

Resumo

Este trabalho tem como objetivo apresentar e discutir uma pesquisa desenvolvida pelo grupo de pesquisa “Atividade Docente e Subjetividade” pertencente ao Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: Psicologia da Educação da PUC-SP e coordenado pela Profa. Dra. Wanda Maria Junqueira de Aguiar. Tal experiência se faz marcante por representar o momento inicial de incorporação de contribuições da Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol - MAGALHÃES, 2009/2012”) nas pesquisas realizadas por este grupo. A PCCol se fundamenta no Materialismo Histórico e Dialético (Marx e Engels 1945/2007) e na Psicologia Sociocultural (Vygotsky e colaboradores), mesmo arcabouço que embasa as pesquisas realizadas pelo Grupo de pesquisa Atividade docente e Subjetividade, o que permite que ela seja incorporada ao quadro teórico-metodológico, contribuindo para tratarmos das questões sobre as quais nos debruçamos. Podemos dizer que os esforços do grupo nos últimos 5 anos são direcionados ao estudo dos aspectos subjetivos que constituem a atividade docente, buscando promover, ao mesmo tempo, o desenvolvimento dos participantes da pesquisa, assim como do coletivo profissional mais amplo ao qual pertencem, além de ampliar a compreensão da atividade docente por meio das teorizações que produz. A PCCol tem se revelado importante para contribuir nesse sentido pois pressupõe que o próprio percurso da investigação se constitua na possibilidade de todos os participantes aprenderem. Assim, por meio de condução coletiva do processo de reflexão e discussão sobre a atividade docente pretende que os profissionais possam refletir sobre suas próprias ações em busca de possibilidades de transformação do seu trabalho. Os resultados que apresentamos nessa comunicação advém de uma das escolas em que o grupo desenvolve a pesquisa de campo. É uma escola Estadual de Ensino Fundamental I, situada no extremo norte de São Paulo. A entrada em campo, em abril de 2012, se deu com a realização de 1 oficina com professores e 2 reuniões com os gestores para o estabelecimento de uma questão específica a ser discutida que, de diferentes maneiras, era de interesse tanto dos pesquisadores quanto dos professores. O tema eleito foi a inclusão de alunos que enfrentavam alguma barreira no processo de escolarização. Para discuti-lo, até o momento, foram realizadas entrevistas e 3 oficinas com os participantes. Como se trata de uma pesquisa em andamento, outras entrevistas, oficinas e sessões reflexivas estão programadas para realização no decorrer do ano de 2013. O referencial da PCCol torna-se precioso para orientar a pesquisa e se constitui em instrumento para a organização da reflexão crítica sobre a atividade docente e para a produção de dados. As análises preliminares dos dados nos permitem vislumbrar que: 1) as oficinas se constituíram um momento privilegiado para a apreensão dos sentidos e significados que os educadores atribuem a inclusão bem como oportunidade de aprendizagem e desenvolvimento tanto para os professores quanto para os pesquisadores; 2) os encontros e oficinas revelaram a necessidade de criar espaços para a

⁵⁹⁷ Pedagoga, Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUCSP, com ênfase em formação de educadores e Doutoranda em Educação: Psicologia da Educação pela PUCSP.

⁵⁹⁸ Nutricionista, Doutoranda em Educação: Psicologia da Educação pela PUCSP.

⁵⁹⁹ Psicóloga, Dra. em Psicologia Social pela PUCSP, docente do Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: Psicologia da Educação (PUCSP) e coordenadora do Grupo de Pesquisa Atividade Docente e Subjetividade.

profundar a relação teórico prática sobre inclusão; 3) a experiência gerou questões relevantes sobre pesquisa e intervenção, o que nos permite avançar em termos de produção de conhecimento teórico.

Palavras Chave: Formação docente, Pesquisa Crítica de Colaboração ., Psicologia Socio Histórica

INTRODUÇÃO

Este artigo tem o propósito de apresentar e discutir alguns resultados de uma pesquisa conduzida pelo grupo de pesquisa “Atividade Docente e Subjetividade”, desenvolvida em uma escola Estadual de Ensino Fundamental I, situada no extremo norte de São Paulo, com o objetivo de apreender os sentidos e significados da atividade docente para uma professora do Ensino Fundamental I. Consideramos que estudar as significações que os educadores atribuem a sua atividade é fundamental para a compreensão das necessidades do professor concreto e que a teorização sobre as significações, num movimento analítico e interpretativo do pesquisador, é passível de contribuir com um conhecimento válido para a qualificação dos profissionais a educação.

Além disso, pretendemos relatar e discutir uma primeira experiência desse grupo de pesquisa que se refere à tentativa de articular pesquisa e intervenção. Para essa tentativa, considerando coerência a necessidade de fundamentação teórica compatível com nossa base teórica, temos incorporado procedimentos teórico-metodológicos da Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol). Por ser esta uma experiência recente neste grupo, faremos uma análise inicial dos dados de pesquisa, buscando entender não só as falas dos professores – o que sentem, como pensam e realizam suas atividades -, mas também como os pesquisadores conduziram a pesquisa.

No arcabouço da Psicologia Sócio-Histórica, fundamentada no Materialismo Histórico e Dialético (MARX, ENGELS, 1845), o conhecimento é entendido como um processo histórico e, nesse sentido, a própria produção do conhecimento novo, na medida em que permite um olhar diferenciado para a realidade estudada, impulsiona a elaboração de novas questões para os estudos e a necessidade de criação de outras formas de pesquisa.

O referencial da PCCol torna-se precioso para orientar a pesquisa e se constitui em instrumento para a organização da reflexão crítica sobre a atividade docente e todo o processo de produção da pesquisa, principalmente no que tange ao desenvolvimento dos procedimentos de produção de dados. Por isso, tentaremos apontar suas contribuições para a qualidade da pesquisa e também ganhos e entraves da articulação entre pesquisa e intervenção que emergiram da interpretação dessa experiência inicial.

Para a organização do texto, inicialmente retomaremos o processo de incorporação da PCCol pelo nosso grupo e abordaremos alguns de seus pressupostos. Após isso, descreveremos os procedimentos que foram utilizados tendo em vista, simultaneamente, produzir dados para a pesquisa e contribuir para o desenvolvimento e qualificação da atividade daqueles docentes e pesquisadores que participavam do processo. Nesse ponto, é importante afirmar que o tema “**inclusão**” foi definido como central para as discussões e abordaremos como e porque isso se deu. Por fim, nos dedicaremos à apresentação dos dados e das interpretações formuladas. As análises preliminares dos dados nos permitem vislumbrar que: 1) as oficinas se constituíram em um momento privilegiado para a apreensão dos sentidos e significados que os educadores atribuem a inclusão bem como oportunidade de aprendizagem e desenvolvimento tanto para

os professores quanto para os pesquisadores; 2)os encontros e oficinas revelaram a necessidade de criar espaços para aprofundar a relação teórico-prática sobre inclusão; 3)a experiência gerou questões relevantes sobre pesquisa e intervenção, o que nos permite avançar em termos de produção de conhecimento teórico.

Da autoconfrontação à Pesquisa Crítica de Colaboração como orientadora no processo de articulação entre pesquisa e intervenção

Desde o ano de 2008, quando o grupo começou a utilizar como procedimentos de produção de dados as autoconfrontações simples e cruzadas (CLOT, 2006), as discussões sobre os dados produzidos evidenciavam a necessidade de um olhar mais atento para o processo de questionamento e transformação vivenciado pelo participante da pesquisa durante o processo de realização da mesma. As autoconfrontações consistem em entabular um diálogo entre o participante da pesquisa, um colega da mesma profissão ou especialista da área e o pesquisador sobre a atividade de trabalho, a partir de um vídeo (CLOT, 2006). A inclusão da imagem do sujeito em atividade, assim como a variação dos sujeitos que participavam do diálogo sobre a atividade que assistiam⁶⁰⁰, afetam o sujeito emocionalmente e contribuem para que ele possa pensar, sob uma nova ótica, sobre si mesmo e sua profissão. Como esperado, os sujeitos da pesquisa passavam a questionar sua própria atividade, perceber suas falhas, as diversas possibilidades não realizadas e, neste processo, constituíam e revelavam uma necessidade de transformar a sua atividade de trabalho, recriá-la a partir dessa nova experiência.

No entanto, mesmo nas pesquisas sobre os sentidos e significados da atividade docente que utilizavam prioritariamente as entrevistas como procedimento de produção de informações, se fazia presente nas discussões do grupo o imperativo marxista em que não basta apenas interpretar a realidade, mas há que se transformá-la (MARX, 1818-1883/1991). Na direção de construirmos um modo de pesquisar que contribuísse para o desenvolvimento da atividade docente, buscamos conhecer as pesquisas que fossem desenvolvidas com a clara intenção de intervir na realidade, especialmente em contextos escolares e, com isso, nos aproximamos da Pesquisa Crítica de Colaboração (MAGALHÃES, 2009) tal como vem sendo discutida e transformada por Magalhães e colaboradores desde 1990.

A Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol), também está embasada na perspectiva Sócio-História (Vygotsky e seus seguidores) e contribui com teorizações e indicações de procedimentos de pesquisa que nos orientam para entrada no campo de forma comprometida com a colaboração, para uma postura de entendimento das necessidades do outro (os participantes da pesquisa), para a clareza da importância de estabelecer objetivos comuns e de uma postura de abertura para a aprendizagem de todos os envolvidos no processo de pesquisa (MAGALHÃES, 2009, 2011).

Para definir esta perspectiva apontamos que a Pesquisa Crítica de Colaboração pode ser considerada como um método de pesquisa desenvolvido no contexto escolar, situado num paradigma crítico e que tem como dois pilares: a colaboração e a reflexão crítica. Ao se filiar ao paradigma crítico, a PCCol também

⁶⁰⁰ A Autoconfrontação Simples consiste em apresentar os episódios ao sujeito, na presença do pesquisador, e solicitar que ele a descreva, comente, faça questionamentos, ou seja, analise a atividade. Já na Autoconfrontação Cruzada, os mesmos episódios são vistos novamente, agora pelo sujeito da atividade, acompanhado por um especialista ou colega de trabalho (alguém que desempenhe atividade semelhante) e pelo pesquisador.

assume a produção de conhecimento em “uma perspectiva de desenvolvimento histórico e social que destaca seus potenciais emancipatórios” (BREDO e FEINBERG, 1982, p.272).

Desenvolvida especificamente no contexto de formação de educadores em ação, como aponta Magalhães (2009, 2011), este tipo de pesquisa tem sido utilizada como lócus de discussão, ou seja, espaços para que a escola, como um todo, discuta e questione suas necessidades, de seu contexto específico. Magalhães (2009, 2011) enfatiza o papel fundamental da linguagem para criar espaços colaborativos em que os participantes, por meio de práticas dialógicas, possam refletir sobre sua ação, entender os sentidos que atribuem a elas, perceberem suas carências e necessidades, questionarem suas escolhas, admitirem conflitos e incertezas, compreendendo-as com o objetivo de transformar suas ações à luz de outras informações.

Nesse tipo de pesquisa os conceitos de colaboração e de reflexão crítica são fundamentais. E, por isso, é importante enfatizar que ser crítico significa “pressupor que os humanos são agentes ativos cuja auto-análise reflexiva e conhecimento do mundo, levam à ação” (KINCHELOE, 1993/1997p. 188).

A perspectiva de colaboração adotada na PCCol está ancorada nos trabalhos de Vygotsky sobre aprendizagem e desenvolvimento, especialmente no que se refere ao conceito de Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP). No tipo de pesquisa que se define como Pesquisa Crítica de Colaboração, a ZPD pode ser entendida como uma zona de confiança, mas também de conflitos, em que os participantes compartilham de diferentes modos a produção do conhecimento por meio de sentidos e significados produzidos no diálogo, no questionamento, na reflexão, na criação de novos significados. Enfim, a criação de um espaço de colaboração só pode ser compreendido como práxis, isto é, como “atividade prático-crítica” (MAGALHÃES, 2009, p 57).

O campo, a produção de dados e intervenção

A pesquisa que analisamos nesse artigo foi desenvolvida em uma escola estadual de Ensino Fundamental, com aproximadamente 800 alunos, localizada no extremo da região norte da cidade de São Paulo.

A aproximação com esse campo se deu a partir do contato de uma das participantes do grupo de pesquisa com a diretora da escola, interessada em desenvolver sua pesquisa de doutorado nessa mesma instituição. Nessa ocasião, a equipe gestora e os professores se mostraram interessados em participar da pesquisa e, diante da disponibilidade dos mesmos, apresentamos uma segunda proposta: a de que a escola fosse campo da pesquisa desenvolvida de modo coletivo por esse grupo de pesquisa. Tal como ocorreu anteriormente, os gestores ouviram a proposta aberta e atentamente. Antes de concordarem com a entrada de mais uma pesquisadora na escola, porém, questionaram de que maneira a escola poderia conhecer e discutir os resultados da pesquisa como uma forma de lançar luz sobre os problemas que eles estavam enfrentando.

Havia, claramente, uma demanda da escola para buscar respostas para os problemas vivenciados cotidianamente. Essa necessidade de enfrentamento das dificuldades se articulava à expectativa dos pesquisadores de poderem contribuir, no processo de pesquisa, para a transformação da realidade. Ao entrarem em campo para realizar a pesquisa, os pesquisadores se preocupavam em manter um

compromisso declarado de, conjuntamente com a escola, organizar discussões e contribuir com uma articulação entre teoria e prática que pudesse produzir ações de melhoria daquela realidade.

Com a permissão dada pela equipe gestora da escola, havíamos ainda que contatar os professores, esclarecer nossas intenções e ouvir o que eles tinham a dizer. Nesse ponto, mais uma vez a contribuição da PCCol foi importante porque, ao invés de apenas dizer aos professores quais eram os nossos objetivos, sem permitir qualquer tipo de alteração, assumíamos os interesses de pesquisa do grupo mas, ao mesmo tempo, buscávamos construir junto com eles outros objetivos comuns. Para isso, foi realizada uma reunião, em março de 2012, com a equipe gestora (diretora, coordenadora e vice-diretora) para encaminhar conjuntamente o levantamento das necessidades que eram percebidas por professores e gestores, bem como quais eram as suas expectativas em relação a nossa potencial contribuição, enquanto pesquisadores. Para, por um lado, garantir uma efetiva participação dos professores e, por outro, sermos coerentes com nosso princípio de estabelecermos relações colaborativas, críticas e democráticas, optamos por desenvolver uma oficina reflexiva a partir de questões geradoras: *“O que está bom e precisa ser fortalecido na escola? O que precisa ser trabalhado e sistematizado?”*. Inicialmente, os professores trabalharam em pequenos grupos. Depois, para levantar e discutir coletivamente sobre as questões que os preocupavam, foi formado um único grupo em que, também coletivamente, decidiram as questões que tinham interesse em ver aprofundadas. Deste encontro resultou um conjunto de temas, sendo que o tema *inclusão* foi escolhido para ser o primeiro a ser trabalhado.

. Nesse processo, mais uma vez embasadas no referencial teórico da PCCol, estávamos cientes da necessidade de construir entre os participantes o entendimento de que não iríamos à escola para levar um saber pronto e consolidado, mas, ao contrário, procuraríamos articular os diferentes saberes, de professores e pesquisadores, para construir um novo olhar para a realidade.

Com tal posicionamento, queremos enfatizar a importância de que os momentos de intervenção fossem conduzidos de forma a propiciar a formação de ZDPs mútuas, em que se favorece a possibilidade de indivíduos aprenderem uns com os outros e de criarem um espaço de crescimento em que cada participante possa ouvir o outro e também ouvir-se de outra perspectiva, ou seja, que possa ser, também, o outro para si mesmo.

Após a realização dessa primeira oficina, os pesquisadores reuniram-se para refletir sobre e sistematizar as informações que puderam ser geradas naquela ocasião, dando continuidade às atividades de pesquisa. Em seguida em nosso grupo de estudo, planejamos três outros encontros com o coletivo de professores, também organizados em forma de oficina.

Uma estratégia utilizada pelos pesquisadores na organização e condução do segundo encontro foi solicitar aos professores que, divididos em grupos de 5 participantes, elaborassem descrições de casos, a partir da realidade que vivenciavam, sendo que poderiam agregar aspectos fictícios a tais descrições, ou histórias. Os professores, naquele momento, puderam expressar o que vivem e como lidam com essa realidade, ou seja, aquilo que fazem efetivamente, ou mesmo o que não fazem, mas que, de algum modo, os pressiona e, deste modo, os constitui. Neste processo cabia aos pesquisadores aprofundarem os questionamentos, estimulando que as etapas de informar-confrontar-reconstruir se realizassem.

No terceiro encontro, os pesquisadores apresentaram algumas considerações teóricas sobre inclusão. Consideramos que essa era uma forma de impulsionar a discussão sobre o tema, confrontando o que se

espera no processo de inclusão e o que os professores tinham a dizer sobre esse tema. Sendo assim, a participação dos professores e as considerações que tinham a fazer sobre a adequação ou não daquilo que era apresentado foi fundamental.

O quarto e último encontro com os professores teve como objetivo fazer um fechamento das reflexões sobre a inclusão e também avaliar todo o processo vivido.

Apesar de constatar a dificuldade de produção de novas significações em tão poucos encontros, mesmo que com um tema delimitado, como “inclusão”, nossa experiência foi geradora de reflexões e aprendizagens, inclusive para os pesquisadores, que reviram suas perguntas e formas de favorecer a participação de todos os envolvidos, como apresentaremos a seguir .

Focalizando o olhar: análises preliminares

Como já pontado, nossa análise encontra-se ainda em andamento, e para esta apresentação, cientes de que não esgotaremos o assunto, focalizaremos apenas alguns pontos que emergiram das oficinas, todos relacionados entre si.

É importante mencionar, em relação aos resultados dessa pesquisa, que a discussão sobre a inclusão permitiu que a educação fosse abordada, tal como propõe Yannoulas, Assis e Ferreira (2012), como parte da relação que não se limita a aspectos pedagógicos, mas que diz respeito a elementos econômicos, culturais e políticos. Os pontos destacados pelos professores são coerentes com essa proposta e as falas dos professores nas oficinas versavam sobre a adequação da política pública de inclusão, acessibilidade da escola, transporte dos alunos , acesso a instrumentos pedagógicos que favorecessem o processo de inclusão, etc. Da variedade de temas contidos nessas falas, consideramos importante discutir a ênfase dada por eles à relação família escola, à necessidade de articular a discussão teórica e acadêmica sobre o tema com a realidade vivida pelos professores e também refletir sobre como nessa experiência a colaboração emergiu como possibilidade de desenvolvimento, que são os pontos que se destacam até esse momento da análise.

Na realização das oficinas observou-se que, durante as discussões, os professores se mostravam interessados e participantes e foi possível estabelecer um tipo de relação entre pesquisadores e professores em que o grupo se sentisse à vontade para colocar suas visões e admitissem conflitos e incertezas o que favoreceu a emergência e apreensão dos sentidos que os participantes atribuíam ao tema inclusão.

Nas oficinas, os casos elaborados pelos professores focalizavam as dificuldades de inclusão de: a) aluno cujas queixas eram relacionadas à hiperatividade, que segundo os professores necessitavam de atenção exclusiva e tinham dificuldades de se relacionar com os demais alunos; b) outro caso de uma aluna em que dificuldades de aprendizagem e coordenação motora eram centrais; c) caso relacionado à orientação sexual do aluno e das situações de preconceito que isso gerava; d) relato sobre aluno com dificuldade de articulação na fala e aluna cadeirante, com dificuldade motora grave, comprometimento intelectual e da fala. As discussões entabuladas a partir deles revelaram que, para esses professores, os sentidos da inclusão são marcados pelo reconhecimento de que ser incluído é um direito do aluno,

“Porque é um desafio. É um desafio. Ele [o aluno] tem o direito, como toda a criança, de uma alfabetização”.

Mas também evidenciavam uma dificuldade em realizar a inclusão, por considerarem que não estão adequadamente preparados para lidar com essa situação em sala de aula.

*Nós não conseguimos pensar... é, numa solução onde possa ajudar tanto o aluno e **nos ajudar a ajudar esse aluno,***

*(...) **o professor fica de mãos atadas, porque o que que ele pode fazer? Tentar atividade diferenciada? Tentar trazer essa criança? Com que tempo?***

*Isso que é muito difícil. Eu vou preparar uma atividade hoje pra um aluno que é de inclusão, **eu não sei elaborar uma atividade pra esse aluno, porque eu não estudei, eu não tenho essa especialidade, não tenho essa formação.** Então, aí complica. Porque falar, nós trabalhamos com inclusão, é uma escola inclusiva, todos devem ter acesso, mas inclusiva em que? **Você imagina, porque você não tem uma formação pra atender esses alunos.***

Na medida em que revelam em suas falas o conflito entre a necessidade de incluir o aluno e a possibilidade de fazê-lo, os professores demonstram que a inclusão é uma realidade ainda em processo de construção e que, sem qualquer auxílio, continuarão de “mãos atadas”, sem conseguir planejar e realizar atividades adequadas às especificidades do aluno. Nesse sentido, Serra (2008) aponta que para a conquista de um verdadeiro processo de inclusão de qualidade algumas reformulações no processo educacional seriam necessárias, entre as quais se pode citar: adaptações curriculares, metodológicas, o investimento na formação dos professores, entre outras.

Salgado (2008), também ressaltando a importância da formação dos professores afirma ser importante lembrar que as práticas pedagógicas dos professores se configuram historicamente mediante a sua participação em diversos contextos em que vivem situações diversas, conflitos, embates e dúvidas que vão constituindo os sentidos que atribuem ao seu fazer. É importante destacar que construir e desenvolver a dimensão inclusão no seio das experiências dos professores enquanto pessoas requer o respeito e a compreensão da diversidade de si mesmo como sendo parte desta diversidade. Assim, para garantir a aprendizagem de todos é necessário aumentar a própria aprendizagem profissional e também a sua própria participação ativa como sujeito da inclusão (SALGADO, 2008).

Tratar de inclusão significa posicionar-se em um novo paradigma, que supera a noção de integração, em que o indivíduo deve se adaptar e adaptar-se aos padrões vigentes na sociedade para a perspectiva de que “é preciso haver modificações na sociedade para que seja capaz de receber todos os seguimentos que dela foram excluídos, entrando assim em um processo de constante dinamismo político social” Mantoan (1997p 235). A possibilidade de realizar um trabalho pedagógico alinhado à esse pensamento depende, como tem sido mostrado em diversos estudos da superação de concepções idealizadas de aluno – alunos que aprendem do mesmo modo, e ao mesmo tempo, acatando as orientações do professor – e das relações entre escola-sociedade.

Em relação à esse último aspecto, destacamos a relação família-escola como um ponto importante nas oficinas, vista como algo de fundamental importância para o sucesso do processo educativo escolar, mas que, no entanto, é difícil de se estabelecer e estreitar. Faria Filho (2010) aponta que essa é uma questão bastante explorada nas pesquisas e diversos fóruns de discussão sobre educação, o que faz evidenciar a importância dada ao assunto por professores e gestores escolares. Nesta direção, e concordando com o

que é recorrente na literatura, a ideia de que uma “família desestruturada” está relacionada ao insucesso escolar se fez presente nas discussões que aconteceram nas oficinas por nós realizadas:

Nós não conseguimos pensar... é, numa solução onde possa ajudar tanto o aluno e nos ajudar a ajudar esse aluno, porque a família também, não consegue... ela... a família vem no... nos buscar... ajuda, porque a família não consegue mais

[a família] Nunca é presente. Sempre ausente. E... esse motivo da família nunca vir à escola, nunca tá presente, você chama, chama, chama... o, desculpa, chama, chama e num comparece, que que acontece?

“Por que sua mãe não veio, ela estava trabalhando? Não, ela estava lavando roupa. A sua mãe não poderia vir uma hora, uma hora e meia pra conversarmos? Não, ela não poderia”

No entanto, pudemos perceber que o próprio conceito de “família des/estruturada” é algo controverso e que precisa ser melhor refletido. No debate, sobre a indisciplina e a dificuldade dos alunos, um dos professores questionou:

“[...] o nosso conceito de família, qual é o conceito de família, aquela família monogâmica, heterossexual, cristã ortodoxa?”

Esse professor continuou sua fala numa tentativa de responder a própria questão afirmando a necessidade de alguém que exercesse a “função paterna” sobre a criança, segundo suas palavras, apoiado na teoria freudiana .

*Prof.: O que eu sinalizei foi para a questão da função paterna, de uma família em que não há um indivíduo, seja lá qual for o sexo, independente da orientação sexual, **que exerça a função paterna freudiana nessa criança, no sentido de ter regras, limites, preocupações, mostrar que o mundo não é florido e cor-de-rosa**, isso gera uma série de problemas, em termos de disciplina, o desinteresse pelos estudos, a falta de comprometimento, entre outras mazelas.*

A teoria que o professor utiliza para entender o comportamento do aluno não será discutida aqui. Destacamos esse trecho porque ele evidencia a dificuldade de relacionar essa explicação psicológica a respeito do aluno com a função da escola e o trabalho pedagógico que ali será desenvolvido em uma perspectiva que privilegie a busca por superação das dificuldades. Assim, a referência a Freud parece ser usada para justificar a ausência de possibilidades da escola para lidar com a indisciplina e explicar porque o aluno se desinteressa pelos estudos e não demonstra comprometimento. Desta forma, situa fora da escola as barreiras do processo de ensino-aprendizagem. Ainda assim, é interessante constatar que as oficinas também se mostraram um espaço para a contra palavra e a discussão sobre a família desestruturada e sua relação com o sucesso escolar do aluno pôde ser aprofundada quando a generalização dessa resposta foi questionada por outros professores. Uma das professoras reconsiderou:

“Apesar, que não necessariamente esse é o motivo totalmente. Nem sempre por conta da família desestruturada o aluno... Tem aluno aqui que a família é desestruturada, mas é um bom aluno.”

Além disso, se no início do processo os professores acentuaram as dificuldades que vivenciam, ao longo do processo estabeleceu-se a possibilidade de trocas de experiência positivas e exemplificação de práticas que apontam para novas formas de atuação:

Porque, às vezes, a gente chama a família só pra criticar o aluno, a gente deveria chamar a família não só pra isso, mas também pra elogiar em alguns momentos.

Julia: *É, a própria teoria fala que a escola tem que se adaptar pra receber esse aluno.*

Lourdes: *É conforme a classe você dividir, tentar fazer tarefas diferentes pra ver aonde eles conseguiram.*

Joice: *Na realidade é diversificada.*

Marta: *Diversificada, isso.*

Maria: *Seria dar o mesmo conteúdo, mas com estratégias diferentes.*

Marta: *Maneiras diferentes de como você passa para os alunos.*

Vânia: *Eu ensino, por exemplo, a trabalhar com as letras moldes. Pega as letras moldes, conta uma história, coloca uma lista de palavras, apaga aquela lista de palavras e pede para as crianças escreverem alguma daquelas palavras. Em outro momento faz uma cruzadinha daquilo que foi feito. E aí você vai diversificando.*

Aquele grupo que já lê você manda montar um texto. Só que uma coisa, dá trabalho mesmo, mas você tem que oferecer todas as oportunidades de aprendizagem, dá trabalho.

Apesar das restrições de tempo, na terceira oficina houve por parte dos professores o reconhecimento da importância deste espaço de reflexão e a discussão evoluiu para a socialização de possibilidades para lidar com os casos de inclusão. Sendo assim, podemos considerar que as oficinas contribuíram para a criação de um espaço de reflexão sobre a prática:

Maria: “Tudo isso que vocês [pesquisadores] nos colocaram, tem umas coisas que a gente já faz e outras que ainda não foi feito dessa maneira, são coisas válidas, mas a nossa expectativa não é esperar de vocês, não sei se vocês entendem, a nossa expectativa não é do grupo de vocês, é um desejo de mudar realmente, de fazer diferente e que fazer com que as coisas aconteçam diferente.

Maria: Eu estou dizendo que tem coisas que é importante você ouvir, você refletir. Às vezes, você fica com um ponto de interrogação, aquilo que te incomoda, então uma vez que te incomoda você vai ter uma ação diferente.

Maria: A minha sugestão é a seguinte: a gente pegar um grupo de alunos, não só de inclusão, inclusão que a gente fala não só as de necessidades especiais, todas as dificuldades que eles encontram pra acompanhar a sala. [...] A gente elaborar alguma coisa pra dentro dos 50 minutos a gente estar trabalhando diretamente com esse aluno. E aí cada grupo ter 2 professores, por exemplo, um do grupo de vocês, um filma e o outro aplica a atividade, enfim, e depois dessa atividade aplicada com o aluno, a gente volta e discute aqui pra gente ver. (...) quem se candidatar voluntário: eu me candidato, eu vou aplicar a atividade. Não sei se você está entendendo?

Os exemplos acima reforçam a interpretação de que, longe de esgotar o tema, a oficina se constituiu em momentos de aprendizagem para todos em que os participantes puderam rever os sentidos que atribuíam as suas ações, admitir dúvidas e incertezas, questionar suas práticas e estabelecer uma postura de escuta e tentativa de entendimento da perspectiva do outro, fosse ele pesquisador ou colega.

Gostaríamos, no entanto, de enfatizar a importância de que pesquisas desenvolvidas com a intenção de colaboração, transformação da realidade sejam pensadas e realizadas em médio ou longo prazo, para que a reflexão sobre o que é feito possa ser amadurecida e os pesquisadores possam analisar também sua própria ação, buscando entender como elas podem ter contribuído no processo de formação proposto e em que precisam ser revistas e melhoradas. Assim, junto com Mészáros (2010) afirmamos que para compreender criticamente o movimento do real, temos que “elevar a autocrítica ao status de princípio metodológico” (p. 315).

Sendo assim, destacamos um exemplo que merece ser aprofundado. Nele, a pesquisadora, retomando uma descrição de “família desestruturada” feita pelos professores, afirma que:

Essa realidade da família, que eu acredito que seja de vocês também é uma coisa que a gente encontra em quase todos os contextos atualmente, de classe média, de classe baixa, porque aquilo que a gente espera de apoio idealizado dos pais, muitas vezes não vem. Se, às vezes, numa realidade menos favorecida, você tem uma série de: você não pode contar, porque tem uma violência; você não pode contar, porque os pais têm outros valores. Vocês chegam também, às vezes, na porta de uma escola de classe média/alta, e a gente tem dado de pesquisa, em que a professora vai conversar com a mãe que o outro bateu e ela fala: ai bateu, ai que bonitinho da mamãe. E também desvaloriza absolutamente o trabalho do professor.

Só no início do processo de análise, após a transcrição do material, quando essa fala pôde ser retomada, pudemos, num movimento analítico interpretativo perceber que contribuimos inadvertidamente para a reprodução de preconceitos. A pesquisadora tinha como intenção demonstrar aos professores que as dificuldades que eram relatadas por eles não eram vivenciadas apenas por aquele grupo de professores e se faziam presentes em outros contextos. Deslandes (1994) aponta que embora todas as classes sociais vivenciem o problema da violência doméstica, na literatura clássica sobre a violência familiar observa-se que é nas classes populares que se encontram os maiores percentuais de registros colhidos. De acordo com a autora, seria ingênuo descartar tal fato sem considerar as pressões, estresse e frustrações que sejam geradas pela situação de miséria. No entanto, também se deve considerar que a diminuição da presença das classes mais favorecidas economicamente nas estatísticas oficiais possa decorrer do fato das famílias de maior poder aquisitivo geralmente, ao utilizarem serviços privados de atendimento médico, psicológico e de educação, “pagarem” também pela discricção, justificando uma sub-notificação. Assim, para Deslandes (1994) “se as análises não cotejarem as questões culturais, psicológicas e sociais, corre-se o risco chegar a conclusões eminentemente ideológicas, mais uma vez com prejuízos para as classes populares e camadas de baixa renda”.

No momento da Oficina nem o grupo de pesquisadores, nem o de professores problematizou tal situação e a discussão prosseguiu. No entanto, consideramos importante avaliar o exemplo usado porque, ao ser analisado mais atentamente, ele parece fazer uma distinção do tipo de violência doméstica que se dá nas famílias de classe média e alta e a que acontece nas classes menos favorecidas que parece suavizar a que acontece no primeiro grupo.

Acreditamos que na medida em que focaliza a relação pais-filhos quando trata de uma realidade menos favorecida - “**você [o professor] não pode contar [com a família], porque tem uma violência; você não pode contar, porque os pais têm outros valores**” enquanto que, para a classe mais alta o exemplo é da relação entre colegas de turma: “[...] a gente tem dado de pesquisa, em que **a professora vai conversar com a mãe que o outro bateu e ela fala: ai bateu, ai que bonitinho da mamãe.**” – a pesquisadora possa

ter dado maior ênfase à violência doméstica para as classes menos favorecidas economicamente, sendo mais sutil em relação ao tipo de violência que ocorre nas classes mais favorecidas.

Essa reflexão não desvaloriza o trabalho feito nas Oficinas. Pelo contrário, é um processo previsto e desejado quando se opta por uma abordagem crítica. Há um compromisso de escrutinar as próprias ações para compreender os sentidos ocultos e a que interesse servem, em busca da superação de preconceitos e do senso-comum (MAGALHÃES, 2009). No entanto, essa análise só é possível com abertura para aprender, se rever e com tempo para amadurecer a interpretação.

A guisa de conclusão

Como já apontado, apresentamos apenas algumas análises iniciais dos resultados obtidos nas oficinas, que deverão ser aprofundadas futuramente. Neste primeiro movimento, já podemos dizer que as Oficinas se constituíram, conforme o esperado, em um espaço em que todos os participantes pareciam se sentir à vontade para expor suas opiniões sobre os temas tratados. Assim, os professores se manifestavam para concordar, discordar e duvidar do que era falado pelo grupo (ou por alguém do grupo) de pesquisadores o que, por sua vez, exigia uma abordagem mais complexa e realista dos problemas e desafios que se impunham no cotidiano escolar. No entanto, já podemos dizer que o tema inclusão merece uma discussão mais profunda, o que exige também uma permanência dos pesquisadores na escola durante um tempo muito maior do que foi inicialmente acordado e a realização de estudos sobre o tema e debate sobre o mesmo no grupo de pesquisa e também junto aos professores. Trata-se, portanto, de buscar construir, de forma colaborativa, uma concepção da inclusão eticamente comprometida, teoricamente esclarecida e inspiradora de novas práticas.

Não é raro que os professores que estão inseridos no serviço público, principalmente nas séries iniciais de ensino critiquem a distância que há entre a universidade e o conhecimento que é ali produzido e a realidade que vivenciam. Se, como afirmam Ludke e Cruz (2005) um equilíbrio entre a formação teórica e prática não foi plenamente alcançado nos cursos de formação em educação, podemos considerar que debates que acontecem em espaços que intencionalmente procuram não dicotomizar teoria e prática e contribuir para o desenvolvimento de uma práxis docente, como os que aconteceram nas Oficinas, contribuem para que pesquisadores e professores possam estar mais preparados para lidar com problemas da nossa realidade educacional.

A PCCol tem se revelado importante para contribuir nesse sentido pois pressupõe que o próprio percurso da investigação se constitua na possibilidade de todos os participantes aprenderem. A pesquisa mostrou que são muitos os desafios da condução coletiva do processo e a necessidade imperativa de contínuos planejamentos e replanejamentos das ações, e de reflexão contínua sobre os dados que são produzidos.

A pesquisa que analisamos parcialmente nessa apresentação demonstrou que mesmo que sejam necessárias muitas modificações e enfrentamentos de desafios, todos os participantes puderam aprender e se desenvolver. Além disso, a teorização do processo poderá contribuir para a construção de um conhecimento que contribua para a qualificação do trabalho docente.

Referências

- ALVES, Cristina N. O coordenador Pedagógico como Agente para a Inclusão. In.:
- SANTOS, Mônica P.; PAULINO, Marcos M.(Orgs). *Inclusão em Educação: culturas, políticas e práticas*. São Paulo, Cortez Editora. 2008.
- BREDO, E.; FEINBERG, W. *Knowledge and Values in Social and Educational Research*. Philadelphia: Temple University Press 1982.
- CLOT, Y. *A função psicológica do Trabalho*. Tradução de Adail Sobral. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.
- DESLANDES, Suely F. *Atenção a Crianças e Adolescentes Vítimas de Violência Doméstica: Análise de um Serviço*. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, n. 10 (supl. 1), p. 177-187, 1994. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/csp/v10s1/v10supl1a13.pdf>. Acesso em: 11 jul 2013.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *Para Entender A Relação Escola-Família: uma contribuição da história da educação*.
- FOGLI, Bianca; SILVA filho, LUCINDO, F; OLIVEIRA, Margareth. *Inclusão na Educação: uma reflexão crítica da Prática*. In.: SANTOS, Mônica P.; PAULINO, Marcos M.(Orgs) *Inclusão em Educação: culturas, políticas e práticas*. São Paulo, Cortez Editora. 2008.
- KINCHELOE, J. L. (1993) *A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós moderno*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- LUDKE, Menga; CRUZ, Giseli Barreto da. *Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa*. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 125, p. 81-109, maio/ago. 2005.
- MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. *Vygotsky e a Pesquisa de intervenção no Contexto escolar: a Pesquisa Crítica de colaboração- PCCOL* In.: LIBERALLI, Fernanda Coelho; MATEUS, Elaine; DAMIANOVIC, Maria Cristina (Orgs). *A teoria da atividade sócio Histórico cultural e a escola. Recriando realidades sociais*. Campinas; SP: Pontes Editores, 2012. p13-26.
- MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. *O método para Vygotsky: A Zona Proximal de Desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas*. In.: SCHETTINI, R. H.; DAMIANOVIC, M. C.; HAWI, M. M.; SZUNDY, P. T. *Vygotsky: uma revisita no início do século XXI*. São Paulo: Andross, 2009, p 53-78.
- MANTOAN, Maria Teresa. *Ser ou estar, eis a questão: explicando o “déficit intelectual”*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- MARX, K.; ENGELS, F. (1845-46) *Ideologia Alemã*. Tradução de Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- MÉSZÁROS, Istvan. *O poder da Ideologia*. São Paulo: Boitempo Editorial,2004.
- SALGADO, Simone. *Inclusão e processos de formação*. In.: SANTOS, Mônica P.;
- PAULINO, Marcos M.(Orgs). *Inclusão em Educação: culturas , políticas e práticas*. São Paulo: Cortez Editora. 2008.

SERRA, Dayse. Inclusão e Ambiente Escolar. In.: SANTOS, Mônica P.; PAULINO, Marcos M.(Orgs).
Inclusão em Educação: culturas , políticas e práticas. São Paulo: Cortez Editora. 2008.

YANNOULAS, Silvia Cristina; ASSIS, Samuel Gabriel; FERREIRA, Kaline Monteiro. Educação e pobreza:
limites de um campo em (re)definição. Revista Brasileira de Educação, v. 17, n. 50, p.329-351,
maio-ago. 2012.

O que dizem as publicações sobre o PIBID no Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE) – período 2008 a 2012?⁶⁰¹

Camila Itikawa Gimenesi⁶⁰², Selma Garrido Pimentaii⁶⁰³

Resumo

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), financiado pelo governo federal e coordenado pela CAPES, tem seu primeiro edital publicado em 2007, tendo como objetivo a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica. Atualmente, disponibiliza mais de 40.000 bolsas para estudantes de graduação, nas mais diversas áreas do conhecimento, envolvendo 195 instituições de ensino superior no país. Nesse contexto, o presente trabalho tem como objetivo compreender o que dizem as publicações sobre o PIBID no Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE). Optamos pelos trabalhos desse evento devido a sua relevância nacional e pela relação com a área de formação de professores, uma vez que tem como temática a Didática e a Prática de Ensino. Ao todo, foram identificados 64 trabalhos no período de 2008 a 2012. A seleção desses trabalhos (simpósios, painéis e pôsteres) se deu pela presença, no título, de um dos descritores: PIBID ou Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Da análise dessas publicações, pudemos observar que esses trabalhos distribuem-se pelas regiões brasileiras nas seguintes proporções: 45% - Sudeste; 22% - Nordeste; 14% Sul; 11% Norte; 8% - Centro-Oeste. A respeito da natureza administrativa das instituições em que são desenvolvidas, as publicações investigadas são distribuídas em: 61% - instituições federais; 31% - instituições estaduais; 6% instituições municipais; 2% instituições confessionais. Quanto à relação que os autores estabelecem com o PIBID, identificamos 4 categorias de análise: atividades desenvolvidas no âmbito do PIBID – 64%; pesquisa sobre o PIBID – 24%; PIBID como política pública – 6% e trabalhos que não tomam o PIBID como objeto – 6%. Os trabalhos classificados como atividades desenvolvidas no âmbito do PIBID são escritos pelos professores coordenadores institucionais, professores coordenadores de área, professores supervisores e/ou licenciandos bolsistas, que relatam as atividades realizadas durante um dado período de vigência das bolsas de iniciação à docência; concentram-se em analisar os efeitos desses subprojetos nos sujeitos envolvidos. Interessante ressaltar que, apesar das diretrizes que instituem o PIBID não abordar a questão da formação continuada, 31% dos trabalhos analisados apontam para essa dimensão formativa e 5 publicações discutem a relação entre PIBID e estágio, ainda que as determinações da Capes neguem essa relação. Dessa forma, observamos que essas publicações problematizam e até mesmo superam, em alguns pontos, fragilidades desse programa. Em 81% dos trabalhos analisados, fica evidente o tom de otimismo em relação à novidade que é o PIBID, inclusive, de modo a negar a licenciatura, pois o sucesso do PIBID apontado por essas publicações se dá em função do *fracasso* das licenciaturas. Entretanto, o PIBID é um programa que atinge menos de 3% dos futuros professores, de modo que nessa perspectiva elitista em que ele vem sendo implantado e se considerado um fim em si mesmo, vai sendo delineado um programa que propõe uma mudança na formação inicial docente com o objetivo de que nada mude.

⁶⁰¹

⁶⁰² Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação pela FE-USP, pesquisadora do GEPEFE. Pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo - FAPESP

⁶⁰³ Professora Titular da Universidade de São Paulo, coordenadora do GEPEFE. GEPEFE/ FEUSP – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação do Educador, coordenado por Selma Garrido Pimenta, Maria Isabel de Almeida e José Cerchi Fusari.

Palavras-chave: formação docente, PIBID, política pública, licenciatura, estágio.

Introdução

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), instituído em 2007 pelo governo federal, tem por objetivo valorizar a formação dos estudantes dos cursos de formação de professores aproximando-os da realidade das escolas públicas, em um projeto que integra a universidade e essas escolas. Oferece bolsas para os estudantes e os docentes da universidade e da escola básica que se responsabilizam pela supervisão e acompanhamento dos estudantes.

Assim, tem se constituído como uma importante política para a formação docente, seja enquanto financiamento ou enquanto discurso. Por isso, é de especial interesse compreender o modo como o PIBID vem sendo implementado enquanto programa de formação docente. Nesse sentido, esse trabalho tem como objetivo compreender o que dizem as publicações sobre o PIBID no Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE) no período de 2008 a 2012 a respeito da formação docente. Optamos pelos trabalhos desse evento devido a sua relevância nacional e pela relação com a área de formação de professores, uma vez que tem como temática a Didática e a Prática de Ensino.

Sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

O PIBID é uma iniciativa financiada pelo Ministério da Educação, através da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que possui tradição no ensino superior e se destaca na indução, fomento e avaliação da pós-graduação *strictu sensu* brasileira. Criada em 11 de julho de 1951, pelo Decreto nº 29.741, mais de meio século após sua criação, com a lei 11.502/2007, volta-se para a educação básica, e passa a induzir e fomentar a formação inicial e continuada de professores para o ensino fundamental e médio. Os programas de fomento sob responsabilidade da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB) são centrados em três vertentes: formação de qualidade; integração entre pós-graduação, formação de professores e escola básica; e produção e disseminação de conhecimento. Além do PIBID, a CAPES/DEB também coordena os programas: Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência), Programa Observatório da Educação, Programa Novos Talentos.

A atribuição da CAPES com a educação básica é consolidada pelo Decreto nº 6755, de 29 de janeiro de 2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, que inclui o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (<http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/historia-e-missao>). Em janeiro de 2011, o PIBID é o segundo maior programa de bolsas da CAPES.

O PIBID tem como objetivo aproximar as secretarias estaduais e municipais de educação e as universidades públicas, a favor da melhoria do desempenho das escolas públicas e o incentivo à carreira do magistério, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior. O programa tem por metas: incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; contribuir para a valorização do magistério; inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas

identificados no processo de ensino-aprendizagem; incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como cofomadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (BRASIL, 2010, artigo 3º).

Para tanto, são ofertadas bolsas para os estudantes em formação (alunos dos cursos de licenciatura), para os supervisores (professores da escola pública da educação básica que recebem os licenciandos), para os coordenadores de área (professores da universidade que coordenam projetos na sua área acadêmica específica) e para a coordenação institucional (professor da instituição de ensino superior responsável pelo acompanhamento, organização e execução das atividades de iniciação à docência previstas no projeto institucional, junto à CAPES). Na configuração atual, podem participar do PIBID instituições públicas de ensino superior – federais, estaduais e municipais - e instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas, privadas sem fins lucrativos, participantes de programas estratégicos do MEC, como o REUNI, o ENADE, o Plano Nacional de Formação para o Magistério da Educação Básica – Parfor e UAB.

Com a substituição das portarias que regulamentavam o PIBID pelo decreto nº 7.219 de 24 de junho de 2010 (BRASIL, 2010), esse programa institucionaliza-se como política pública para a formação docente. Atualmente, disponibiliza mais de quarenta mil bolsas para estudantes de graduação, nas mais diversas áreas do conhecimento, envolvendo 195 instituições de ensino superior (<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>). As instituições já contempladas pelo PIBID poderão concorrer aos próximos editais de maneira simplificada: a manutenção ou o crescimento dos projetos institucionais será feita com base nos relatórios apresentados e em justificativa e planilha com previsão de atendimento. Tal prática busca, segundo a CAPES (2012), evitar os lapsos de tempo e as lacunas no trabalho pedagógico decorrentes de procedimentos operacionais demorados que podem atrasar a prática dos alunos. Novos editais serão lançados para instituições que ainda não trabalham com o PIBID.

Com a Lei 12.796 (BRASIL, 2013), altera-se a LDB 9.394/96, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Nela, o PIBID é regulamentado como política de Estado no artigo 62,

§ 5o A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior (BRASIL, 2013).

Portanto, o PIBID apresenta-se em processo de construção enquanto política de Estado, num movimento em que há ampliação de recursos financeiros a ele destinado e ampliação, também, de abrangência de áreas do conhecimento, de quantidade de instituições atendidas e de quantidade de bolsas. Ainda, amplia-se nesse processo a importância que a ele é conferida segundo os próprios sujeitos que o constitui, como será discutido na análise proposta nesse artigo.

Sobre a formação docente

Entendemos que a formação docente deve ter como fundamento e finalidade a práxis educativa e social. Ou seja, a formação docente, integrada a processos educativos mais amplos, desenvolve-se em um determinado contexto e voltada a um determinado projeto de sociedade e, por isso mesmo, apresenta-se como possibilidade de transformação das estruturas sociais.

Por outro lado, o movimento de formação docente proposto pelas atuais políticas públicas é outro. As políticas de *accountability*⁶⁰⁴ vêm progressivamente ganhando espaço na agenda educacional brasileira com valorização da prática (numa perspectiva de pragmatismo), currículo por competências, responsabilização dos professores, centralidade na avaliação. Essas políticas alinham-se teoricamente à proliferação e ao uso indiscriminado do termo reflexão e seus derivados, que cumprem uma função de legitimação dessas reformas educacionais, uma vez que o docente como profissional reflexivo goza de grande aceitação no meio acadêmico e gera uma visão positiva dos professores (PIMENTA, 2002).

O conceito *professor reflexivo* ganha força no final dos anos 1980 com influência crescente no meio acadêmico, coincidindo com o movimento das reformas educacionais pós LDB 9.394/96. Muitos são os avanços na compreensão do processo educativo advindos com o “programa reflexivo” como a recusa do professor meramente técnico, a afirmação da prática docente como uma ação consciente e deliberada, a correspondência entre teoria e prática nas ações cotidianas, a aceitação da existência de pressupostos imperativos e valorativos na atuação e nas decisões profissionais (LIBÂNEO, 2010). Entretanto, é necessária a ampliação das preocupações desse programa, como a reflexão para além dos problemas imediatos da prática docente e que não fique restrita a reflexão na ação, a reflexão sobre as condições estruturais do ensino, a reflexão fundamentada teoricamente para permitir novos olhares a fenômenos sociais complexos e a reflexão que vise à transformação da sociedade pautada nos princípios igualitários e democráticos.

O desenvolvimento dessa concepção de docência se dá a partir da crítica ao modelo de racionalidade técnica de tradição positivista, tradição esta bastante forte no Brasil até os dias atuais. A docência passa a ser entendida a partir do prisma da prática, defendendo-se que a produção intelectual e os avanços teóricos têm afetado muito pouco a prática dos professores e, quando chegam à escola e à sala de aula, sua apropriação é precária ou equivocada, uma vez que os professores não compreendem o conhecimento abstrato e o discurso complexo produzido e divulgado pela academia (KUENZER, 2008). Ou seja, vemos que seja na racionalidade técnica como na racionalidade prática tem-se a dualidade entre teoria e prática posta, ora valorizando uma, ora outra.

O que se põe para a discussão da concepção de formação do profissional da educação é a possibilidade efetiva de relação intrínseca entre estes dois polos, o teórico e o prático. Relação essa que é constituinte tanto da teoria como da prática, ou seja, uma não existe sem a outra. A teoria sem a prática é mero academicismo. Já a prática sem teoria é mero pragmatismo. Estes polos se relacionam intrinsecamente constituindo a práxis. A práxis, como atitude humana transformadora da natureza e da sociedade, é atividade teórica e prática; “prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do

⁶⁰⁴ Segundo Kane e Staiger (apud FREITAS, 2013), o conceito de *accountability* baseia-se em três elementos: testes para os estudantes e eventualmente também professores; divulgação pública do desempenho; e recompensa e sanções. O núcleo da definição está na existência de teste e na existência de recompensa.

homem, particularmente a atividade revolucionária; teórica, na medida em que essa relação é consciente” (VÁZQUEZ, 1977, p. 117).

Desse modo entendemos o movimento de formação docente enquanto processo de autonomia e dependência entre teoria e prática. A prática é fundamento, finalidade e critério de verdade da teoria. A primazia da prática sobre a teoria, longe de implicar contradição ou dualidade, pressupõe íntima vinculação a ela (VÁZQUEZ, 2011). Essa concepção de formação rompe com a visão - seja via pragmatismo, seja via academicismo - da docência como solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica ou da prática exclusivamente.

Para a formação do professor nessa perspectiva, entendemos a formação inicial docente não como a práxis do futuro professor, mas como a formação teórica (teórico-prática) preparadora para a práxis transformadora do futuro professor (PIMENTA, 2010). A atividade teórica caracteriza-se pela produção de conhecimentos e de objetivos, possui o papel de antever idealmente onde se quer chegar, de modo a antecipar idealmente uma realidade que ainda não existe e que se quer que exista.

Para chegar à antecipação ideal de uma realidade, requer que se parta do conhecimento (teórico-prático) da realidade que já existe (...) e é determinada por fatores sociais que a antecedem e por fatores sociais que lhe são extrínsecos.

Isto é, é a atividade teórica que possibilita conhecer a realidade (a prática objetiva), tomando-se essa realidade como objeto de conhecimento, como referência, para, a seguir, estabelecer-se idealmente a realidade que se quer (PIMENTA, 2010, p. 183).

Ou seja, essa formação teórica toma a prática como ponto de partida – através do estudo sistemático da realidade existente e suas contradições – e como ponto de chegada – como realidade futura. A natureza pedagógica dessa concepção de formação docente vincula-se constitutivamente a objetivos educativos de formação humana que se relaciona com a humanização do mundo e a justiça social.

O currículo do curso no seu todo (disciplinas e atividades) precisa captar na práxis os conflitos, os avanços, os retrocessos, enfim, as contradições nela presentes e aí identificar a reprodução e a produção das relações sociais (PIMENTA, 2010). Nesse sentido, o estágio ocupa lugar estruturante no curso e deve fazer parte de todas as disciplinas, percorrendo o processo formativo desde o início precisamente pela relação que estabelece com a realidade e tem como finalidade integrar o processo de formação do futuro professor, de modo a considerar o campo de atuação como objeto de análise, de investigação e de interpretação crítica, a partir dos nexos com as disciplinas do curso (PIMENTA & LIMA, 2004).

A pesquisa é apontada como caminho metodológico para a formação de futuros professores por Pimenta (2010) e Pimenta e Lima (2004) nessa concepção de estágio em defesa da relação intrínseca entre teoria e prática, que tem por base a concepção do futuro professor como intelectual em processo de formação e a educação como um processo dialético de desenvolvimento do homem historicamente situado. A importância da pesquisa “se dá no movimento que compreende os docentes como sujeitos que podem construir conhecimento sobre o ensinar na reflexão crítica sobre a sua atividade, na dimensão coletiva e contextualizada” (PIMENTA & LIMA, 2004, p. 236).

A pesquisa no estágio é entendida através da mobilização de pesquisas que permitam a análise das condições concretas e do contexto histórico onde os estágios se realizam, a fim de que os estagiários desenvolvam postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender, problematizar, refletir e propor soluções às situações que observam. Ainda, é o lugar da constituição da identidade profissional através da significação social da profissão e da ressignificação de práticas consagradas culturalmente (PIMENTA & LIMA, 2004).

Sobre os artigos a respeito do PIBID publicados no ENDIPE

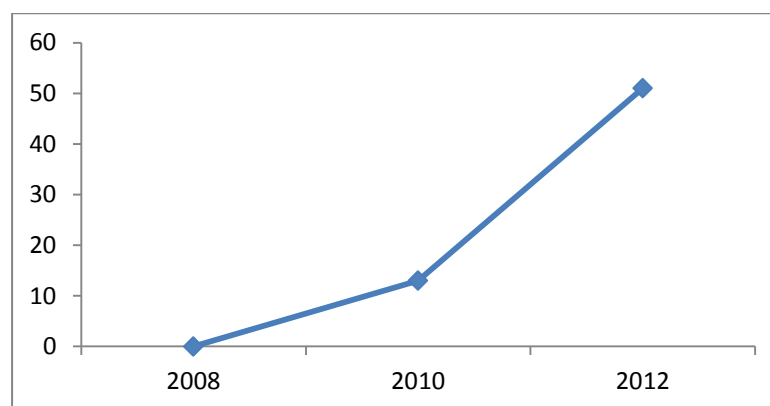
O presente trabalho tem como objetivo compreender o que dizem as publicações sobre o PIBID no Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE) a fim de compreender como esse programa tem se constituído enquanto política pública e enquanto prática de formação docente. Optamos pelos trabalhos desse evento devido a sua relevância nacional e pela relação com a área de formação de professores, uma vez que tem como objetivo socializar e debater pesquisas, estudos e propostas sobre a Didática e as Práticas de Ensino como áreas de conhecimentos específicos, áreas disciplinares e áreas de práticas pedagógicas.

Utilizou-se a abordagem qualitativa como metodologia para o desenvolvimento da pesquisa e a seleção desses trabalhos (simpósios, painéis e pôsteres) se deu pela presença, no título, de um dos descritores: PIBID ou Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Todos os artigos analisados foram lidos na íntegra. Ao todo, foram identificados 64 trabalhos no período de 2008 a 2012, que compreende os encontros: XIV ENDIPE, Porto Alegre, 2008; XV ENDIPE, Belo Horizonte, 2010; XVI ENDIPE, Campinas, 2012.

A metodologia utilizada baseia-se na pesquisa do tipo estado do conhecimento (ROMANOWISKI & ENS, 2006), pois aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado, no caso, as publicações do ENDIPE. Esse procedimento discute a produção acadêmica em um determinado campo do conhecimento em uma dada época; neste estudo, no campo da pesquisa sobre e no PIBID no período de 2008 a 2012, possibilitando uma visão geral do que vem sendo produzido na área e a perspectiva da evolução do conhecimento nessa área do saber.

No XIV ENDIPE (2008), não foi identificada nenhuma publicação com os descritores PIBID, provavelmente essa ausência se deve a proximidade temporal entre o primeiro edital para concessão de bolsas PIBID ser lançado em dezembro de 2007 e a realização desse evento ocorrer em abril de 2008. No XV PIBID (2010) foram identificados 13 trabalhos e no XV PIBID (2012), 51 artigos, como se pode observar no Gráfico 01. Portanto, observa-se um vertiginoso crescimento no número de publicações a respeito do PIBID nesse evento.

Gráfico 01 – Quantidade de publicações referentes ao PIBID nos últimos ENDIPE.



Da análise dessas publicações, pudemos observar que esses trabalhos distribuem-se pelas regiões brasileiras nas proporções apresentadas na Tabela 01. A porcentagem de trabalhos apresentados de cada região é proporcional à porcentagem que essas mesmas regiões representam na quantidade de bolsas PIBID recebidas para as regiões Centro-Oeste, Norte e Sul, de acordo com os dados da CAPES (2012). Para a região Nordeste, a presença no ENDIPE (22%) é menor do que a região, proporcionalmente, recebe de bolsas (35%). Para a região Sudeste, observa-se o oposto da região Nordeste. O Sudeste concentra 27% das bolsas PIBID e representa 45% das publicações sobre o programa de iniciação à docência desse evento. Essa diferença pode ser resultado da organização desse evento que nas edições entre 2008 e 2012 foi sediado no eixo Sul-Sudeste dificultando o acesso e a participação das demais regiões.

Tabela 01 – Distribuição das publicações analisadas nas regiões federativas de acordo com o local onde o projeto PIBID é desenvolvido.

	2010	2012	TOTAL	% TOTAL
Centro-Oeste	1	4	5	8%
Nordeste	4	10	14	22%
Norte	4	3	7	11%
Sudeste	3	26	29	45%
Sul	1	8	9	14%
TOTAL	13	50	64	100%

Na configuração atual, podem participar do PIBID instituições públicas de ensino superior – federais, estaduais e municipais - e instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas, privadas sem fins lucrativos, participantes de programas estratégicos do MEC, como REUNI, ENADE, Plano Nacional de Formação para Magistério da Educação Básica – Parfor e UAB que oferecem cursos de licenciatura. Para tanto, as instituições interessadas em participar do programa de bolsas devem candidatar-se através de projetos de iniciação à docência conforme os editais de seleção publicados para concorrerem aos recursos destinados ao programa.

A respeito da natureza administrativa das instituições que recebem o PIBID, observamos nos artigos analisados o predomínio das instituições públicas – 98% das publicações, conforme apresentado na Tabela 02. Observa-se, portanto, uma complexa situação entre PIBID e financiamento da educação pública, pois as matrículas em licenciatura em instituições públicas correspondem a 43,4% do total das matrículas em cursos de formação de professores (INEP, 2011). Ou seja, a grande maioria das bolsas PIBID destina-se a uma minoria dos licenciandos, demonstrando o caráter elitista que esse programa apresenta nesse momento de seu desenvolvimento e sinaliza para a necessidade de financiamento público para a formação de professores enquanto área estratégica para o desenvolvimento da sociedade brasileira.

Tabela 02 – Distribuição das publicações analisadas de acordo com o modo de administração das instituições a qual o projeto PIBID investigado se insere.

	2010	2012	TOTAL	% TOTAL
Federal	13	25	38	61%
Estadual	0	20	20	31%
Municipal	0	4	4	6%
Confessional	0	2	2	2%
TOTAL	13	51	64	100%

A Tabela 03 apresenta a distribuição das publicações analisadas de acordo com a área do conhecimento na qual o projeto PIBID investigado se insere. Há trabalhos que investigam dois ou mais projetos de diferentes áreas do conhecimento, por isso o total de áreas (84) é maior que o total de artigos analisados (64).

Os trabalhos publicados no ENDIPE 2010 são, em geral, projetos em fase inicial de desenvolvimento (a maioria analisa o primeiro ano de implementação do PIBID) e das áreas das ciências naturais - Biologia e Química - e Matemática, provavelmente, reflexo do primeiro edital que priorizava essas áreas historicamente com falta de professores para a concessão de bolsas. Os outros 4 artigos que são classificados como “Não discutem uma área do conhecimento específica” referem-se a trabalhos escritos pelo coordenador institucional e todos eles referentes às áreas de Biologia, Física, Química, e Matemática.

Os primeiros editais do PIBID voltaram-se exclusivamente para áreas da educação básica com maior carência de professores com formação específica: ciência e matemática da segunda etapa do ensino fundamental e física, química, biologia e matemática para o ensino médio. No entanto, com os primeiros resultados positivos, as políticas de valorização do magistério e o crescimento da demanda, a partir de 2009, o programa passou atender a toda a Educação Básica, incluindo educação de jovens e adultos, indígenas, campo e quilombolas. Atualmente, a definição dos níveis a serem atendidos e a prioridade das áreas cabem às instituições participantes, verificada a necessidade educacional e social do local ou da região (CAPES, 2012).

Tabela 03 – Distribuição das publicações analisadas de acordo com a área do conhecimento na qual o projeto PIBID investigado se insere.

	2010	2012	TOTAL
Artes	0	1	1
Ciências Biológicas	1	9	10
Ciências Sociais	0	1	1
Educação Especial	0	1	1
Educação Física	0	5	5
Filosofia	0	1	1
Física	0	5	5
Geografia	0	2	2
História	0	2	2
Letras	0	5	5
Matemática	5	9	14
Pedagogia	2	13	15
Química	1	4	5
Não discute uma área do conhecimento específica.	4	13	17
TOTAL	13	70	84

Quanto à relação que os autores estabelecem com o PIBID, identificamos 4 categorias de análise: atividades desenvolvidas no âmbito do PIBID – 62%; pesquisa sobre o PIBID – 24%; PIBID como política pública – 6% e trabalhos que não tomam o PIBID como objeto – 6%.

Os trabalhos classificados como atividades desenvolvidas no âmbito do PIBID são escritos pelos professores coordenadores institucionais, professores coordenadores de área, professores supervisores e/ou licenciandos bolsistas e relatam as atividades realizadas durante um dado período de vigência das bolsas de iniciação à docência; concentram-se em analisar os efeitos desses subprojetos nos sujeitos envolvidos, entendendo o PIBID enquanto locus de experiência docente para o futuro professor. De modo geral, há a descrição de atividades de intervenção em sala de aula. A ideia de docência presente nessas publicações ainda está restrita às atividades realizadas em sala de aula, podendo indicar que a ideia de docência está restrita às atividades realizadas em sala de aula, não considerando as demais dimensões do trabalho do professor, desconsiderando a necessidade de ampliação da participação e do compromisso dos bolsistas de iniciação à docência em outras tarefas escolares, tais como, participação nas instâncias deliberativas das escolas, organização e operacionalização do projeto político-pedagógico, organização e desenvolvimento das reuniões pedagógicas, participação em Conselhos de classe, reunião de pais etc.

Essas publicações que descrevem atividades desenvolvidas no âmbito do PIBID demandam pesquisas que aprofundem a discussão: *de que prática estamos falando?* O PIBID tem sido construído como intervenção crítica e criativa nos processos de formação humana ou apenas tarefa e reiterativa? A formação docente deve ter como fundamento e finalidade a práxis educativa e social e, para tanto, a prática por si só não ensina, a não ser através da ação pedagógica intencional. O aprendizado da docência não se dá espontaneamente através do contato com a realidade, mas demanda o domínio das categorias teóricas e metodológicas através do aprendizado do trabalho intelectual (KUENZER, 2008).

Tabela 04 – Distribuição das publicações analisadas de acordo com a relação que os autores estabelecem com o PIBID.

	2010	2012	TOTAL
Experiência de um PIBID	11	29	40
Pesquisa sobre o PIBID	1	15	16
PIBID como política	0	4	4
Não discute o PIBID	1	3	4
TOTAL	13	50	64

A forma de sistematização das atividades desenvolvidas ao longo dos projetos é bastante semelhante. De modo geral, os projetos iniciam com estudos teóricos com reuniões semanais e com uma aproximação à realidade escolar através de visitas às escolas e observação de aulas. São bastante comuns relatos sobre monitoria, aulas de reforço e/ou aplicação de uma ou poucas aulas isoladas pelos bolsistas a partir de uma proposta inovadora. Sobre a proposta específica de cada projeto, esse é um item bastante diverso, há propostas de produção e execução de planos de ensino, produção de material/recurso didático, produção de propostas inovadoras, trabalhos centrados nas tecnologias da informação e da comunicação, intervenção pedagógica, roda de conversa, pesquisa ação, dentre outros. Há grande estímulo para que os licenciandos bolsistas participem de eventos científicos e divulguem os resultados do projeto em que se inserem.

Em 81% dos trabalhos analisados, fica evidente o tom de otimismo em relação à novidade que é o PIBID. Dentre os aspectos positivos que são destacados, a articulação entre universidade e escola e a articulação entre teoria e prática são os principais motivos para o otimismo em relação a esse programa. Ou seja, percebe-se um interesse positivo com a inserção do licenciando na realidade escolar, para além dos muros da universidade, sendo comum nesses trabalhos afirmações que vão ao encontro a Carneiro (2012) – um dos artigos analisados nessa pesquisa – sobre as atividades desenvolvidas no âmbito do PIBID despertarem nos sujeitos participantes desse programa o sentimento, a possibilidade de renovação de metodologias de ensino e o despertar para práticas docentes mais inovadoras e dinâmicas, a partir da troca de experiências entre a escola e a Universidade.

Há, ainda, outros aspectos positivos citados nos artigos: espaço e estímulo à reflexão; valorização da profissão docente para a educação básica; integração entre formação inicial e continuada; planejamento de

atividades; melhoria da qualidade de ensino da educação básica; identificação de dificuldades enfrentadas por alunos e professores no processo ensino-aprendizagem; desenvolvimento de espírito de liderança; melhoria das relações interpessoais/trabalhar em equipe; maior domínio do conteúdo específico e pedagógico; melhoria da autoconfiança; mudança de concepção dos futuros professores; propiciar primeiros contatos com a sala de aula; aprendizado de novas metodologias; interesse de professores supervisores e licenciandos bolsistas em fazer mestrado na área de Educação ou Ensino de.

Considerações Finais

É inegável o avanço para a formação e valorização representado pelo PIBID. O tom otimista dos artigos analisados mostra que é uma política que tem produzido bons resultados e que esse programa deve ser consolidado como política de Estado a fim de garantir a sua estabilidade e continuidade. É inegável o incentivo, a valorização e a elevação da qualidade da formação dos futuros professores que dele participam.

Entretanto, o PIBID insere-se numa trama complexa de relações entre formação docente e projeto de sociedade. Nessa trama articulam-se elementos de disputa de poder do campo das políticas públicas, envolvendo a política de formação de professores e a política para a educação básica. Além disso, o PIBID centra-se na questão da formação inicial docente, negando-se, enquanto política pública, a discutir a formação continuada e as formas de organização da educação pública, que envolvem o acesso, a estruturação do trabalho nas escolas e a carreira docente.

Esse programa de bolsas insere-se na lógica de *accountability*, lógica dominante das políticas públicas para a educação. Uma das características obrigatórias dos projetos institucionais para concorrer às bolsas de iniciação à docência diz respeito ao IDEB das escolas parceiras. Segundo portaria da CAPES (2010),

É recomendável que as instituições, comprometidas com a educação de sua localidade/região, desenvolvam as atividades do projeto tanto em escolas que tenham obtido Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB abaixo da média nacional como naquelas que tenham experiências bem sucedidas de ensino e aprendizagem, a fim de apreender as diferentes realidades e necessidades da Educação Básica e de contribuir para a elevação do IDEB, aproximando-o do patamar considerado no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

Ou seja, o PIBID faz parte do mesmo projeto de educação e sociedade que as políticas de *accountability* vêm progressivamente instituindo para a educação básica e superior. Outra característica do programa nessa mesma linha diz respeito ao valor constitutivo do programa, que se baseia na meritocracia, uma vez que o programa tem como base a concorrência através de editais, sendo que apenas um projeto é aprovado por instituição.

Ainda, o PIBID centra-se no indivíduo e em ações individuais ou de pequenos grupos – de acordo com as políticas de responsabilização do professor; não favorece, necessariamente, o vínculo institucionalizado entre universidade e sistemas municipais e estaduais de ensino. A relação entre escola e universidade se dá a partir de relações individuais, através do vínculo do professor da educação básica via bolsa individual para cooperar com um projeto PIBID, numa relação que pretende ser horizontal, porém é estruturada de maneira vertical entre a universidade e escola, em que a primeira elabora o projeto e escolhe o professor

supervisor. É urgente a construção de parcerias institucionalizadas entre escola e universidade, de modo a valorizar não apenas o professor da escola básica colaborador dos projetos PIBID como também aqueles professores que recebem estagiários em suas classes, pois são, igualmente, co-formadores dos futuros professores.

Por outro lado, a questão desse individualismo de ações de cada projeto tem, contraditoriamente, um aspecto positivo ao permitir que aflore a autonomia dos professores e futuros professores, que podem construir o projeto de acordo com seus referenciais. Desse modo, pudemos observar avanços no desenvolvimento do PIBID para além do que é proposto pela CAPES, como pudemos observar nas publicações analisadas a respeito da formação continuada e do estágio. Apesar das diretrizes que instituem o PIBID não abordar a questão da formação continuada, 31% dos trabalhos analisados apontam para essa dimensão formativa e 5 publicações discutem a relação entre PIBID e estágio, ainda que as determinações da Capes neguem essa relação.

Por isso, é fundamental que mais pesquisas sobre o PIBID sejam desenvolvidas na direção de compreender a complexa e contraditória rede de relações que o configura enquanto política pública e enquanto prática social. Lima (2012) nos lembra da necessidade de explorar o PIBID teoricamente e em suas metodologias; descobrir o seu lugar na formação docente, sem perder de vista a estrutura curricular e o grupo, mesmo que contraditório, do corpo docente e discente que comõe esse coletivo de aprendizagem.

O nosso esforço, como pesquisadores com o compromisso com outro projeto de sociedade, deve ir em direção a oferta do programa de iniciação à docência para todos os alunos licenciandos. O PIBID entendido como componente curricular obrigatório para todos os alunos dos cursos de formação de professores, ou seja, estamos nos referindo ao estágio realizado com bolsa e com verdadeira colaboração entre escola e universidade, entendendo os sistemas municipais e estaduais de ensino como co-formadores do futuro professor. No presente momento, mesmo que aparentemente semelhantes, PIBID e estágio curricular pertencem a campos de poder, estrutura, funcionamento e condições objetivas diferentes (LIMA, 2012).

O PIBID pode constituir-se em um interessante programa de formação docente, desde que seja entendido como *uma etapa* para a sua instituição para todos os licenciandos de todas as licenciaturas. Ou seja, quando eliminado seu caráter elitista, pois até o presente momento, as suas bolsas atingem menos de 3% dos futuros professores em formação, de modo que vai sendo delineado um programa que propõe uma mudança na formação inicial docente com o objetivo de que nada mude. Nessa mesma direção, deve ser levado em consideração nessas discussões que o ensino superior vem sofrendo um processo de concentração na iniciativa privada. O PIBID é exclusivo para as instituições públicas, assim como muitas das iniciativas promovidas com a legislação de 2009. Nesse sentido, reiteramos a luta por um sistema público de formação de profissionais da educação e, ainda, a luta pela valorização não apenas da formação docente como também das condições de trabalho e de um plano de carreira que valorize a função docente e o trabalho pedagógico profissional.

Referências

Brasil (2013). Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

- Brasil (2010). Decreto nº 7.219 de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7219.htm>. Acesso em: 12 de dezembro de 2010.
- CAPES (2012). Relatório de Gestão 2009 – 2011. Diretoria de Educação Básica Presencial. Disponível em:
<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/DEB_Pibid_Relatorio-2009_2011.pdf>. Acesso em: 11 de julho de 2013.
- CAPES (2010). Portaria nº 260, de 30 de dezembro de 2010. Disponível em: <
http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria260_PIBID2011_NomasGerais.pdf>. Acesso em 10 de julho de 2013.
- Carneiro, Maria Carolina C.C (2012). PIBID/UNASP-Matemática: a construção dos saberes a partir da relação teoria e prática. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, XVI, 2012, Campinas, Livro 2, Araraquara: Editora Junqueira, p. 234-246.
- Contreras, J. (2002). A autonomia de professores. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. Ed. Cortez: São Paulo.
- Freitas, Luiz Carlos de (jan./abr. 2013). Políticas de responsabilização: entre a falta de evidência e a ética. Cadernos de Pesquisa, v. 43, n, 148, p. 348-365.
- INEP (2011). Censo da Educação Superior 2010. Brasília.
- Kuenzer, A. Z (2008). Currículo, trabalho e profissionalização docente. IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares e VIII Colóquio sobre Questões Curriculares. Universidade Federal de Santa Catarina.
- Libâneo, J. C. (2010) Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico? In: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (orgs.). Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 6. ed. São Paulo: Cortez.
- Lima, Maria do Socorro Lucema (2012). A Prática de Ensino, o Estágio Supervisionado, e o PIBID: perspectivas e diretrizes para os cursos de Licenciatura. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, XVI, 2012, Campinas, Livro 2, Araraquara: Editora Junqueira, p. 234-246.
- Pimenta, S. G.; LIMA, M. S. L. (2004). Estágio e docência. 2 ed. São Paulo: Cortez.
- Pimenta, S. G. (2010). PROFESSOR REFLEXIVO: construindo uma crítica. In: Pimenta, S. G.; Ghedin, E (orgs.), Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito, 6. ed. São Paulo: Cortez.
- Pimenta, S. G. (2002). Apresentação à edição brasileira. In: CONTRERAS, J. A autonomia de professores. São Paulo: Cortez.
- Romanowski; J. P.; Ens; R. T. (set./dez. 2006). As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. Diálogo Educ., Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50.
- Vázquez, Adolfo Sánchez (2011). Filosofia da práxis. São Paulo: Expressão Popular, 2ª ed. Trad. Maria Encarnación Moya.

Narrativas de professores rurais: trajetórias e fazer pedagógico

Natalina Assis de Carvalho⁶⁰⁵

Resumo:

o presente artigo retrata um recorte de pesquisa que buscou discutir a profissão docente interface com a prática de professores que atuam em espaços rurais, discutindo assim, formação inicial e formação continuada. O campus da pesquisa foi construído por seis professores que exercem a docência em escolas rurais no município de Baixa Grande Bahia. O trabalho objetivou entender a formação de professores rurais, a partir da profissão e da prática pedagógica. O professor rural enfrenta muitas dificuldades no que condiz a realização do trabalho no contexto da sala de aula, a prática e o currículo que não corresponde às especificidades dos sujeitos e a formação fragilizada que não contempla as singularidades dos territórios rurais. Ainda hoje, a escola rural padece por problemas, dentre os quais se destacam a falta de infraestrutura, professores não especializados e a evasão escolar, o que dificultam o trabalho com professores e sujeitos do espaço rural. Assim, a metodologia que ancorou a referida pesquisa foi a abordagem autobiográfica, mediante a entrevista narrativa que possibilitou ao professor refletir sua prática e sua vida, num processo de formação. Deste modo, o estudo com as narrativas possibilitou o professor rememorar o que mais o marcou, no seu processo de vida e formação, retomando as experiências a partir do que foram mais significativos. A pesquisa deu visibilidade ao fazer docente de professores rurais que cotidianamente enfrentam diversos desafios no dever da docência. A formação profissional distante da realidade das escolas e da vida dos sujeitos que vivem e produzem a vida foi uma questão que permeou as narrativas docentes

Palavras-chave: Prática do professor rural; Profissão docente; Formação do professor rural.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho levantou questões sobre a formação de professores em espaço rural no município de Baixa Grande Bahia, analisando assim, as trajetórias e a formação docente, a partir das dificuldades apresentadas na prática pedagógica, em função da fragilidade na formação inicial e continuada. A metodologia que ancorou a referida pesquisa foi à técnica da entrevista narrativa, com a abordagem autobiográfica uma metodologia e método de conhecimento. Tratou-se também de algumas narrativas autobiográficas, para entender, por meio destas, as questões da sua prática, trajetória profissional e formação. Nesse sentido, Souza (2006) afirma que,

Analisar aspectos teóricos da escrita (auto) biográfica e suas implicações para a formação de professores, ao destacar o sentido e a pertinência da escrita narrativa como prática de investigação/formação, visto que permitem o sujeito em formação compreender o processo de conhecimento e de aprendizagem que estão implicados nas suas experiências ao longo da vida. (p.135)

⁶⁰⁵ Pedagoga pela Universidade do Estado da Bahia. Especialista em Currículo e Tecnologias pela Universidade do Estado da Bahia. Mestranda em Educação e Contemporaneidade PPGEduc/UNEB. Professora da Fundação Visconde de Cairu. Membro do Grupo (Auto)biografia, Formação e História Oral-GRAFHO. Membro da Associação Nacional de Pesquisa de Pós Graduação-ANPED. Bolsista FAPESB. E-mail: nataassis@yahoo.com.br.

O professor, a partir do momento que começa a narrar, passa por um processo de rememoração na sua profissão, o que inclui suas experiências e aprendizagens adquiridas. É nesse momento que o docente reflete e passa a conhecer melhor sua trajetória profissional e de formação. A ideia de pesquisar sobre a formação de professores da zona rural começou com o desenvolvimento da pesquisa “O professor e sua prática no território escolar rural” na iniciação científica, vinculado ao projeto “Ruralidades diversas - diversas ruralidades: sujeitos, instituições e prática pedagógica nas escolas do campo Bahia-Brasil” com financiamento da CNPq e FAPESP, a partir de estudos do Grupo Autobiografia, Formação e História Oral (GRAFHO). Fez-se uso dos conhecimentos obtidos mediante a vivência com o meio rural, decorrente de frequentes visitas à locais desta natureza. Optou-se por valorizar tais conhecimentos, por levar em consideração o exposto por Josso (2004), quando afirma que experiência é uma aprendizagem que ajuda o sujeito no momento de praticar, decorrente da constituição da significação, assim, o espaço oferece oportunidades para viver situações, a partir dos conhecimentos já adquiridos. Observou-se que o professor formado nas grandes cidades e designado para o meio rural nem sempre tem subsídios necessários para lidar com uma determinada realidade regional, a qual muitas vezes é bastante distante daquela que corresponde à sua vivência. Diante disso, as ações educativas desenvolvidas por esses profissionais oriundos de zonas urbanas em um meio rural mostram-se como fragilizadas, por não estar adaptada a essa nova realidade. A relevância desse trabalho promoveu um estudo que contemplou a realidade dos professores da zona rural do município de Baixa Grande-BA, no que diz respeito à formação e às práticas pedagógicas dos mesmos. O trabalho com os professores foi uma importante contribuição às pesquisas relacionadas à formação docente e ao estudo dos professores rurais para a produção de conhecimentos, além de possibilitar a reconstituição de uma história que permitirá o conhecimento de si mesmo enquanto profissional.

PRÁTICA DO PROFESSOR RURAL

Cada professor tem sua história de vida e uma trajetória seja ela no âmbito pessoal ou profissional. Assim, é importante conhecer como os docentes percebem suas vivências e como eles elaboram os acontecimentos, fatos, experiências que se entrelaçam e lhes permitem interpretar o mundo.

Ser professor demanda certa dedicação, gostar do que faz, conhecer a si mesmo e o lugar que atua. Na sala de aula, o docente vai articulando sua vida pessoal e profissional, as quais vão se transformando e originando subsídios importantes para a reflexão de como ser professor. Tratando-se de professores rurais, vê-se de maneira clara uma atuação profissional que brota de uma educação demorada, e que surge e continua até hoje a partir de um modelo de educação do meio urbano. O docente formado na área urbana, e que vai atuar no espaço rural, necessita ter uma formação adequada e continuada para trabalhar com este espaço. Neste sentido, Caldart (2005), tem mostrado a importância destacada do professor no processo de progressão e aprendizado dos alunos. Apesar dessa constatação, a condição de trabalho desses profissionais tem se deteriorado cada vez mais. No caso específico de territórios rurais, os docentes têm-se a baixa qualificação e salários inferiores ao meio urbano, enfrenta entre outras coisas, a sobrecarga de trabalho, dificuldades de acesso à escola, em função das condições das estradas entre outros.

Ser professor rural implica em refletir uma identidade em construção, pensar sua prática e compreender as demandas da sala de aula. Caldart propõe que “sem reconhecer o campo como um lugar específico e com

sujeitos que lhe são próprios não há como pensar em uma educação do campo; Não há como se constituir como um educador do seu povo. É preciso olhar para o campo como lugar de sujeitos; seres humanos, sujeitos sociais” (2005, p.18). Nesse sentido, olhar para a infância, a juventude, os adultos e os idosos do meio rural. Também levar em consideração, como estes sujeitos vivem, como se constituem como pessoas, compreender que no campo existem diferentes gentes, com diferentes identidades, mas também uma identidade comum.

É preciso que o professor entenda que o ser humano é produto da sua história e que estes diferentes grupos humanos que vivem nos espaços rurais têm vida, cultura, identidade, lutas comuns e específicas. Conforme Caldart (2005) a finalidade de uma ação educativa é ajudar o indivíduo no desenvolvimento como ser humano. Sendo assim, a história do sujeito e sua constituição mantêm-se, mas pode passar por mudanças, e é por conta destas questões que o professor deve estar atento a demanda dos sujeitos rurais. Ao falar sobre o professor é indispensável que tenha um olhar para o povo rural com o intuito de direcionar sua prática, tendo assim um olhar diferente e percebendo que os alunos do campo são pessoas que têm uma história determinada e estão em momentos diferentes de seu desenvolvimento humano.

O docente pode pensar em não só atuar na educação, mas lutar pelas transformações do campo, na sociedade inteira. O professor tem um papel importante no que diz respeito a guiar o educando no processo de aprendizagem e mudanças. Para Zabala o docente potencializa as capacidades que propiciem ao discente compreender o sistema social e cultural. “É preciso insistir que tudo quando fazemos em aula, por menos que seja, incide em maior ou menor grau na formação de nossos alunos” (1998, p.28). Ou seja, a formação não é só vista como do professor, mas do aluno, pois o trabalho realizado pelo docente é válido para estes sujeitos.

O professor rural lida com muitas questões na sua profissão, pois, “A profissão é uma palavra de construção social. É uma realidade dinâmica e contingente calcada em ações coletivas” (VEIGA, 2008, p.14). A docência envolve uma construção do lugar, das pessoas e das ações, e a realização desse trabalho pode ser individual ou coletiva. Os professores que estão no meio rural modificam a sua prática durante o seu exercício em sala de aula, visto que estão sempre encontrando questões diversas para resolver. A prática no contexto rural é determinada pela formação que este docente possui e que se configura na realização de sua profissão. É possível entrever um certo desconforto, uma certa dificuldade que atrapalham muitos docentes que vão ensinar nas escolas rurais, que é a falta de um projeto político pedagógico adequado à vivência do sujeito rural.

Contudo, vamos novamente encontrar marcas com relação a profissão docente, onde o Fundo de Manutenção de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos profissionais da Educação (FUNDEB) estabelece valores para investimentos diferenciados a alunos e a professores rurais. Porém, o que se observa é a ausência desses investimentos, em razão do descumprimento da legislação, por falta de marcos que garantam a qualidade do ensino público ou pela contínua desvalorização dos profissionais que atuam nas escolas tanto rurais como urbanas. Caldart (2005) afirma que particularmente sobre os profissionais em educação das escolas rurais, em comparação aos profissionais urbanos, que estes recebem menos formação acadêmica e informação cotidiana, recebem menor remuneração, trabalham com menos infra-estrutura, materiais didáticos e, conseqüentemente, concentram maiores índices de doenças de trabalho. São muitas as questões a serem resolvidas e que interferem diretamente na prática docente, é preciso, então, que o professor busque subsídios já que

O campo tem diferentes sujeitos. São pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, cablocos, meeiros, assalariados rurais e entre outros grupos mais. Entre estes há o que estão ligados a alguma forma de organização popular, outros não; há ainda as diferenças de gênero, de etnia, de religião, de geração; são diferentes jeitos de produzir e de viver; diferentes modos de olhar o mundo, de conhecer realidade e de resolver os problemas; diferentes jeitos de fazer a própria resistência no campo; diferentes lutas. (CALDART, 2008, p.153)

Além disso, novamente nos deparamos com a idéia de que o professor rural precisa saber manusear as questões do meio em que faz sua prática acontecer, é muito mais do que apenas conteúdos, é uma realidade totalmente heterogênea. Por isso o professor necessita estar em constante processo de formação, para atuar com qualidade no ensino dos sujeitos que moram em espaços rurais.

PROFISSÃO DOCENTE

A pesquisa desenvolvida no município de Baixa Grande Bahia foi realizada com o intuito de entender quem é o professor da zona rural e sua formação, através de entrevista narrativa, buscando questões da prática pedagógica e da formação de professores. A pesquisa aconteceu em uma escola no povoado das Cancelas, com um grupo de seis professores, onde preferiram não revelar seus nomes verdadeiros, pois disseram ter medo da perseguição política. Assim, a entrevista narrativa, foram gravadas em áudio e transcritas. No entanto, foram feitos alguns recortes das narrativas, utilizadas na construção deste trabalho. Para entender este professor buscou-se o exposto por Souza (2006) quando diz que as narrativas permitem entender o processo do sujeito, pois, através das experiências construídas e das aprendizagens, adquirem-se os mais diversos conhecimentos da sua vida e do que se faz. Realizando assim, reflexões sobre a formação inicial e continuada como elementos para auxiliar o professor em sua profissão docente.

No primeiro contato com os professores da zona rural, informou-se como seria realizada a pesquisa e o objetivo desta pesquisa. Esclareceu-se o que representa o projeto “Ruralidades diversas - diversas Ruralidades: sujeitos, instituições e práticas pedagógicas das escolas do campo Bahia, Brasil”, o qual serviu de base para o desenvolvimento do presente trabalho, no intuito de entender o interesse de se trabalhar com profissionais do meio rural. Destacou-se também a importância que os dados fornecidos tinham para enriquecer o processo de formação do pesquisador que lhes falava. E, por fim, elucidou-se, superficialmente, a importância do processo da pesquisa como formação, das narrativas que iriam desenvolver, apontando-as como um momento de reflexão e formação.

O início da graduação em Baixa Grande começa com cursos oferecidos por instituições particulares, mas, efetiva-se com uma parceria entre a prefeitura e a Rede UNEB 2000. Essa resultou na implantação de cursos Intensivos de Graduação para docentes que estejam ensinando nas séries iniciais, da rede pública de ensino. O objetivo é graduar aqueles que têm apenas a formação em Magistério, e, assim, oferecer aos professores cursos de formação inicial para um melhor desempenho de sua profissão. Pois, com a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, que surgem novas exigências para a formação do professor, e aponta no artigo. 62 que

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação

mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (grifo nosso).

Em resultado disso, a formação universitária passa a ser uma prioridade para o exercício do professor, uma motivação para continuidade à sua formação inicial. O curso de graduação da Rede UNEB, por ser intensivo, tem a duração máxima de três anos e é voltado para as séries iniciais do ensino fundamental, entretanto, no currículo não são contempladas disciplinas específicas a respeito da educação do campo, situação distante do que se esperava de um curso oferecido a professores que trabalham na zona rural, pois,

É preciso que as universidades compreendam que a formação e qualificação dos sujeitos do campo são diferentes, porque ela tem que partir de um outro modelo de desenvolvimento do campo, que tenha como princípio uma realidade heterogênea e multicultural, que possui formas de produção de existência humana diferenciadas. (CALDART, 2005).

O contexto rural deve ser de identificação de muitos professores, pois se espera que estes possam contribuir no momento de educar. Entretanto, não se pode afirmar que todos os docentes se identificam com o contexto rural. Na presente pesquisa, constatou-se, que quatro professores não possuem curso de nível superior e se identificam com o trabalho na zona rural e apenas dois estão fazendo a graduação em pedagogia e não se identificam em alguns momentos. Algumas narrativas que respondem à trajetória profissional⁶⁰⁶:

A minha profissão começou desde cedo, aos 18 anos fui ser professor da minha roça. Lá pra mim era bom, pois tinha todas as facilidades de deslocamento. Fiquei trabalhando nas Cancelas 8 anos, depois fui dá aula em outro povoado, onde tinha que pegar ônibus. Só sei que conseguir terminar o 2º grau, que na época era difícil acontecer. Sempre gostei de ser professor, mas as dificuldades da estrutura e as condições financeiras dos meus alunos dificultavam muito. (Professor N1)

Eu trabalho 20 anos nesta escola, a minha profissão sempre foi professora. Mas, é muito difícil o trabalho, com as classes multisseriadas, crianças de um montão de séries diferentes. O bom disso tudo é quando vejo meus pimpolhos aprendendo na sala de aula, aí eu fico satisfeita. Meu caminho foi longo na docência, mas graças a Deus sempre cumprir meus planos e hoje continuo estudando para melhorar a prática. (Professora N2).

Apesar da trajetória profissional de longos anos, o professor e a professora mostram na sua narrativa o esforço para poder compreender as questões diversas do meio rural. A narrativa do professor que diz se identificar com o meio rural, mesmo com todas as dificuldades existentes. Mostra também, gostar muito da profissão que realiza em espaço rural, assim o amor que perpassa pela narrativa da profissão, vai se delineando durante os anos. A professora N2 de uma forma mais estável, mostra que sua profissão foi sempre ser professor. E mesmo frente a algumas dificuldades ela sempre cumpriu as suas tarefas enquanto docente.

Partindo do pressuposto “o que é ser professor da zona rural” foram colhidas as narrativas dos professores. Estes puderam fazer uma reflexão sobre o seu processo na vida e na profissão, expressando assim suas dificuldades e subjetividades, conforme ilustra o posicionamento dos Professores N3, N4, N5 e N6 referente

⁶⁰⁶ Os trechos aqui apresentados foram extraídos das narrativas, conforme pelos professores, mantendo-se a fidelidade original. Serão utilizados nomes fictícios, onde Narrativa1 será representado pelo símbolo (N1), e assim com os outros professores sucessivamente.

à postura dos alunos da zona rural, ora interessados, ora desinteressados. Além disso, foi possível perceber que algumas escolas rurais enfrentam problemas tais como os citados no trecho a seguir:

Trabalhar na zona rural é difícil, pois, vários problemas são enfrentados diariamente, porém é gratificante e muito valioso no enriquecimento da prática pedagógica. Bem como adquirir experiências no relacionamento com alunos rurais que é uma realidade diferente dos alunos da cidade. As dificuldades encontradas são: a precariedade do transporte escolar, e até mesmo a ausência em alguns casos, a evasão escolar no período da plantação, a falta de recursos pedagógicos e tecnológicos. O ambiente escolar chega a ser assustador e promove o desânimo e desinteresse do aluno (Professor N3)

Os alunos da roça, eles se interessam, mas o ambiente não dá condições para a escola ser ambiente, mas prazeroso. Para que eu possa trabalhar com eles fica difícil também, porque a secretaria e a prefeitura não ajudam com cursos iniciais para a zona rural (Professor N4)

Os alunos nossa eles se interessam muito com os estudos. Com isso, e os problemas que acontecem na zona rural não deixa de ter problemas. O pior que me desespera mesmo são no momento das práticas em sala, nossa é muito complicado. Porque não é tudo que interessa ao menino da roça, diferente da cidade em alguns casos. (Professor N5)

Não pensei que tudo fosse tão bom e ao mesmo tempo tão complicado, tenho só três anos aqui no povoado das Cancelas. Gosto da prática docente, mas sei que preciso melhorar muito a minha formação. Sei que através da formação posso ter muitos ganhos para meus alunos. (Professor N6)

Nota-se que muitas escolas não têm boa estrutura, e as questões do meio rural são levadas para dentro da sala de aula, interferindo no aprendizado. A experiência do dia-a-dia é algo que o professor N3 toma como aprendizagens na construção de saberes. Pode-se perceber fortemente nas narrativas a fragilidade na formação inicial e continuada que os professores rurais de Baixa Grande possuem, e a prática pedagógica como uma dificuldade por falta de suporte na pesquisa e na formação.

FORMAÇÃO DO PROFESSOR RURAL

Para entender a formação de professores Veiga (2008) diz que a formação docente é o ato de formar, educar o profissional. Esta vem ao longo do tempo, se desenvolvendo em momentos individuais ou coletivos, no sentido de construir saberes adquiridos pela experiência ou pelas aprendizagens acontece de forma gradativa, na qual muitos elementos podem estar envolvidos. Pensar em uma escola de qualidade para os sujeitos de espaços rurais é repensar a formação inicial e continuada de professores, pois,

(...) para a implantação de qualquer proposta que se proponha uma renovação das escolas e das práticas pedagógicas, a formação continuada dos professores passa a ser um aspecto especialmente crítico e importante. Qualquer possibilidade de êxito do processo que se pretenda mobilizar tem no professor em exercício seu principal agente. (CANDAUI, 1996, p.140)

Essa formação ajuda transformar muitos aspectos dentro da sala de aula, como a melhoria da prática, a busca de elementos novos para serem aplicadas na escola, e a competência para resolver demandas que poderão sempre surgir. A prática diária é um elemento de formação, não apenas as teorias e a experiência adquirida. A formação pode ajudar o docente a encontrar respostas às dificuldades encontradas do dia-a-dia e é um processo inicial e contínuo. Para Mizukami,

[...] a formação inicial sozinha não dá conta de toda a tarefa de formar professores, como querem os adeptos da racionalidade técnica, também é verdade que ocupa um lugar muito importante no conjunto do processo total dessa formação, se encarada na direção da racionalidade prática. (2002, p.23).

Nota-se assim que a formação inicial é um ponto de partida para o professor e esta não será suficiente para resolver todos os assuntos que enfrentará no decorrer de sua atuação, por isso, a formação continuada é o que dará suporte ao professor. Ao longo dos anos, vem se questionando os cursos de formação continuada fragmentados e de pouca duração, como um meio efetivo para alteração da prática pedagógica. Mizukami (2002, p.71) diz a esse respeito: “Esses cursos, quando muito, fornecem informações que, algumas vezes, alteram apenas o discurso dos professores e pouco contribuem para uma mudança efetiva”. Essa é uma perspectiva clássica da formação continuada de professores, que é vista como um processo de reciclagem, uma atualização. Segundo Candau (1996) há uma reciclagem dos professores quando recebem cursos de aperfeiçoamento oferecidos pelas universidades ou pela secretaria de educação e/ou quando participam de simpósios, congressos e encontros.

Contrária a essa visão clássica, pesquisas sobre uma nova concepção de formação continuada foram desenvolvidas. Para Candau (1996) todo processo de formação continuada deve ter como fundamental a valorização do saber docente e a experiência que este possui na escola. Sendo assim, o professor deve apropriar-se de seu processo de formação e fazer um processo de reflexão sobre a sua história de vida seja numa dimensão pessoal ou profissional. Candau afirma ainda

A formação continuada não pode ser como um processo de acumulação (de cursos, palestras, seminários etc., de conhecimentos ou de técnicas), mas sim como um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua. E é nessa perspectiva que a renovação da formação continuada vem procurando caminhos novos de desenvolvimento. (ibidem, p. 150)

A reflexão sobre saberes que estão se configurando na docência é importante para uma construção da identidade profissional do professor. Segundo Mizukami (2002) com o novo perfil do professor, o conceito de formação docente é relacionado ao de aprendizagem permanente, onde se consideram os saberes, as competências docentes, como decorrência da formação profissional, das aprendizagens ao longo da vida. O processo de construção do professor se desenvolve a partir da prática pedagógica, pelo compromisso com o seu trabalho, através de uma formação contínua e mediadora de conhecimentos. O que acrescenta, também, nesse processo de construção de identidade são as experiências vividas, as relações dos professores entre si e com outras pessoas.

A formação do professor rural deve ser pensada de forma mais atenciosa, pois, estes lidam com muitas dificuldades no campo e sua grande maioria tem formação inicial, mas não pensam em dar continuidade. No entanto, conforme aponta Silva (2005) já se assegura a profissionalização do professorado rural.

A formação do professorado deve ser formulada numa perspectiva de contribuir para a sua profissionalização docente, o que compreende o direito à formação inicial, em todos os níveis, em um processo permanente de formação continuada em serviço, possibilitando que o/a professor/a possa atuar com o mesmo grau de eficiência no campo e na cidade (p.49)

Consta nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo (2002) que é dever do sistema de ensino municipal ou estadual assegurar a formação do professor, seja ela no magistério ou em

nível superior. As Diretrizes dizem também que os cursos oferecidos aos professores deverão ter conteúdos da zona rural, os conhecimentos devem ser voltados ao campo, às questões enfrentadas pelo educador rural.

Formar docentes para a atuação na educação rural é um desafio para as universidades e são poucas as instituições de ensino superior que estão tomando a iniciativa de incluir no seu currículo disciplinas para o professor rural ou até mesmo oferecer cursos. No entanto, já existem programas de apoio à formação superior em curso de licenciatura em educação do campo em algumas universidades federais, tais como a Universidade Federal da Bahia, a Universidade Federal de Minas Gerais e a Universidade de Brasília.

A oferta das licenciaturas em educação do campo é oferecida a professores que não têm formação superior e que atuam no meio rural. Essas licenciaturas oferecem formação inicial específica, sendo esta uma iniciativa viável aos educadores rurais. Para Rocha e Martins (2009) a experiência da licenciatura em educação do campo está sendo construída, mas sucedem muitos desafios e possibilidades.

Cita-se ainda o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) que é uma iniciativa do Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), em cumprimento às suas atribuições de responder pela formulação de políticas públicas para combater os problemas educacionais sofridos pelas populações rurais e a valorização da diversidade nas políticas educacionais. O objetivo do Programa é apoiar a implementação de cursos regulares de Licenciatura em Educação do Campo nas Instituições Públicas de Ensino Superior de todo o país, voltados especificamente para formar educadores que lecionarão nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio nas escolas rurais. A falta de interesse das políticas públicas ainda interfere fortemente quando se trata de trabalhar a educação rural e essas propostas ainda precisam se expandir a ponto de chegar a todos os professores rurais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado a partir das *“Narrativas de professores rurais: trajetórias e fazer pedagógico”* comprovaram, dentre outras coisas, que antes de se estudar a formação de professores na zona rural, faz-se necessário entender, a escola rural e as relações existentes neste. A formação enquanto suporte para o professor que vai se construindo ao longo do tempo, e segundo Mizukami (2002) a formação de professores é entendida como um processo contínuo, um processo de desenvolvimento para a vida. Para a autora, concentram-se neste processo da formação inicial, profissional e continuada elementos para entender a prática profissional deste docente. Um subsídio que pode ajudar o docente a entender sua formação é refletir um pouco sobre suas experiências, suas aprendizagens para melhor rever a sua prática na sala de aula. Souza (2006) destaca bem a importância dessa reflexão quando afirma que:

O entendimento construído sobre a formação me faz caminhar, no sentido de aprender as implicações sobre a formação inicial, o estágio como iniciação e as narrativas como potencialmente férteis para a transformação das identidades e subjetividades, a partir das experiências que nos constituem pessoas e profissionais, na tentativa de apreender dimensões autoformativas no pensamento e na ação do sujeito em formação. (p. 139).

Entender como se processa a formação, remete os professores a voltarem a pensar a sua formação inicial, podendo compreender e pensar durante o estágio da sua prática que, às vezes, reflete no que realmente

são. Dessa forma, as aprendizagens e as experiências são elementos essenciais na constituição e auto-formação desses profissionais.

Constatou-se a importância de se trabalhar com a abordagem autobiográfica e as narrativas no processo de investigação e formação de professores. Através das narrativas foi possível obter o conhecimento sobre a história dos professores, sobre o que é ser professor da zona rural, apreendendo trajetórias e formação. Desta forma, apresentaram-se, mediante este estudo, reflexões acerca da formação do professor da zona rural de Baixa Grande, e verificou-se, as dificuldades existentes na prática pedagógica dos professores rurais, ligadas diretamente à fragilidade na formação inicial e continuada.

A partir dessa análise, pode-se constatar que o professor durante sua formação precisa estar refletindo sobre a sua vida, sobre o seu processo de formação e suas práticas pedagógicas. A reflexão sobre os conhecimentos adquiridos e as aprendizagens dos professores pode ser um elemento para melhorar a sua prática ou qualquer ação desenvolvida na escola. Assim, reconhece-se que ser professor rural e, concomitantemente a isto, cursar uma universidade ainda é um grande desafio nos dias de hoje, no entanto, não impossível de se fazer. A importância de se procurar uma formação inicial e continuada, com conteúdos específicos da área rural, é fundamental para que o educador possa resolver as diversas questões que surgem dentro da sala de aula e oferecer um ensino de qualidade aos seus alunos.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Resolução 01/2002** do CNE/CEB, que Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo. Brasília: CNE/CEB, 2002.
- BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. 63 p.
- CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica. Castagna. (Orgs.). **Por uma educação do campo**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008, p.87-131.
- CALDART, Roseli Salete. II Conferência Nacional por uma educação do campo. In: Instituto Anísio Teixeira - IAT (Org.). **Curso para Professores de Educação do Campo – FNDE**. Diretrizes Operacionais. [S.I.], 2005.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Formação Continuada de Professores: Tendências Atuais. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. (Orgs.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996, p.139-152.
- JOSSO, Marie-Cristine. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- MIZUKAMI, M. G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EDUFSCar, 2002.
- ROCHA, ANTUNES; MARTINS. I. Licenciatura em Educação do Campo: histórico e projeto político-pedagógico. In: ROCHA, ANTUNES; MARTINS. I. (Orgs). **Educação do Campo: desafios para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SILVA, Maria do Socorro. Diretrizes Operacionais para Escolas do campo: Rompendo o silêncio das políticas educacionais. In: BAPTISTA, Francisca Maria Carneiro; BAPTISTA, Naidson Quintella. **Educação Rural: sustentabilidade do campo.** 2 ed. Feira de Santana, BA: MOC; UEFS (Pernambuco); SERTA 2005. p. 30-53.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si:** estágio e narrativas de formação de professores. Salvador: UNEB, 2006.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; d'AVILA, Cristina. (Orgs.). **Profissão docente:** novos sentidos, novas perspectivas. Campinas, SP: Papirus, 2008. p.13-21.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa Como ensinar.** Tradução de Ernadi F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artemed, 1998.

Importância da abordagem sobre tráfico de animais silvestres na prática dos professores de ciências

Daiana Kelli Bispo do Prado Silva, Josilene Silva da Costa⁶⁰⁷

RESUMO

No Brasil o tráfico de animais é um problema sério para a conservação das espécies, e é um dos principais fatores de ameaça à fauna brasileira afetando as espécies ameaçadas de extinção. O tráfico consiste na remoção ilegal de espécies de animais silvestres do seu habitat natural para posterior venda no mercado ilegal brasileiro ou exterior. Nesse processo, a região baiana de Vitória da Conquista vem sendo apontada como uma das principais rotas desse tipo de tráfico no país. Diante disso, considera-se que o processo de sensibilização da comunidade escolar para as questões ambientais pode promover iniciativas que possam atingir a escola, a comunidade e o seu entorno. O presente estudo pretende analisar como os professores do ensino público da zona rural e da zona urbana de Vitória da Conquista, abordam o tema tráfico de animais silvestres em sua prática pedagógica e qual a importância que atribuem ao mesmo. A pesquisa foi qualitativa, e ocorreu em duas escolas de Vitória da Conquista Bahia, tendo como participantes os professores de Ciências. A coleta de dados foi realizada através de questionários contendo questões referentes a dados pessoais e questões relativas ao tema “tráfico de animais”. Os dados foram sistematizados através do agrupamento por categorias. Foi possível identificar que os professores, de ambos os contextos educativos, têm uma compreensão básica do assunto e que dão uma atenção ainda muito acanhada a esse problema. Ainda assim, ao tratarem esse assunto em sala de aula obtiveram bons resultados. Conclui-se que é importante a abordagem de problemas como o tráfico de animais silvestres na escola, sendo ele um eixo temático para o desenvolvimento da educação ambiental. O estudo indica que o professor de Ciências, pode se tornar um elemento essencial no processo da difusão e compreensão da temática pelos alunos, permitindo aos mesmos, uma reflexão sobre o seu papel como cidadãos em relação ao meio ambiente.

Palavras chave: Tráfico de Animais, Educação Ambiental, Professores de Ciências.

Introdução

Em cada bioma existe uma relação dependente entre as espécies de animais e outros seres vivos. Cada espécie está conectada a outra por suas relações de alimentação e outras interações formando uma comunidade biológica. Entretanto, algumas atividades humanas causaram deterioração nos sistemas ecológicos e a extinção de muitas espécies (RICKLEFS, 2009). No Brasil, o tráfico da fauna contribuiu para a extinção de algumas espécies de animais silvestres e retira, anualmente, cerca de 12 milhões de animais das matas brasileiras. Neste cenário o município de Vitória da Conquista faz parte de um grande centro de distribuição de fauna, recebendo animais de todo o seu entorno e até mesmo de outros Estados (BRASIL, 2012 a).

⁶⁰⁷ Universidade Estadual do sudoeste da Bahia - UESB

Nesse contexto, a necessidade de combater o tráfico de animais silvestres e de preservar o meio ambiente, torna-se urgente, e uma das formas possíveis é através da conscientização das pessoas, numa perspectiva de que essa conscientização se propague entre as gerações. A educação ambiental é um instrumento fundamental para a conservação da fauna e da flora e tem na escola um espaço importante, desde que os professores tenham o domínio dos assuntos relativos ao meio ambiente para que possam suscitar a atenção do aluno para o problema.

A relevância desse trabalho está na consideração de que o educador pode atuar como mediador de um conhecimento necessário para dar maiores condições ao aluno, de agir e não somente se informar sobre o problema. O estudo visa contribuir para maior compreensão acerca do interesse e da qualificação dos professores na discussão sobre uma questão tão evidente na região sudoeste da Bahia. A manutenção de um meio ambiente equilibrado é fundamental para todos os seres vivos e o combate ao tráfico da fauna implica num trabalho educacional que pode ser potencializado com a participação efetiva da escola.

O tráfico de animais silvestres

No Brasil Segundo o Art. 1º da Lei Nº 5.197 de 1967, animais de quaisquer espécies, em qualquer fase do seu desenvolvimento e que vivem naturalmente fora do cativeiro, constituem a fauna silvestre, os quais são considerados propriedades do Estado. Além disso, no artigo 29 da lei Nº 9.605 define que,

São espécimes da fauna silvestre todos aqueles pertencentes às espécies nativas, migratórias e quaisquer outras, aquáticas ou terrestres, que tenham todo ou parte de seu ciclo de vida ocorrendo dentro dos limites do território brasileiro, ou águas jurisdicionais brasileiras (BRASIL, 1998 a).

O tráfico de animais silvestres consiste na remoção ilegal de espécies do seu habitat natural para posterior venda no mercado ilegal brasileiro ou no exterior. O comércio ilegal de animais silvestres é um problema sério para a conservação das espécies, e é um dos principais fatores de ameaça à fauna brasileira, afetando 5,1% das espécies ameaçadas de extinção (BRASIL, 2008). Pode-se dizer que, muitas espécies ainda não tecnicamente extintas, foram quase que completamente exterminadas pelas atividades humanas e persistem apenas com um número muito pequeno de indivíduos. Essas espécies podem ser consideradas ecologicamente extintas já que não desempenham mais um papel no arranjo da comunidade biológica (PRIMAK & RODRIGUES, 2001).

Seguindo esses dados, a existência do tráfico de animais silvestres está totalmente relacionada com a existência de consumidores para esse mercado; em muitos casos, pessoas e famílias adquirem um animal silvestre para simplesmente satisfazerem seus desejos em ter um animal o qual admiram a beleza ou o canto, sem se importar com as implicações negativas que essa atitude pode acarretar para aquela determinada espécie e para o meio ambiente. Na realidade, ao sair do seu habitat natural o animal passa por um grande sofrimento, esse animal esquece como conseguir alimento, como se defender dos predadores e como se proteger das circunstâncias adversas que ocorrem à sua volta. O animal silvestre perde as suas particularidades naturais de tal maneira que dificilmente sobreviveria, ainda que libertado, em um local adequado (INSAURALDE, et al. 2010).

Aliada aos problemas já ressaltados, a destinação dos animais apreendidos pelos órgãos responsáveis enfrenta problemas, como: a falta de locais apropriados para encaminhar os animais apreendidos, o alto

custo de manutenção dos Centros de Triagem Animais Silvestres (CETAS), a superlotação das instituições aptas a receberem esses animais, os poucos CETAS e zoológicos existentes e ativos no país; além da falta de embasamento científico para realizar a soltura desses animais que, na maioria das vezes, ocorre sem critério científico algum, apenas liberando os animais no próprio local de apreensão, por falta de informação dos órgãos fiscalizadores e por falta de CETAS, capacitados para receberem os animais apreendidos (RENCTAS, 2001).

Assim, pode-se compreender a dimensão do impacto que as consequências do tráfico de animais silvestres provocam ao meio ambiente. Outro detalhe, muitas vezes esquecido, é que o impacto não se restringe à extinção da espécie capturada. Na natureza as espécies estão integradas no que chamamos de teia alimentar, ou seja, os animais se alimentam de outros animais e servem de alimento para outros, além de, também, se alimentarem de plantas, realizarem a polinização das mesmas e dispersarem suas sementes (BRASIL, 2012 b). Seguindo esse raciocínio, Townsend, Begon & Harper (2010, p.363), explicam que:

Nenhum predador-presa, parasito-hospedeiro ou pastador-planta existe em isolamento. Cada um é parte de uma complexa teia alimentar envolvendo outros predadores, parasitas, recursos alimentares e competidores dentro dos vários níveis tróficos de uma comunidade [...].

Por outro lado, os animais que são comercializados ilegalmente, não passam por nenhum controle sanitário, podendo ser transmissores de algumas doenças graves, inclusive desconhecidas, para os animais domésticos e para o ser humano, acarretando sérias consequências sanitárias para o país. Ademais, o comércio ilegal de animais silvestres pode também trazer prejuízos para economia do país, pois movimenta uma ampla quantia na economia ilegal, sem permanecer quantia alguma para os cofres públicos brasileiros (RENCTAS, 2001).

Rotas do tráfico de animais no Brasil

O Brasil é um dos países que apresenta maior biodiversidade no mundo, pelo menos 103.870 espécies animais e 43.020 espécies vegetais ocorrem em seu território, e em média, 700 novas espécies animais são reconhecidas por ano no país (BRASIL, 2008). Isso possibilita que o país ocupe um lugar de destaque na questão do tráfico de animais silvestres, atraindo também os olhares de traficantes estrangeiros. O Brasil está incluso entre as 13 rotas internacionais diferentes existentes no mundo, e um dos principais países consumidores é os Estados Unidos, sendo este o maior consumidor de vida silvestre do planeta. Em se tratando de rotas brasileiras, são conhecidas 28, onde os diferentes meios de transporte, aquático, marítimo, rodoviário e aéreo são utilizados (INSAURALDE et al., 2010).

No Estado da Bahia, localizado na região nordeste do País, a principal rota rodoviária utilizada pelos traficantes de animais silvestres está localizada nas BR-020, que liga o município de Barreiras ao Estado de Goiás; BR-101, entre Teixeira de Freitas, até a divisa com o Estado de Sergipe; BR-116, de Vitória da Conquista até Paulo Afonso, seguindo até a divisa com o Estado de Pernambuco; e a BR-324, entre Salvador e Feira de Santana (RENCTAS, 2001).

A legislação brasileira contra crimes ambientais se baseia nas seguintes leis: 5.197/67, lei 9.605/98 e o decreto 3.179/99. Segundo essas leis, matar, perseguir, caçar, apanhar, utilizar espécies da fauna silvestre nativa ou em rota migratória, sem a devida permissão, sujeita o autor do crime a detenção, de seis meses a

um ano, e multas que podem variar de R\$ 50 a R\$ 50 milhões (BRASIL, 1967). Mas, a aplicação desta legislação ainda é fraca e insuficiente para combater o tráfico de animais silvestres, portanto necessita de ações integradas. Segundo o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e Recursos Naturais Renováveis (IBAMA),

A proteção e o manejo da fauna silvestre em busca de sua conservação podem e devem ser feitos pelo Governo e a Sociedade de forma integrada no sentido de defender o que é de todos: o patrimônio natural do Brasil, bem de uso comum de todos os brasileiros e garantia para as futuras gerações (BRASIL, 2012 b).

Para efetivar o combate ao tráfico de animais no Brasil, o IBAMA foi criado para ser o Órgão Executor do Sistema Nacional do Meio Ambiente, o qual tem como atribuição executar como órgão federal, a política e as diretrizes governamentais fixadas para o meio ambiente brasileiro. Como Órgão da União, ele é o responsável por licenciar todos os zoológicos e criadouros no País e é o principal responsável pelo controle, fiscalização e combate ao tráfico de animais da fauna silvestre brasileira (PMA, 2006). Para o desempenho de suas funções, o mesmo conta com o apoio de órgãos e entidades da administração pública federal, direta e indireta, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios integrantes do Sistema Nacional do Meio Ambiente (SISNAMA) e também com a sociedade civil organizada (BRASIL, 2013 a).

Tão importante quanto às ações de fiscalização e repressão dos órgãos, diante das atividades ilícitas envolvendo a fauna silvestre, é o desenvolvimento de trabalhos educativos com o fim de esclarecimento para toda sociedade. Nesse sentido, o IBAMA promove campanhas, capacitação de gestores e educadores ambientais, faz produção e divulgação de materiais educativos, como vídeos e livros direcionados para multiplicadores e públicos específicos das comunidades envolvidas. As suas ações de educação ambiental são desenvolvidas em parceria com universidades, órgãos integrantes do SISNAMA, o qual é constituído por órgãos estaduais e municipais de meio ambiente, secretarias estaduais e municipais de educação e entidades da sociedade civil. (BRASIL, 2013 b).

A Educação Ambiental na escola e o papel do professor

As relações sociais que são constituídas no ambiente escolar, familiar, profissional ou na comunidade permitem a formação de um ser humano capaz de se autocriticar e realizar críticas, podendo, assim, compreender o seu lugar na sociedade e formar sua base de responsabilidade para com os seus semelhantes (BAETA *et al.*, 2002). O processo de sensibilização da sociedade escolar para as questões ambientais pode promover iniciativas que podem ir além do ambiente escolar, atingindo toda a comunidade que esteja em volta da escola e também afastada nas quais residam alguns alunos, professores e funcionários, possíveis multiplicadores de informações e atividades relacionadas à Educação Ambiental praticada na escola (RUY, 2004).

Nessa perspectiva, Baeta *et al.* (2002) afirma que a escola por intermédio da cooperação e do favorecimento da construção da autonomia intelectual, poderá construir um sujeito capaz de exercer sua cidadania, pressuposto básico da educação ambiental, a qual deve considerar a formação dessa autonomia como instrumento cognitivo necessário para o desenvolvimento do cidadão. Conceitos abstratos como ética, política pública, sustentabilidade, Estado e democracia são essenciais para entender a educação ambiental em sua complexidade.

Em 1999 foi decretada e sancionada a lei N° 9.795 em que a educação ambiental torna-se “um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal”. Diante disso, Minc (1998) destaca que, ainda que o currículo disponha de uma matéria especializada, os princípios de educação ambiental devem estar presentes em outras disciplinas, como História, Geografia e Ciências da saúde. É impossível ensinar a organização espacial das atividades e da rede de cidades sem mostrar seus impactos ambientais, falar sobre o corpo humano e saúde sem explicar as doenças de causas ambientais, é ignorar as interações da espécie com o meio que a envolve. Os alunos devem ter uma visão diversificada da questão ambiental.

Assim, será por meio de diferentes temas de trabalho que a escola poderá propor informações e conceitos científicos, buscando a ampliação do entendimento pelo aluno das relações entre os membros constituintes dos ambientes, especialmente com o ser humano, essenciais para a interpretação de problemas e questões ambientais (BRASIL, 1998 b).

A educação ambiental vem se disseminando no ambiente escolar brasileiro, em uma crescente inserção em resposta as expectativas que a sociedade projeta sobre a escola. A institucionalização da educação ambiental, em processo, reflete a demanda da sociedade e, reciprocamente pressiona as escolas a desenvolver ações que denominam de educação ambiental. Portanto, a educação ambiental já é uma realidade para os professores e estes estão fazendo, ou se sentem compelidos a se debruçar sobre essa nova dimensão educativa (GUIMARÃES, 2004).

Mas, a prática da Educação Ambiental, com a perspectiva de prevenir e solucionar problemas ambientais exige que o educador possua amplo conhecimento sobre a problemática ambiental, e também, capacidade tanto para desenvolver ações educativas com grupos culturalmente diferenciados, quanto para mediar situações conflituosas que envolvem interesses de vários atores sociais na disputa pelo controle e uso de recursos ambientais (BRASIL, 2002).

A política nacional de educação ambiental lei **n° 9.795, de 1999** no Art. 11 decreta que, “a dimensão ambiental deve constar dos currículos de formação de professores, em todos os níveis e em todas as disciplinas”. No parágrafo único da seção II destaca que, “os professores em atividade devem receber formação complementar em suas áreas de atuação, com o propósito de atender adequadamente ao cumprimento dos princípios e objetivos da Política Nacional de Educação Ambiental” (BRASIL, 1999).

Partindo do pressuposto que:

É o professor quem tem condições de orientar o caminhar do aluno, criando situações interessantes e significativas, fornecendo informações que permitam a reelaboração e a ampliação dos conhecimentos prévios, propondo articulações entre os conceitos construídos para organizá-los em um corpo de conhecimentos sistematizados (BRASIL, 1997 a, p.28).

Nessa perspectiva Guimarães (2004, p.136) afirma, o educador ambiental na sua formação deve ter abertura para o novo, para transformar o presente, não reproduzindo o passado, ter participação na organização e no esforço para o novo. “O educador ambiental deverá ser um dinamizador desse movimento de resistência, criação/ampliação de brechas e regeneração; movimento esse que se expande em um ambiente educativo.” Mas, essa conduta não surge de forma espontânea. Necessita de um empenho consciente, resultado de uma reflexão que alimente um movimento coletivo conjugado dinamizado por

lideranças, sendo este o papel do educador ambiental crítico. “Portanto, [...] é fundamental trabalhar o educador ambiental como uma liderança que dinamize esse movimento coletivo conjunto de resistência.”

Metodologia

O presente estudo analisa como os professores do ensino público municipal de Vitória da Conquista, zona urbana e zona rural, abordam o tema tráfico de animais silvestres em sua prática pedagógica e a importância que atribuem ao mesmo. Busca também identificar as diferenças de abordagem em cada contexto e identificar a importância que os professores atribuem a temática no seu trabalho em sala de aula.

O estudo foi realizado com os professores de duas escolas municipais de Vitória da Conquista, que inseriram no currículo o tema Educação Ambiental. A primeira está localizada na zona rural da cidade, no distrito de José Gonçalves que fica as margens da BR-116, uma das rotas do tráfico de animais, e esse foi um fator determinante para escolha da mesma como um dos locais de estudo. Essa escola se inclui entre as três escolas isoladas que formam o Circulo Escolar Integrado de José Gonçalves. A segunda escola situa-se na Urbis VI, bairro próximo ao anel rodoviário de Vitória da Conquista, rodovia que dá acesso a BR-116, sendo esta proximidade, um dos fatores que contribuíram para a escolha desta como um dos locais de estudo.

Quanto aos sujeitos da pesquisa, foram escolhidos oito professores de Ciências, cinco docentes licenciados em biologia e três licenciados plenos em ciências. Dois deles atuam na carreira docente há apenas 2 anos, outros dois há mais de 6 anos e quatro tem mais de 20 anos de profissão. No intuito de preservar a identidade dos professores, foram estipulados códigos aos mesmos, em que, os docentes da zona rural foram identificados como Prof. R01 até Prof. R03, e os professores da zona urbana como Prof. U01 até Prof. U05.

Como instrumento metodológico para a coleta de dados, foi aplicado um questionário para dois grupos de professores, com quatro questões relacionadas a dados pessoais e oito questões abertas, relacionadas à problemática do tráfico da fauna silvestre. Os questionários foram entregues diretamente aos professores participantes da pesquisa e foi estabelecido um prazo de aproximadamente três dias para devolução. Esse prazo foi considerado suficiente para que os participantes pudessem responder aos mesmos com tranquilidade.

A análise das falas dos participantes possibilitou a definição de algumas categorias de análise, sendo consideradas nesse trabalho: Impactos Ambientais: extinção e desequilíbrio ambiental; Importância da Escola na Discussão do Tema; Tráfico de Animais Silvestres: Conteúdo Interdisciplinar; Recursos Metodológicos Utilizados pelos Professores; Formação da Cidadania. Tais categorias foram construídas a partir da análise e síntese dos dados obtidos através do questionário.

Impactos Ambientais: extinção e desequilíbrio ambiental

Tratando da questão sobre se a existência do tráfico de animais silvestres traz impactos para o meio ambiente, três professores destacaram como maior impacto a questão da extinção de animais. Essa visão de que o principal impacto é a extinção de animais, pode ocorrer pela compreensão de que, “a caça seletiva das espécies é um dos fatores que contribui sensivelmente para a diminuição acelerada das populações, tendo como implicação o desaparecimento das espécies” (FILHO, 2007, p. 517). Seguindo esse raciocínio,

o tráfico de animais é proveniente da caça seletiva, sendo assim, a extinção de espécies pode ser considerada uma das consequências diretas do tráfico.

O professor U04 considera a extinção de animais como uma das principais implicações do tráfico, indicando apenas que as espécies de animais traficadas se prejudicam com a continuidade dessa prática, sem levar em conta o potencial biótico dos animais silvestres e sua importância enquanto componentes de um ecossistema.

Os professores U01 e U05, em seus depoimentos indicam compreender que a extinção de determinadas espécies trará malefícios também ao meio ambiente e seus sistemas. Essa compreensão é importante, Townsend, Begon & Harper (2010) afirmam que a remoção deliberada de uma espécie de uma comunidade pode ser um poderoso modo para a desestruturação do funcionamento de uma teia alimentar. Às vezes quando uma espécie é deslocada, um competidor pode até diminuir em abundância e a remoção de um predador pode levar à redução de uma população da presa.

Porém, todos os professores que citam a extinção deixam de considerar que ela também pode ser um evento natural. Conforme afirma Filho (2007), a extinção de espécies de animais e vegetais não é um caso moderno e tampouco desligado dos processos evolutivos naturais, é de fato conhecido que as espécies não são imutáveis e, ao longo do tempo, há uma tendência natural de ocorrerem mudanças biológicas que podem proporcionar uma maior adaptação às espécies.

Portanto, a maior implicação não é a extinção em si, mas sim o aceleração desse processo, devido às ações humanas, o qual deveria ocorrer como um fator evolutivo natural, obedecendo às leis da seleção natural. A esse respeito, Townsend, Begon & Harper (2010) alegam que as características particulares dos indivíduos existentes nas populações atuais, são apropriadas aos ambientes contemporâneos somente porque estes tendem a permanecer inalterados, ou pelo menos, alteram muito vagarosamente, quando os ambientes mudam rapidamente, em geral sobre influência humana, os organismos podem se encontrar temporariamente desamparados pelas experiências de seus ancestrais.

Na abordagem do professor U02 sobre a questão dos impactos ambientais ele diz: *“Com certeza. O desequilíbrio ecológico, a extinção de espécies e diminuição da fauna.”* Ele também cita a extinção como um impacto ambiental, porém, prioriza o desequilíbrio ecológico, o qual é um ponto que novamente pode ser encontrado nas respostas de outros quatro professores, sendo possível perceber que os mesmos compreendem e levam em consideração a importância de cada espécie no ambiente, em consonância com os estudos de Ricklefs (2009) que afirma que as espécies estão conectadas por suas relações de alimentação e outras interações formando uma comunidade biológica. Além disso, as espécies assumem diferentes funções nas comunidades, e suas abundâncias relativas refletem como elas se ajustam na teia completa de interações dentro da comunidade.

Importância da escola na discussão do tema

Sobre a importância de abordar o problemático tema “tráfico de animais silvestres” na escola, todos os professores deram respostas positivas, talvez por avaliarem a escola como um espaço importante para a troca de conhecimento. Três professores apontam que a relevância da discussão consiste em esclarecer os problemas consequentes do tráfico de animais, para possivelmente evitar atitudes futuras que amparem a permanência dessa prática.

O professor R01 destaca que “... *Especialmente nas zonas rurais, pois, faz-se necessário que todos conheçam a nossa responsabilidade para com a natureza.*”. Sua fala indica, que o mesmo considera que o enfoque da temática deve ser maior na zona rural.

Na opinião professor U. 01 a escola é o ambiente que tem a responsabilidade de formar um novo tipo de cidadão, como se observa na fala: “*Sim, pois o papel da escola é formar cidadão e o tráfico de animais silvestres é crime previsto em lei além de causar impactos para o meio ambiente*”.

Para outros professores é importante discutir esse tema em sala de aula para fomentar dentro do espaço escolar a consciência de preservar e respeitar a vida de todos os seres vivos. Em suas respostas todos os professores relataram, de modo geral, o porquê da importância de se trabalhar essa questão nas escolas, porém, não indicaram compreender que a discussão desse problema torna-se ainda mais relevante em sala de aula, por se tratar de Vitória da Conquista, uma cidade que está inclusa na rota do tráfico de fauna e que é considerada um dos principais centros nacionais de distribuição de animais silvestres. Possivelmente, os referidos professores não tenham conhecimento desta lastimável característica da cidade.

Recursos metodológicos utilizados pelos professores

Ao serem questionados se já haviam abordado a temática em classe todos os professores responderam que em algum momento da docência procuraram trabalhar essa questão na sala de aula, porém, cada um desenvolveu o tema da forma que julgou melhor e com o auxílio de distintos recursos metodológicos, como: textos e reportagens; filme, documentário; pesquisas e confecção de panfletos; atividades informativas, incluindo as leis ambientais.

Os professores relataram alguns resultados obtidos ao trabalhar a temática em sala de aula, destacando que os alunos: “*Se mostraram sensíveis à problemática, sempre mostrando exemplos*” (prof. R02); “*Alguns relacionaram trechos do filme com algo que já viram acontecer em suas vidas*” (prof. U02); “*Eles iniciaram dando exemplos de animais que já não se encontra com facilidade devido ao grande valor econômico que lhes foi empregado contribuindo para sua escassez*” (prof. U4).

Pode-se perceber pelos depoimentos que o desenvolvimento dessa temática em sala de aula permite que os alunos relacionem o novo conhecimento com algum episódio presenciado, com informações veiculadas e alguma leitura sobre o tema em algum período da sua vida. Isso possibilita que o aluno tire suas próprias conclusões e suscita posicionamentos, discussões e relatos, como aconteceu com as turmas desses professores.

É possível identificar que ocorreu uma pequena mudança de opinião dos alunos, como se pode constatar através do depoimento do Prof. R01 que diz: “*Sim alguns informaram que diminuiram as caçadas e não fariam mais pássaros cativos.*” Diante dos depoimentos dos professores, os quais demonstraram resultados positivos quanto ao tratamento desse problema ambiental em sala de aula, parece claro o quanto essa temática é relevante para formação do professor, principalmente na atualidade, onde os olhares têm se voltado para a questão devido à crise ambiental existente.

Nessa perspectiva, a lei N° 9.795 de 1999 que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, estabelece que os professores que atuam nas instituições de ensino, devem incorporar a educação ambiental em sua prática pedagógica. Por essa razão, é que muitas escolas vêm inserindo a educação

ambiental nos currículos escolares e em projetos pedagógicos, como é o caso das duas escolas estudadas neste trabalho. Entende-se que o professor de Ciências tem maior possibilidade e facilidade de relacionar as problemáticas ambientais com os conteúdos básicos estabelecidos pelo currículo acadêmico de Ciências, passando assim a ter maior espaço dentro da escola para discutir temas como o tráfico de animais silvestres.

Tráfico de Animais Silvestres: Conteúdo Interdisciplinar

Quando questionados se consideram que o professor de Ciências deve ser o responsável pela abordagem da temática tráfico de animais silvestres na escola, todos os professores responderam que este é um conteúdo interdisciplinar. Acreditam que, por ser um problema social, político, econômico, legislativo, cultural, ambiental e que envolve outros aspectos, o tráfico de animais silvestres deve ser tratado como tema transversal, onde a responsabilidade não cai apenas nas mãos dos professores de Ciências da rede municipal de ensino. De acordo com os Parâmetros Curriculares de Ciências Naturais,

A questão ambiental, envolvendo aspectos econômicos, políticos, sociais e históricos, acarreta discussões sobre responsabilidades humanas voltadas ao bem-estar comum e ao desenvolvimento. Interessa a todas as áreas do ensino fundamental, e é tratada de forma abrangente pelo tema transversal Meio Ambiente. (BRASIL, 1998 b, p.41)

Nesse mesma perspectiva, Baeta *et al.* (2002), considera que “a educação ambiental constitui uma área de conhecimento eminentemente interdisciplinar em razão dos múltiplos fatores integrados e necessários ao diagnóstico e à intervenção que implica.” Porém, como colocado anteriormente, o professor de Ciências tem mais ferramentas e espaço dentro da escola para trabalhar esse problema, considerando como um exemplo, os livros didáticos de Ciências que trazem os eixos temáticos Vida e Meio Ambiente, e Ecologia como teores da disciplina, através dos quais o professor tem possibilidade de fazer conexões com o problema do tráfico de fauna.

Formação da Cidadania

Ao interrogar os professores se eles consideram que o estudo do tema “Tráfico de Animais” contribui na formação da cidadania dos alunos, houve um consenso nas respostas afirmando que há uma importante contribuição na formação da cidadania dos seus alunos. Os professores demonstraram acreditar que a informação poderá de alguma forma sensibilizar os seus alunos e que conseqüentemente acenderá uma mudança de comportamento por parte dos mesmos.

Segundo os PCN's, um conhecimento maior sobre a vida e sobre sua condição singular na natureza permite ao aluno se posicionar acerca de questões polêmicas como os desmatamentos, o acúmulo de poluentes e a manipulação gênica. É necessário favorecer o desenvolvimento de postura reflexiva e investigativa, de não aceitação, a priori, de ideias e informações, assim como a percepção dos limites das explicações, inclusive dos modelos científicos, colaborando para a construção da autonomia de pensamento e de ação (BRASIL, 1998 b).

Alguns professores acreditam que ao trabalhar esse problema na escola, a contribuição para a formação da cidadania seria o impulso dado aos alunos para a reflexão sobre seus deveres e direitos perante a natureza

e a sociedade como um todo. Nesse sentido Loureiro, (2000 *apud* Baeta *et al.*, 2002) afirma que, “a educação ambiental e social têm a intenção de construir valores, conceitos, habilidades e atitudes que permitam o entendimento da realidade da vida e a atuação lúcida e responsável dos atores social, individual e coletivo no ambiente.”

Considerações finais

O objetivo deste trabalho foi realizar uma análise de como os professores de Ciências, do ensino público municipal de Vitória da Conquista, abordam o tema tráfico de animais silvestres em sua prática pedagógica e qual é a importância que eles atribuem à discussão dessa temática na escola. Diante do estudo realizado e com base na análise dos dados coletados, é possível apontar algumas considerações.

Foi possível perceber que os professores das escolas selecionadas compreendem a temática de um modo geral, incluindo algumas de suas implicações, porém, identifica-se que esse conhecimento ainda é básico, com pouca contextualização e aprofundamento; demonstram que não percebem a presença desse problema tão próximo de suas vidas.

Os estudos citados e consultados para a realização desse trabalho, ressaltam que a educação ambiental formal é de fato fundamental para o combate desse tipo de tráfico, apostando principalmente no papel da escola como influenciadora das dinâmicas do sistema social, no entanto, a mesma não funciona sozinha, o problema do tráfico de animais e o seu combate envolve muitos outros aspectos, como os sociais, econômicos, culturais, entre outros, tornando o seu combate uma medida muito mais complexa.

Ao abordar a temática em sala de aula, os professores relataram se preocupar em utilizar recursos didáticos variados, no entanto percebe-se a ausência de alguma inovação, como aulas de campo que permitem que o aluno tenha um contato mais direto e amplo referente a esse tema. Ainda assim, os professores perceberam resultados positivos, o que permite notar a relevância de se divulgar essa temática no âmbito escolar. Além disso, pode-se identificar uma relação mais próxima do problema, aqui apresentado, com os conteúdos de Ciências, quando alguns professores declararam que foi possível criar pontes entre a temática sobre o tráfico de animais e os conteúdos abordados, indicando que o professor de Ciências, em certo sentido, tem mais espaço na escola para discutir essa temática, a qual foi apontada por todos eles como um tema transversal.

Através das respostas dos professores foi possível identificar que os professores, tanto aqueles que atuam na zona urbana, quanto na zona rural, consideram importante abordar temas como o “tráfico de animais silvestres” na escola.

A escolha de uma escola do meio urbano e outra do meio rural buscou identificar se havia diferença nas práticas e percepções dos professores em cada localidade, por considerar que em cada contexto as discussões, necessidades e estilos de vida sejam distintos e influenciados pelo ambiente. Porém, não foram encontradas diferenças significativas entre os professores. As respostas indicam que na formação inicial e continuada da maioria desses professores, provavelmente, a discussão dessa temática não esteve tão presente e marcante, assim como nas suas preocupações cotidianas, de forma a influenciar em suas atitudes dentro da sala de aula, o que pode explicar a similaridade em suas práticas. Por isso, é importante ressaltar que o professor, como um atuante social, deve ter em sua formação específica o conhecimento da

Educação Ambiental, na qual questões como o tráfico de animais terão mais espaço para serem aprofundadas e compreendidas na sua complexidade e emergência.

Diante do que foi exposto, conclui-se que é evidente a importância de se tratar problemas como o tráfico de animais silvestres na escola, sendo ele um eixo temático para desenvolver a consciência ambiental, em qualquer nível escolar e em qualquer lugar, tendo em vista a promoção da cidadania na época presente, enfrentando as questões desse tempo. Nessa perspectiva o professor de Ciências, torna-se de fato um elemento essencial no processo de difusão, reflexão e aprofundamento da temática com os alunos, o que permite ampliar a reflexão de cada um sobre o seu papel como cidadão em relação ao meio ambiente.

Referências Bibliográficas

Baeta, A. M. B. et. al. (2002). Educação ambiental: Representando o espaço da cidadania. São Paulo: Cortez.

Brasil. LEI Nº 5.197, de 3 de Janeiro de 1967. Dispõe sobre a proteção à fauna e dá outras providências. Brasília, 3 de janeiro de 1967. Retirado em Julho de 2012 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5197.htm

_____. Secretaria de Educação Fundamental. (1997). Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências naturais: Ensino de primeira à quarta série. Brasília: MEC/SEF

_____. LEI Nº 9.605, de 12 de Fevereiro de 1998. Dispõe sobre as sanções penais e administrativas derivadas de condutas e atividades lesivas ao meio ambiente, e dá outras providências. Brasília, 12 de fevereiro de 1998 a. Retirado em março 22, 2013 de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9605.htm.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. (1998 b). Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos: Ciências Naturais. Brasília: MEC/SEF.

_____. LEI No 9.795, de 27 de Abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília, 27 de abril de 1999. Retirado em Janeiro, 2013 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9795.htm

_____. Ministério do meio ambiente. Instituto brasileiro do meio ambiente e recursos naturais renováveis. (2002). Como o Ibama exerce a educação ambiental. Brasília: edições Ibama. Retirado em março 10, 2012 de <http://www.ibama.gov.br/educacaoambiental/home.htm>.

_____. Ministério do meio ambiente. Instituto brasileiro do meio ambiente e recursos naturais renováveis. (2008). Campanha Nacional De Proteção A Fauna Silvestre; Relatório Semestral Brasília: edições Ibama. Retirado em julho, 2012 de <http://www.ibama.gov.br/fauna-silvestre/fauna-silvestre>.

_____. Ministério do meio ambiente. Instituto brasileiro do meio ambiente e recursos naturais renováveis. (2012 a). Proteger e conservar: obrigação de todos. Retirado em julho 21, 2012 de <http://www.ibama.gov.br/qualidade-ambiental/download/108/>.

_____. Ministério do meio ambiente. Instituto brasileiro do meio ambiente e recursos naturais renováveis. (2012 b). Procedimentos. Retirado em Julho 20, 2012 de <http://www.ibama.gov.br/fauna/trafico/procedimentos.htm>.

- _____. Ministério do meio ambiente. Instituto brasileiro do meio ambiente e recursos naturais renováveis. (2013a). Institucional. Retirado em janeiro 25, 2013 de <http://www.ibama.gov.br/acesso-a-informacao/institucional>.
- _____. Ministério do meio ambiente. Instituto brasileiro do meio ambiente e recursos naturais renováveis. (2013 b). Educação Ambiental. Retirado em fevereiro 12, 2013 de http://www.ibama.gov.br/educacao_ambiental/home.htm.
- Filho, I. D. (2007). *Ecologia Geral*. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna.
- Guimarães, M. (2004). *A formação de educadores ambientais*. Campinas: Papirus.
- Insauralde, A. L., Guia, M. & Felix, G. (2010). O tráfico de animais e suas consequências. In: Anais XVI Encontro Nacional de Geógrafos, Porto Alegre.
- Loureiro, C. F. B. (1997). O movimento de cidadania pelas Águas do Rio Paraíba do Sul, Relatório de pesquisa, Instituto de pesquisa Databrasil, Ministério do Meio Ambiente.
- Minc, Carlos.(1998). *Ecologia e cidadania*. 3° Imp. São Paulo: Moderna.
- Moraes, R. (1999). Análise de conteúdo. *Revista Educação*, Porto Alegre, 22(37), 7-32.
- PMA - Polícia Militar Ambiental. Secretaria estadual do Meio Ambiente (2006). *Trafico de animais da fauna silvestre nacional: Dados estatísticos e estratégias operacionais 2001/2005*. São Paulo. Retirado em janeiro 10, 2013 de http://www.pea.org.br/educativo/relatório_policia_ambiental.pdf.
- Primack, R. B. & Rodrigues, E. (2001). *Biologia da Conservação*. 1° ed. Londrina: Editora Planta.
- RENTAS - Rede Nacional de Combate ao Tráfico de Animais Silvestres. (2001). 1° Relatório Nacional sobre o Tráfico da Fauna Silvestre. Brasília, DF: RENTAS. Retirado em Maio, 2012 de http://www.rentas.org.br/files/REL_RENTAS_pt_final.pdf.
- Ricklefs, R. E. (2009). *A Economia da Natureza*. 5° Ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Ruy, R. A. V. (2004, Maio). A educação ambiental na escola, *Revista Eletrônica de Ciências*, Número 26.
- Townsend, C. R.; Begon, M. & Harper, J. L. (2010). *Fundamentos em Ecologia*. Porto Alegre: Artmed.

Saberes pedagógicos e atuação docente: as avaliações dos professores primários das escolas isoladas em São Paulo-Brasil

Angélica Pall Oriani, Ana Clara Bortoleto Nery⁶⁰⁸

Resumo

Neste resumo são apresentados resultados preliminares de pesquisa de Doutorado em Educação (Bolsa CNPq), com os quais é problematizada a história da formação de professores primários no estado de São Paulo-Brasil. O objetivo do resumo é apresentar e discutir os saberes que circulavam nas escolas de formação de professores nesse momento e relacioná-los com a forma com que os professores primários, especialmente os que atuavam em escolas isoladas na região oeste do estado de São Paulo, eram avaliados. A partir da análise de *Relatórios dos inspetores de ensino* (1933-1943), de *Annuários de ensino do estado de São Paulo* (1907-1943) e da bibliografia especializada sobre o tema, constatou-se que as avaliações realizadas pelos inspetores de ensino a respeito da atuação dos professores das escolas primárias isoladas tinham como critérios principais a organização e o funcionamento dessas escolas. A partir dos referenciais teóricos propostos especialmente em Carvalho (2003; 2011) e em Souza (1998; 2009), esses documentos vêm sendo analisados como representativos da avaliação oficial que considerava os aspectos de promoção, alfabetização e permanência das crianças nas escolas isoladas como indicativos de um bom funcionamento das escolas isoladas. Nessas condições era constante a reclamação de que os professores dessas escolas, todos recém-formados, não conseguiam aliar em suas práticas pedagógicas a teoria que lhes fora ensinada na escola de formação de professores. Além disso, destaca-se nesses documentos a dificuldade encontrada por esses professores em lidar com a população da "zona de sertão", o que se manifestava nas constantes remoções e afastamentos dos professores e, por consequência, o fechamento dessas escolas por períodos longos. A partir desses aspectos e de acordo com o referencial teórico utilizado, é possível afirmar que, em que pesem as condições precárias para a atuação dos professores nas escolas primárias isoladas, esses tinham de "lutar", segundo os inspetores de ensino, contra a ausência de condições materiais e físicas para o funcionamento das escolas, o que envolvia questões que perpassavam a formação desses professores – que em muitos casos não os preparava para as atividades na "roça" – mas, também, questões mais práticas como a instalação e adaptação desses professores no ambiente rural – local para morar e incompatibilidade entre as "mocinhas solteiras" e o fazendeiro ou colono. Dialogando especialmente com as proposições de Carvalho (2003; 2011) e Souza (1998; 2009), é possível destacar que a formação de professores nas primeiras décadas do século XX no estado de São Paulo tinha por base a organização primária centrada no "modelo escolar" paulista encontrado no grupo escolar e as escolas isoladas nem sempre tinham "espaço" nas escolas de formação de professores. Além disso, para além das condições teóricas e da inexperiência desses professores recém-formados, não seriam as condições efetivas bastante rudimentares e precárias que prejudicavam a atuação desses professores e os afastavam radicalmente ou os "cegavam temporariamente" em relação aos elementos teóricos que lhes foram ensinados no âmbito da escola de formação de professores?

⁶⁰⁸ Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília

Neste texto, apresentamos resultados preliminares de pesquisa de Doutorado em Educação (Bolsa CNPq)⁶⁰⁹ que vem sendo desenvolvida desde março de 2011 na qual é enfocada a história das escolas primárias isoladas no estado de São Paulo, entre 1920 e 1971, respectivamente ano de publicação da Reforma Sampaio Doria e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Para o desenvolvimento da pesquisa, foram delimitados os *Anuários de ensino do estado de São Paulo* (1907-1947) e os *Relatórios dos inspetores de ensino do estado de São Paulo* (1933-1943) como documentos privilegiados para a análise, pois esses documentos foram elaborados no âmbito da Inspeção de Ensino, com a finalidade de divulgar resultados da fiscalização, avaliação e orientação dos inspetores de ensino e do Diretor Geral da Instrução Pública a respeito da educação escolarizada neste estado.

Mediante a análise preliminar desses documentos, com destaque aos *Relatórios dos inspetores de ensino do estado de São Paulo*, pudemos constatar que a respeito das escolas primárias isoladas o grande problema apresentado pelos inspetores de ensino para explicar a dificuldade dessas escolas em serem mais eficazes se refere justamente à atuação dos professores, nas quais teoria e prática estavam dissociadas e, como decorrência desse aspecto, os alunos não aproveitavam seus estudos, não se alfabetizavam, reprovavam ou evadiam as escolas antes mesmo do término das aulas.

Buscando problematizar a história da formação de professores primários no estado de São Paulo-Brasil, o objetivo do resumo é apresentar e discutir os saberes que circulavam nas escolas de formação de professores entre as décadas de 1920 e 1940 e relacioná-los com a forma com que os professores primários eram avaliados, especialmente os que atuavam em escolas isoladas na região oeste do estado de São Paulo, isso porque no âmbito do aspecto quantitativo a expansão das escolas pela região Oeste do estado de São Paulo foi muito mais acentuada e proposital no sentido de levar a escola ao interior do estado, considerado naquele momento "sertão" a ser explorado.

Uma escola de ausências: escolas primárias isoladas e o interior do estado de São Paulo

De modo geral, durante o século XX, a instrução pública primária estadual foi oferecida ou em grupos escolares ou em escolas isoladas. Nos grupos escolares era oferecido o padrão de ensino graduado e científico no qual se concretizava o modelo escolar tipicamente republicano e urbano. Por esse motivo, as crianças que frequentavam os grupos escolares eram, em sua grande maioria, filhas de pequenos comerciantes e industriais ou operários, mas que viviam nas cidades.

Nas escolas isoladas era oferecido o ensino primário que guardava os resquícios do ensino imperial concretizado nas escolas de primeiras letras: apenas um professor lecionando para crianças de diversas idades. As principais características das escolas primárias isoladas eram: *localização em zonas de difícil acesso* – fazendas ou bairros afastados dos centros urbanos; *mobilidade* das escolas que se justificava pela constante busca de alunos; e presença de *apenas um professor* que se responsabilizava por organizar todas as atividades escolares, que incluíam locação da casa para o funcionamento das escolas, localização de alunos e manutenção diária da escola, como abertura, fechamento e limpeza.

No período que se estendeu entre as décadas iniciais do século XX e meados da década de 1950 a população que habitava o interior do estado de São Paulo era essencialmente rural. Os centros urbanos,

⁶⁰⁹ Bolsa Capes de junho de 2011 a janeiro de 2013; Bolsa CNPq de fevereiro de 2013 a março de 2015.

geralmente em desenvolvimento, eram privilégio de uma camada da população mais afortunada. Nesse sentido, as escolas primárias isoladas, para as quais se destinavam os filhos de trabalhadores da zona rural, de negros, de pobres e de imigrantes, que viviam em bairros afastados dos centros eram muito mais modestas e prejudicadas, apesar de atenderem a uma grande quantia de alunos, se comparadas aos grupos escolares, para os quais se destinavam os filhos de trabalhadores da classe média, que habitavam os centros urbanos pelo interior do estado.

Por esse motivo, consideramos que as escolas isoladas foram essencialmente escolas das massas para onde os filhos de imigrantes, de trabalhadores rurais, de negros e de pobres recorriam; eram escolas que tinha por responsabilidade oferecer escolarização básica e rudimentar para a população que precisava ser civilizada e inserida naquela sociedade.

Essas escolas eram consideradas "células vivas" e principais instrumentos de combate ao analfabetismo, principalmente pelo caráter de flexibilidade que elas dispunham. No âmbito dos anseios republicanos de alfabetização da grande massa da população e de atingir e civilizar a maior quantidade de pessoas possíveis por meio da escola, as escolas primárias isoladas funcionavam como unidades principais, especialmente pelo motivo de essas escolas – principalmente as localizadas nas zonas rurais – se movimentarem em busca de alunos e se instalarem onde houvesse demanda; o que lhe conferia as características de flexibilidade e mobilidade e permitia que essas unidades escolares, por excelência, fossem capazes de contribuir para o movimento pela alfabetização das crianças e civilização de uma grande parcela da população que habitava "zonas de sertão" neste estado.

A expansão da quantidade de escolas primárias isoladas era justificada, portanto, como meio de atingir e alcançar uma maior faixa populacional que no âmbito das décadas iniciais do século XX se dirigia para o interior do estado de São Paulo, acompanhando o movimento de expansão da agricultura cafeeira. O povoamento extensivo em direção ao Oeste paulista, especialmente após as duas primeiras décadas do século XX, proporcionou uma demanda crescente por escolarização. Devido à grande dispersão geográfica e ao povoamento de locais desconhecidos, a escolarização mediante escolas primárias isoladas funcionou como meio de garantir controle⁶¹⁰ específico sobre uma população que era a maioria no estado naquele momento (DEMARTINI, 1989).

Inspecionando os professores das escolas primárias isoladas

Considerando os aspectos que apresentamos no tópico anterior, afirmamos que, apesar de as escolas isoladas terem sido consideradas um "mal necessário", pois não se pautava no modelo escolar tipicamente republicano, assim como o grupo escolar, essas escolas funcionaram como decisivas para atender à necessidade de expandir a escolarização acompanhando o crescimento da população e o povoamento progressivo do estado de São Paulo em direção ao oeste paulista.

⁶¹⁰ Segundo Vincent; Lahire; Thin (2001): "[...] a forma escolar de relações sociais só se capta completamente no âmbito de uma configuração social de conjunto e, particularmente, na ligação com a transformação das formas de exercício de poder. Como modo de socialização específico, isto é, como espaço onde se estabelecem formas específicas de relações sociais, ao mesmo tempo que transmite saberes e conhecimentos, a escola está fundamentalmente ligada a formas de exercício do poder. Isto é verdadeiro não só em relação à escola: qualquer modo de socialização, qualquer forma de relações sociais, implica ao mesmo tempo na apropriação de saberes (constituídos ou não como tais, isto é, como saberes objetivados, explícitos, sistematizados, codificados) e na 'aprendizagem' de relações de poder." (p. 17-18; grifos dos autores).

Nesse sentido, ao analisar os *Relatórios dos inspetores de ensino* pudemos notar a subdivisão do estado em 21 regiões, as quais tinham uma cidade como sede e as demais dessa região, geralmente de menor porte, incorporadas. Devido à constatação de que as cidades localizadas no oeste paulista tiveram um crescimento quantitativo mais acentuado se comparado ao restante do Estado, selecionamos alguns relatórios para analisar e apresentar no âmbito da pesquisa de doutorado, ora em desenvolvimento: Araraquara⁶¹¹; Bauru; Lins; e Presidente Prudente⁶¹².

De forma geral, os resultados das avaliações dos inspetores de ensino a respeito das escolas primárias isoladas se concentravam em aspectos que se referem à localização e eficácia dessas escolas. Apesar de o conteúdo dos relatórios ser bastante elucidativo e permitir diversas abordagens analíticas, dentre dos limites de extensão deste texto, optamos por destacar três aspectos que consideramos perenes nesses documentos quando da avaliação das atividades e da atuação das professoras das escolas primárias isoladas: a separação entre a teoria e a prática; a dificuldade em manter uma escola funcionando em um bairro; e o relacionamento entre as professoras e a população "sertaneja". Optamos por destacar alguns trechos de dois relatórios, da região de Araraquara e da região de Lins, pois os consideramos representativos para os fins deste texto.

No *Relatório dos inspetores de ensino* da região de Araraquara (1936, p. 35), por exemplo, a ausência de conexão entre teoria e prática é apontada como um aspecto a ser considerado para a atuação do professor nas escolas primárias isoladas, especialmente as rurais.

*Os professores recebem nas Escolas Normas ensinamentos theoreticos de grande valor. Isto, pelo menos, é o que vemos nos programmas. Faltam-lhes, porém, os conhecimentos práticos sobre o ensino, pois as aulas praticas recebidas pelo alumno-mestre não são ministradas em numero sufficiente e nem de maneira a orientar-o na vida pratica, como seria preciso.*⁶¹³

Sobre esse aspecto, no *Relatório dos inspetores de ensino* da região de Lins (1936, p. 30-31), a descrição detalhada dos problemas enfrentados pelas professoras que ingressam no magistério primário e são alocadas nas zonas rurais é bastante enfática no que se refere à dualidade entre a teoria e prática na atuação das professoras das escolas primárias isoladas.

Temos observado haver falta de pratica no professor que ingressa no magistério. Vem cheio de theoria, com os methodos que estudou e os processos que applicou nas aulas dadas no curso de applicação ou em classe de grupo escolar onde a escola já esta formada e a petizada treinada. O ambiente allí é propicio já; os elementos subsidiários para a aula, estão á mão. A regente da classe, ao lado; e também o professor de pedagogia.

Alli o mestre não inicia a carreira, continúa somente.

Na sua escola, tudo terá que fazer e muitas vezes agir sozinho.

⁶¹¹ Apesar de Araraquara não estar situada no oeste paulista, a diretoria de ensino que é sede nessa cidade incorpora a cidade de Catanduva, cujo número de escolas primárias isoladas é bastante significativo. Considerando a expressividade da quantidade de escolas nessa cidade, optei por incluí-la para o desenvolvimento da pesquisa.

⁶¹² As datas dos relatórios que consultei de acordo com a cidade são: Araraquara (1936; 1940), Bauru (1933), Lins (1936; 1942; 1943), Presidente Prudente (1936; 1940).

⁶¹³ Pelo motivo de a abordagem utilizada neste texto ser histórica, nesta e nas demais citações dos documentos analisados mantivemos a ortografia original.

É preciso ir buscar os alumnos ás primeiras vezes, matricula-los mas este livro é diferente do que escriptuou na escola em que se formou, ás vezes, organizado em folhas de papel; preencher o livro de chamada; dividir os alumnos em secções mesmo sendo todos analphabetos e isto nunca elle fez, etc..

Desembaraça-lo, eis o problema.

As crianças pouco falla, são arredias, etc..

A escola nem sempre é montada. Falta-lhe tudo. O inspector não o pode acompanhar. Tudo lhe é novo e difficil.

A par disso a escola lhe é bem diferente do que lh'a descreveu o lente; a escolhida não é também aquella que lhe disse ser devida seu professor; sua installação está ainda aquem do que imaginava.... Enfim vai lutar.

Nas aulas os processos theoreticos não correspondem á pratica. O processo analytico-synthetico não surte effeito desejado e a sua vida, sem rumo seguro, continúa.

Chega então o inspector e elle, o professor novato, entre receio da falta de acerto e a esperança de haver acertado, respira. A autoridade, em demorada visita de inspeção, dá-lhe instruções geraes, as aulas assumem a orientação mais pratica que o inspector, conhecer do ambiente, está habituado a dar.

Vae com o professor á casa dos sitiantes, apresenta-o, explica em alta voz a missão do professor e suas attribuições e a vida da escola se normaliza, se o professor se conformar com o viver do bairro.

No fim do mez, nova lucta para organizar o resumo mensal. O professor se esforça para achar a frequência média e a porcentagem de frequência e o trabalho vem errado. Corrige-o a autoridade e não raro mais uma vez.

De tudo isto que achamos? Falta de pratica nas aulas de organização escolar. Estes precisariam passar-se, algumas pelo menos, num meio rural. De começo, collectivamente, á guiza de excursão; logo que possível, individualmente e que o professorado levasse o dia ou menos dois ou três dias no bairro, regendo a escola e sendo assistindo, apenas pela titular da cadeira; conhecendo a vida da escola, no meio onde irá agir. Achamos ser isso plano favorável ao ingresso e inicio da carreira do professor. (p. 30-31).

A respeito do segundo aspecto que delimitamos, no *Relatório dos inspetores de ensino* da região de Lins (1936, p. 28-29), são apresentadas as dificuldades encontradas pelos professores das escolas primárias isoladas em manter o funcionamento das escolas e evitar, com isso, as mudanças constantes de bairros.

Apezar dos vários e populosos núcleos que há na região, não nos podemos eximir da transferencia de escola de um para outro bairro, por motivos vários.

Ora as difficuldades se apresentam nas que são localizadas sem a intervenção da delegacia e, assim, ás vezes, sem o estudo prévio das condições de vida para a escola; ora, pela rarefação da população infantil no local, por mudança dos sitiantes ou dos colonos; ora pela falta de acomodação para o professor, e ainda (e estas são as mais communs) pelo afastamento deste da escola, nem sempre com substituto e, portanto, por algum tempo fechada, o que dá em resultado o desinteresse do local pela escola.

[...]

As dificuldades comuns ás escolas isoladas, são, inconstavelmente o prédio e a instalação para o professor. No perímetro urbano, como soe acontecer também aos grupos escolares, do prédio, que sempre deixa a desejar. [...]

Chamamos ainda problema especial das escolas isoladas ruraes o que tratar da nacionalização do núcleo, quando a unidade estiver implantada em colonia estrangeira.

Temos procurado imprimir ás escolas da zona rural, uma orientação mais compaticel com o meio, aconselhando aos professores a intromissão pratica das actividades agrícolas nas disciplinas a serem ensinadas.

Os resultados, pela falta de adaptação dos professores, não tem sido ainda de todo satisfactorios.

Por fim, há que se considerar em relação ao terceiro aspecto que delimitamos a questão da permanência das professoras nos bairros onde se localizavam as escolas primárias isoladas o relacionamento dessas professoras com a população sertaneja, como pode ser observado no trecho seguinte, extraído do *Relatório dos inspetores de ensino* da região de Araraquara (1936, p. 37): "Não descubro a maneira de fazer o professor adaptar-se ao meio rural, pela absoluta falta de conforto material e espiritual.". Além desse trecho, destacamos outro retirado do *Relatório dos inspetores de ensino* da região de Lins (1936, p. 35):

De vem emquando surge uma dificuldade para a instalação de uma escola ou para a continuação de outra no núcleo em que foi instalada. Motiva isto, quase sempre, a falta de quem dê pensão á professora, geralmente uma mocinha solteira e inexperiente, habituada a viver com a família, da qual se afasta pela primeira vez.

Em síntese, a partir dos aspectos que destacamos, é possível problematizar que, em que pesem as condições precárias para a atuação das professoras nas escolas primárias isoladas, essas tinham de "lutar", segundo os inspetores de ensino, contra a ausência de condições materiais e físicas para o funcionamento das escolas, o que envolvia questões que perpassavam a formação dessas professoras – que em muitos casos não as preparava para as atividades na "roça" – mas, também, questões mais práticas como a instalação e adaptação dessas professoras no ambiente rural – local para morar e incompatibilidade entre a "mocinha solteira" e o fazendeiro ou colono.

A Escola Normal e a formação de professores para a escola isolada

Considerando as questões que apresentamos nos tópicos anteriores, pudemos observar que no movimento de constituição das escolas primárias isoladas há aspectos cruciais nos quais se assentam todas as questões subsequentes relativas à forma com que essas escolas se configuram, dentre os quais destaco a organização, o funcionamento e a instalação física dessas escolas.

Dialogando especialmente com as proposições de Carvalho (2003; 2011) e Souza (1998; 2009), é possível destacar que a formação de professores nas primeiras décadas do século XX no estado de São Paulo tinha por base a organização primária centrada no "modelo escolar" paulista encontrado no grupo escolar.

Por esse motivo, as disciplinas oferecidas nas escolas de formação de professores e os saberes pedagógicos que circulavam nessas instituições tinham por base a estrutura e organização pedagógica dos grupos escolares. Não havia disciplina, portanto, que preparasse os professores em formação para a realidade da escola isolada e, com isso, surgem alguns questionamentos: os saberes que os professores

aprendiam em disciplinas como prática de ensino nas escolas de formação de professores que tinham como foco o grupo escolar eram "transpostos" de modo idêntico para as escolas isoladas?; as atividades de prática de ensino e as aulas-modelo eram aplicadas apenas em salas de grupo escolar, quando não havia uma Escola-Modelo Isolada anexa?; e, por fim, um questionamento que acaba tendo um tom mais especulativo: para além das condições teóricas e da inexperiência das professoras recém-formadas, não seriam as condições efetivas bastante rudimentares e precárias que prejudicavam a atuação dessas professoras e as afastavam radicalmente ou as "cegavam temporariamente" em relação aos elementos teóricos que lhes foram ensinados no âmbito da escola de formação de professores?

Com os aspectos que apresentamos e os questionamentos decorrentes, tem sido possível compreender a dinamicidade que envolveu o processo de construção e configuração das escolas isoladas no estado de São Paulo, no período delimitado, especialmente no que se refere à avaliação das atividades e da atuação dessas professoras de acordo com os inspetores de ensino. Com essas problematizações que apresentamos e com as que têm direcionado a pesquisa de Doutorado que vem sendo desenvolvida tem sido possível abordar compreender o que de fato está no jogo das práticas escolares das escolas isoladas paulistas.

É possível observar a partir desses aspectos preliminares a importância de dar continuidade no desenvolvimento da pesquisa de Doutorado sobre a história das escolas isoladas em São Paulo para contribuir para os estudos sobre escola primária neste estado e para compreender um aspecto até então não explorado no âmbito da história da escola e da educação brasileiras.

Referências

- Carvalho, Marta Maria Chagas de. (2007). Reformas da instrução pública. In: Eliane Teixeira Lopes; Luciano Mendes Faria Filho. 500 anos de educação no Brasil. (p. 225-251) Belo Horizonte: Autêntica.
- Carvalho, Marta Maria Chagas de. (2003). Modelos pedagógicos, práticas culturais e forma escolar: proposta de estudos sobre a história da escola primária no Brasil (1750-1940). In: Marta Carvalho. A escola e a república e outros ensaios. (p. 313-355). Bragança Paulista: EDUSF.
- Dermatini, Zeila de Brito Fabri. (1989). Cidadãos analfabetos: propostas e realidade do ensino rural em São Paulo na 1ª. República. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, (71), 5-19.
- Relatório dos inspetores de ensino. (1936) Delegacia Regional de Araraquara (Digitalizado).
- Relatório dos inspetores de ensino. (1936) Delegacia Regional de Lins (Digitalizado).
- Souza, Rosa Fátima de. (1998). Alicerces da pátria: história da escola primária no estado de São Paulo (1890-1976). São Paulo: Editora UNESP.
- Souza, Rosa Fátima de. (1998). Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: Editora UNESP.
- Vincent, Guy; Lahire, Bernard; Thin, Daniel. (2001). Sobre a história e a teoria da forma escolar. Educação em Revista, Belo Horizonte, (33), 7-47.

Além das montanhas: história de vida da professora maria teresa freitas

Maria Leopoldina Pereira, Carolina Caniato Portes, Cristiano José Rodrigues, Eduardo Malvacini, Inês A. Castro Teixeira, Sérgio A. Leal Medeiros

RESUMO

Entre fazeres e afazeres, afetos, viveres- por vezes doces, ora amargos - por entre letras, livros, aulas, idéias, ela se descortina. Sempre querendo voar para outros lugares: além das montanhas. E se apresenta em suas muitas vidas: de mulher, de mãe, de amiga, da irmã, de cidadã, de pesquisadora, de professora – da Educação Básica à Pós-Graduação. Ela é a professora Maria Teresa de Freitas, docente da Universidade Federal de Juiz de Fora e, mais recentemente, professora convidada da Universidade Federal de São João Del Rey, ambas em Minas Gerais, Brasil. Essa história de professora, do trabalho docente que nela se apresenta como vida, como profissionalismo e paixão, concomitantemente, não poderia ficar sem um registro sistemático.

Mediante os pressupostos teórico-epistemológicos e metodológicos da História Oral, realizou-se uma pesquisa de História de Vida com a professora, através de entrevistas gravadas e filmadas e de filmagens em São João Del Rey e de Juiz de Fora (Minas Gerais, Brasil) em locais como escolas, faculdades, ruas e praças e na própria casa da professora, locais onde ela viveu e ainda vive sua vida e história de professora.

O percurso metodológico da pesquisa, sempre referenciado nos princípios da História Oral, foi sendo criado e recriado, podendo traduzir-se numa idéia, mais do que uma metáfora: olhos nos olhos. Nas várias sessões das entrevistas e períodos de filmagem, ali estavam os luminosos olhos azuis de Maria Teresa, apreendidos pelos olhos atentos e sensíveis dos pesquisadores, acrescidos pelos olhos da câmera que pela mão dos pesquisadores, também olha, captura, apreende a vida, a palavra, a imagem, o enredo, na pesquisa.

Nessas veredas dos estudos sobre professores, pelas vias das Histórias de Vida, das Biografias, das lembranças e memórias, colocando em diálogo os tempos presentes e passados, foram inúmeras as descobertas da investigação, tanto sobre aquela mulher, quanto sobre o trabalho docente que desde sua juventude em um Grupo Escolar a constituíram como uma mestra exemplar. Aquela que viveu seus dias da juventude e da adultez sempre nas escolas, no exercício do trabalho docente, que se articula às suas vivências pessoais como mãe, mulher, cidadã. Nessa história estão belos enredos, por vezes mais duros – a vida sofrida – por vezes mais suaves, marcando os viveres dessa mestra, que reúne na docência, atividades de ensino, de pesquisa, de orientação em variados níveis e modalidades de ensino. Considerada como uma professora e pesquisadora de referência nos estudos sobre Bakhtin e Vygotsky no Brasil, Maria Teresa Freitas nos confiou sua vida, reconstituiu, ressignificou, reviveu sua história de décadas que marcaram, entre outros sentidos, seu desejo de voar “para além das montanhas”, nas suas próprias palavras. Esses elementos e descobertas estão contidos nesse trabalho, que se constitui de duas partes: um texto escrito e um documentário fílmico de média duração. Através destas produções, que sistematizam parte do material da pesquisa, desejamos registrar e sobretudo, compartilhar e aprender com as memoráveis histórias de mulheres que se dedicaram ao trabalho docente, entre elas, Maria Teresa de Freitas.

PALAVRAS CHAVE: História de vida de professores; Trabalho docente; Magistério; História Oral.

INTRODUÇÃO

*Maria, Maria
É um dom, uma certa magia
Uma força que nos alerta
Uma mulher que merece
Viver e amar
Como outra qualquer
Do planeta

Mas é preciso ter força
É preciso ter raça
É preciso ter gana sempre
Quem traz no corpo a marca
Maria, Maria
Mistura a dor e a alegria

Mas é preciso ter manha
É preciso ter graça
É preciso ter sonho sempre
Quem traz na pele essa marca
Possui a estranha mania
De ter fé na vida....

(Milton Nascimento)*

Minas Gerais deu à luz a Milton Nascimento que cantou tantas Marias em sua canção, mas antes de Milton nasceu Maria Teresa de Assunção Freitas. Uma Maria que veio ao mundo entre as montanhas de São João Del Rey e que desde muito cedo percebeu que precisava ter força, raça, gana e graça, pois apesar das marcas no corpo alimentava o sonho de “voar para além das montanhas” e alcançar outras plagas. Este trabalho traz a história dessa Maria. Ela é a professora Maria Teresa de Freitas, docente do programa de pós graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora e, mais recentemente, tendo ali se aposentado, professora visitante do programa de pós graduação em Educação da Universidade Federal de São João Del Rey, ambas em Minas Gerais, Brasil. Uma mulher que vai se fazendo e se revelando em tecimentos, tessituras e grandezas. Figura humana impar e exemplar, mulher de vanguarda nos caminhos da condição feminina e do magistério, Maria Teresa vai se constituindo, subjetivando, em seguintes e sequentes inacabamentos. Nas incompletudes bakhtinianas, talvez ela mesma nos diga, como uma conhecedora e admiradora de Bakhtin.

Essa é uma história de professora, do trabalho docente que nela se apresenta como vida, amorosidade, como profissionalismo e paixão, concomitantemente, não poderia ficar sem um registro sistemático, documental, digamos. Essa história não poderia ficar somente para alguns poucos. Todos têm o direito de conhecê-la, de admirá-la, de contemplá-la e aprender com ela.

A metodologia que orientou este trabalho foi a História Oral. A partir de seus pressupostos teórico-epistemológicos e metodológicos foi realizada uma pesquisa de História de Vida com esta professora, através de entrevistas gravadas e filmadas. As filmagens aconteceram nas cidades de São João Del Rey e de Juiz de Fora (Minas Gerais, Brasil). Os locais escolhidos foram as escolas, faculdades, ruas e praças e ainda a bela casa situada localizada na parte antiga da cidade histórica de São João Del Rey onde ela nasceu e cresceu. A escolha desses locais se deve ao fato de serem eles lugares onde a professora viveu e ainda vive as temporalidades de sua vida e história.

O percurso metodológico da pesquisa, sempre referenciado nos princípios da História Oral, foi sendo criado e recriado, podendo traduzir-se numa ideia, mais do que uma metáfora: olhos nos olhos. Nas sessões das entrevistas e períodos de filmagem, os luminosos olhos azuis de Maria Teresa estavam sempre presentes e apreendidos pelos olhos atentos e sensíveis dos pesquisadores, são acrescidos dos olhos da câmera que pela mão dos pesquisadores, também olha, captura, apreende a vida, a palavra, a imagem, o enredo, na pesquisa.

Maria Teresa Freitas nos contou sua vida, reconstituindo, ressignificando, lembrando e revivendo em cada sessão de entrevista, sua história, sua trajetória de estudante, professora primária, professora universitária e formadora de professores. Ao mesmo tempo nos confiou suas angústias de menina, moça, mulher e mãe que mistura dor e alegria.

Como não se deixar tocar pela professora Maria Teresa? Como não agradecê-la pela confiança e generosidade com que ela nos entregou sua vida, suas alegrias e dores, seus viveres, seu exemplo de valentia e ternura? Como não aprender com ela sobre a dignidade do trabalho docente e do magistério que nela estão vigorosamente construídos? Como não admirá-la, como não amá-la, se com ela aprendemos o melhor da docência, sua formosura e beleza: a amorosidade, o compromisso, o encantamento pelo conhecimento, pelos livros - escrevendo-os ou saboreando-os em leituras de outros autores, como Maria Teresa nos revelou em suas entrevistas e imagens. Com ela aprendemos o gosto pela escola, a paixão pela sala de aula, essa “estranha mania de ter fé na vida”. Este trabalho é um primeiro resultado dessa empreitada e se constitui de duas partes: um texto escrito e um documentário. Através deles desejamos relatar, celebrar, quiçá homenagear, mas, sobretudo, compartilhar e aprender com as memoráveis histórias de mulheres que se dedicaram ao trabalho docente, entre elas, uma Maria: Maria Teresa de Freitas.

PELOS CAMINHOS DE MINAS UMA HISTÓRIA DE VIDA E DOCÊNCIA: O PERCURSO DA PESQUISA

Quem eu sou... uma mulher de setenta anos, professora recentemente aposentada institucionalmente, mas não de fato...

Maria Teresa de A. Freitas

Com essa fala Maria Teresa abre as filmagens e sua narrativa. Passava naquele momento por situação com a qual ainda tinha dificuldades de lidar: ter completado 70 anos e ser aposentada compulsoriamente (pelas leis do serviço público brasileiro o servidor ao completar 70 anos é obrigado a se aposentar). Por isso a ênfase no *aposentada institucionalmente mas não de fato*.

Esse encontro filmado que representava nosso primeiro movimento de pesquisa foi realizado na sala de reuniões do Grupo de pesquisas Linguagem, Interação e Conhecimento (LIC), fundado e coordenado pela professora Maria Teresa a 18 anos.

Nossa proposta inicial era que nesse primeiro encontro ela falasse a vontade. Foi lhe feita apenas uma questão: Quem é você? A primeira frase, que se constitui na epígrafe que abre esse subtítulo; nos revela uma Maria que insiste em ter fé na vida e continuar lutando: apesar da aposentadoria institucional, naquele momento orientava quatro doutorandos, uma mestranda, trabalhos de iniciação científica e acabara de aceitar um retorno às montanhas de onde um dia sonhara voar: aceitara um cargo de professora visitante no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São João Del Rey.

Nesse primeiro movimento de pesquisa é Maria Teresa quem dirige a cena: nós pesquisadores somos seduzidos pela sua narrativa e nos perdemos em suas lembranças e ela nos traz sua primeira lembrança do desejo que sempre a motivou: ser professora e intuitivamente ser uma pesquisadora e formadora.

(...) acho que sou uma pessoa feliz, eu sempre tive ser o que sou, eu sempre quis ser professora, na minha casa era rodeada de professoras. Ainda jovem, quando est. ava no curso normal, assisti no salão nobre da prefeitura de São João Del Rey a uma palestra de uma pessoa que escrevia livros e fazia conferências e pensei: eu quero ser como essa mulher.

Embora seu começo tenha sido como professora das séries iniciais, como substituta nas séries iniciais, *de uns meninos endiabrados*, não se adaptou, embora não cogitasse fazer outra coisa, não conseguia se enxergar como professora de crianças.

(...) sempre pensei ser professora, mas nunca pensei em trabalhar com crianças, mas com jovens e adultos.

Ao terminar o Curso Normal e se tornar professora diplomada, prestou concurso para a rede estadual de ensino de Minas Gerais e aprovada tornou-se alfabetizadora, assumindo uma turma de segunda série no colégio João dos Santos. Constatou então que realmente não era o que desejava como futuro profissional, o que reforçou seu desejo de prosseguir com os estudos e cursar graduação. Chegou a cogitar o curso de Psicologia na Universidade Federal de Minas Gerais, em Belo Horizonte, mas logo descartou a hipótese por não se sentir segura em sair de São João Del Rey e ir para a capital: havia perdido o pai aos 15 anos e como filha única se sentia responsável por estar com a mãe. O momento é de emoção e ela fala do pai de quem herdou não só os olhos azuis mas também o gosto pelo cinema e pela literatura.

Como afirma Galzerani (1999), a memória é uma tessitura feita a partir do presente, que nos empurra em direção ao passado numa viagem necessária e fundamental para que possamos trazer à tona os encadeamentos da nossa história, e Maria Teresa a partir do exercício de lembrar o pai, segue conduzindo o fio que liga presente e passado e nos traz alguns elementos fundamentais que a formaram como pessoa, mulher e mestra. Recorda a casa sempre cheia de livros (a mãe e as tias professoras, o pai leitor voraz), os presentes que o pai trazia em suas viagens: exemplares da coleção Menina e Moça⁶¹⁴ que ela conserva até hoje e que é capaz de citar todos os títulos.

⁶¹⁴ A Coleção Menina e Moça produzida pela Livraria José Olympio Editora foi lançada em 1934 e retomada apenas em 1940 (Hallewel,1985, p.376). Consistia em traduções da famosa Bibliothèque de Suzette, uma coleção voltada para meninas e moças publicada na França entre 1919 e 1965, que alcançou grande visibilidade na produção editorial.
<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol10iss2articles/silva.pdf>

O marco referencial de sua formação intelectual dá-se com a entrada na Faculdade Dom Bosco de Filosofia, Ciências e Letras⁶¹⁵,

(...) um momento mesmo de amadurecimento (...) tanto na faculdade com as aulas que a gente tinha com aqueles salesianos maravilhosos, a frente do seu tempo, e eu me tornei uma pessoa de esquerda.

Na faculdade iniciou não só uma profunda relação de aprendizado com os padres salesianos como ainda sua militância na Ação Católica.⁶¹⁶ Conjugando sua leituras no curso de Pedagogia com a vivência de uma nova maneira de vivenciar a religião na barroca São João Del Rey da década de 1960, afirma que

(...) a religião fez muito parte da minha vida, eu sempre fui muito religiosa, mas sempre questioneei o tradicional. Achava bonito a coisa das irmandades, mas questionava a igreja fechada, proibitiva. (...) Na Ação Católica descobri outra igreja. (...) a Faculdade Dom Bosco contribuiu para que eu enxergasse o mundo de outra maneira. (...) esse povo todo é que me fez professora.

Na Faculdade Dom Bosco e na Ação Católica se formou pessoa e professora, vivenciou o golpe militar de 1964 e iniciou sua trajetória de professora universitária. Através de um professor foi trabalhar no Laboratório de Psicologia e após a saída desse mesmo professor, convidado pela Congregação Dom Bosco para trabalhar em Brasília, foi por ele indicada para assumir suas aulas na Faculdade Dom Bosco.

Paralelo a este trabalho foi orientadora educacional de uma escola particular e chegou a retornar por um breve período à escola primária.

Convidada a ministrar um curso para professores da Faculdade de Educação da Universidade de Juiz de Fora, ficou três anos entre idas e vindas entre São João Del Rey e Juiz de Fora. Com a abertura do curso de Pedagogia no Centro de Ensino Superior coordenado pelos padres redentoristas, foi convidada, a partir da sua experiência a trabalhar na instituição. O convite exigia uma grande dedicação de horários e a esta altura, já mãe, dividia com sua mãe os cuidados com a filha. Como então comunicar a esta avó que precisaria se mudar para Juiz de Fora? Afora o convite sempre houve nela o desejo de *ir mais longe*, voar além daquelas montanhas, romper com o provincianismo e a pequenez de sua cidade natal. Havia ainda o desejo de cursar o mestrado no Rio de Janeiro, que ficara adormecido com o casamento. Com a benção de sua mãe mudou-se para Juiz de Fora e a partir daí constitui não só sua vida profissional como também a pessoal

(...) eu amava minha mãe, mas ela era muito dominadora. Vir para Juiz de Fora significou ser eu mesma. Aqui eu me encontrei, eu fui eu mesma.

Mas se em Juiz de Fora conseguiu ser ela mesma, conseguiu ser ela mesma e construir sua carreira docente, foi nesta cidade que viveu seus dilemas de ser mãe e mulher que trabalha muito, sua “redenção”

⁶¹⁵ Em 1953, a Inspetoria Salesiana Dom Bosco, criou, anexa ao Colégio São João, a Faculdade Dom Bosco de Filosofia, Ciências e Letras com o objetivo de habilitar profissionalmente, de acordo com as exigências oficiais, os religiosos da Congregação mantenedora. A Faculdade Dom Bosco teve seus estatutos aprovados pelo Governo Federal, através do Decreto 34.392, de 27 de outubro daquele ano. Instalada em março de 1954, somente dois anos após sua instalação abriu à educação externa, acrescentando Psicologia e Pedagogia. Manteve até 1986 os cursos de Filosofia, Ciências, Pedagogia, Letras e Psicologia.

⁶¹⁶ A Ação Católica surgiu na esteira do Sindicalismo Católico e da Democracia Cristã que, por sua vez, remontam à segunda fase do Catolicismo Social, inaugurada pela Encíclica Rerum Novarum, promulgada pelo Papa Leão XIII, em 1891. A Ação Católica Especializada, nos moldes da Juventude Operária Católica, fundada por J. Cardijn na Bélgica, em 1922 e, oficializada, em 1925, contribuiu para a superação da mentalidade de cristandade e o novo lugar da Igreja na sociedade moderna. Diferente da Ação Católica Geral, atrelada ao projeto de neo-cristandade, a Ação Católica Especializada ajudou a Igreja fazer a passagem para a modernidade, a situar-se no novo contexto da autonomia da razão frente à fé, do temporal frente ao sagrado, do Estado em relação à Igreja, bem como do exercício do poder nos parâmetros da democracia representativa, através de partidos políticos no seio da sociedade civil.

só veio através do reconhecimento dos filhos e principalmente do filho mais novo por ocasião de sua defesa de mestrado: ver o filho seguir uma carreira acadêmica, reconhecer-se nele, aplacou seus dilemas.

Maria Teresa traz na sua narrativa seus “desdobramentos”. No doutorado o aprofundamento dos estudos da teoria de Lev S. Vygotsky e a aproximação de outro teórico russo: Mikhail Bakhtin. Desses estudos nasce uma relação que dura até os dias de hoje. De sua tese de doutorado nasce o livro “*Vygotsky e Bakhtin – Psicologia e educação: Um intertexto*” marco fundamental dessa relação. Muitos livros depois, ela diz que cumpriu o desejo de juventude: escrever e ministrar palestras, mas que se realiza mesmo “nos outros”:

Eu acho que o grande barato da vida da gente de ser professor é porque a gente não trabalha com coisas materiais, eu acho que a gente trabalha com gente, com pessoas, e como é que a gente se multiplica nas pessoas com quem a gente trabalha. Eu acho lindo ver as pessoas que passaram por mim como alunos, como orientandos, bolsistas. Eu sinto que de uma forma ou de outra eu trabalhei com eles ajudando cada um a ser. Isso nós todos professores fazemos.

E Maria Teresa continua trabalhando, ajudando muita gente a ser. Num movimento quase circular retornou a São João Del Rey, à Faculdade Dom Bosco que hoje abriga a Universidade Federal de São João Del Rey, mas entre aquela jovem senhora que desejava ver horizontes mais amplos, além das montanhas e essa mulher madura que volta hoje muito se passou. Muitas aprendizagens, muitos “outros”, muitas dores, dúvidas, alegrias... mas ao fim de nossas andanças/filmagens/pesquisa, ela assimila a ideia de que se aposentar não é afinal de contas “deixar de existir” e nos responde, bakhtinianamente, provisoriamente,

Quem que é a Maria Teresa? Ela é um conjunto de muitos eus, de gente até que eu não conheci. Da minha família, outros eus que foram bem próximos, meus pais, depois meus alunos, meus colegas, meus amigos e os autores com quem eu trabalho. Institucionalmente eu estou aposentada, mas do grupo de pesquisa, das aulas, das orientações acho que não posso nunca fugir e sair. Só a hora que eu sentir que fisicamente eu não posso mais trabalhar.(...) Isso pra mim é como se fosse o ar que eu respiro.É vida...

Nesse movimento demonstra que além de mulher, mãe, professora, pesquisadora, é também uma historiadora que produz história, que ao nos relatar sua vida faz com que ela seja preservada do esquecimento, cria a possibilidade de ela ser contada novamente de outras maneiras, já que o sentido das histórias só se constrói no olhar do outro, na relação com outras histórias, ou no dizer de Walter Benjamin,

(...) aquela antiga coordenação de alma, olhos e mãos, que aflora nas palavras de Paul Valéry, é artesanal e encontramos-la onde quer que esteja a arte de narrar. Sim, podemos mesmo ir mais longe e perguntar se a ligação que o narrador tem com sua matéria – a vida humana - não é, ela própria, uma relação artesanal. Se a sua tarefa não consiste, precisamente, em trabalhar a matéria-prima de suas experiências – as dos outros e as suas próprias – de uma maneira sólida, útil e única. Trata-se de uma transformação. (BENJAMIN, 1987, p.56).

REFERÊNCIAS:

BENJAMIN, W. O narrador – considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política*. Ensaios sobre literatura e a história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1987 (Obras Escolhidas, v. 1).

FREITAS, Maria Tereza de Assunção. *Vigotski e Bakhtin – Psicologia e educação: Um intertexto*. São Paulo, Ática, 1994.

- GALZERANI, M. C. B. A tessitura do conhecimento histórico e as relações com a narrativa literária. In: IV ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES DO ENSINO DE HISTÓRIA. *Anais...* Ijuí, 1999.
- PRADO, GUILHERME DO V. T; SOLIGO, ROSAURA. Memorial de Formação: quando as memórias narram a história da formação. In: PRADO, GUILHERME DO V. T; SOLIGO, ROSAURA (ORG.). *Porque escrever é fazer história: revelações, subversões e superações*. Campinas: Editora Alínea, 2007.
- TEIXEIRA, INÊS CASTRO. Os professores como sujeitos sócio-culturais. In: DAYRELL, JUAREZ (ORG.). *Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

A docência na Educação Superior em Saúde: Constructos para a Formação Pedagógica Continuada/Permanente

Noeli Prestes Padilha Rivas⁶¹⁷; Adriana Katia Corrêa⁶¹⁸; Maria Conceição Bernardo de Mello e Souza⁶¹⁹; Glaucia Maria da Silva⁶²⁰; Yassuko Iamamoto⁶²¹; Filomena Elaine Paiva Assolini⁶²²; Marlene Fagundes Carvalho Gonçalves⁶²³; Alma Blásida Concepcion Elizaur Benitez Catirse⁶²⁴; Edson Garcia Soares⁶²⁵

Resumo

No Brasil, assim como em outros países, de modo geral, os professores da educação superior não têm formação pedagógica formal, construindo-se docente nas experiências cotidianas. Como professores da educação superior que atuam na área das ciências da saúde percebem o seu próprio desenvolvimento profissional no que se refere à formação pedagógica? A universidade tem oportunizado espaços de formação pedagógica continuada? Estarão os professores atentos à sua formação pedagógica como processo que se constrói ao longo da prática profissional? Mobilizados por esses questionamentos, os professores que compõem o Grupo de Apoio Pedagógico do Campus USP-Ribeirão Preto/Universidade de São Paulo – Brasil – apresentam este estudo, parte do projeto “A prática pedagógica do professor universitário no campus USP-Ribeirão Preto: características, desafios e perspectivas”. Esse Grupo, que atua desde 2002, está inserido na política de valorização do ensino de graduação da universidade, na qual uma das metas é investir na formação pedagógica dos docentes. Isso é salutar considerando que, no Brasil, a atual legislação da educação nacional (Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9394/96) (Brasil, 1996) somente assinala que, para a educação superior, os professores serão preparados em cursos de pós-graduação, o que vem mostrando-se insuficiente para a qualificação da docência, entendida como prática social e profissão específica. No presente estudo, o foco reside no desenvolvimento profissional docente, envolvendo as práticas de formação continuada/permanente, cujo objetivo é compreender como professores da educação superior de cursos das ciências da saúde da Universidade em pauta percebem o seu desenvolvimento profissional docente no que se refere à formação pedagógica continuada/permanente. Nesta pesquisa, de cunho qualitativo, foram realizadas oito entrevistas semi-estruturadas, com docentes de distintos cursos da área da saúde deste Campus (Enfermagem, Farmácia, Odontologia e Medicina) em 2008/2009. Não foi estabelecido previamente um número de sujeitos participantes, pois se utilizou o critério de saturação dos dados para a finalização da coleta. Para a análise dos dados utilizou-se a análise de conteúdo – modalidade análise temática (Bardin, 2002 e Minayo, 2006), a partir dos seguintes temas: Aprendizagem da docência: concepção individual, intuitiva e auto-didata; A universidade possibilita espaços para formação pedagógica? Práticas de formação pedagógica para a docência em contraposição às condições de trabalho; Pontos de tensão que precisam ser trabalhados para valorização da docência universitária. O reconhecimento da identidade possibilita que melhor se interprete o trabalho docente,

⁶¹⁷ Universidade de São Paulo/FFCLRP/DEDIC/GEPEFE/BRASIL

⁶¹⁸ Universidade de São Paulo/EERP/BRASIL

⁶¹⁹ Universidade de São Paulo/EERP/BRASIL

⁶²⁰ Universidade de São Paulo/FFCLRP/DEQ/BRASIL

⁶²¹ Universidade de São Paulo/FFCLRP/DEQ/BRASIL

⁶²² Universidade de São Paulo/FFCLRP/DEDIC/GEPEFE/BRASIL

⁶²³ Universidade de São Paulo/EERP/BRASIL

⁶²⁴ Universidade de São Paulo/FORP/BRASIL

⁶²⁵ Universidade de São Paulo/FMRP/DP/BRASIL

levando-se em conta que a *identidade profissional é dinâmica, não uniforme e se gesta na relação entre o contexto no qual o trabalho se realiza e o próprio trabalho em si*. A pesquisa tem contribuído para a construção de conhecimento na educação superior, área das ciências da saúde, principalmente no que concerne aos saberes pedagógicos e importância da formação pedagógica continuada/permanente, pois a docência se constitui em um processo complexo, multidimensional, idiossincrático e contextual.

Palavras - chave: Educação Superior, Docência Universitária, Formação Pedagógica Continuada.

Introdução

Neste texto apresenta-se um recorte da pesquisa “A prática pedagógica do professor universitário no campus USP-Ribeirão Preto: características, desafios e perspectivas”^{*}, desenvolvida por professores que compõem o Grupo de Apoio Pedagógico do Campus USP-Ribeirão Preto/Universidade de São Paulo – Brasil – (GAPRP). Esse grupo, inserido na política de valorização do ensino de graduação da universidade, atua no sentido da formação pedagógica dos docentes. Isso é salutar considerando que, no Brasil, a atual legislação da educação nacional (LDB 9394/96, artigo 52), (Brasil, 1996), assinala que, para a educação superior, os professores serão preparados em cursos de pós-graduação, *stricto sensu*, o que vem mostrando-se insuficiente para a qualificação da docência, entendida como prática social e profissão específica. A docência universitária enfrenta desafios no contexto contemporâneo e, nas últimas décadas, se depara com situações que colocam em crise a identidade profissional dos professores. Como consequência, esta normativa contribui por proporcionar uma fragilidade epistemológica e cultural no campo do ensino superior implicando no não reconhecimento da sua importância para o exercício da docência. Investigar a docência universitária pressupõe estudá-la neste quadro de referência, pois no contexto universitário se entrecruzam múltiplas dimensões (política, social, econômica e cultural), bem como influências internas e externas, revelando um cenário complexo e multidimensional. Políticas de educação superior, o mundo do trabalho, os avanços da ciência, da cultura, da pesquisa, o coletivo de docentes, de estudantes, o currículo, enfim, incidem no espaço universitário (Sousa Santos, 2010). Objetiva o presente estudo compreender como professores da educação superior de cursos das ciências da saúde de uma Universidade Pública brasileira percebem o seu desenvolvimento profissional docente no que se refere à formação pedagógica continuada/permanente.

Zabalza (2009, p.14) assinala que a docência universitária se encontra no centro de quatro fontes de influência, ou seja: o *contexto institucional*, o *mundo do trabalho com a dimensão das carreiras profissionais*, os *docentes* e os *estudantes*. Nesse âmbito, a formação dos professores universitários é um dos fatores básicos para a qualidade da universidade e requer um conjunto de saberes que vão desde o conhecimento acerca do processo de mundialização da economia, onde o campo da educação superior é uma parte significativa do sistema de ensino que sofre intensamente o processo de subordinação ao sistema econômico e aos interesses políticos expressos por meio de programas, projetos e ações governamentais (Oliveira e Catani, 2011; Sguissardi, 2009), bem como preparação sólida nos conteúdos científicos e educacionais de cada área científica e aspectos relacionados à prática docente. Quando os docentes começam a ensinar na universidade trazem consigo concepções sobre o que é ser um professor,

^{*} Este trabalho insere-se no Programa Pró-Ensino na Saúde / Brasil – CAPES 2037/2010 – A formação de professores no contexto do SUS: políticas, ações e construção do conhecimento.

muitas vezes baseadas nos modelos de professores que tiveram durante o seu processo de formação acadêmica.

Na área da saúde, como nas outras áreas do ensino superior, os docentes ingressam na carreira docente após prestarem concursos que vão exigir sua formação no nível de pós-graduação *stricto sensu*, sem necessariamente ter formação na área da educação, ou formação pedagógica para a docência no ensino superior. Assim, os aspectos exigidos pela LDB não garantem formação específica para o processo educacional, pois não se concebe a docência como um processo de formação, mas sim como preparação titulada para o exercício do magistério superior, que será realizada prioritariamente (não exclusivamente) em pós-graduação *stricto sensu* (Valente; Viana, 2010).

Oliveira et al (2012) ressaltam que os professores universitários encontram, em geral, falta de iniciativas institucionais para auxiliá-los na formação pedagógica, bem como desconhecem o processo complexo que permeia a docência, tendo em vista a construção de estratégias sistematicamente organizadas, que envolvem esforços pessoais e institucionais concretamente desenvolvidos. Repensar as concepções e cuidar da profissionalização não é tarefa que os docentes devam exercer isoladamente. É preciso que haja um maior comprometimento da IES e demais instituições formadoras, de forma a efetivar ações que delimitem o contexto e a profissão docente. Neste sentido, Cunha (2010) aponta que os problemas dos docentes de ensino superior estão na natureza pedagógica, ou seja, (...) os desafios atuais da docência universitária parecem estar requerendo saberes que até então representam baixo prestígio acadêmico no cenário das políticas globalizadas, porque extrapolam a possibilidade de quantificar produtos. (Cunha, 2010, p. 28).

O referido texto aborda, no primeiro momento, a identidade e o desenvolvimento profissional de professores do ensino superior, principalmente na área da Saúde. No segundo momento, descreve os fundamentos metodológicos, os achados da pesquisa no que concerne aos constructos para a formação pedagógica continuada/permanente. No terceiro momento, elabora uma síntese, triangulando o contexto universitário, o processo de formação docente e as perspectivas para a área do ensino superior, notadamente, a área de saúde.

Identidade e Desenvolvimento Profissional de Professores do Ensino Superior na Área da Saúde

A universidade é um espaço em que se articulam – ou deveriam se articular – o ensino, a pesquisa e a extensão, com a finalidade de “formar profissionais críticos e criativos, capazes de construir, com seu trabalho, uma sociedade democrática e solidária” (Rios, 2009, p. 119). Se partirmos do pressuposto de que a legitimação acadêmica é atributo da universidade, não há, portanto, como imaginar que se questione sua condição de espaço de formação de seus docentes.

Pesquisar e produzir conhecimentos são objetivos da pós-graduação. “Os docentes, quando participam dos programas de pós-graduação, sistematizam e desenvolvem habilidades próprias ao método de pesquisar.” (Pimenta, 2009b, p. 37). Diferentemente dos outros níveis de ensino, ser professor se constituiu, historicamente, tendo como base a profissão paralela que exerce ou exercia no mundo do trabalho. “Os conhecimentos que fazem parte de sua estrutura são pouco valorizados, em decorrência da condição histórica da docência, baseada em saberes do senso comum” (Cunha, 2009, p.121), tendo em vista que os

institutos/departamentos/cursos desenvolvem os conteúdos específicos das áreas, ignorando a docência como atividade profissional.

Ao analisar a docência no ensino superior em saúde no Brasil, nos deparamos com uma situação semelhante a das outras categorias profissionais. Batista (2005, p.284) argumenta que “as práticas de formação docente constituem desafios importantes para o ensino superior em saúde, desenvolvendo-se a despeito de um panorama acadêmico marcado pela valorização da pesquisa e seus desdobramentos em publicações científicas”, constituindo-se, assim, um cenário em que a aprendizagem da docência decorre da experiência. É necessário, ainda, considerarmos a triangulação, denominada por Batista (2005), quando se refere ao processo de ensino, aprendizagem e assistência, mediados pelos atores – “professor, aluno, pacientes, profissionais de saúde e comunidade - cada um com suas demandas específicas”(p.284). Nesse contexto, a reflexão impõe dilemas e abre perspectivas, inspirando a construção de olhares que articulem diferentes saberes e experiências na tentativa de estabelecer referenciais para o desenvolvimento docente que atua na área das ciências da saúde, pois é na interrelação de diversas perspectivas que se configura um olhar crítico –reflexivo sobre seu trabalho, tendo em vista as práticas sociais no campo da saúde e da educação.

A implantação no Brasil do Sistema Único de Saúde (SUS), em 1988, tem se constituído como política indutora para a área da saúde, constituindo-se em movimento político de incentivo a mudanças no ensino de graduação, por meio de políticas públicas dos Ministérios da Saúde e Educação. Assim, tem havido esforços da universidade para a proposição de ações educativas de formação docente. Não se trata de afirmar que tais esforços não ocorram em outros campos de saber, mas considera-se que o campo da saúde, nas últimas décadas tem apresentado incentivos em prol da formação dos professores universitários, iniciativas do setor que tem propiciado o “desenvolvimento de certo pensamento crítico e estimulado o fortalecimento do movimento por mudanças no processo de formação” (Ceccim; Feuerwerker,2004, p.44), possibilitando a mobilização de pessoas e instituições, no sentido de uma aproximação entre instituições formadoras e ações e serviços do SUS, o qual tem assumido papel ativo na reorientação das estratégias e modos de cuidar, tratar e acompanhar a saúde individual e coletiva. Os autores assinalam que a mudança na graduação das profissões de saúde entrou na agenda pública da saúde e da educação contemporaneamente ao debate das Diretrizes Curriculares Nacionais.

Para isso, torna-se imperante a necessidade de mudança de atitude e formação de professores, revisão curricular dos cursos e integração do ensino com o sistema de saúde para melhor formação dos profissionais e mais adequada participação na melhoria das condições de saúde da população (Ceccim; Carvalho, 2006).

O contexto acima delineado infere que a formação de professores para a área da saúde implica analisar e pesquisar práticas sociais delimitadas por movimentos permanentes de diferenciação e de integração no percurso de produção de conhecimento. “Tomar a docência universitária em saúde como prática social interdisciplinar favorece a discussão dos pressupostos que têm orientado não somente a reordenação dos serviços de saúde, mas também as políticas desenvolvidas para os profissionais de saúde”. (Batista, 2005, p.287).

Entendemos que a formação dos professores universitários não se encerra na sua preparação inicial, oferecida predominantemente nos cursos de pós-graduação, porém começa antes mesmo do início de sua

carreira, já no contexto escolar – quando o futuro professor, ainda como aluno, toma contato com seus primeiros exemplos de comportamento docente –, estendendo-se ao longo de toda sua carreira, num processo de constante aperfeiçoamento (Benedito, Ferrer & Ferreres, 1995; Lucarelli, 2009).

Benedito, Ferrer e Ferreres (1995, p. 119) enumeram funções que fazem parte do trabalho do professor universitário. Dentre elas, destacam-se: estudo e pesquisa; docência, sua organização e aperfeiçoamento; inovação e comunicação das inovações pedagógicas; orientação (tutoria) e avaliação dos alunos; participação responsável na seleção de outros professores; avaliação da docência e da investigação; participação na gestão acadêmica; estabelecimento de relações com o mundo do trabalho, da cultura etc.; promoção de relações e intercâmbio departamental e interuniversitário; contribuição para criar um clima de colaboração entre os professores. Essas amálgamas contribuem para o entendimento acerca da identidade docente, mesmo num cenário de crise.

A crise da identidade docente pode ter ocorrido, segundo Nóvoa (2009) a partir da racionalização técnica que tomou conta do ensino (1970), pela proletarização do professorado e pelo processo de desvelamento da complexidade da educação que formou um novo processo formativo. Segundo o autor, “a forma como cada um de nós constrói a identidade profissional define modos distintos de ser professor, balizados pela definição de ideais educativos próprios, pela adoção de métodos e práticas que aderem melhor com a nossa maneira de ser, pela escolha de estilos pessoais de reflexão sobre a ação” (Nóvoa, 2009, p. 28). Nessa perspectiva, o autor usa o termo “processo identitário”, que significa um processo único e complexo graças ao qual cada um de nós se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional.

Pimenta (2009a) identifica o aparecimento da questão dos saberes como um dos aspectos considerados nos estudos sobre a identidade da profissão do professor. Segundo a autora a identidade é construída a partir da “(...) significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições; do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias”. (p. 19). A autora resgata a importância de se considerar o professor em sua própria formação, num processo de auto-formação, de reelaboração dos saberes iniciais em confronto com sua prática vivenciada, de forma que seus saberes vão se construindo a partir de uma reflexão na/e sobre a prática.

Outro componente importante a ser tratado na formação docente refere-se ao desenvolvimento profissional. Deste modo, compactuamos com Imbernón (2012), quando assegura que pensar acerca do desenvolvimento profissional, para além da formação, significa reconhecer o caráter profissional específico do professorado e a existência de espaço para o exercício da profissão. Nesse sentido, a profissão docente universitária é complexa, contextual, impregnada de valores e possibilidades de ação sobre pessoas e contextos. Comporta processos de institucionalização, construção de identidades e formas de desenvolvimento profissional, tendo em vista a realidade social, acadêmica e científica. Esse é um desafio que temos, principalmente porque atuamos numa universidade, num grupo institucional que tem como uma de suas funções desenvolver e estimular programas de formação continuada /permanente. A seguir, descrevemos a trajetória metodológica, o diálogo e a reflexão com nossos parceiros, bem como anunciamos a síntese, que tem um caráter provisório, dada a sua historicidade.

Trajetória Metodológica

Trata-se de pesquisa descritivo-exploratória, qualitativa, tendo como proposta compreender como professores da educação superior de cursos das ciências da saúde percebem seu desenvolvimento profissional docente no que se refere, especificamente, à formação pedagógica continuada/permanente. O objeto a ser pesquisado envolve construção humana significativa, denotando valores, crenças, ideologias, experiências, significados que demandam um modo de investigação que privilegie não apenas dimensões objetivas, mas subjetivas e sociais. Chizzotti (2003) aponta a importância da compreensão sobre o método qualitativo de pesquisa, que implica uma partilha com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair daí os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis após observação sensível do pesquisador, que zelosamente, traduz em um texto escrito os significados patentes ou oculto do seu objeto de pesquisa.

Para coleta de dados foram realizadas entrevistas com professores da área das ciências da saúde de um dos *campi* do interior do Estado de São Paulo/Brasil, de uma universidade pública, cujo projeto foi encaminhado a um dos Comitês de Ética em Pesquisa da instituição, o qual somente após parecer desse Comitê deu-se início a coleta de dados, por meio de entrevistas semi-estruturadas, realizadas em 2008 e 2009. Foram analisadas oito entrevistas a partir do critério de saturação dos dados. Para Fontanella et al (2011) a saturação de dados ocorre quando se constata que elementos novos para subsidiar a teorização almejada, ou possível naquelas circunstâncias, não são mais apreendidos a partir do campo de observação.

Segundo Minayo (2008) as entrevistas podem ser realizadas de forma estruturada quando há perguntas previamente elaboradas pelo pesquisador; não estruturada quando diante de um tema, o entrevistado pode abordá-lo de maneira livre; semi-estruturada quando articula as duas últimas. Os docentes foram consultados para agendamento do melhor local e horário e nesse momento assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Dos oito professores entrevistados, cinco são do sexo feminino e três masculino. A maioria encontra-se na Universidade de três a seis anos, sendo que um deles trabalha há dez anos e outro há mais de vinte anos. Atuam em cursos da área da saúde nas unidades de ensino dos cursos de Enfermagem, Medicina e Odontologia. As entrevistas foram realizadas seguindo um roteiro com questões relacionadas à prática pedagógica do docente na graduação e uma das questões diz respeito aos espaços de formação permanente/continuada do professor no contexto universitário. A análise dos dados foi realizada utilizando-se a análise de conteúdo temática (Bardin, 2002; Gomes, 2008), com etapas de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. De posse das entrevistas, realizamos leitura exaustiva do conjunto do material selecionado, quando deixamos-nos impregnar pelo conteúdo do material.

Em um segundo momento, realizamos exploração do material, ou seja, a análise propriamente dita, quando distribuimos fragmentos de cada texto ao grupo envolvido. Realizamos leituras dialogando com as partes dos textos selecionados, bem como identificamos temáticas mais amplas, o que implicou em constantes idas e vindas ao material de análise e ao referencial teórico adotado. Na *análise temática* o conceito central é o tema, que comporta uma série de relações e pode ser graficamente apresentado por meio de palavra, frase, fragmento ou resumo. A partir dos fragmentos significativos das entrevistas construímos três categorias: A universidade possibilita espaços para formação pedagógica?; A aprendizagem da docência: concepção individual, intuitiva e auto-didata e As práticas de formação pedagógica para a docência em contraposição às condições de trabalho (categoria analisada nesse texto).

A universidade possibilita espaços para formação pedagógica?

Como entendemos a formação pedagógica? Qual seu lugar na Universidade? O autor espanhol Arbizu (1994) destaca que a formação pedagógica do professor universitário e a profissionalização docente buscam uma maior atenção da função docente do professor deste nível educativo. Se uma das condições para considerar uma atividade como profissão é a especialização no exercício, para isto requer uma preparação, no caso do professor universitário a referida especialização não ocorre porque há domínio de um campo da ciência, mas necessita domínio da docência. “A formação docente não é valorizada já que é considerada pelos professores como uma atividade de rotina que não capitaliza a dedicação do tempo, especialmente se for comparada com os resultados da dedicação à investigação” (Arbizu, 1994, p. 107).

Ao tratar da formação pedagógica dos bons professores, Cunha (2009), nos traz resultados das experiências de formação pedagógica que se apresentam de forma diversificada. Dentre os que participaram, alguns afirmam ter sido esta uma experiência importante, outros não. Assim, ela conclui que a experiência de formação pedagógica não pode ser entendida de forma unívoca. Em suas palavras: “O momento que o professor está vivenciando e a proposta do curso realizado são variáveis fundamentais para que a experiência se apresente como significativa ou não” (p. 92). Em nossa Universidade, apesar do Programa de Pedagogia Universitária, ter sido uma política nos últimos seis anos, ainda não se concretizou como política efetiva de formação de professores. Por isso, em diferentes Unidades de Ensino há modos diversos de organizar ações educativas voltadas à formação pedagógica docente. Os fragmentos abaixo retratam essa situação:

Não, nem cheguei a ouvir falar (...) Não foi divulgado pelo menos para gente (E2) [ao ser perguntado se conhece curso pedagogia universitária da universidade]

(...) A unidade tem sim, a unidade tem mostrado um grande interesse de aprimorar o corpo docente, (E3).

(...) Não tem essa preocupação [universidade proporcionar oportunidade de formação pedagógica]. É interessante (E4).

(...) tendo em vista que a universidade só se preocupa com a pesquisa, ela não dá valor ao ensino... e, portanto, à formação para a docência. (E5)

(...) A unidade tem oferecido muitas coisas nessa área (...) (E6)

(...) A instituição proporciona formação. Traz pessoas, assessores, palestras (...) (E8).

(...) Informar do que se trata (...) para entender que não são mais algumas reuniões de perda de tempo, criar estratégias para que um maior número de pessoas participasse dele (...) (E4).

Nesse sentido, apesar de alguns dos entrevistados considerarem que a Unidade de Ensino onde atuam oferece cursos, palestras e oficinas pedagógicas, alguns professores referem explicitamente que, para eles, a Universidade oferece poucas oportunidades de formação pedagógica.

Segundo Cunha (2010), o fato de a Universidade ser o espaço da formação não significa que se constitua necessariamente em um lugar onde ela somente aconteça. É a dimensão humana que pode transformar o espaço em lugar. Os lugares se constituem à medida que os docentes expressam os significados da experiência de formação que vivem nos espaços e ao perceberem a legitimidade dessa construção. A

reflexão sobre o oferecimento de atividades de formação pedagógica pela universidade fez emergir críticas como afirma um dos entrevistados. Zabalza (2007) observa que a universidade desempenha um papel importante no processo de formação, mas não o encerra, pois a formação é iniciada antes de se chegar à universidade. Porém, isso não exige a Instituição de ter uma política consistente nessa área, até porque o *empenho e o desenvolvimento profissional dos docentes* representa um valor no conceito de qualidade da educação superior. Royero (2002 apud Cunha, 2012, p.193) afirma que essa qualidade abarca “todos os processos educativos, incluindo o social e o humano e, por isso se converte em um sistema conectado com outros sistemas interdependentes.”

Cabe ainda considerar que, no momento em que tais entrevistas foram realizadas, a Universidade em foco vivenciava um período marcado pelo fortalecimento da política de valorização do ensino de graduação, incluindo a valorização da formação pedagógica do corpo docente, por meio de algumas ações, dentre elas, a implementação dos cursos pedagogia universitária. *A política acadêmica da Universidade que se expressou por meio do Programa Pedagogia Universitária buscou fortalecer a estreita articulação entre a competência e a necessária ampliação da competência pedagógica* (Almeida e Pimenta, 2011, p.9), mas não se constituiu em uma efetiva política, na medida em que a maioria dos docentes não aderiu ao referido Programa.

É interessante perceber que esses docentes entrevistados não se referem a tal, mesmo quando diretamente questionados sobre o conhecimento dessa ação. Isso demarca o tão desafiante é empreender projetos educativos no contexto universitário, o que se relaciona também com os desejos individuais, como sugere um dos entrevistados, e com as condições institucionais.

Outro entrevistado constata que a principal questão em relação às iniciativas institucionais de formação pedagógica passa pelo interesse de cada docente como pode ser ilustrado pela seguinte fala:

“(...)Eu acho que falta dentro da universidade (...) Não tem como a universidade dar as coisas se as pessoas não estão estimuladas para fazer isso, podem se criar os melhores cursos para nossa formação, mas a pessoa tem que ter essa inquietação e isso percebo que falta. As pessoas se acomodaram a modelos, preestabelecidos sei lá desde quando (...) acho que é bem pessoal (E1).

(...) podem se criar os melhores cursos para nossa formação, mas a pessoa tem que ter essa inquietação e isso percebo que falta.” (E1)

Esse mesmo entrevistado destaca também a necessidade de marketing ao sugerir que é necessário “*criar estratégias para que um maior número de pessoas participasse dele (...)*” (E1).

Cabe destacar que, provavelmente, alguns professores referem-se à existência de alguns espaços formativos nas suas próprias Unidades, pois desde a implantação do Sistema Único de Saúde, no Brasil, em 1988, vem construindo-se um movimento político de incentivo a mudanças no ensino de graduação, inclusive, por meio de políticas públicas dos Ministérios da Saúde e Educação. Assim, comparativamente a momentos históricos anteriores, tem havido esforços na universidade para a proposição de ações educativas de formação docente. Não se trata de afirmar que tais esforços não ocorram em outros campos de saber, até porque há, nas últimas gestões da Pró-Reitoria de Graduação, uma política de valorização do ensino de graduação da Universidade, mas considerar que o campo da saúde, dadas as especificidades políticas e organizacionais das últimas décadas, apresenta ainda mais incentivos em prol da formação dos professores universitários.

Chama-nos atenção, todavia, que os professores, quase sempre, referiram-se a práticas formativas pontuais. Também discutindo o desenvolvimento docente de professores do campo da medicina, Batista e Batista (2005) assinalam o predomínio de treinamentos eventuais, cursos de atualização que informam, por exemplo, sobre técnicas e planejamento de ensino, deixando, porém, intacta a discussão acerca do saber docente e dos limites institucionais que se encontram na dinâmica universitária.

Em relação às práticas educativas pontuais, cabe considerar que elas se relacionam com uma visão da formação como *problema genérico*, viabilizada por um sistema de formação padrão fundamentado em um modelo de *treinamento*. Assim, os professores, muitas vezes, participam de atividades desenvolvidas por *experts* que estabelecem os conteúdos e o desenvolvimento das atividades. A racionalidade predominante nesse modelo é que os significados e as relações das práticas educativas são transmitidos de modo vertical por um especialista que detém soluções aos problemas vividos pelos professores. Todavia, o que temos predominantemente são situações não genéricas, mas problemas situados em contextos sociais e educativos, o que demanda uma formação que auxilie a gerar alternativas de mudanças em seu contexto. Ou seja, uma formação que possibilite ajuda efetiva e não que somente desmoralize a quem não consegue colocar em prática a solução do especialista porque seu contexto não oferece apoio ou as diferenças são tão significativas que se torna impossível replicar a solução, a não ser que ela seja extremamente mecânica e rotineira (Imbernón, 2009). Nessa direção, são também comuns atividades educativas calcadas quase que em uma dimensão instrumental da prática docente, não que essa dimensão não seja também importante, mas o risco é restringir-se a ela, confundindo treinamento com formação e limitando as oportunidades de ampliação da visão crítico-reflexiva dos próprios professores sobre a complexa realização da docência universitária.

Planejar as ações de formação do docente universitário é altamente complexo no contexto deste estudo: há iniciativas em propor ações mais pontuais, organizadas por cada Unidade de ensino, dirigidas à formação dos docentes que atuam no campo da saúde, o que tem a sua importância, mas também limites em se tratando da intenção de formação ampla em perspectiva crítico-reflexiva. Por outro lado, a Universidade, nesse mesmo período investia em uma proposta formativa que valoriza a articulação entre as dimensões técnicas e humanas envolvidas no processo de formação docente, contemplando a importância do desenvolvimento, pelo docente, da conscientização de que o projeto educativo precisa contribuir para a melhoria das condições de vida do indivíduo e da sociedade (VEIGA et al, 2012), todavia, esse investimento não foi suficientemente conhecido e valorizado pela maioria dos professores. Ou seja, quer se trate de ações pontuais ou projetos de formação institucional, pautados em política de desenvolvimento docente, envolver o sujeito docente como “aprendiz” da docência universitária implica, além de condições institucionais, o reconhecimento de um permanente processo de construção da identidade docente.

Algumas sínteses e desafios

A pesquisa sobre formação docente é um campo de estudo relativamente novo que recorre a muitas disciplinas diferentes e responde a um contexto político em permanente construção. No nosso entender, a principal questão é desenvolver um programa de pesquisa sobre formação docente que possa tratar a variedade de questões que os investigadores procuram responder a respeito da formação de professores e suas ligações com vários tipos de respostas importantes para a sociedade. É necessário condicionar a

pesquisa a referenciais teóricos relevantes para que os pesquisadores sejam capazes de explicar seus resultados. A principal prioridade para a pesquisa sobre formação docente deveria ser promover nosso conhecimento sobre as ligações entre determinados aspectos da formação docente (por exemplo, currículo, programas de ensino e políticas) e da aprendizagem dos professores, práticas docentes e aprendizagem do aluno, sob várias condições e em diferentes contextos (Zeichner, 2009).

Outra questão evidenciada no texto refere-se aos contextos em que se desenvolvem as propostas de formação pedagógica na área da saúde, pois as mesmas contêm singularidades que devem ser compreendidas e analisadas. Batista (2005) aponta algumas dessas singularidades, tais como: o domínio do conteúdo e o sucesso da prática profissional são, comumente, considerados suficientes para o exercício da docência; a valorização da formação docente no contexto da pós-graduação brasileira é posta em segundo plano em relação à formação do pesquisador; há certa desarticulação entre as áreas da saúde e da educação na sociedade em geral e, particularmente, no espaço acadêmico, alimentando disputas em torno da responsabilidade de formar o professor; falta de sistematização de experiências entre as universidades que desenvolvem práticas de formação docente na área da saúde, pois, atualmente, ficam isoladas e restritivas às inovações e avanços no campo específico.

Na universidade brasileira convivem diferentes modelos de docência, ou seja, “ o pesquisador com total dedicação à universidade e uma sólida formação científica, o professor reprodutor do conhecimento e o professor que se dedica à atividade acadêmica, mas carece de uma formação consistente para a produção e socialização do conhecimento” (Batista, 2005, p.291). A institucionalização de práticas de formação docente, sobretudo no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*, torna-se, assim, fundamental, ampliando os movimentos de comprometimento docente. Por outro lado, no âmbito das possibilidades, as propostas de desenvolvimento docente em saúde implementadas no cenário nacional parecem concorrer para convergências importantes, realçando o lugar da reflexão sistemática e rigorosa sobre a docência e suas relações. Outra questão fundamental diz respeito ao compromisso da Universidade com a institucionalização de Programa de Formação continuada/permanente que supere as alternâncias de gestão. O desafio posto à Universidade caminha na direção do desenvolvimento e avaliação de propostas de desenvolvimento docente na área da saúde que privilegiem a prática docente no sentido de repensá-la a partir da consciência da contextualização política, cultural, econômica e pedagógica e a complexidade do ato educativo.

Referências

- Almeida, Maria Isabel M. & Pimenta, Selma G. (2011). *Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores*. São Paulo: Cortez.
- Arbizu, Felisa (1994). *La función docente del profesor universitario*. Bilbao: Universidad del País. Vasco.
- Batista, Nildo A. (2005). *Desenvolvimento docente em medicina: a prática como elemento estruturante*. In: Batista, Nildo A.; Batista, S.H. & Abdalla, Ively G. *Ensino em saúde: visitando conceitos e práticas*. São Paulo: Arte e Ciência editora,.
- Benedito, Vicenç; Ferrer, Virginia & Ferreres, Vicent (1995). *La Formación universitaria a debate*. Barcelona, Publicaciones Universitat de Barcelona.

- Brasil. Ministério da Educação (2006). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96. Brasília: MEC.
- Bardin, Laurence (2002). Análise de conteúdo. Lisboa, Portugal: Edições 70.
- Ceccim, Ricardo B. & Carvalho, Yara M. (2006). Ensino da saúde como projeto da integralidade. In: Ceccim, Ricardo B. (Org.). Ensinar Saúde: a integralidade e o SUS nos cursos de graduação na área da saúde. Rio de Janeiro - RJ: Editora ABRASCO. 336p .
- Ceccim, Ricardo B. & Feuerwerker, Laura C. M. (2004). PHYSIS: Rev. Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, 14(1):41- 65,
- Chizzotti, Antonio (2003). A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. Revista Portuguesa de Educação. V.16, n.3, p.221-236.
- Cunha, Maria Isabel (2009). Trajetórias e lugares da formação do docente da educação superior: do compromisso individual à responsabilidade institucional. In: Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP. Vol. 1, Nº 1, Maio.
- Cunha, Maria Isabel (2010). A docência como ação complexa. In: Cunha, Maria Isabel. Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara: Junqueira e Marin.
- Fontanella, Bruno J. B., Luchesi, Bruna M., Saidel, Maria Giovana B., Ricas, Janete, Turato, Egberto R., & Melo, Débora G. (2011). Amostragem em pesquisas qualitativas: proposta de procedimentos para constatar saturação teórica. Cadernos de Saúde Pública, 27(2), 388-394.
- Gomes, Romeu (2008). Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M.C.S. (org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 27ªed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Lucarelli, Elisa (2009). Prácticas protagónicas e innovación em la universidad. In: Cunha, Maria Isabel et al (orgs). Docência universitária: profissionalização e práticas educativas. UEFS Editora, Feira de Santana.
- Imbernón, Francisco (2009). Formação permanente do professorado: novas tendências. São Paulo: Cortez.
- Imbernón, Francisco (2012). Formação continuada de professores. Porto Alegre: Artmed.
- Minayo, Maria Cecília S. (2008). O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 9.ed. São Paulo: Hucitec.
- Nóvoa, António (2009). Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: EDUCA.
- Oliveira, João F. & Catani, Afrânio M. (2011). A reconfiguração do campo universitário no Brasil: conceitos, atores, estratégias e ações. In: Oliveira, João F. O campo universitário no Brasil. Campinas: Mercado das Letras.
- Oliveira, Hailton B.; Moro, Leandro S.; Santos, Patrícia P. & Silva, Wellington R. (2012) A formação Pedagógica de professores na Pós-Graduação Stricto Sensu: os casos UFU e UFMG. Poésis Pedagógica. V.9, n.2 ago/dez, p.03-19.

- Pimenta, Selma G. (2009a) A profissão professor universitário: processos de construção da identidade docente. In: Cunha, Maria Isabel et al. (orgs). Docência Universitária: profissionalização e práticas educativas. Feira de Santana: UEFS Editora, p. 33-55.
- Pimenta, Selma G. (2009b) O estágio na formação de professores: Unidade teoria e prática? São Paulo: Cortez. 8ª Ed.
- Rios, Terezinha (2009). Ética da docência universitária: apontamentos para um diálogo. In: Cunha, Maria Isabel et al (orgs): Docência universitária: profissionalização e práticas educativas. Feira de Santana: UEFS Editora.
- Sousa Santos, Boaventura de (2010). A universidade do século XXI. São Paulo: Cortez Editora.
- Sguissardi, Valdemar (2009). Universidade brasileira no século XXI – Desafios do presente. São Paulo: Cortez Editora.
- Tardif, Maurice (2002). Saberes docentes e formação profissional. 5.ed. Petrópolis: Vozes.
- Valente, Geilsa S. C. & Viana, Ligia O. (2010). O ensino de nível superior no Brasil e as competências docentes: um olhar reflexivo sobre esta prática. Práxis Educacional. Vitória da Conquista, v.6,n.9, p.209-226, jul./dez.
- Veiga, Ilma, P.A.; Viana, C.M.Q.Q.; Silva, E.F. ; Borges, L. F. F. ; Souza, M.E.G. ; Souza, M. H. V. ; Garbin, N. & Fernandes, R.C.A.F. (2012). Universidade e desenvolvimento profissional docente: propostas em debate. Araraquara/Brasília: Junqueira &Marin/UNICEUB.
- Zabalza, Miguel A. (2007). O ensino universitário. Porto Alegre: Artmed.
- Zabalza, Miguel A. (2009). Competências docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional. Madrid, España: Narcea.

Os Sentidos e Significados constituídos por uma professora do ensino fundamental I acerca das dificuldades para a realização da atividade docente

Bruna B. A. Tchalekian, Julia C. C. Narvai, Marília Alves Facco, Wanda Junqueira Aguiar, Claudia Leme Ferreira Davis⁶²⁶

Resumo:

Este trabalho objetivou apreender os sentidos e significados constituídos por uma professora do Ensino Fundamental I às dificuldades e impasses para a realização da atividade docente e às ferramentas e suportes para lidar com tais entraves. Utilizou-se a revisão de literatura, na perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica, com as contribuições de Vigotski (1998) e outros pesquisadores que desenvolvem estudos sobre os sentidos e significados e atividade docente (AGUIAR, 2009, CERICATO, 2010 e MIRANDA, 2009). De caráter qualitativo, o delineamento do campo contou com observações das aulas de uma professora e uma entrevista de história de vida. Para a análise das informações foram utilizados os Núcleos de Significação (AGUIAR E OZELLA, 2006). A literatura atual aponta que a docência vem tornando-se cada vez mais complexa na atualidade brasileira, permeada por diversos fatores: precariedade das condições materiais e físicas das escolas públicas, desvalorização da profissão – reconhecimento profissional, a remuneração e planos de carreira –, mudanças nos parâmetros de avaliação nos âmbitos nacional/estadual e precariedade de políticas públicas direcionadas às formações docentes. Os Núcleos de Significação possibilitaram a aproximação dos sentidos que constituem a subjetividade da professora, no que tange às dificuldades e as ferramentas que encontrava no decorrer de suas atividades docentes. Os resultados apontam que os aspectos relacionados às dificuldades da realização da atividade docente dizem respeito às condições de trabalho (apoio da equipe profissional da escola, condições físicas e recursos, família e comunidade), ao reconhecimento profissional e financeiro. Tais questões imbricam-se diretamente na motivação da professora em relação ao seu investimento profissional (formação continuada). Quanto às ferramentas utilizadas para lidar com tais dificuldades, destacou-se o apoio da coordenação pedagógica da escola e o suporte fornecido pelo material do Programa "Ler e Escrever", que inclui também o apoio financeiro para aqueles que dedicam quatro horas semanais de estudo para o desenvolvimento de atividades deste Programa. Esses aspectos elucidam contradições presentes na fala e na atuação da professora, pois algumas das dificuldades encontradas estão no mesmo campo das ferramentas utilizadas para superar tais impasses. Evidencia-se, portanto, que as condições de trabalho são fatores que, muitas vezes, impedem a professora buscar e envolver-se em processos formativos, uma vez que a faltam-lhe apoios e suportes para lidar com as dificuldades frente à realização de sua atividade profissional, tanto as de caráter didático-pedagógico quanto às condições do espaço físico onde realiza sua atividade. Além disso, a relação com os funcionários, a comunidade, a clientela – pais e alunos da escola – e investimentos na área da educação (no que concerne a estrutura física e material) não a permitem melhor desenvolver suas atividades e as ferramentas existentes são escassas. Seus conhecimentos mantêm-se fossilizados e a formação é deixada de lado; revela-se, portanto, a importância e necessidade da busca de novas alternativas de modelos de formação continuada de professores.

⁶²⁶ Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP). Agência de Fomento: Cnpq

Palavras-chave: atividade docente; psicologia sócio-histórica; núcleos de significação; formação de professores.

Introdução

A Educação Brasileira, mais especificamente, os aspectos relacionados ao trabalho do professor tem sido foco dos estudos de profissionais em diversas áreas do conhecimento. No bojo desse processo, as propostas e discussões governamentais vêm se constituindo concomitantemente às mudanças sociais e históricas nas quais o país passou e vem passando até os dias de hoje.

Tendo em vista contribuir para a compreensão e a discussão acerca das possíveis dificuldades/possibilidades do trabalho docente, o presente estudo, oriundo de uma pesquisa de Iniciação Científica⁶²⁷, teve sua origem num projeto mais amplo – Procad⁶²⁸ –, financiado pela CAPES, que envolveu programas de Pós-Graduação em três universidades brasileiras: PUCSP, UFAL e UNESA⁶²⁹. O projeto maior intitulado "Trabalho docente e subjetividade: aspectos indissociáveis da docência" teve como objetivo construir uma rede de cooperação científico-acadêmica entre Programas de Pós-Graduação integrantes da área de Educação e Psicologia da Educação, visando à formação de pesquisadores e a produção de conhecimentos científicos à comunidade.

Objetivando analisar os sentidos e significados constituídos por uma professora do ensino fundamental I acerca das dificuldades para a realização da atividade docente, utilizou-se a perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica como referencial teórico, que contribuiu fortemente à discussão sobre os núcleos de significação, sentidos e significados, e os diversos aspectos que se relacionam a eles. Vigotski desenvolveu em sua obra um conjunto de categorias que possibilitaram o estudo aprofundado sobre a apreensão do objeto (homem), a gênese que o compõe e os aspectos componentes de seu psiquismo.

O trabalho aqui apresentado delineou-se a partir da retomada dos aspectos constituintes do cenário da educação brasileira e seus achados, bem como da profissão e atuação do professor nesse contexto, via análise de duas pesquisas: uma dissertação de mestrado e uma tese de doutorado (MIRANDA 2009; CERICATO, 2010). Além disso, a ida a campo – em uma escola, na zona Norte da cidade de São Paulo, de Ensino Fundamental I da rede estadual – configurou-se oportunidade profícua à formação das pesquisadoras. Para tanto, este estudo centrou-se em: a) realizar, à luz da perspectiva sócio-histórica, um levantamento bibliográfico sobre a atividade docente; b) aproximar-se dos sentidos e significados atribuídos pela professora participante do estudo às dificuldades encontradas no decorrer de suas atividades e as ferramentas que utiliza para lidar com elas. Essa pesquisa e os procedimentos aqui propostos foram fundamentais à compreensão dos objetivos delineados, bem como à preparação das pesquisadoras para a ida a campo, coleta de informações e suas respectivas análises.

Ao se propor realizar uma pesquisa sobre os sentidos e significados atribuídos por um professor à sua atividade, faz-se necessário conhecer, de forma aprofundada, a escola na qual esse professor atua, suas

⁶²⁷ Trabalho desenvolvido durante o ano de 2011, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, no programa de estudos pós graduados em Educação: Psicologia da Educação, sob a orientação das Professoras Dra. Claudia Leme Ferreira Davis e Dra. Wanda Maria Junqueira de Aguiar.

⁶²⁸ Projeto de Cooperação Acadêmica

⁶²⁹ Neste projeto (2009-2013) participaram a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP) com o programa de estudos pós-graduados em Educação: Psicologia da Educação; Universidade Federal de Alagoas (UFAL) com o programa de pós-graduação em Educação Brasileira e a Universidade Estácio de Sá (UNESA – RJ) com o programa de pós-graduação em Educação.

percepções, sua relação com a atividade de ensino, os alunos, os demais professores e funcionários que fazem parte de cotidiano escolar. Ao nos aproximarmos das zonas de sentidos do professor, nosso sujeito de pesquisa, nos detendo assim no particular, a intenção é produzir reflexões teóricas acerca do tema, que ao explicitarem processos que, ao mesmo tempo em que são particulares, contém e revelam a totalidade, agregam mediações constitutivas do particular, possam ser expandidos para outras realidades, iluminando outros processos. Pretendemos nos aproximar das mediações que constituem o sujeito, o que nos possibilita analisar o que o particular traz de novo, ao mesmo tempo em que produzimos um conhecimento que possa contribuir para o entendimento de processos mais gerais. Acreditamos, dessa forma, contribuir para a compreensão da atividade docente, buscando desenvolver discussões acerca da formação continuada de professores.

Referencial teórico

A perspectiva sócio-histórica busca, em sua teorização, o estudo do homem e seu processo de constituição. Ao considerarmos esse movimento não se pode deixar de incluir aquilo que é dele inseparável e constituinte: o social. Imerso e formado na coletividade (e tudo o que esta condição representa) o homem é fruto e construtor de sua sociedade; é também histórico, pois é provido de uma história pessoal e coletiva que o constitui e o representa. Indivíduo e sociedade mantêm entre si uma relação que pode ser entendida como uma unidade de contrários, relação em que, sem se reduzirem um ao outro, completam-se e mutuamente se constituem, compondo assim, um par dialético.

As dicotomias opõem planos opostos, mas que são atravessados por inúmeras mediações. Reconhecer as mediações e desvendar a contradição básica e os limites e as possibilidades de sua superação, permite chegar à compreensão, concreta, do movimento em curso (GONÇALVES, 2003, p. 84).

Partindo do empírico, o movimento da pesquisa nos permite que outros aspectos do sujeito sejam aprofundados, pois é preciso ir além do nível das aparências para que se possam conhecer as determinantes que constituem o sujeito, e que por sua vez não se revelam totalmente no empírico. Inserido na realidade coletiva, o homem constrói sua subjetividade que será constituída por elementos da realidade objetiva.

A subjetividade, então, tem contornos compatíveis com a realidade histórica que a engendrou; por isso, devemos falar desde sempre em subjetividades para designar os aspectos psicológicos dos sujeitos, salientando o caráter processual e complexo desses aspectos (GONÇALVES, 2003, p. 46).

Será no processo de subjetivação e objetivação, num movimento de internalização e externalização, que o indivíduo se apropriará dos significados sociais e constituirá seus sentidos, os quais embasam sua visão acerca do mundo, bem como seu modo de ser. Nesse processo, a linguagem é aspecto determinante, pois configura o caminho de acesso ao pensamento, assim como aos sentidos do pensar, do sentir e do agir – permitindo sua expressão.

O desenvolvimento da linguagem, produzida social e historicamente, e dos significados permite uma representação da realidade no pensamento e, portanto [...] compreensão da atividade no campo da consciência (AGUIAR et al, 2009, p.55).

Linguagem e pensamento relacionam-se dialeticamente, formando uma unidade, uma vez que um só é possível pela existência do outro, mas não se reduzem ao outro, pois contêm aspectos diferentes que os tornam únicos. A análise da linguagem possibilita ao pesquisador o contato com conteúdos que vão além do nível das aparências, porém, demanda uma busca mais aprofundada, sendo preocupação da psicologia o estudo desta categoria, que se relaciona diretamente com a ação do homem no mundo, sua motivação para tal e, assim, sua atividade. Ao se considerar necessária a compreensão do processo que constitui o sujeito, sua atuação no mundo, torna-se preciso apropriar-se dos sentidos atribuídos por ele, os quais serão geradores e gerados na e pela sua atividade.

Significados são construções históricas e sociais que são compartilhadas entre os homens; são produções que possibilitam sua comunicação, justamente por serem produzidas e compartilhadas por eles. Os significados pré-existem aos sujeitos, uma vez que são construídos e transmitidos ao longo da história, sendo 'internalizados' pelos membros da sociedade que os compartilham – movimento que constituirá a sua dimensão subjetiva. Ao serem individualizados e subjetivados, os significados têm/aparecem ao homem com um caráter particular, que o constitui e é por ele constituído. Este aspecto individual é a categoria sentido, dialeticamente relacionada ao significado. Os sentidos configuram um campo de movimento constante e inesgotável da subjetividade, subvertendo o que está instituído. São singulares, únicos e carregados de afeto, sendo, ao mesmo tempo, históricos, pois referem-se à história de vida do sujeito, que por sua vez está inserido em um contexto histórico e social.

Os significados, por mais que não se mantenham estáticos ao longo do desenvolvimento social, são mais estáveis que os sentidos, na medida em que fazem parte de uma compreensão que é coletiva. Os sentidos são dinâmicos e fluidos, são também complexos e inesgotáveis, já que são constantemente produzidos, agregando “todos os fatores psicológicos que surgem em nossa consciência como resultado da palavra” (VIGOTSKI, 2001, p. 465). Para além da palavra, os sentidos seriam também determinados pelos elementos presentes em nossa consciência, o que, para Soares (2011, p. 90), indica que os sentidos devem ser buscados além da palavra, mesmo que se articulem necessariamente com ela.

O sentido real de cada palavra é determinado, no fim das contas, por toda a riqueza dos momentos existentes na consciência e relacionados àquilo que está expresso por uma determinada palavra (VIGOTSKI, 2001, p. 466).

Para realização de uma pesquisa qualitativa, a entrevista temática de história de vida é um procedimento de coleta de dados que possibilita a aproximação do pesquisador com os sentidos e significados atribuídos pelo professor à sua atividade. A linguagem, mais especificamente, a palavra, é o primeiro aspecto destacado no momento empírico que, no decorrer das entrevistas, passa a ser aprofundado e contextualizado. Segundo Aguiar et al. (2006), se as entrevistas forem consistentes, amplas e recorrentes será possível acessar a dimensão subjetiva do indivíduo. Acreditamos que os aspectos significativos do trabalho docente são 'trazidos' pelo sujeito de pesquisa, configurando uma perspectiva, um olhar acerca do tema estudado.

O trabalho docente na atualidade

Miranda (2009) e Cericato (2010) destacam em suas pesquisas impasses enfrentados pelos docentes no decorrer do seu trabalho e a aproximação com os processos de constituição de seus sentidos e significados em relação às dificuldades de aprendizagem e aos aspectos que constituem sua profissão.

A atividade humana, construída social e historicamente, configura a construção do trabalho do homem. Foram as relações de trabalho que gestaram a formação de profissões, que nasceram das necessidades que cada contexto exigia de seus membros. O processo de divisão social do trabalho aparece como aspecto diretamente relacionado a isto, fruto da ação do homem, e, como as profissões, pressupõe a relação dialética entre homem e mundo, que também vai constituir a identidade do homem. Desta forma, a profissão será um elemento da identidade do indivíduo e, como no caso do professor, as relações que serão estabelecidas ao longo de sua atuação farão parte desta constituição (MIRANDA, 2009).

Miranda (2009) faz um apanhado histórico em sua dissertação, explicitando as configurações políticas e culturais em que se construíram importantes dispositivos para a organização e a manutenção do sistema de ensino adotado no Brasil, além das diversas iniciativas populares e movimentos sociais que mobilizavam as pautas e discussões políticas a cada década durante o século XX. A pesquisadora aponta que antes mesmo da Proclamação da República, já era possível encontrar achados que mostram a preocupação social em relação à educação e a construção de um sistema de ensino organizado no país.

Segundo Ghiraldelli Junior (2008 *apud* MIRANDA, 2009), no início do século passado, o movimento da indústria brasileira promoveu a necessidade de repensar os modelos educacionais, pois era um imperativo a capacitação dos indivíduos nas habilidades básicas de leitura, escrita e contagem, a fim de prepará-los para atuarem nas novas linhas de produção e atender, assim, aos novos interesses da sociedade.

Ainda de acordo com a pesquisadora, em 1920, 75% da população em idade escolar era analfabeta. Esta década foi uma das mais importantes para a educação brasileira, principalmente após a fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924. Essa associação organizou o I Congresso Nacional de Educação, em 1927, instituindo a prática de discussão efetiva dos aspectos educacionais, pois o currículo havia sido influenciado significativamente pela religião católica, oficialmente adotada pela República. Iniciou-se um movimento concreto contra de resistência às ideias radicais e ortodoxas da Igreja, abrindo espaço para discussão de propostas metodológicas transformadoras, que se baseavam na promoção da autonomia dos indivíduos.

A fundação do Ministério da Educação, em 1930, e a reforma educacional Francisco Campos foram outros importantes marcos para a construção do sistema de ensino nacional, sob o controle e administração do Estado. Juscelino venceu as eleições de 1954 e incentivou o ensino técnico-profissionalizante, mantendo a mentalidade de que o ensino servia para educar os indivíduos para o trabalho. Em 1959, veio a público o “Manifesto dos Educadores Mais Uma Vez Convocados”, que defendia ideias liberais, propondo a implantação de um sistema de ensino particular e a manutenção da rede pública. Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases de 1961, garantiram-se as propostas do manifesto, de modo que a verba pública para a educação foi destinada e igualmente distribuída entre os setores privado e público, mantendo a perspectiva excludente do sistema educacional do Brasil.

Embora Jânio Quadros (1917-1992) tivesse planos de combate ao analfabetismo, pouco aconteceu em relação à democratização do ensino no curto período em que esteve no poder em 1961. Porém, apesar do

cenário conservador, com a renúncia de Jânio, João Goulart (1919-1976) assumiu a presidência e instalou em 1962 o Conselho Federal de Educação (CFE), que implantou o Plano Nacional de Educação (PNE). De maneira sistematizada, se propunha objetivos para o ensino primário, médio e superior, que deveriam ser alcançados em oito anos subsequentes. O PNE previa a escolarização de 100% da população na faixa etária de 7 a 14 anos, 50% na de 13 a 15 anos e de 30% da população entre 15 e 18 anos. Entretanto, Miranda (2009) apud Romanelli (2008), aponta que em 1970 somente as metas referentes ao ensino superior haviam sido alcançadas. Segundo Miranda (2009, p. 18), “com o golpe de 1964, e a instauração do regime militar, o país viveu em um contexto de exclusão, repressão e divulgação de ideias pedagógicas baseadas em fundamentos tecnicistas, sem discussão teórica e/ou prática”. Neste contexto, alguns educadores e ativistas dos movimentos de educação popular foram exilados. Um dos principais autores deste período, que influenciou significativamente a educação brasileira foi Paulo Freire (1921-1997).

Desde o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) medidas importantes foram tomadas em relação a educação no Brasil, como a Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394/96) e o Plano Nacional de Educação (1998). Considera, ainda, que dentre as medidas educacionais implantadas nos primeiros nove anos do novo milênio, destacam-se: a implantação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em consonância com o PNE; revisões e modificações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; a Ementa Constitucional nº53, que instituiu o Ensino Fundamental de 9 anos, alterando a faixa etária atendida na Educação Infantil (passando a ser composta por crianças de 0 a 5 anos); e principalmente o documento base da Conferência Nacional de Educação Básica (2008). A Conferência teve como principal objetivo tecer uma reflexão crítica acerca das últimas grandes reformas políticas educacionais e de sua influência no contexto da época, considerando parte importante a adesão por parte da sociedade civil e política, através das discussões e resoluções das Conferências Estaduais, com ampla participação da comunidade e da academia.

Segundo Miranda (2009), é possível afirmar que, enquanto propostas e/ou discurso, o governo Lula (na presidência desde 2003) vinha direcionando seus esforços na busca da democratização do ensino, da melhoria das escolas públicas, da ampliação do atendimento, da capacitação docente, bem como de estabelecer a relação entre a educação básica com a melhoria das condições de vida material dos indivíduos. Enfatiza a importância da produção de conhecimento na área da educação, na tentativa de promover e subsidiar ações cujo objetivo é romper com a perspectiva da educação excludente e elitista, que privilegia os materialmente privilegiados. A pesquisadora também ressalta que cabe considerar o momento político, social e cultural favorável e continuar lutando por uma educação de qualidade para todos, pois este ainda é um desafio a ser vencido. Pontua que não existem escolas gratuitas suficientes para todos, que os índices de evasão e reprovação escolar ainda se mantêm e os recursos materiais destinados à educação básica e à formação de professores ainda são muito escassos.

Deste modo, é possível constatar que, apesar de inúmeras manifestações sociais terem sido realizadas na direção da melhoria da qualidade do ensino, do acesso da educação para todos, o processo de massificação do ensino, de sucateamento da educação nas escolas públicas, vivenciado hoje intensamente, teve seu início muitas décadas antes, e foi sendo mantido por uma série de opções sócio-econômicas feitas por diferentes representantes políticos ao longo do século XXI no Brasil. Ao compreender a complexa constituição histórica da educação brasileira é possível entender a importância das medidas tomadas nos

últimos anos de governo, bem como a importância destacada ao papel da sociedade civil e política articulada às políticas públicas.

Mais especificamente em relação ao trabalho docente, Cericato (2010) cita diversos estudos realizados no Brasil, tais como Santos (2004), Rogério (2008) e Biasoli (2009) e alguns internacionais como Gonçalves (1992), Huberman (1992), Loureiro (1997), Bolívar (2002) e Cavaco (2003). A partir da discussão tecida, ela aponta que os dados relativos a estas pesquisas mostram claramente o quanto o assunto foi discutido por teóricos em diferentes países, mas que faltam dados referentes à atuação dos professores brasileiros, particularmente dos atuantes no ensino médio da escola pública paulista.

Nesse contexto ainda é possível afirmar, através das contribuições da pesquisa de doutorado de Cericato (2010), que independentemente do método utilizado para a coleta de dados, do território em que se realiza a pesquisa, ou da área de atuação específica dos professores, há um consenso sobre a importância destes estudos e seu devido aprofundamento, pois é preciso conhecer os sujeitos, as mudanças de vida e as crises pelas quais passam os professores, bem como os compromissos institucionais que eles enfrentam cotidianamente, para propor mudanças significativas no processo de formação e aprimoramento profissional dos professores. Ela destaca a importância dos núcleos de formação inicial e continuada, bem como outros aprimoramentos, que podem se constituir como poderosos suportes e apoios para o professor no exercício de sua atividade.

Cericato (2010) apresenta pontos que se destacam como impasses à realização da atividade: a desvalorização social, incluindo a autonomia e o desenvolvimento da atividade como profissão; as condições de trabalho dos educadores no Brasil, envolvendo aspectos como salário, a formação e a atualização dos profissionais; políticas educacionais recentes que envolvem o magistério; dificuldades encontradas cotidianamente no exercício de sua atividade, como a indisciplina, a diversificação social e cultural dos alunos e, ainda, o uso de novas tecnologias.

Compreender isso nos permite avançar no objetivo de analisar os sentidos e significados do professor em relação à docência, na medida que tais análises permitem-nos estabelecer pontes com os dados coletados a partir da entrevista, o que possibilitou uma série de reflexões e diálogos que enriqueceram e expandiram nossa análise e contribuíram para se pensar em estratégias de transformação e subsídios, no campo das políticas públicas, para responder às múltiplas dificuldades da área da formação docente. O interesse é o aprimoramento das práticas docentes, entendendo que esta só se efetivará com a adequada atenção ao professor, num movimento que fuja de sua culpabilização e desvalorização, mas reitere sua importante participação no seu próprio processo de formação profissional.

Método

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede pública de ensino de São Paulo, localizada na zona norte, no bairro da Brasilândia, com a colaboração de uma professora – Catarina⁶³⁰ – convidada para realizar este trabalho. Os procedimentos utilizados foram a revisão de literatura e a ida a campo, quando realizamos uma entrevista sobre história pessoal e profissional, bem como observações e gravações das aulas de Catarina. A partir da transcrição do material coletado, foram realizadas leituras flutuantes que possibilitaram iniciar o

⁶³⁰ Nome fictício

processo de elaboração e articulação dos núcleos de significação (AGUIAR E OZELLA, 2006), através do agrupamento de pré-indicadores, indicadores e finalmente os núcleos. Ao agrupar pré-indicadores, por meio da leitura flutuante, pudemos entrar em contato com conteúdos apresentados, em um primeiro momento, pela colaboradora; a articulação dos indicadores permitiu relacionar tais conteúdos, de forma a aprofundar a maneira com a qual a professora apresentava certas temáticas, chegando aos núcleos.

A partir do objetivo de apreender os sentidos e significados atribuídos pela professora-sujeita às dificuldades encontradas na sua atuação, foi selecionado, para fins de discussão de dados deste artigo a análise do núcleo intitulado “Condições de Trabalho”.

Análise e discussão dos dados

O núcleo “Condições de Trabalho” contempla e sintetiza elementos (indicadores) que englobam as dificuldades e impasses atribuídos pela professora – sujeito da pesquisa, como: o reconhecimento profissional, investimento na profissão, recursos e equipe profissional. Pela análise realizada, depreendemos as mediações que dizem respeito não apenas à escola na qual a professora leciona atualmente, mas também aspectos mais amplos nos quais estão inseridos a própria professora e a escola: a realidade social, cultural e econômica e a educação pública como um todo.

Os principais pontos apresentados pela docente, relativos às dificuldades para a realização da atividade docente, são: o recebimento de recursos financeiros precários, em relação à escola, por ela ser da rede pública de ensino estadual; não possuir equipamentos (como televisão e dvd) suficientes para mais de um professor poder trabalhar utilizando-os ao mesmo tempo; falta de reconhecimento profissional e financeiro, por parte do Estado; falta de uma equipe de apoio para auxiliá-la na execução das atividades; desconfiança perante os próprios colegas de trabalho e funcionários da escola, construindo o sentimento de desmotivação explicitado pela colaboradora, que parece a impedir de realizar-se completamente em seus objetivos como professora (considera os profissionais de sua equipe descomprometidos com as atividades); e a grande quantidade de alunos em sala de aula, fator que aparece como impedimento para que todos os alunos sejam atendidos (já que são muitos), especialmente aqueles que apresentam alguma necessidade (que requer uma atenção e atividades específicas).

Tais impasses estão relacionados ao investimento profissional de Catarina em relação a sua profissão, na medida em que continuar a formação investindo na carreira é apontado por ela como algo que não traz benefícios, pois os processos formativos não são valorizados no ensino público paulista e o resultado disso é que seu salário se mantém o mesmo. Daí surge um questionamento: para que buscar formação se isso não vai interferir em um aumento de salário?

Outra dificuldade muito presente em seu relato relaciona-se a falta de reconhecimento financeiro, fato que a desestimula a investir em uma formação continuada. Neste contexto, vale destacar que o programa Ler e Escrever, – formação continuada em serviço –, constitui o único suporte externo à ela, pois essa é a única ferramenta a qual ela recorre para guiar suas aulas e receber apoio financeiro além de seu salário. Em suas próprias palavras: *“não faço muito curso porque não é reconhecido no Estado, porque se eu tivesse reconhecimento tanto financeiro, quanto profissional, eu faria”*.

Os suportes que a professora conta para enfrentar tais dificuldades caracterizam-se muito mais por recursos próprios e/ou interpessoais do que os externos a ela. Em trechos da entrevista como “Então essa criança não tem um lápis, não tem material escolar, você pede um material diferente pra fazer um trabalho e eles não trazem (...) eu vou trabalhar recorte e colagem, eu tenho que ver quem tem tesoura e cola, porque se eu for esperar só quem tem tesoura e cola pra fazer o trabalho, não tem condições, o trabalho não sai” e “se eu precisar de alguma coisa eu vou lá na secretaria e arrumo, mas na medida do possível. Eles até tentam arrumar na medida do possível. Mas a escola também não tem esses recursos, porque é escola estadual, eles tem os recursos que são recebidos, então os recursos são muito precários”, ficam evidenciados uma série de sentidos e mediadores da professora.

Ela enfatiza que, apesar da comunidade da escola ser constituída por uma clientela humilde, pais e alunos têm acesso ao material escolar, elemento considerado por ela fundamental para a realização de seu trabalho, uma condição básica para concretização de sua atividade. Podemos pensar então, que a professora não apenas “reclama” da situação vivida, mas tenta transformá-la, na medida de suas possibilidades, trazendo para a sala de aula, para seus alunos este aspecto da realização do seu trabalho. Isso também revela a concepção de ensino e aprendizagem da colaboradora, na medida em que ela tem a noção de que sua atividade se trata de uma construção entre aluno e professor, considerando ambos os sujeitos ativos no processo de educação. Ela procura dialogar com os alunos, com seus pais, com colegas de profissão e outros funcionários da escola, ou encontrar estratégias sozinha (trazer o próprio material para a escola e emprestá-lo aos alunos), Estas são as principais formas utilizadas por ela para equacionar algumas das dificuldades encontradas em sua atividade profissional.

A maneira como compreende as dificuldades encontradas em sua atividade e a forma como encontra apoios e estratégias para enfrentá-los são constituídas por elementos mediadores como o fato de a escola receber recursos financeiros precários por ser da rede pública de ensino estadual, a escola não possuir equipamentos o suficiente para mais de um professor poder trabalhar utilizando-os ao mesmo tempo, não ter uma equipe de apoio para auxiliá-la na execução das atividades, a desconfiança perante os próprios colegas de trabalho e funcionários da escola, construindo o sentimento de desmotivação explicitado pela colaboradora, que parece a impedir de realizar-se completamente em seus objetivos como professora. Vale destacar que o sentido revelado por ela a respeito dos recursos disponíveis manifesta a mesma noção dos estudiosos sobre a temática da docência: Para Nóvoa (2003 *apud* Cericato 2010), o Estado deve ser facilitador e mantenedor do ensino, em vez de produzir mais empecilhos ao desenvolvimento do professor em relação a sua profissão.

Cericato (2010) pontua que em 2009, o governador José Serra lançou o “Programa de Valorização por Mérito”, parte do projeto “Programa + Qualidade na Escola”, para melhorar a qualidade da educação nas escolas paulistas, cuja finalidade era remunerar melhor os professores em função de seu esforço e sua dedicação, além de tornar a carreira mais atrativa para os alunos que estão prestes a sair do ensino médio para escolher suas profissões. Se por um lado o programa lançado pelo governador pode cumprir com seu objetivo de melhoria, por outro fomenta o movimento da mídia e da literatura especializada de atrelar a baixa qualidade do ensino ao professor, fato que tem repercussões subjetivas importantes. Neste sentido, fica implícito nas medidas do governo que há um predomínio da visão em que, a priori, a responsabilidade pelo sucesso ou insucesso do ensino é exclusivamente do professor, que está se dedicando suficientemente ou não.

Na análise do trabalho de Silva (2007), Cericato (2010) enfatiza o quanto as professoras que foram sujeitas de suas pesquisas sentiam-se frustradas quando:

[...] algum aluno não aprendia, quando não se interessava pelo que elas tinham a ensinar, ou quando as desrespeitavam. Alunos como esses eram poucos, a minoria na verdade, mas eram suficientes para entristecê-las, angustia-las, deixa-las com a sensação de impotência [...]. Os alunos são, de fato, sujeitos centrais na atividade de Laura e Joana. As duas tinham clareza que os fins de suas atividades profissionais deveriam estar voltados a eles e tentavam, mesmo com todas as dificuldades, alcançar estes fins (SILVA, 2007, p. 333-336).

Sobre as causas do sofrimento do professor na execução de sua atividade, a mesma autora explica:

[...] o sofrimento vem da impossibilidade de concretizar os fins da atividade profissional, ou das dificuldades enfrentadas para que estas sejam alcançadas, da desvalorização profissional, do desrespeito, das condições inadequadas para o exercício profissional. O sofrimento é determinado pela forma como cada professor apropria-se e objetiva-se nessas (e dessas) condições objetivas da profissão, e esses processos de apropriação e objetivação dependem também das condições subjetivas de cada profissional (SILVA, 2007, p. 345).

Cericato (2010) cita, também, um artigo publicado de Penin (2008), em que esta destaca a existência de uma tendência de os professores classificarem como aspectos que levam a insatisfação no trabalho, por um lado, os fatores relacionados às condições extrínsecas (salário, carreira, prescrições legais, condições concretas de trabalho em um local) e, por outro, aqueles relacionados às condições intrínsecas (vivência diária de um profissional no exercício da profissão, incluindo angústias e alegrias nas relações sociais estabelecidas com o trabalho), ressaltando ainda a possibilidade de que, mais do que em outras profissões, a relação entre os fatores extrínsecos e intrínsecos seja estrita.

Ainda neste sentido, Cericato (2010) cita o trabalho realizado por Basso (1998), concluindo que as condições objetivas do trabalho (contrato de trabalho, duração da jornada de trabalho, salário, etc.) são vistas como limitadoras, pois:

[...] ganhando mal, com uma jornada de trabalho, extensa, não deixando tempo disponível para a preparação de aula, a correção de trabalho e a atualização, com poucas oportunidades de discussão coletiva para solucionar problemas do cotidiano escolar, como o professor pode desenvolver um trabalho que tenha interesse para ele próprio e para o aluno? Os professores estão, muitas vezes, realizando uma prática alienante, comprometendo assim, a qualidade do ensino (p. 31).

Podemos pensar, a partir disto, sobre a necessidade, a urgência e a importância de serem desenvolvidas políticas públicas para a educação, que tenham como foco os profissionais da área, sua atuação, suas condições de trabalho, seus direitos e reconhecimentos.

Considerações Finais

As contribuições de Vigotski (2001), Aguiar e Ozella (2006) possibilitaram a compreensão do professor, de sua constituição e construção, sempre sociais e históricas. Tal perspectiva fundamentou e contribuiu significativamente para a realização da análise, bem como para o olhar acerca dos sentidos e significados atribuídos pela professora Catarina. Ao retomar a história da educação no Brasil e os impasses que hoje

são presentes no campo, foi possível compreender a estrutura educacional brasileira no qual aquela professora estava inserida; a partir disto, foi possível entrar em contato com a forma com a qual a professora significa sua atividade, levando em conta elementos de sua história pessoal, profissional e sua relação com a realidade da educação brasileira.

Temos a clareza de que a análise dos sentidos de uma professora acerca dos impedimentos encontrados na sua prática docente, não nos autoriza a falar em nome das professoras em geral. No entanto, não é essa nossa intenção. Entendemos que este tipo de pesquisa contribui para que avancemos alguns passos na compreensão das mediações que constituem as significações de uma professora particular acerca de sua atividade, conhecimento esse que, ao mesmo tempo que contribui para destacar a especificidade do particular, amplia as possibilidades de se pensar quem é o professor de modo geral.

Sobre a necessidade de se pensar a formação de professores, incluímos a importância e urgência de se definir o que vem a ser a formação continuada. Apesar das determinações da LDBEN, as interpretações sobre o que vem a ser este tipo de formação são várias e isso tem prejudicado a instauração, de fato, de um processo de formação continuada que atenda às reais necessidades do professor. Em muitos casos, os cursos oferecidos privilegiam aspectos meramente técnicos, voltados para utilização de materiais apostilados ou para a utilização de instrumentos, sem o suporte de reflexão sobre o porquê e para que. Esta condição precária de formação corrobora o desânimo da professora em buscar formas de qualificar sua atuação, já que as condições de pagamento só agravam a situação e parecem mais distantes de serem resolvidas.

Referências Bibliográficas:

- AGUIAR, W. M. J.; LIEBESNY, B.; MARCHESAN, E. C. e SANCHEZ, S. G. Reflexões sobre sentido e significado. In: BOCK, A. M.; GONÇALVES, M. G. M.; SVARTMAN, B.; KAHLE, E. P.; ROSA, E. Z. e FURTADO, O. (2009). *A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica*, São Paulo: Cortez
- AGUIAR, W. M. J.; (2001) *Consciência e atividade: categorias fundamentais da psicologia sócio-histórica*. In: *Psicologia Sócio-histórica*, São Paulo: Cortez
- AGUIAR, W. M. J. e OZELLA S. (2006). *Apreensão dos Sentidos: Uma Proposta Metodológica*. *Psicologia: Ciência e Profissão*, número 26
- AGUIAR, W. M. J.; DAVIS, C. L. F. (2010). *Trabalho docente e subjetividade: aspectos indissociáveis da docência*. Relatório Técnico, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Brasil
- BASSO, Itacy Salgado. (1998) *Significado e sentido do trabalho docente*. Caderno Cedes, v. 19, n 44, p. 19-32. Retirado em 30/04/2009, de: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32621998000100003&script=sci_arttext..
- CERICATO, I. L. (2010). *Os sentidos da profissão docente*. Doutorado em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Brasil

- GONÇALVES, M. G. M. (2003). *Psicologia Sócio Histórica e Políticas Públicas: a dimensão subjetiva de fenômenos sociais*. Tese de doutorado em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Brasil
- MIRANDA, J. D. O. (2009). *Sentidos e significados atribuídos pelo professor às "dificuldades de aprendizagem"*. Mestrado em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.
- SILVA, F. G. (2007). *O professor e a educação: entre o prazer, o sofrimento e o adoecimento*. Tese de Doutorado em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Brasil
- SOARES, J. R. (2011). *Atividade Docente e Subjetividade: Sentidos e Significados constituídos pelo professor acerca da participação dos alunos em atividades de sala de aula*. Tese de Doutorado em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Brasil
- VIGOTSKI, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- VIGOTSKI, L.S. A Construção do Pensamento e da Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Estágio supervisionado e trabalho docente: Enredando teias na formação de professores

Fabiola Silva de Oliveira Vilas Boas⁶³¹, Obdália Santana Ferraz Silva⁶³²

Resumo

Este artigo tem como objetivo discutir sobre as dificuldades e desafios vivenciados por professores de língua materna em formação, a partir das nossas experiências como professoras formadoras, nas disciplinas: Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa e Literaturas I, II, III e IV e Prática pedagógica IV, do curso de Letras Vernáculas da Universidade do Estado da Bahia; Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira e Metodologia de Ensino do Português, da Universidade Estadual de Feira de Santana. Intencionamos refletir sobre os saberes curriculares e os pessoais, socialmente construídos na relação professor-aluno, a partir das relações culturais, das experiências escolares que os alunos mobilizam, durante os quatros anos do curso, a respeito das práticas pedagógicas e como os põem em prática, no período dos estágios supervisionados de observação e de regência de classe. As concepções teóricas que fundamentaram nosso estudo encontram respaldo nas seguintes ideias: é importante investir nos saberes que os professores já possuem; a profissão docente não se reduz a um conjunto de competências e técnicas, considerando que o modo de vida pessoal interfere no profissional; a formação se constrói por meio de um trabalho crítico-reflexivo sobre as práticas, visando à (re)construção permanente da identidade pessoal dos sujeitos professores em formação (NÓVOA, 2009); o estágio é uma experiência profícua para a articulação indissociável entre a teoria e a prática, capaz de tornar o futuro professor um agente construtor de sua própria práxis pedagógica, a partir do exercício permanente e reflexivo de planejamento, elaboração, avaliação e reelaboração de suas ações didáticas (PIMENTA, 2001; KENSKI, 1994); a formação do professor para o trabalho com a linguagem, como processo de interação, deve congrega pesquisa e estudo, o que exige uma reflexão crítica e criativa (ANTUNES, 2003). As questões que nortearam este estudo foram: Qual o papel do estágio supervisionado na formação de professores de língua materna? Qual o lugar da escola-campo no processo de vivência pedagógica durante o período de estágio supervisionado? Como o curso de Licenciatura em Letras Vernáculas tem contribuído para a formação docente, visando a um fazer pedagógico que atenda às expectativas da sociedade atual? Para responder a esses questionamentos, lançamos mão dos seguintes instrumentos de pesquisa: grupo focal e produções escritas do gênero acadêmico Portfólio. Pretendemos, portanto, engendrar um debate sobre as situações/experiências vivenciadas pelos professores de língua materna em formação, visando a compreender como os subsídios teórico-metodológicos, dos quais lançam mãos os professores formadores desses sujeitos, podem contribuir para apontar caminhos eficazes na formação de professores e Língua Portuguesa e Literatura críticos e transformadores. Entendemos que a pertinência deste estudo reside no fato de que se constitui em um convite à discussão reflexiva sobre a compreensão do trabalho docente no curso de Letras Vernáculas, para a compreensão de como se desenvolvem, nesse espaço, os saberes profissionais, a partir dos quais os professores em formação possam desenvolver competências necessárias à prática docente.

⁶³¹ Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)

⁶³² Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Palavras-chave: Trabalho docente. Formação de professores. Estágio Supervisionado. Ensino de língua materna.

Estágio supervisionado na formação de professores de língua materna: orientações conceituais

A vida é um lugar da educação e a história de vida é o terreno no qual se constrói a formação. Por isso a prática da investigação define o espaço de reflexão teórica (NÓVOA, 1992, p. 24).

Considerando as transformações pelas quais tem passado a sociedade, nos últimos tempos, debates, reflexões e lutas têm suscitado polêmicas quanto à responsabilidade dos cursos universitários de formação docente, no que diz respeito ao desempenho de seu papel fundamental na formação do aluno, para o exercício de sua profissão, bem como para a sua inserção participativa em seu contexto político, econômico e cultural. Nesse cenário, a formação do professor de Língua Portuguesa e Literatura, também, tem ocupado lugar de destaque, entre as discussões sobre a necessidade de um trabalho docente que responda aos desafios referentes à mobilização de conhecimentos os quais atendam às concepções e práticas específicas da formação de professores de língua materna⁶³³, articulando-os a partir da ação e reflexão teórico-prática.

Compreendemos que a formação de professores de língua materna não pode se limitar a um espaço-tempo de aprendizagem preciso, restrito à sala de aula, esta quase sempre tomada como entidade isolada das vivências cotidianas do sujeito em formação docente. A formação do professor para o trabalho com a linguagem envolve, primeiro, a construção vital de si próprio (Nóvoa, 1992), e se amplia para o conhecimento do contexto social, histórico e cultural onde se dará a atividade docente, congregando pesquisa e estudo, o que exige uma reflexão crítica e criativa (Antunes, 2003).

No bojo dessa discussão, destacamos o Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa e Literatura como espaço de formação que poderá propiciar ao docente em formação a produção de saberes necessários à prática docente, bem como à reflexão sobre essa prática. Estágio como momento de experiência formativa, de elaboração, avaliação e reelaboração de suas ações didáticas (Pimenta, 2001; Kenski, 1994). Defendemos que o Estágio Supervisionado deve se constituir em espaço de formação que priorize a reflexão crítica, a articulação entre ensino e pesquisa, bem como a produção de saberes sobre a própria práxis de ensino de linguagem.

Por tomarmos consciência disso, algumas inquietações nos interpelam quanto à formação de professores de Língua Portuguesa, por percebermos que o trabalho com a linguagem – mesmo na atualidade, em que vivenciamos um processo de acelerado avanço tecnológico –, apesar de algumas mudanças, ainda não tem apresentado significativas transformações. Nesse sentido, questionamos: qual o papel do estágio supervisionado na formação de professores de língua materna? Qual o lugar da escola-campo no processo de vivência pedagógica durante o período de estágio supervisionado? Como o curso de Licenciatura em

⁶³³ As expressões “professores de Língua Portuguesa e Literatura” e “professores de língua materna” são usadas neste texto com o mesmo significado.

Letras Vernáculas tem contribuído para a formação docente, visando a um fazer pedagógico que atenda às expectativas da sociedade atual?

Essas inquietações são frutos das nossas experiências como professoras formadoras, nas disciplinas: Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa e Literaturas I, II, III e IV e Prática pedagógica IV, do curso de Letras Vernáculas da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus XIV; Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira e Metodologia de Ensino do Português, da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS).

Os Relatórios de Estágio produzidos ao final das disciplinas por alunos de ambas as universidades constituem o *corpus* de análise deste estudo. Neles quinze alunos da UEFS relataram vivências nos estágios de observação e regência; e vinte e seis alunos da UNEB relataram vivências nos estágios de observação⁶³⁴. Textualizar as experiências de início à docência vivenciadas no campo do estágio é, para nós, mais do que produzir um instrumento de avaliação para o professor supervisor, pois consideramos esse exercício de escrita acadêmica mais uma experiência formativa, capaz de propiciar ao professor em formação o desenvolvimento de princípios de (re)elaboração e reflexão das ações didáticas observadas na escola e daquelas que ele próprio implementou.

Vale ressaltar, para orientação ao leitor, que os currículos dos cursos das universidades em questão, no que diz respeito ao componente estágio, tem suas especificidades: no currículo da UEFS, o estágio supervisionado de regência acontece apenas no último semestre do curso – Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (105h) –, propiciando ao aluno, apenas esse limitado tempo de experiência com a prática pedagógica. Nesta disciplina, a experiência ocorrerá com qualquer uma das séries do nível Educação Fundamental II (6º ao 9º ano) ou do Ensino Médio (1ª a 3ª série), de modo que se ele realizar o estágio em um desses níveis de ensino não terá oportunidade de vivenciar o outro, haja vista que o estágio de regência somente ocorre em um semestre. Experiências com públicos não escolares ou Educação de Jovens e Adultos (EJA) também não estão previstas na UEFS. Na tentativa de minimizar essa dificuldade é que antecipamos as experiências de estágio de observação do espaço escolar para a disciplina Metodologia do Ensino do Português (90h), situada no sétimo semestre do curso.

No currículo da UNEB (Campus XIV), as experiências de estágio começam no quinto semestre, com o Estágio Supervisionado I (105h), de Observação; em seguida, o Estágio Supervisionado II (105h), de realização de minicursos para a comunidade de modo geral; o Estágio Supervisionado III (105h), de regência no Ensino Fundamental II e o Estágio Supervisionado IV (105h), de regência no Ensino Médio. Ressaltamos que, no estágio curricular da UNEB, apesar de os professores em formação disporem de um tempo de experiência maior com a prática pedagógica, as dificuldades são as mesmas enfrentadas pelos professores em formação da UEFS.

Em ambas as universidades, deparamo-nos com situações nas quais os professores em formação sentem uma enorme dificuldade em associar os saberes teóricos às situações práticas de ensino planejadas no decorrer do estágio curricular supervisionado, quer seja no momento de elaborar um plano de trabalho, de traçar objetivos que se pretende alcançar, de executar uma sequência didática, quer seja no momento de avaliar a aprendizagem dos alunos da educação básica. Tal dificuldade evidencia a falta de autonomia e

⁶³⁴ Tanto os alunos da UNEB como os da UEFS foram nomeados por PF (significando professor em formação), seguido de um numeral e, para um maior entendimento do conteúdo discutido, complementado pelas siglas das referidas universidades.

amadurecimento pessoal e profissional desses sujeitos frente aos saberes que eles precisam dominar para implementar práticas pedagógicas de língua portuguesa.

Ao pensarmos sobre esse problema, reportamo-nos ao fato de que, no processo de formação, sobretudo no curso das disciplinas de conhecimentos específicos linguísticos e literários, vivenciadas antes dos estágios, os professores em formação não são mobilizados a pensar acerca da possível relação entre os saberes teóricos e o ensino de língua.

Os professores em formação, ao exercerem seus argumentos teóricos, nas reflexões e discussões sobre os estudos realizados em sala de aula, tentam externar pontos de vista que se distanciam da prática tradicional do ensino de língua materna, ao privilegiarem, em seus discursos, o uso da língua em diferentes situações, ao reconhecem a ineficácia de um ensino voltado para as regras impostas, as classificações e nomenclaturas; ao enfatizarem a importância da prática constante da leitura e da escrita, levando em conta a importância da modalidade oral, enfim, ao defenderem necessidade da formação de leitores e produtores de texto mais críticos e criativos, revelam-se conscientes de seu compromisso, enquanto futuros professores da área. A voz desses sujeitos evidencia a voz dominante do lugar de produção do discurso que é a universidade. Porém, no momento de operacionalizar, de mobilizar esses conhecimentos, faltam-lhes técnicas e procedimentos pedagógicos, tratamento didático que os possibilitem transformar esse conteúdo de ensino em objeto de aprendizagem, para colocarem em ação nos Estágios Supervisionados.

Os problemas que envolvem o Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa e Literatura, sempre colocados como complexos e de solução não tão fácil, abrangem, desde as condições para realização efetiva desta atividade, a começar pela carga horária de alunos e professores, estendendo-se para os diferentes entendimentos quanto à finalidade e função do Estágio, e ampliando-se muito mais no que diz respeito à coerência entre teoria e prática.

Mas o que é o Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa? É apenas o momento de situar a teoria na prática? De fato, é o estágio que anuncia o início da história de vida profissional do docente, o momento culminante da formação, em que o sujeito passa de aluno a professor, para experimentar situações de ensino-aprendizagem, como docente. Nesse período, sentem-se fortemente flagrados pela separação entre a concepção – as teorias trabalhadas no curso, a construção do projeto de trabalho – e a execução – a ação pedagógica nos mais diferentes e diversificados espaços, de contextos de interações de complexidades singulares. Então, a concretude dessa realidade com a qual o sujeito se depara no campo de estágio, o coloca num mundo de incertezas e de desafios até então desconhecidos, não dispondo mais de tempo para acomodar as mudanças que se operam na construção de seu novo estado como estagiários. É, nesse sentido, lembrando Freire (1995), que o educador precisa ser um artista para lidar com a leitura do inusitado.

Trabalho docente e Estágio supervisionado de língua materna: tirando as pedras do caminho

Considerando-se as particularidades da confrontação sujeito-estagiário-condições sócio-escolares, a primeira experiência como docente, através do estágio supervisionado, pode representar um choque de realidades para o docente em formação. Até porque o processo de formação na universidade, como lembra Schön (2000), tem uma configuração que tende a distanciar a teoria da prática, já que o professor em formação tem contato com a teoria no transcorrer do curso, mas somente no final vivenciam o estágio

prático, como é o caso do Estágio Supervisionado do curso de Letras Vernáculas da UEFS. No currículo da UNEB, os estágios são quatro, e iniciam no quinto semestre do curso; porém, os alunos também são tomados de surpresa, pois a teoria com a qual tem contato, até o quarto semestre, não contempla as questões que poderiam ser suscitadas pela prática.

Desse modo, as primeiras impressões do aluno-estagiário podem convergir para uma espécie de sentimento de perda do domínio de sua prática, talvez, devido à necessidade de reconstrução, por parte deste sujeito, dos conhecimentos teorizados e tematizados, ao longo do percurso formativo, no curso de Letras Vernáculas.

Ao se confrontar com o processo de transformar em ensino os conteúdos aprendidos no transcorrer da formação, o estagiário precisa desenvolver uma elaboração pessoal do conhecimento de conteúdo pedagógico, constituído pela combinação entre o conhecimento da matéria de ensino e modo de ensiná-la. Nesse processo, esse professor em formação precisa redescobrir por que e como os conteúdos, que se constituíram em objetos de ensino, transformaram-se durante o seu percurso de formação e como podem ser utilizados no exercício concreto de sua ação docente, em sala de aula. Tal processo, ao que tudo indica, não é traduzível sem a intervenção de uma série de conflitos cognitivos e pessoais.

Ressalte-se que a preparação do profissional para atuar na Educação Básica pressupõe uma concepção de educação como um processo construtivo e permanente, que une a escola-campo à universidade, à vida dos professores formadores e de seus alunos em formação, articulando conhecimentos formalmente estruturados e saberes produzidos no cotidiano. A formação de professores precisa prepará-los para as situações complexas que enfrentarão na sala de aula; as urgências e incertezas do fazer docente precisam ser esclarecidas; os conhecimentos do professor em formação precisam ser mobilizados para isso, a fim de que ele possa solucionar problemas, realizar projetos desafiadores, saber identificar as dificuldades dos alunos, ao colocar em prática seus projetos pedagógicos (Perrenoud, 2001).

Como professoras formadoras, temos, então, o compromisso de orientar o futuro professor, buscando superar a concepção de formação como um processo linear e de pura transmissão de conhecimentos para o exercício docente. Nessa caminhada, é primordial oportunizar ao docente em formação práticas que auxiliem no desenvolvimento de “comportamentos de observação, reflexão crítica, reorganização das ações, características próximas à postura de um pesquisador, investigador, capaz de refletir e reorientar sua própria prática, quando necessário” (Kensky, 1994:11).

Contudo, no decorrer do processo formativo, muitas são as pedras encontradas no caminho. Uma delas reside no fato de os estágios supervisionados constituírem-se em atividades caracterizadas como disciplinas ministradas – a exemplo do currículo da UEFS – apenas nos dois últimos semestres da graduação, após os alunos terem uma visão das principais teorias e fundamentos atinentes ao campo da linguagem, mas poucas relativas ao “ensino” de língua. Situadas no final do curso, acabam por criar a falsa ideia, por parte dos alunos, de que é somente naquele momento da graduação que eles se tornarão, enfim, professores. Tal hipótese ganha força em dizeres recorrentes dos graduandos – das duas universidades em questão – os quais denunciam a inexistência, ao longo do curso, de uma relação entre os conhecimentos teóricos específicos e aqueles relativos aos fundamentos de ensino da leitura, da oralidade, da produção de texto e da análise linguística:

A construção desses saberes vem sendo construídos no meio acadêmico a passos lentos. Poucos são os professores que estão preocupados em nos preparar de modo efetivo para a prática docente (PF1, da UNEB).

O Estágio Supervisionado I, que proporcionou o estágio de observação, só veio a comprovar aquilo que eu já sabia: teoria e prática são opostas e [...] não se atraem, infelizmente. Que bom seria se tudo fosse como propõem as teorias! [...] (PF4, da UNEB).

Vivenciei muita dificuldade [refere-se à observação da prática] [...] muita teoria, diálogo com teóricos, sabe tudo, mas quando vai para a prática, não obtém sucesso. (PF5, da UNEB)

Fazer as observações foi uma experiência enriquecedora e, durante as aulas, pude perceber vários aspectos apresentados pelos teóricos estudados em sala. Contudo, transpor essas relações entre teoria e prática foi desafiador [...] (PF6, da UNEB).

Os relatos acima apontam para a situação de que os professores de graduação nos cursos de Letras tendem a abordar diversas teorias sem atribuir a elas nenhuma dimensão pedagógica, ainda que integrem o corpo docente de um curso de Licenciatura. São falas que reclamam por necessidade de uma formação profissional que contemple conhecimentos teóricos, específicos de cada área, mas também os conhecimentos pedagógicos que contribuam para que esses sujeitos em formação compreendam a ação educativa, e possam, a partir do estágio – estendendo-se para as práticas futuras – realizar, numa perspectiva crítica e reflexiva, ações pedagógicas, fundamentados pela teoria.

Existe a necessidade da formação de um profissional que seja competente nos aspectos teórico e prático. Essa formação deverá ser composta por conhecimentos específicos e pedagógicos que favoreçam a compreensão da ação educativa para a assunção de novas práticas pedagógicas dentro de uma postura crítica, produzindo uma ciência pedagógica fundamentada teoricamente.

Aliado a isso, temos a divergência entre os procedimentos pretendidos pelos professores das disciplinas do curso e as experiências dos professores em formação. Há que se considerar aí, a formação desses sujeitos, que são filhos de uma escolarização que privilegiava procedimentos pedagógicos prescritivos, descritivos e normativos da língua.

Tomemos como exemplo, ainda, as pesquisas desenvolvidas nos trabalhos de conclusão de curso, que muito raramente investigam questões concernentes ao ensino e à aprendizagem da língua na sala de aula e, quase sempre, priorizam análises de obras literárias ou de aspectos relacionados aos componentes estruturais morfosintáticos e semânticos. Projetos de pesquisa que se propõem a estudar, por exemplo, os (des)usos do texto literário na sala de aula ou as possibilidades de ampliação da competência leitora ou escrita dos alunos são vistos como projetos menores e quem os planeja para executar corre o risco de ficar sem professor orientador, uma vez que a academia não tem priorizado temáticas de cunho didático-pedagógico.

Entendemos que adquirir conhecimentos teóricos constitui-se um caminho para o professor transformar a sua prática. Entretanto, a mera proposição de conceitos não parece ser suficiente se a teoria não tece, conseqüentemente, e de modo significativo, uma fazer pedagógico. Tomemos como exemplo a necessidade de o futuro professor de língua portuguesa conhecer e dominar os conhecimentos da tradição gramatical, bem como as diversas correntes da linguística, para dispor de uma sólida formação científica. Se o professor em formação não souber como utilizar esse arcabouço na Educação Básica, para analisar

os fenômenos linguísticos materializados, tanto em textos que circulam socialmente, como nos textos produzidos pelos alunos, ele não estará promovendo o que Bagno (2011) chama de educação linguística, a qual consiste no ato de formar cidadãos capazes de se exprimir de modo adequado e competente, oralmente e por escrito, para que possam se inserir de pleno direito na sociedade e ajudar na construção e na transformação dessa sociedade.

Um outro problema perene, no processo de formação, diz respeito à falta de conexão entre as universidades e as escolas-campo do estágio. As experiências de campo, mais do que meramente épocas nas quais os futuros professores podem demonstrar ou aplicar coisas previamente aprendidas, representam importantes ocasiões para que se efetive a aprendizagem docente. Porém, essa relação encontra-se fragilizada, como observa um professor em formação:

O estágio no final do curso não adianta, não funciona. A gente tem que fazer tudo junto: observação, diagnóstico, planejamento, co-participação e regência. A gente bagunça o cotidiano e o calendário e a Escola não gosta muito disso. (PF2, da UEFS).

Quanto às condições em que o estágio de observação acontece, para os alunos da UNEB (Campus XIV), no que diz respeito à relação entre escola-campo e estagiários, nem sempre são favoráveis ao um trabalho produtivo: entre os tantos problemas, os sujeitos em formação precisam lidar com as faltas de professores regentes, a incompatibilidade entre horários do professor regente e horários do professor em formação⁶³⁵, as condições físicas da sala de aula onde ocorrerá a observação, o calendário, como ressalta um dos professores em formação:

Mas essa aprendizagem vem acompanhada por quais desafios? [...] O primeiro desafio foi encontrar turmas nas quais os horários não chocassem; depois, o maior deles, encontrar espaço para observar uma aula numa sala cujo tamanho é menor que o da que eu estudo e onde estudam quarenta alunos. A sala já não cabia alunos e professor; imagina eu onde ia ficar. Por fim, encontrei um cantinho no fundo da sala para observar as aulas, ao som do barulho dos corredores e em companhia dos pardais. (PF4, da UNEB).

Escolher uma turma naquela escola para realizar as observações estava extremamente complicado. Primeiro, funcionários da secretaria da escola informavam que questões de estágio só com a coordenadora pedagógica, que nunca estava [...] Desisti desse espaço. Também, o prédio nem parecia uma escola, se assemelhava mais a uma prisão, de tão acabado. (PF3, da UEFS).

Cumprir a carga horária de observação foi uma verdadeira maratona. Me sentia como numa gincana, em que cada dia que conseguia observar a classe era comemorado com grande euforia. A professora faltou a cinco encontros. [...] Precisei fazer a entrevista com ela em pé mesmo, no final da noite, após a última aula, para saber sobre as questões de aprendizagem da turma. (PF4, da UEFS).

A divergência entre os calendários da Educação Básica e o da universidade, a ausência de uma política mais colaborativa entre esses espaços, as dificuldades do professor supervisor, para efetivar uma orientação no próprio *locus* do estágio, colaboram para a fragilidade na relação escola-universidade. Se esta tem, pela sua origem, o compromisso de transformar a sociedade a partir do estímulo ao exercício da crítica livre, deve empenhar-se na construção de um projeto de relação com aquela que “oportunize um

⁶³⁵ Vale ressaltar que esses professores em formação, além de trabalharem (no comércio ou na educação), realizam seu estágio em meio a estudos, seminários, provas e escritas de projetos e outros textos acadêmicos, propostos pelas outras disciplinas que se desenvolvem juntamente com o estágio supervisionado.

intercâmbio de instituições, profissionais, saberes e práticas, através da articulação entre os espaços formativos e de atuação da docência” (Fontoura, 2011: 156).

Como professoras formadoras, deparamo-nos também com uma dificuldade que nos leva a questionar: o que faz do ato de planejar o ensino algo tão recomendado e, ao mesmo tempo, tão desacreditado? Uma das causas talvez diga respeito à própria conjuntura educacional, na qual os planejamentos são vistos como exigências burocráticas, solicitadas pelos coordenadores de escola, sem objetivos claros e definidos do que se pretende com o documento.

Nesse sentido, deixa-se de considerar que o ato de planejar é o que possibilita ao professor prever as necessidades de uma situação real de ensino e aprendizagem. Quanto mais claros e bem definidos forem os objetivos de um planejamento de trabalho, a probabilidade de êxito será sempre maior. De acordo com Menegolla (2008:21), planejar “é pensar sobre aquilo que existe, sobre o que se quer alcançar, com que meio se pretende agir e como avaliar o que se pretende atingir”. Na etapa de co-participação do estágio supervisionado, na qual professores em formação e professores regentes têm a oportunidade de planejar atividades juntos, vêm à tona as angústias e os alívios vivenciados pelos estagiários:

Na fase de co-participação do meu estágio, o professor regente me ajudou bastante. Ele opinava sobre o meu plano de aula, sempre de maneira educada, mostrava os dele e me ajudava numa coisa muito importante: escolher textos adequados ao perfil da turma e que aguçariam a curiosidade dos alunos. (PF2, da UEFS).

Não foram observados indícios, na fase de observação, de que a professora regente elaborava um planejamento de aula. Não foi perceptível uma divisão de momentos na aula [...] Sempre ela perguntava à classe onde era mesmo que havia parado. [...] É impressionante, mas a verdade é que eu só fui perceber mesmo a importância do planejamento quando precisei ajustar todas as sequências didáticas de uma aula que planejei com cartas, um gênero que os meninos não conheciam e eu pensei que conhecessem. (PF7, da UEFS).

Está claro que a elaboração do planejamento deve envolver tanto as exigências sociais, quanto as características dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Por conta disso, sempre haverá uma tensão entre o que é proposto e as condições de implementá-lo, as quais, por sua vez, estarão à mercê das ocorrências cotidianas. Nesse sentido, o ato de planejar é um exercício contínuo de articulação do real com o ideal, em constantes reflexões, análises, elaboração de objetivos e busca de estratégias para alcançá-los, e não deve se limitar à elaboração de documentos bem articulados, do ponto de vista teórico, nem fechados, mas abertos para a refacção sempre atenta à realidade social da classe.

Ao aproximar-se do espaço-tempo da escola e entrar em contato com os sujeitos alunos e professores regentes, o professor encontra, ainda, as dificuldades de aprendizagem específicas dos sujeitos que ocupam aquele espaço singular e sobre estas ele deve lançar um olhar crítico, tomando-as como pontos de reflexão e de reorganização das ideias. Ocorre que os próprios professores em formação levam para a escola as heranças/frutos de um processo de escolarização que privilegiou procedimentos tradicionais, com ênfase no estudo caracterizado pela análise de palavras e frases descontextualizadas, sem enunciador nem interlocutor, fora de uma situação concreta de interação (Antunes, 2003; Koch, 2010) e, nesse processo, muitos sentem dificuldade para implementar práticas pedagógicas que traduzam uma compreensão mais relevante da linguagem no processo de ensino e aprendizagem: aquela na qual a linguagem só funciona para que os sujeitos possam interagir socialmente.

Ao acompanharmos os professores em formação, constatamos o quão difícil é para eles romper com os elos da formação tradicional recebida nos anos de sua escolarização e implementar práticas pedagógicas que denotem posturas metodológicas mais produtivas no trabalho com a linguagem. Nesse momento, é notório o reconhecimento, por parte deles, de que somente executando os planos de trabalho previamente elaborados e aplicados por meio das intervenções diretas, no espaço escolar, e somente refletindo sobre as atividades propostas, é que conseguem vislumbrar o movimento de reflexividade inerente ao ofício docente:

Olho para os primeiros planos de aula e para os últimos e vejo como melhorei. Antes solicitava aos meninos que elaborassem uma redação ou um texto [...]. Hoje entendo como essa tarefa é praticamente impossível de ser realizada se eu não falar com eles das condições de produção dos gêneros (PF3, da UEFS).

O relato acima, além de sinalizar a importância, para o futuro professor, do diálogo com o professor orientador para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, evidencia como o estagiário reelabora seus conhecimentos sobre o ensino da escrita, a partir dos fundamentos de uma proposta centrada na tipicidade dos gêneros textuais. Marcuschi (2005) defende o pressuposto essencial de que só é possível se comunicar por meio de gêneros, o que impõe ao professor de língua materna compreendê-los como ações sócio-discursivas, para além das peculiaridades formais. A opção por se trabalhar com textos genuínos que circulam na sociedade exige que o professor considere o texto enquanto unidade básica de ensino/aprendizagem capaz de atingir um dado propósito comunicativo e indicar as intenções pretendidas pelo autor.

Nossos alunos de estágio reconhecem a necessidade e a importância do trabalho com os gêneros na sala de aula. Entretanto, o tratamento dado aos gêneros, desde o planejamento, nos leva a perceber que a leitura e a escrita dos gêneros contempladas no planejamento, pelo aluno em formação, do modo como bem expressa Coscarelli: “[...] pacotes muito bem delimitados e com características claras e pouco variáveis. Parte muitas vezes do pressuposto de que cada gênero é bem definido, possuindo, portanto, um formato a ser seguido” (2007: 78). Para a autora, o tratamento dado ao gênero – tomado pela escola como a salvação para o ensino de língua materna –, especificamente no que diz respeito às atividades de leitura, terminam por dar ênfase a aspectos artificiais que privilegiam os pressupostos da gramática tradicional, a metalinguagem. Isso tem ocorrido em detrimento das práticas de letramento que poderiam ser desenvolvidas com o uso dos gêneros na perspectiva do ensino de língua que vise situações concretas de interação.

Embora sejam muitos os percalços enfrentados por professores formadores e por professores em formação, todos reconhecem as possibilidades de formação oferecidas no decurso do estágio supervisionado. Este é o momento no qual saberes diversos - acadêmicos e pessoais - são mobilizados, de tal forma que conferem ao estágio o princípio de que ele deve caminhar para a reflexão - a partir da realidade - e de que ele se constitui o espaço onde o professor em formação se tornará o agente de sua práxis pedagógica. (Pimenta e Lima, 2004).

Professores de língua materna e estágio supervisionado: por uma formação crítico-reflexiva

O Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa pode apresentar-se como um processo relevante, não apenas pela sua propriedade formativa, intrínseca ao curso de Licenciatura em Letras Vernáculas, mas também pela possibilidade que se abre ao aluno-estagiário de apreensão/compreensão da prática vivenciada à luz de conhecimentos teóricos, os quais podem funcionar como instrumentos de reflexão, indagação e de produção de conhecimentos sobre a prática; o que poderia alimentar a práxis educativa da linguagem e a construção de novas possibilidades. Nesse sentido, a ação pedagógica desenvolvida no Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa precisará, por progressivas tomadas de consciência, fecundar a reflexão crítica e contínua sobre a representação de ações possíveis, configuradas na elaboração do planejamento da aula, na sua execução e na reconstrução, *a posteriori*, da mesma ação pedagógica, através da avaliação do estagiário – às vezes junto à orientadora ou supervisora de estágio – da aula já desenvolvida, no sentido de evidenciar: acertos, (in)adequações, dificuldades a serem sanadas, outras possíveis intervenções.

O Estágio Supervisionado é o componente curricular da formação de professores e deverá ter por finalidade propiciar ao aluno-estagiário uma aproximação deste com a realidade na qual irá atuar; deverá se constituir num momento crítico-reflexivo sobre e a partir da realidade da escola pública onde atuará. De acordo com Gómez: “[...] a reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotação, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos” (1992:103).

Nesse sentido, a reflexividade como característica do fazer profissional, perpassa por alguns aspectos: reflexão da prática, quando o profissional busca uma interpretação para aquilo que é vivenciado, fazendo esta reflexão ao mesmo tempo em que está vivenciando uma determinada situação, uma reflexão na ação; e a prática da reflexão sobre a prática, que se configura como processo mais elaborado, em que o professor busca a compreensão da ação, elabora sua interpretação e tem condições de criar alternativas para aquela situação (Schön,1992).

Vale esclarecer que não se trata de qualquer reflexão, mas de um ato planejado e articulado rigorosamente, de modo a contribuir para o aprofundamento da relação dialógica entre prática-teoria-prática. Como enuncia Saviani “Refletir é o ato de retomar, reconsiderar os dados disponíveis, revisar, vasculhar numa busca constante de significado. É examinar detidamente, prestar atenção, analisar com cuidado” (1996: 16). Isto implica um movimento, uma evolução que revela as influências teóricas sobre a prática do professor e as possibilidades e/ou opções de modificação na realidade, em que a prática termina por fornecer elementos para teorização, a qual, por sua vez, poderá transformar a prática primeira.

Nesse sentido, a reflexão sobre a prática vivida contribui para que o professor em formação, tomando um posicionamento crítico, possa avaliar os problemas que permeiam as atividades e a fragilidade da sua prática. Para tanto, é preciso que o estágio se configure como espaço propício à produção de saberes e conhecimentos relativos ao ensinar, que possibilite a integração entre conhecimentos teóricos e práticos. De acordo com Pimenta e Lima, o fazer pedagógico suscita saberes de campos diferentes que funcionam como núcleo vital da formação docente:

[...] ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade, indagação teórica e criatividade para encarar as situações ambíguas, incertas, conflituosas e, por vezes, violentas presentes nos contextos escolares e não escolares. (2004: 15).

Como *locus* de produção de saberes, e como momento privilegiado de aprendizado teórico-prático da docência, o estágio supervisionado precisa propiciar as bases para um conhecimento pedagógico especializado, isto é, precisa oferecer condições para o professor em formação construa saberes relativos à sua profissão, tornando-se capaz de contextualizar, planejar e gerir a ação pedagógica. Nossos alunos-professores em formação, falam sobre essa lacuna na graduação:

Minha dificuldade vivenciada foi compreender os teóricos, entender como estas teorias dariam certo em escolas públicas. Também tive dificuldade durante a observação em compreender a teoria e a prática, como elas podem ser articuladas (PF2, da UNEB).

Esses saberes no curso de Letras para que eu me torne um professor de língua materna, acredito que não estão sendo construídos aqui, pois o que sei, o que aprendi, não foi aqui. O que aprendi aqui em aulas de linguística e morfologia das palavras não sei se terão muita utilidade, principalmente se for ensinar em uma sala de 6º ano. (PF3, da UNEB).

Ser competente para saber construir uma práxis pedagógica é condição fundamental e emergencial nos cursos de formação de professores, e aqui, deixo minha crítica para uma reformulação no currículo do curso de Letras Vernáculas da UEFS para que o graduando tenha contato mais cedo com uma prática escolar, afinal, 'na prática a teoria é outra'. (PF1, da UEFS. grifo do autor).

Os relatos desses sujeitos revelam que o investimento feito nos cursos de Letras recai na ênfase à produção de saberes teóricos, mas não oportuniza a inter-relação destes com as memórias, com os saberes pessoais trazidos, pelos discentes, de outros espaços de interação pelos quais ele já passou. Na verdade, desconsidera que “o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc”. (Tardif, 2002:11).

De acordo com o autor, os saberes da prática docente, a serem mobilizados pelo professor, são plurais e se definem como: saberes da formação profissional: das ciências da educação e da doutrina pedagógica; saberes disciplinares: produzidos pelos pesquisadores nos diversos campos do conhecimento, conceitos e métodos relativos a uma disciplina, conteúdos a serem ensinados; saberes curriculares: programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar; e saberes experienciais: os saberes produzidos no cotidiano, que são edificados pelo professor na prática pedagógica; aqueles que “[...] brotam da experiência e são por ela validados” (Tardif, 2012: 39).

Como percebemos, há um conjunto de princípios educacionais – que incluem competências específicas – que orientam a prática docente e que não podem ser ignorados, no curso de Letras Vernáculas, que forma professores de língua materna. Esses saberes constituem um corpus de conhecimentos de diferentes campos, sejam eles disciplinares, pedagógicos, curriculares, referentes ao contexto e aos próprios sujeitos. Portanto, como enfatiza Nóvoa: “[...] é preciso investir positivamente nos saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceptual” (1995: 27), criando, dessa forma condições para que ele, seja nas concepções de ensino, seja na estrutura conceptual, possam realizar

atividades, situações educativas planejadas e criativas, que lhe proporcione a construção de saberes que se revertam em competências específicas para o exercício docente, partindo da experiência cotidiana com seus alunos.

Arremates para diálogos futuros

A nossa intenção, ao discutir sobre as dificuldades e desafios vivenciados por professores de língua materna em formação, a partir das nossas experiências como professoras formadoras, em duas universidades brasileiras estaduais, foi refletir para compreender melhor o processo pelo qual nossos alunos da graduação tornam-se professores, nesta etapa tão importante do curso de licenciatura: a vivência do estágio curricular supervisionado.

Apesar da diferença na organização curricular e, conseqüentemente, na carga horária destinada às experiências com o espaço-campo de atuação do futuro docente, devemos reconhecer que os problemas experimentados nos dois cursos, das duas universidades, são semelhantes. Atribuimos tal constatação ao fato de que, nas duas realidades, em nenhum outro momento do curso, a não ser nos estágios, os professores em formação são mobilizados a relacionar os conhecimentos curriculares à sua formação como futuros professores de língua materna.

Já ressaltamos aqui a ideia de que o Estágio Supervisionado de Letras deve pressupor produção de conhecimento, pois não se pode esperar que a teoria explique a prática, numa passagem direta de uma a outra, mas deve ser atribuída uma relação de interdependência entre elas. Quando entendido como apenas um requisito para a graduação, o estágio torna-se artificial, deixa de contemplar as reais condições da escola e, portanto, não é assumido como uma prática de reflexão. Ele deve significar um período importante de observação, reflexão, crítica e reestruturação das práticas docentes.

Nesse aspecto, o professor será também um cientista de suas próprias ações, porque aproveitará o momento como um exercício de investigação sobre o seu fazer, sobre seu objeto de trabalho, conscientizando-se de que esta deve ser sua postura durante todo o tempo em que exercer sua profissão. Relacionar o estágio à prática da pesquisa é uma demanda mais que urgente. Pesquisa é movimento, é ação, é avaliação constante.

Talvez, por nos constituirmos como seres de palavras, e a partir das palavras, acreditamos que escrever sobre nossas experiências, enquanto professoras de estágio supervisionado, seja uma maneira de transformar nossas inquietudes em histórias que poderão servir para nos reencontrarmos neste complexo processo, para (res)significarmos nosso trabalho docente, para entendermos que a nossa vida profissional, como a pessoal, tem a ver com nossa presença no mundo.

O que trouxemos aqui são retalhos unidos pelas tessituras das nossas memórias e das memórias dos nossos alunos em formação docente; são experiências vividas, enredadas, impressas nas mentes e nos corpos de cada sujeito participante desse processo: professor formador e professores em formação. Mais que palavras, constituem ações, vivências, reescritas nos ditos e nos silêncios, mas cheias de significados.

Nesse enredar de teias, desejamos que cada leitor – professor ou aluno –, que também vivencie esses processos e que se identifique com o que aqui expomos, possa repensar seu percurso de formação, reavaliando sua prática e a própria vida profissional, imprimindo novos sentidos às experiências

vivenciadas. E, a partir daí, se possa compreender a formação do futuro professor de língua materna como processo, que não se faz apenas através dos conteúdos de um curso, mas no cotidiano, porque é resultado de condições históricas, terreno no qual se constrói a formação.

Referências

- Antunes, Irandé (2003). *Aula de português: Encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Bagno, Marcos (2011). *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Coscarelli, Carla Viana (2007). Gêneros textuais na escola. *Veredas – Ensino*, vol. 11, nº 2. Retirado em Julho 8, 2013, de <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo051.pdf>.
- Fontoura, Helena Amaral da (2011). Construindo pontes entre a universidade e a escola básica: Relato de uma parceria em construção. In Maria Luiza Sussekind; Alexandra Gracia (Orgs.). *Universidade – Escola: Diálogo e formação de professores*. Petrópolis, R.J.: De Petrus et Alii; Rio de Janeiro: Faperj.
- Freire, Madalena (1995). Aspectos pedagógicos do construtivismo pós-piagetiano II. In, Esther Pillar Grossi & Jussara Bordni. (Orgs.) *Construtivismo pós-piagetiano: Um novo paradigma sobre aprendizagem*. 5a ed. Petrópolis: Vozes.
- Gómez, Angel Pérez (1992). O pensamento prático do professor – A formação do professor como profissional reflexivo. In Antonio Nóvoa (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.
- Kensky, Vani M. (1994). A vivência escolar dos estagiários e a prática de pesquisa em estágios supervisionados. In Stela C. B. Piconez (Org.). *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. Campinas, SP : Papyrus.
- Koch, Ingedore G. Villaça; Elias, Vanda Maria (2010). *Ler e compreender: Os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto.
- Marcuschi, Luiz Antonio (2005). Gêneros textuais: Definição e funcionalidade. In Ângela Paiva Dionísio; Anna Rachel Machado; Maria Auxiliadora Bezerra (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna.
- Menegolla, Maximiliano; Ilza Martins Sant’anna (2008). *Por que planejar?: Como planejar?: currículo, área, aula*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Educa: Lisboa.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. Retirado em Julho 8, 2013 de <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>.
- Nóvoa, A. (1995). O passado e o presente dos professores. In Antonio Nóvoa. (Org.). *Profissão professor* (pp. 13-34). Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, Philippe (2001). *Ensinar: Agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre, ARTMED.
- Pimenta, Selma Garrido (2001). *O Estágio na formação de professores: Unidade teoria e prática?*. São Paulo: Cortez.

- Pimenta, Selma Garrido; Lima, Maria Socorro Lucena (2004). Estágio e docência. São Paulo: Cortez.
- Saviani, Dermeval. (1996). Educação: Do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez/Autores Associados.
- Schön, D. A. (2000). Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução: Costa, R. C. Porto Alegre: Artes Médicas,.
- Schön, Donald (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In, Antonio Nóvoa. Os professores e sua formação (pp.77-92). Lisboa: Dom Quixote.
- Tardif, M. (2002). Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes.

Os cursos de licenciatura nas representações sociais de licenciandos: experiências compartilhadas, limites e contribuições para a formação docente

Nayara de Freitas Faria⁶³⁶, Ana Cláudia Lopes Chequer Saraiva⁶³⁷, Alvanize Valente Fernandes Ferenc Ferenc⁶³⁸, Rita de Cássia de Alcântara Braúna⁶³⁹, Rogéria Viol Ferreira Toledo⁶⁴⁰

RESUMO

A formação e atuação de professores têm sido apontadas como um dos condicionantes da qualidade do ensino ministrado nos sistemas educativos. Nesse sentido, as experiências vivenciadas pelos professores sejam nos Cursos de Licenciatura ou no exercício da profissão docente tornam-se profícuos objetos de estudo, uma vez que, é por meio dessas vivências que esses atores sociais instituem quadros referenciais sobre vários elementos que integram o processo educativo. Considerando esse debate, através deste artigo propomos refletir sobre a formação inicial da docência, buscando compreender como esta vem se configurando para futuros professores e seus impactos no processo de profissionalização. Para tanto, serão focalizadas em nossa análise as experiências compartilhadas, bem como os limites e contribuições dos Cursos de Licenciatura para a formação docente. A amostra da pesquisa que subsidiou este estudo constitui-se de 110 estudantes matriculados nas disciplinas pedagógicas de seis Cursos de Licenciatura de uma Universidade Federal mineira. O referencial teórico-metodológico utilizado na mesma foi a Teoria das Representações Sociais priorizando a abordagem qualitativa e fazendo uso de procedimentos de análise estatística e análise de conteúdo. Para a coleta dos dados foi utilizado um questionário estruturado com questões abertas e fechadas. Os resultados obtidos assinalaram que 79,5% dos licenciandos consideraram como contribuições de destaque em sua formação inicial, as disciplinas oferecidas na Faculdade de Educação e as experiências práticas desenvolvidas através dos estágios supervisionados, do exercício da função professor e do contato direto com o ambiente escolar. As atividades realizadas pelo maior número de estudantes durante os Cursos de Licenciatura foram pesquisa (44,5%) e o estágio extra curricular (33,5%). No que se refere à avaliação das disciplinas cursadas nos mesmos, tem-se que a maioria (66%) dos licenciandos considera as mesmas satisfatórias e 69,5% da amostra justificam sua pouca satisfação ou insatisfação pelas referidas disciplinas, afirmando que “estas não fazem articulação entre disciplinas de conteúdo e disciplinas pedagógicas” ou “são muito teóricas e voltam-se pouco para a realidade da Educação Básica”. A maioria da amostra da pesquisa (58%) considera satisfatória a atuação dos docentes nos Cursos de Licenciatura. Tem-se que 95% dos estudantes afirmam que as experiências vivenciadas no Curso de Licenciatura contribuíram para a sua formação profissional. Por fim, pode-se afirmar que a maioria (51%) dos licenciandos pretende fazer especialização após o término da graduação, demonstrando reconhecer a importância de dar continuidade aos seus estudos, aprimorando seus conhecimentos. Em síntese, concluímos que apesar dos licenciandos considerarem as experiências vivenciadas na formação inicial como importantes para sua atuação profissional, eles apresentam algumas críticas em relação aos Cursos de Licenciatura que indicam a necessidade de mudança nos mesmos. As análises realizadas nos

⁶³⁶ Universidade do Estado da Bahia (UNEB), nayara.faria@ufv.br

⁶³⁷ Universidade do Estado da Bahia (UNEB), aclaudia@ufv.br

⁶³⁸ Universidade do Estado da Bahia (UNEB), avalente@ufv.br

⁶³⁹ Universidade do Estado da Bahia (UNEB), rbrauna@ufv.br

⁶⁴⁰ Universidade do Estado da Bahia (UNEB), rogeriaviol@yahoo.com.br

apontam para a relevância da formação inicial no processo de desenvolvimento profissional docente e para o embate das representações dos Cursos de Licenciatura nos espaços acadêmico e social.

Palavras-chave: Cursos de Licenciatura; Formação Docente; Representações Sociais

INTRODUÇÃO

A Educação vem assumindo, cada vez mais, uma importância no processo de formação pessoal e profissional, pois é por meio dela, que os indivíduos se apropriam dos conhecimentos necessários ao seu processo de socialização, ao exercício da cidadania e formação para o trabalho. Neste sentido, a formação e atuação de professores têm sido apontadas como um dos condicionantes a serem considerados quando se trata da qualidade do ensino ministrado nos sistemas educativos.

André (2010) ao realizar um estudo sobre a formação docente como um campo de pesquisa apresenta-nos que até o final dos anos 1990, essa temática de investigação esteve muito ligada ao campo de estudos da Didática. A análise dos processos de aprendizagem da docência ocorria, muitas vezes, de forma descontextualizada, desconsiderando a relação existente entre a formação inicial e continuada, assim como, a relação indissociável entre a teoria e a prática, constituída por meio da práxis.

Segundo Braga (2008) é por meio da prática reflexiva, em um processo dialético, que os saberes teóricos são reelaborados, transformando a realidade subjetiva e objetiva. Nesse sentido, ganham destaque os conhecimentos produzidos pelos professores em suas práticas pedagógicas e em seus contextos de trabalho para a formação docente, identificando-se, assim, uma mudança no objetivo das investigações sobre formação docente numa tentativa de superar a dicotomia e sobreposição entre a formação acadêmica e as experiências e práticas do professor.

Várias pesquisas no campo da formação docente têm demonstrado que os futuros professores não estão recebendo uma formação inicial que os potencialize a conviver e a enfrentar os dilemas do cotidiano da sala de aula. Os programas de ensino das diferentes disciplinas dos Cursos de Licenciatura estão, de um modo geral, desarticulados da prática e da realidade das escolas, fundamentados no modelo da racionalidade técnica em que a formação se limita à aquisição de técnicas e procedimentos pelos licenciandos a serem aplicados no contexto de sua atuação profissional. De encontro a essa limitada concepção e apontando caminhos para a sua superação, a autora afirma a necessidade de que seja propiciada aos professores, na sua formação e atuação, a construção de uma base reflexiva que lhes potencialize a tornarem-se agentes produtores de conhecimento (LEITE, 2007).

Pesquisas realizadas por Ferreira e Saraiva (2010) demonstram a importância dos cursos de formação inicial para o desenvolvimento da profissão docente. Ao investigarem sobre as representações sociais de estudantes universitários sobre os Cursos de Licenciatura, as autoras apresentam considerações no que concerne aos conhecimentos adquiridos por aqueles, bem como suas experiências formativas vivenciadas nos respectivos cursos. Os licenciandos explicitam que essas experiências são potencializadas na didática, na pesquisa, na avaliação, nos seminários, nos estágios, tornando-se profícuas oportunidades para a aquisição de várias habilidades e saberes essenciais à prática do professor. Entretanto, reconhecem a necessidade de mudanças no âmbito da própria instituição, relacionadas ao currículo, à estrutura física, aos

recursos materiais, à valorização do curso pelos discentes e docentes, à interação entre universidade-sociedade e à falta de preparação dos professores para atuarem na licenciatura.

As considerações apresentadas apontam-nos para a necessidade de investigar sobre a formação do licenciando em contextos institucionais diferenciados e realidades formativas específicas. Neste sentido, propõe-se refletir através deste artigo, sobre a formação inicial da docência, tendo como campo de estudo uma Instituição Federal de Ensino Superior (IFES) mineira. Buscar-se-á compreender como essa vem se configurando para os futuros professores e seus impactos no processo de profissionalização. Para tanto, serão apresentados dados de uma pesquisa⁶⁴¹ financiada pelo CNPq no período de 2011 a 2012, que teve como tema de investigação as Representações Sociais de licenciandos sobre os Cursos de Licenciatura.

Para este artigo propriamente dito, serão focalizadas as experiências compartilhadas pelos estudantes dos referidos cursos, buscando identificar os desafios que emergem da etapa de formação inicial docente. Para tanto, nos propomos organizá-lo em três partes: interlocuções com o campo teórico, a pesquisa empírica em discussão (estrutura metodológica e análise dos dados) e considerações finais.

A FORMAÇÃO DOCENTE COMO UM CAMPO DE ESTUDO E OS CURSOS DE LICENCIATURA COMO UM ESPAÇO DE FORMAÇÃO INICIAL DE FUTUROS PROFESSORES

Quando propomos discutir sobre a formação docente como um campo de estudo é importante que façamos uma reflexão inicial sobre esse conceito. A formação docente é o processo por meio do qual o professor desenvolve sua competência profissional. Enquanto matriz disciplinar esta é a área do conhecimento, da investigação e das propostas teóricas que busca investigar os processos que promovem a aprendizagem e o desenvolvimento profissional da docência.

Garcia (1999), em seu livro “Formação de Professores: para uma mudança educativa” ao discorrer sobre a definição desse conceito compreende que este não deve ser entendido como ensino, treino e preparação, uma vez que esses conceitos se aproximam da ideia de doutrinação e estão associados ao processo de heteroformação. Sob esta ótica a formação se organiza e se desenvolve por especialistas que possuem conhecimentos da dimensão técnica, entretanto, desconsideram a dimensão pessoal do desenvolvimento humano. Contraponto a essa concepção reducionista compreende que a formação docente se constitui pelo desenvolvimento profissional devendo, pois ser compreendida em sua totalidade por meio de um processo reflexivo de autoformação.

Para o referido autor a formação docente está fundamentada em três diferentes processos. O primeiro é definido do ponto de vista do sujeito, portanto, se remete ao campo pessoal referindo-se ao processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa que resulta do desejo de maturação interna e de possibilidades de aprendizagens, de experiências pelos próprios profissionais. O segundo e terceiro aspectos são definidos do ponto de vista do objeto, exteriormente ao sujeito. Esses se remetem ao campo profissional, referindo-se à transmissão de saberes específicos da profissão que se exerce em benefício do sistema social e econômico e ao campo organizacional, envolvendo as instituições formadoras.

⁶⁴¹Essa pesquisa é parte integrante de um estudo mais amplo, intitulado “Os Cursos de Licenciatura e a Formação Inicial da Docência”, que envolve como campo de investigação, a participação de cinco Instituições de Ensino Superior mineiras, a considerar: Universidade Federal de Viçosa – UFV, Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP, Universidade Federal de São João Del Rey – UFSJ e Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG.

Entende-se para tanto, que na formação docente deve haver investimento pessoal do professor, mas também, deve-se assegurar a esse profissional, condições efetivas de formação, que favoreçam a gestão de ações compartilhadas e dialógicas que os mobilize a “encontrar contextos de aprendizagem que favorecem a procura de metas de aperfeiçoamento pessoal e profissional”, permitindo assim, sua autoformação, ou seja, a articulação dos seus diferentes saberes profissionais por meio da prática-reflexiva (GARCIA, 1999, p. 22).

Entende-se, pois, que é nos espaços da alteridade que os docentes compartilham suas experiências e saberes, atribuindo-lhes significações que podem potencializar a construção de representações sociais sobre sua profissão. Neste sentido, os estudos sobre a formação docente devem privilegiar as experiências e saberes compartilhados pelos professores ou futuros professores, buscando apreendê-los e contextualizá-los em suas trajetórias pessoais e profissionais.

É no desenvolvimento profissional, qualificado pelas diversas etapas do processo de formação que o professor adquire saberes, desenvolve habilidades e atitudes necessárias a atividade docente. A primeira se constitui como etapa de preparação formal oferecida pelas instituições formadoras, a segunda corresponde aos primeiros anos de exercício profissional e a última “inclui todas as atividades planejadas pelas instituições ou até pelos próprios professores de modo a permitir o aperfeiçoamento dos conhecimentos através de novas aprendizagens” (GARCIA, 1999, p. 26). Portanto, o desenvolvimento profissional docente se caracteriza por percurso processual de profissionalização cuja formação inicial se dá nos Cursos de Licenciatura e se prolonga no exercício da profissão docente. Dada a complexidade dessa formação e da diversidade de experiências compartilhadas pelos docentes ou futuros docentes, em seu percurso de profissionalização, ressalta-se a importância de que as pesquisas sobre a formação docente deem voz a esses sujeitos estabelecendo intertextos sobre as representações que esses constroem sobre os contextos que potencializam sua formação.

Na formação de professores é possível identificar diferentes modelos que orientam as práticas de formação legitimadas pelas instituições, pelos docentes formadores e pelos professores em formação. Essas se alicerçam em práticas socioeducativas que potencializam representações sociais do ser professor podendo abarcar uma diversidade de concepções: técnico, pessoa, profissional, mediador, pesquisador, educador dentre outros. Representações essas, que podem ter desdobramentos diferenciados no âmbito do trabalho docente e da construção da identidade desse profissional.

Nos estudos sobre a formação docente identificamos diferentes paradigmas de formação docente, sendo predominante o modelo da “racionalidade técnica”. Segundo Pereira (1999), a principal crítica atribuída a esse modelo é a separação entre formação teórica e a formação prática e a consequente prioridade da primeira em relação à segunda, a qual é considerada como mero espaço de aplicação de conhecimentos teóricos, sem um estatuto epistemológico próprio. Outra crítica refere-se à crença de que para ser bom professor basta o domínio da área do conhecimento específico que vai ensinar.

Em contraposição a esse modelo, a racionalidade prática-reflexiva fundamenta-se no pressuposto de que o professor deve ser flexível, aberto à mudança, capaz de analisar seu ensino de forma autocrítica e não baseado apenas em competência técnicas de condutas. As origens dessa abordagem retomam a John Dewey, filósofo e pedagogo norte-americano, que se referia ao ensino reflexivo como sendo aquele em que se realiza o “exame ativo, persistente e cuidadoso de qualquer crença ou forma de conhecimento à luz dos

fundamentos que lhe são subjacentes e das conclusões que retira” (DEWEY, 1989, p. 25 *apud* GARCIA, p. 41). Suas ideias tiveram grande importância nos estudos sobre a formação de professores ao considerar o exercício da reflexão como eixo estruturante da prática docente.

Corroborando com essa concepção, Donald Schön, pedagogo estadunidense, propõe o conceito de reflexão-na-ação que tem referenciado vários estudos sobre a formação e atuação profissional da docência. Nesta perspectiva destaca-se a importância da análise e interpretação da atividade profissional para a construção dos saberes docentes. Sob essa ótica o professor deve ser flexível, aberto à mudança, capaz de analisar seu ensino de forma autocrítica e não baseado apenas em competência de condutas. Portanto, segundo Garcia (1999), torna-se necessário que o professor tenha um amplo domínio de competências relacionais e cognitivas.

Em face dessas considerações novas exigências são visualizadas no âmbito políticas de formação inicial e continuada e das práticas instituídas no que se refere à formação de professores e sua atuação profissional. Essas devem superar a visão simplista e reducionista que limita a docência a uma dimensão estritamente técnica, desconsiderando a capacidade reflexiva, criadora e transformadora que devem ser potencializadas no processo de formação. Neste contexto, ressalta-se a necessidade de discutir alguns dilemas que envolvem os Cursos de Licenciatura, por se tratar de um espaço de formação inicial da docência.

Pesquisas desenvolvidas por Pereira (1999, 2000) e Candau (1996, 1997) sobre os Cursos de Licenciatura têm demonstrado que, apesar da tentativa de implementação de novas medidas, buscando melhorias no cenário da formação de professores, muitos problemas ainda permanecem sem solução. Fazendo uma análise da conjuntura desses Cursos, Pereira (2000) identifica três principais dilemas que contribuem para sua fragmentação: separação entre disciplinas de conteúdo específico e disciplinas pedagógicas, dicotomia existente entre Bacharelado e Licenciatura e desarticulação entre formação acadêmica e realidade prática.

Um aspecto destacado pelo referido autor, que corrobora com esta fragmentação, refere-se às experiências profissionais dos docentes universitários, responsáveis pela formação de futuros professores da educação básica, que em sua maioria, não possuem experiência profissional neste nível de ensino, o que pode contribuir para um distanciamento entre a formação recebida pelos licenciandos e a realidade escolar que poderão enfrentar depois de formados (PEREIRA 2000, p. 62).

Nesse contexto, Candau (1997) ao referir à atuação profissional desses docentes formadores acrescenta, ainda, que esses tendem a priorizar a produção científica, o envolvimento com a pesquisa e a pós-graduação, atividades essas, que consomem a maior parte do tempo de sua atuação profissional. Conseqüentemente, o investimento no ensino e na formação dos futuros docentes tornam-se questões secundárias, já que “é a ciência que justifica o privilégio social e não a arte professoral” (SCHEIBE, 1987, p.66). Essa prioridade reflete, de certa forma, a desarticulação entre ensino e pesquisa existente no meio acadêmico.

Diante desse contexto, Candau (1997), fazendo uma análise da conjuntura dos cursos de formação inicial docente, identifica vários aspectos que necessitam ser problematizados e revistos: relação saber/poder, reforma do currículo, ausência de integração entre dimensão política, científica e humana da educação, falta de interdisciplinaridade, distanciamento entre as instituições de Ensino Superior e as de Ensino Fundamental e Médio, dentre outros.

Conforme evidencia os autores, fica explícito a necessidade do diálogo permanente entre as instituições formadoras e realidade de atuação profissional nas escolas de Educação Básica, a fim de que os futuros professores desse nível de ensino sejam preparados para responder às suas demandas. Neste sentido, torna-se necessário repensar os espaços de formação inicial que potencializam esse diálogo. Dentre esses, destacamos a importância da configuração dos estágios supervisionados nos Cursos de Licenciatura.

Leite (2007) propõe que se os estágios supervisionados sejam assumidos e trabalhados nos Cursos de Licenciatura com o intuito de oportunizar espaços de problematização, discussão e reflexão sobre a realidade escolar, a fim de superar o modelo tradicional de observação. Compreende-se, portanto, que o estágio deve ser mais que reprodução de conhecimentos profissionais historicamente estabelecidos, constituindo-se em um espaço de diálogo entre universidade e escolas de Educação Básica, professores e licenciandos. Essa relação visa compreender a realidade que compõe o cotidiano destas instituições, objetivando favorecer a problematização e a construção de uma identidade docente que avance em direção a novas propostas de intervenção educativa transformadora.

Em síntese, as considerações apresentadas, apontam que os Cursos de Licenciatura apesar de terem passado por reformulações no âmbito político e institucional, os mesmos continuam inspirados no tradicional modelo conhecido como “3+1” que surgiu no Brasil, nos anos 30, criados nas antigas Faculdades de Filosofia com o objetivo de preparar docentes para a escola secundária. A denominação desse modelo se justifica no fato do mesmo constituir-se pela dicotomia entre as disciplinas pedagógicas oferecidas pela Faculdade de Educação, no período previsto de um ano e as disciplinas de conteúdo, de responsabilidade dos Institutos Básicos, previstas para três anos. Na literatura educacional essa forma de conceber a formação também recebe o nome de modelo da racionalidade técnica (PEREIRA, 1999, p. 111).

A PESQUISA EMPÍRICA EM DISCUSSÃO

Nessa seção propõe-se apresentar dados de uma pesquisa que teve como objetivo identificar as Representações Sociais de licenciandos sobre sua formação inicial na docência. A amostra do referido estudo foi constituída por 110 estudantes matriculados no primeiro semestre de 2012 nas disciplinas pedagógicas de seis Cursos de Licenciatura de uma Instituição Federal de Ensino Superior mineira, sendo 20 licenciandos do curso de Ciências Biológicas, 24 de Letras, 25 de Pedagogia, 19 de Matemática, 08 de Física e 14 de Química. Tem-se, portanto, que os sujeitos participantes dessa pesquisa estavam na fase de conclusão do Curso de Licenciatura ou no mínimo, estavam matriculados no quinto período da graduação.

Trata-se de uma pesquisa na abordagem qualitativa, considerando a imersão do pesquisador na realidade psicossocial dos sujeitos analisados, tendo como foco de observação e análise os significados e sentidos atribuídos pelos atores sociais às experiências e aos objetos que configuram sua realidade.

No que se refere ao instrumento para coleta dos dados da pesquisa que aqui serão apresentados, foi utilizado um questionário estruturado com questões fechadas, sendo utilizado como procedimento de análise o tratamento estatístico dos dados e questões abertas, recorrendo-se a análise de conteúdo.

Todo estudo sobre as Representações Sociais apresenta, como necessidade teórico-metodológica, contextualizar os sujeitos que representam e quais os elementos que qualificam o objeto representado. Nesse sentido, fazendo uma síntese do perfil dos sujeitos da pesquisa, temos que estes são

predominantemente do sexo feminino, solteiros, provenientes de classe social baixa, ou, no máximo média baixa. A maioria dos licenciandos foi estudante de escolas públicas, sua renda mensal familiar é de 2 a 5 salários mínimos. O nível de escolarização dos pais desses, em sua maioria, concluíram o Ensino Médio. E atuam em profissões de baixo prestígio social.

Em se tratando especificamente do objeto representado, os Cursos de Licenciatura, as análises dos dados possibilitou a construção de quatro eixos temáticos que orientarão nossas discussões: atuação dos docentes formadores; disciplinas; atividade realizada pelo maior número de licenciandos e estágios supervisionados.

Na questão que aborda o primeiro eixo temático foi possível identificar, de acordo com o quadro 1, alguns saberes, habilidades e atitudes que, na opinião dos licenciandos, são necessárias ao desempenho do trabalho docente, influenciando, pois, na sua capacidade ou competência profissional. Nesse sentido, 58% dos licenciandos apresentaram elogios no que se refere à atuação dos seus docentes formadores, o que nos sugere satisfação em relação aos mesmos. Porém, 42% dos licenciandos, ao apontar críticas em relação àquela, indicam insatisfação em relação aos mesmos.

Quadro 1: Elogios e críticas apontadas pelos licenciandos em relação à atuação dos seus docentes formadores

ELOGIOS	
Saberes	Tem conhecimento dos seus conteúdos disciplinas; tiveram formação na área de Educação; possuem didática.
Habilidades	Demonstram o que sabem; levam à reflexão, a conhecer mais; facilitam nosso aprendizado com leituras e discussões; apresentam uma metodologia que nos ensinou a sermos profissionais conscientes de nosso trabalho; estimulam mudança de atitude frente ao ensino tradicional.
Atitudes	São preocupados com a formação dos alunos, comprometidos, dedicados, responsáveis, atenciosos, solidários, esforçados, exigentes, inspiradores; tem vontade de ajudar os alunos; propõem um bom ensino; gostam do que fazem; correspondem às expectativas do curso.
CRÍTICAS	
Saberes	Não são preparados para formar novos educadores; falta didática, experiência na Educação Básica; têm pouca capacitação prática; faltam conhecimentos sobre práticas pedagógicas.
Habilidades	Não dão aulas interessantes; não utilizam metodologias atrativas; sua prática é incoerente com seu discurso; não tem diálogo entre os professores das disciplinas específicas e disciplinas pedagógicas; não compreendem a realidade do aluno; promovem reprovação em massa; negam materiais; não seguem a ementa, tornando os conteúdos disciplinares repetitivos, cansativos e incompletos; não cumprem seus horários e conteúdos; não estimulam o aluno.
Atitudes	Não se interessam pela docência, mas, sim, pela pesquisa; preocupam apenas com a teoria e com a pesquisa; não se preocupam com a formação dos alunos; não fazem questão que o aluno aprenda; querem que decoremos as matérias para sermos aprovados nas disciplinas.

Fonte: Dados extraídos dos discursos dos licenciandos (FARIA e SARAIVA, 2012)

Conforme se pode observar no quadro acima, os licenciandos parecem reconhecer algumas particularidades necessárias ao professor formador como, por exemplo, ter formação na área da educação e ter experiência com a prática docente na Educação Básica, as quais apontam a necessidade de rever a atuação desses docentes, bem como sua formação.

No que se refere à preparação do exercício do magistério superior, a Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (LDB/96) prevê em seu Art. 66, que far-se-á necessária a aquisição de formação em nível de pós-graduação. Nesse sentido, para que o docente possa atuar no ensino superior não lhe é exigida formação pedagógica específica, bastando apenas que esse apresente um título de mestre ou doutor. Nesse sentido, em se tratando dos professores que atuam em Cursos de Licenciatura, como esses podem contribuir para a formação de futuros professores se sua formação carece de saberes relativos à profissão docente?

Tardiff (2002, p. 11) referindo aos saberes dos professores, afirma que este está relacionado com sua pessoa e com a sua identidade, ou seja, “com sua experiência de vida e com sua história profissional (...)”. Portanto, entende-se que os professores formadores que tiveram experiências profissionais na Educação Básica, possuem elementos constituidores de seus saberes que poderão fundamentá-los em suas práticas-pedagógicas.

Pode-se observar, ainda no quadro 1, que os licenciandos afirmam que os docentes formadores não se preocupam com a formação dos alunos. No que se refere a essa questão, Candau (1997) diz que a preocupação pela produção científica e o envolvimento com a pesquisa e a pós-graduação consomem a maior parte do tempo e do interesse do corpo docente universitário. Sendo assim, o interesse pela formação de professores torna-se uma questão marginal. Nesse sentido, inferi-se que as dificuldades atribuídas ao desempenho dos docentes formadores, embora possa estar relacionada à sua falta de formação acadêmica na área de educação ou até mesmo à inexperiência na Educação Básica, soma-se a não prioridade ou à falta de interesse em realizá-lo. Porém, cabe ressaltarmos que, os professores universitários, assim como os de Educação Básica, estão inseridos numa realidade de precarização e intensificação de seu trabalho que gera insatisfações em sua profissão no âmbito institucional, político e social, reforçando atitudes que, possivelmente, expressam sua desmotivação. Portanto, acredita-se que as atitudes não desejadas dos professores denunciam um problema que não é inerente aos mesmos, mas, contextual e que envolve todo o sistema de educação brasileira.

Nesse sentido, Machado (2003), referindo-se ao conceito de competência, afirma que há três ingredientes fundamentais em sua constituição, sendo eles personalidade, âmbito e mobilização. Este último sugere que a competência está relacionada ao que a pessoa faz com aquilo que ela sabe, motivada pelo desejo de realizar seu trabalho conforme as exigências do mesmo.

Portanto, essas análises, confirmam o entendimento de que a competência docente não é uma competência de condutas, baseada somente em conhecimentos técnicos, mas, uma competência que exige conhecimentos construídos na prática do professor, através da sua autoformação (GARCIA, 1999). Nesse sentido, o professor deve ser flexível, capaz de interpretar sua atividade profissional, analisando criticamente seu ensino e buscando constantemente seu aperfeiçoamento pessoal e profissional. Cabe ressaltar que nesse processo, a interformação torna-se essencial, conforme afirma esse mesmo autor, uma vez que, através do diálogo com outros professores, estes encontram metas para a reelaboração de suas

práticas pedagógicas, evitando, por exemplo, situações como estas que segundo os licenciandos ocorrem nos Cursos de Licenciatura: “Os docentes muitas vezes não adequam suas aulas às suas propostas educacionais sendo várias matérias muito repetitivas e incompletas” (estudante do Curso de Ciências Biológicas) e “Cada um deles acha sua disciplina mais importante que dos demais, não existindo compreensão com as necessidades do aluno” (estudante do Curso de Biologia).

Mencionando a próxima questão: “*como os estudantes dos Cursos de Licenciatura avaliam as disciplinas cursadas nos mesmos*”, tem-se que a maioria (75%) dos licenciandos considerou as mesmas satisfatórias e os 25% restantes da amostra considerou essas disciplinas insatisfatórias ou pouco satisfatórias. As justificativas relativas à insatisfação em ordem decrescente de frequência foram: “não fazem articulação entre disciplinas de conteúdo e disciplinas pedagógicas” (F= 37), “são muito teóricas e voltam-se pouco para a realidade da Educação Básica” (F= 59) e “outros” (F= 4).

Pereira (2000) explica essa desarticulação entre disciplinas de conteúdos e disciplinas pedagógicas e a sobreposição da primeira em relação à segunda, afirmando que o tradicional modelo “3+1” ainda tem uma influência histórica marcante na estrutura curricular dos Cursos de Licenciatura. Já no que se refere à afirmação dos licenciandos a respeito das disciplinas dos Cursos de Licenciatura serem muito teóricas e voltarem-se pouco para a realidade da Educação Básica, entende-se que este fato pode se justificar em razão dos professores formadores não terem experiências profissionais na Educação Básica, conforme também fora explicitado. Nesse sentido, essas experiências poderão permitir, por exemplo, relacionar teoria e prática. Ao se referir sobre esse assunto, Pereira (2000) citando Lüdke (1994) afirma que, estabelecer essa relação contribui para diminuir a distância entre os estudantes das licenciaturas e a realidade escolar que terão que enfrentar depois de formados (idem, p. 62). Porém, essa relação não deve ser estabelecida na prática do professor formador com o objetivo de oferecer ao futuro professor uma fórmula ou uma receita pronta aplicável em contextos educativos, como se o conhecimento fosse estático. O professor formador deve fazer uso da relação entre seus conhecimentos teóricos e experienciais como um recurso didático que leva à reflexão do futuro professor sobre os desafios que poderão enfrentar em sua profissão, assim como, que favorece a problematização, o diálogo e a construção de alternativas pedagógicas que irá auxiliá-lo em suas práticas futuras, as quais devem ser transformadoras e não reprodutivistas.

No que se refere à questão que aborda “*atividade formativa realizada pelo maior número de licenciandos durante a graduação*”, tem-se que a pesquisa e os estágios extras curriculares apareceram com maior incidência, atingindo, respectivamente, o percentual de 44,5% e 33,5% entre as respostas obtidas. A categoria “extensão” atingiu o percentual de 17,5% e a categoria “outros” indicou o menor percentual entre as demais, relativo a 4,5%. Nesse sentido, torna-se interessante destacar que a atividade de pesquisa apareceu com a maior incidência entre as respostas. Esses dados podem corroborar com a seguinte afirmativa anunciada por um estudante do Curso de Pedagogia: “Na Universidade o foco é muito mais na teoria, na pesquisa, do que na prática”.

Portanto, parece-nos que o conhecimento propiciado pela Universidade não contempla o planejamento e desenvolvimento de uma proposta pedagógica que articule ensino-pesquisa-extensão, conferindo igual importância a essas atividades, uma vez que elas se complementam. Nesse sentido, Assis e Bonifácio (2011, p. 41) afirmam que:

O conhecimento advindo da extensão deve ser problematizado e divulgado por meio de uma produção científica, o ensino deve se utilizar de pesquisas para não trabalhar apenas com conhecimentos já consagrados, enfim, estes três níveis possuem uma interdependência, na qual a Universidade se baseia para desenvolver uma boa proposta de formação profissional.

Considerando essa problemática cabe-nos a seguinte indagação: esse modelo Europeu de organização universitária atende as reais necessidades do ensino superior brasileiro? Estaria, a universidade, diante deste modelo, contribuindo para que políticas neoliberais se efetivem e que a função da universidade se limite a atender as demandas do mercado, secundarizando a formação humana e reforçando as desigualdades sociais?

Focando a atenção às atividades de pesquisa, acredita-se que se tornam necessárias investigações a respeito do modo como estas vêm se configurando na Instituição pesquisada, com destaque nos Cursos de Licenciatura, a fim de analisar se elas estão cumprindo sua principal função que é de contribuir para a formação do professor crítico e reflexivo, produtor de conhecimento que transforme a sua realidade. Pois, segundo Demo (2003), ao contrário do que se espera, o que se encontra na Universidade é "a presença apenas peregrina ou artificial da pesquisa", uma vez que esta se configura em um caráter meramente técnico, enfatizando a cópia, sem que haja a produção do conhecimento pelo próprio aluno (DEMO, 2003, p. 75 *apud* ASSIS e BONIFÁCIO, 2011, p. 44).

Referindo-se especificamente às experiências práticas realizadas nos *estágios supervisionados*, 84,5% dos licenciandos afirmou que estas foram satisfatórias em sua formação. Ao analisar as justificativas apresentadas para essa resposta, tem-se que esta se dá pelo fato dos estágios terem propiciado relacionar teoria e prática por meio da observação e do exercício da atividade docente, levando os futuros professores a refletir sobre a realidade dos sistemas de ensino e a construir novas alternativas de intervenção pedagógica. As falas a seguir podem elucidar esse entendimento: "Boas experiências que possibilitam pensar a teoria na prática cotidiana" e "Possibilidade de pensar no que posso fazer diferente" (estudantes do Curso de Química).

Porém, 15,5% dos licenciandos, elencaram algumas críticas e justificativas de insatisfação em relação aos estágios. Nesse sentido, foi possível identificar informações divergentes a respeito da carga horária dos mesmos, sendo esta considerada insuficiente para alguns licenciandos e extensa demais para outros. Porém, relacionando essas duas categorias de respostas com as demais apresentadas encontraram-se elementos que nos indicam o que, de fato, esses estudantes gostariam de ter vivenciado nos estágios supervisionados, podendo, assim, justificar essas diferentes opiniões. Portanto, infere-se que para uns licenciandos, a carga horária dos estágios pode ter sido considerada insuficiente, porque estes tiveram como referência para essa resposta suas conclusões positivas em relação aos mesmos, ou seja, o desejo de estar mais tempo na escola para vivenciarem o que consideram ser importante, como por exemplo, a intervenção pedagógica. Essa inferência pode ser justificada com base na seguinte fala de um estudante do Curso de Química: "Tive momentos bons e ruins. Ruins quando nós alunos, estamos numa sala de aula da educação básica apenas como meros expectadores, apenas observando. As aulas de estágio devem ser desde o início do Curso". E, no que se refere aos outros licenciandos que consideraram a carga horária muito extensa, entende-se que, possivelmente, estes tiveram como referência para essa resposta suas

frustrações em relação aos mesmos, as quais são consequências do que eles gostariam de ter vivenciado, mas, não vivenciaram como, por exemplo, mais observação que prática, melhor supervisão e orientação.

Levando em consideração os dados que revelam a supervalorização das atividades de intervenção pedagógica em relação às de observação por parte dos licenciandos, torna-se necessário ressaltar que ambas ocupam lugares de importância nas atividades de estágio, podendo oferecer experiências que se complementam. A fala de uma estudante do Curso de Matemática ao se referir à sua satisfação em relação aos estágios supervisionados pode exemplificar esse entendimento: “Foram muito importantes para minha formação. Tive a oportunidade de pensar a sala de aula de um outro lugar (não era professora, nem aluna). Oportunidade de perceber o que escapa à aula, a potência que tem uma sala de aula”.

Nesse sentido, julgar-se que, independente da carga horária e da distribuição das atividades de estágio, o mais importante é o seu planejamento e desenvolvimento, os quais devem se comprometer com a construção de uma identidade profissional que corresponda às exigências da população envolvida e as demandas atuais, superando uma concepção burocrática que busca apenas cumprir exigências curriculares, sem se preocupar com a formação do professor (LEITE, 2007).

Em conformidade com este entendimento, compartilha-se com Pimenta (2004), Lima (2004) e Leite (2007) a ideia de que essa concepção burocrática não valoriza ou até mesmo desvaloriza a formação intelectual do professor, gera o conformismo e conserva hábitos, ideias, valores, comportamentos pessoais e sociais, legitimados e arrogados pela cultura, uma vez que o estágio reduz-se à observação de professores em aula, sem envolver uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa. Portanto, para que essa proposta formativa reducionista seja superada, torna-se essencial um diálogo entre Universidade, escolas de Educação Básica e futuros docentes, a fim de que estes colaborem mutuamente, buscando atender as necessidades de cada um no processo formativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo contribuiu para uma análise da realidade da formação inicial docente tendo como interlocutores estudantes dos Cursos de Licenciatura. Através desse foi possível percebermos limitações nessa etapa de formação no que se refere à(s): formação dos docentes formadores, disciplinas que são pouco voltadas para a realidade da educação básica, valorização das atividades de pesquisa em detrimento as atividades de ensino e extensão e burocratização dos estágios supervisionados. Nesse sentido, esses dados apontam para a importância de pesquisas que busquem conhecer as diferentes realidades de formação docente, seus desafios e suas demandas para que se possa repensar a estrutura política e pedagógica dos Cursos de Licenciatura, a fim que esses possam, de fato, contribuir no processo de profissionalização de futuros professores.

A formação de professores encontra-se inserida num contexto de grande complexidade, envolvendo fatores que interferem em sua qualidade. Estes se remetem tanto a elementos de iniciativa pessoal quanto organizacional, mobilizando as instituições que planejam e desenvolvem atividades de formação, bem como, o campo profissional e a transmissão de seus saberes específicos. Tem-se, assim, que as limitações na formação inicial docente são fortemente marcadas por questões ligadas ao campo profissional, tais como currículo, legislação e política educacional brasileira que contribuem para que haja um distanciamento entre o que se espera da formação docente e o que é ofertado no sistema de ensino superior.

Portanto, os desafios dessa formação são de diversas ordens e perpassam discussões de caráter mais amplo relacionadas à valorização do ensino e de seus profissionais no contexto acadêmico, político e social.

REFERÊNCIAS:

- ANDRÉ, M. A pesquisa sobre formação de professores: contribuições à delimitação do campo. In: *Convergências e Tensões no Campo da Formação e do Trabalho Docente. Didática e Prática de Ensino*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. P. 273 a 287.
- ASSIS, R. M. e BONIFÁCIO, N. A. A formação docente na universidade: ensino, pesquisa e extensão. *Educação e Fronteiras On-Line*, Dourados/MS, v.1, n.3, p.36-50, set./dez. 2011.
- BRAGA, D. R. O conhecimento, a práxis e a formação humana na perspectiva sócio-histórica em sua relação com a educação e a formação de professores. In: VIII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE e III Congresso Ibero-Americano sobre violência nas escolas - CIAVE, 2008, Curitiba - PR. VIII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE e III Congresso Ibero-Americano sobre violência nas escolas - CIAVE. Curitiba: Champagnat, 2008. v. 1. p. 46-46.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A.; MIZUKAMI, M. G. N. *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: EdUFSCar, 1996, p. 139-165.
- CANDAU, V.M.F. Universidade e formação de professores: Que rumos tomar? In: CANDAU, V.M.F. (org.) *Magistério, construção cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- DEMO, P. *Educar pela pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 2003, p. 73.
- FARIA e SARAIVA. Os Cursos de Licenciatura nas Representações Sociais de discentes da Universidade Federal de Juiz de Fora. Relatório de pesquisa, Universidade Federal de Viçosa, MG, 2012.
- FERREIRA e SARAIVA. Os Cursos de Licenciatura nas Representações Sociais de discentes da Universidade Federal de Viçosa. Relatório de pesquisa, Universidade Federal de Viçosa, MG, 2010.
- GARCIA, C. M. *Formação de Professores: Para uma mudança educativa*. Porto. Portugal: Porto, 1999, p. 22; 26; 41.
- LEITE, Y. U. F. A Formação de Professores nos cursos de licenciatura: algumas diretrizes e práticas. In: XXIII Simpósio Brasileiro, V Congresso Luso-brasileiro e I Colóquio Ibero-Americano de Política e Administração da Educação:, 2007, Porto Alegre. *Cadernos Anpae - Resumos*. Porto Alegre: Anpae/UFRS, 2007. v. 01. p. 185-185. Referências adicionais: Classificação do evento: Internacional; Brasil/ Português; Meio de divulgação: Impresso; ISSN/ISBN: 16773802.
- MACHADO, N. J. Competência e profissionalismo: o lugar da ética. *Revista Apase*, São Paulo, v. II, n. 2, p. 20-21, 2003.
- PEREIRA, J. E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. *Educação e Sociedade*. Vol.20, n.68, Campinas, Dez., 1999.

PEREIRA, J. E. D. Formação de Professores: pesquisa, representação e poder. Belo Horizonte. MG: Autêntica, 2000.

PIMENTA, S.G. e LIMA, M.S.L. Estágio e Docência. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, S.G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: ----- (org.) Saberes pedagógicos e atividade docente. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2007. P. 15-35.

SCHEIBE, L. Pedagogia universitária e transformação social. São Paulo, 1987, 180 p. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Pós-Graduação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis. RJ: Vozes, 2002.

Competências transversais de Educadores/as e Professores/as do 1º ciclo do Ensino Básico: o futuro como razão de ser do presente

João Gouveia, Clara Craveiro, Brigitte Silva, Cecília Santos, Maria Isabel Brandão e Marta Martins⁶⁴²

Resumo

Em sociedade marcadas por evoluções lentas, a definição de estratégias pode confinar-se a lógicas de curto e médio prazo. No caso das escolas, é esse o horizonte temporal dos projetos educativos, onde se inscrevem (e limitam) os objetivos e finalidades de desempenho profissional docente. Assim sendo, as necessidades de formação (inicial ou contínua) de professores, por muito estruturados que sejam os diagnósticos, têm como referente temporal mais comum o imediato (lógica reativa).

Acontece que a sociedade hodierna se caracteriza por mudança e imprevisibilidade, sendo esta última, em grande medida, resultante de processos de mudança multifatoriais, de causalidade emergente e de alteração rápida.

Sendo impossível eliminar a imprevisibilidade face ao futuro, nada impede, contudo, que se pense a longo prazo. Como vários prospetivistas afirmam (Carneiro, 2000, Drucker, 1993, Godet, 1995, Friedman, 2010, Watson, 2009), é exatamente a vertigem da mudança que justifica a antecipação de futuros possíveis, de modo a garantir o que há de mais importante na dimensão humana - a capacidade de, sem fatalismos, projetar o futuro.

Para isso, é imprescindível que os agentes educativos sejam capazes de identificar tendências e de antecipar eventuais consequências para as instituições educativas e para os profissionais da educação.

Este projeto nasce dessa preocupação e visa, ao nível do perfil de desempenho dos/as professores/as e educadores/as, saber o que está a empurrar a educação e a atividade docente para o futuro (as principais tendências) e, fruto disso, identificar as competências transversais mais importantes, dessa forma estruturando a gestão de professores e educadores (recrutamento e seleção, formação inicial e contínua, avaliação de desempenho, progressão na carreira, entre outros). Com este projeto, instituições educativas (empregadoras) e de ensino superior (formadoras) poderão antecipar futuros cenários da educação e disporão de um perfil de competências transversais adequadas ao presente e ao futuro da educação.

Com a presente comunicação, apresentaremos as principais conclusões obtidas até à data, designadamente a identificação e caracterização de tendências, face aos novos perfis emergentes que caracterizam a profissionalidade docente, e um primeiro mapeamento de competências transversais.

A metodologia é de índole qualitativa. Para além da consulta documental, para o estado atual da arte na identificação das principais tendências da educação e possíveis consequências para cenarizações de futuro, proceder-se-á a um mapeamento de competências transversais, com base na auscultação de educadores/as de infância e professores/as do 1.º ciclo (inquéritos por questionário e entrevistas), docentes

⁶⁴² Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

do ensino superior e reconhecidos/as especialistas na formação de professores (grupos de foco e de discussão).

Palavras-chave: Prospetiva da educação, Formação de Professores, Competências transversais

Introdução

Se todas as dimensões da atividade humana beneficiam da antecipação de futuros possíveis, a educação é, porventura, a que mais dela necessita (Jarauta, Beatriz, Imbernón, Francisco, 2012). Até porque, como afirma Guerra (2012), a educação parece caracterizar-se por uma natural tendência para perpetuar formas de atuar, amarrando-se facilmente ao passado por causa de presentes plenos de rotinas.

É neste sentido que nos parece interessante proceder a uma reflexão sobre algumas das tendências formatadoras do futuro da educação e confrontar esse esforço de cenarização com as representações de educadores/as e professores/as portugueses sobre as competências transversais mais valorizadas, de modo a poder identificar eventuais necessidades na formação inicial e contínua de professores.

As tendências formatadoras da educação

Tudo indica que evoluímos no sentido de um mundo em que conteúdos e recursos de aprendizagem estarão abertos e disponíveis a todos (Johnson et al, 2012). Um mundo onde produção científica, literatura, músicas, filmes, recursos pedagógicos e didáticos, entre outras fontes de informação possíveis, estarão abertos e disponíveis a todos, 24 horas por dia, 7 dias por semana. Os exemplos que o ilustram são já abundantes - atente-se nos casos de instituições universitárias que, como o MIT, disponibilizam *online* recursos e conteúdos de todas as disciplinas e áreas do saber, ou ainda os MOOC (*massive open online courses*), integralmente gratuitos e resultantes da "generosidade" de milhares de professores/as, das mais diferentes nacionalidades e áreas do saber, que concebem percursos formativos e os disponibilizam gratuitamente na net.

Esta tendência vê-se potenciada pela circunstância de o acesso à internet ser tendencialmente gratuito e livre (Gouveia, 2010), independentemente de onde nos encontremos ou dos dispositivos de que dispomos. A evolução sofrida pelo monstro de secretária que era o computador de outrora para dispositivos de elevada portabilidade que agilizam o acesso à rede é ilustrador do que afirmamos. Em 2012, foram vendidos 694 milhões de smartphones e 114 milhões de tablets, prevendo-se que, em 2016, as vendas ascendam a, respetivamente, 1,34 mil milhões e 383 milhões. Ao todo, em 2016, poderão ser vendidos 2,6 mil milhões de equipamentos móveis, se incluirmos telemóveis convencionais (700 milhões) e PC portáteis (170 milhões)⁶⁴³. Isto, por sua vez, move e impulsiona o mercado editorial de livros digitais e interativos, que, de acordo com estimativas recentes da Pricewaterhouse será, em 2017, superior ao dos livros impressos. O principal crescimento será, precisamente, nos livros educativos e para crianças, pois o mercado dos *ebooks* para adultos parece ter atingido, em 2013, um *plateau*.

Simultaneamente, surgem, um pouco por todo o lado, cidades *wi-fi* (todo a cidade coberta pelo sinal de retransmissores) potenciadas por tecnologia barata que permite conectividade em todo o espaço urbano

⁶⁴³ Semanário Expresso de 22 de junho, com base em dados da consultora Canalys.

(Dowbor, 2009) e alimentadas por uma tomada progressiva de consciência de que tais oportunidades acarretam benefícios sociais e económicos.

A internet das coisas⁶⁴⁴, por seu turno, ganha contornos de realidade, com o desenvolvimento de tecnologias como RFID (Radio-Frequency IDentification, que permite a interação entre os objetos do quotidianos que nos rodeiam a outros objetos e contextos), NFC (Near Field Communication ou Comunicação de Campo Próximo, que possibilita que dois dispositivos trabalhem colaborativamente pelo simples toque ou aproximação), e microsensores pouco dispendiosos, que não requerem baterias ou energia externa e comunicam sem fios, permitindo localizar, monitorar, manter ou registar informações dos objetos onde são incorporados. A informação deixa, assim, de estar presa em alguns objetos (os tradicionais ecrãs de computadores) e passa a ser como as borboletas, sobrevoando as pessoas e os objetos, dando-lhes vida e enriquecendo-os de informação quando neles pousa.

O mundo que vemos é, cada vez mais, o resultado da fusão de realidades físicas e virtuais (Johnson et al, 2012). A realidade aumentada, por exemplo, é a designação para um conjunto de tecnologias que acrescentam camadas de informação ao mundo *normal*, oferecendo a qualquer utilizador a possibilidade de dispor, de forma intuitiva, de informação complementar a partir do dispositivo móvel. A aprendizagem informal e não-formal têm beneficiado bastante mais destas potencialidades do que o contexto formal da escola, por exemplo, com a existência de museus de história e de ciência a socorrerem-se das potencialidades da realidade aumentada para, através de smartphones ou tablets, “ver” edifícios tal como eram há séculos atrás ou perceber realidades e conceitos científicos por detrás dos fenómenos, à medida que estes ocorrem. A realidade virtual, por seu turno, é um termo que designa ambientes em 3D que simulam a presença física em lugares reais ou imaginários. Tendo começado por experiências visuais, algumas simulações já permitem adicionar informação sensorial ao nível do tato, bastante utilizadas em aplicações de medicina e em jogos. As potencialidades para a aprendizagem são inúmeras.

A aprendizagem, por sua vez, alarga-se à vida. Cada vez mais, podemos trabalhar, aprender e estudar quando, como e onde queremos. As oportunidades para abrir a educação e a aprendizagem ao informal e não formal estão aí à porta (Cedefop, 2009), justificando que se pense, cada vez mais, em *life wide learning* (uma clara evolução em relação ao conhecido *lifelong learning*).

“A lógica subjacente não é nova: o que aprendemos fora das instituições de ensino e de formação, por conta própria, sem provas ou testes, sem professores ou formadores, sem diplomas (e que nos dá, em muitos casos, enorme prazer) é, afinal, a forma mais natural de aprendizagem para qualquer ser humano. É assim que aprendemos a falar, a namoriscar ou ainda a tornarmo-nos especialistas num determinado hobby. Nestes casos, a sala de aula é a própria vida e os professores, esses, somos nós próprios e as pessoas com quem nos dispusermos a interagir.” (Gouveia, 2010b:310)

Também para isso contribui o facto de as tecnologias que utilizamos serem, cada vez mais, baseadas na “nuvem”, dessa forma alterando substancialmente o modo como utilizamos e configuramos software e armazenamento de ficheiros e, sobretudo, como conceptualizamos estas funções. Cada vez menos interessa onde o trabalho se encontra armazenado; o que verdadeiramente importa é que essa informação esteja acessível, independentemente do dispositivo utilizado, do momento ou do local.

⁶⁴⁴ Expressão que designa uma realidade povoada de sensores inteligentes e ubíquos, que partilham informação entre si e nos resolvem parte importante das tarefas do quotidiano.

Por isso se fala de espaços digitais de aprendizagem individualizados (Miller, Shapiro e Hilding-Hamann, 2008), que são conectados e sociais, inclusivos e ativos, motivadores e abertos à emoção, controláveis, criativos e experimentais, abertos e reflexivos, assim como avaliados e certificados (Johnson, Adams e Cummins, 2012).

Fruto destas alterações, é de esperar que a organização escolar venha a assentar em tempos escolares organizados com base em lógicas radicalmente distintas das atuais. A noção de jornada de aprendizagem na escola, com 5 ou 6 horas de trabalho, decorre de uma organização industrial do tempo que tem vindo, progressivamente, a perder relevância, inclusive no mundo do trabalho. A tendência geral das sociedades mais desenvolvidas aponta para o funcionamento em rede, 24/7, circunstância que pressiona a escola para funcionar como espaço em rede, permanentemente aberto, sendo os/as estudantes e os/as professores/as a definir quanto tempo deve ser dedicado às atividades e quando. O importante será conseguir atingir os objetivos estabelecidos em termos de aquisição e promoção de competências e não necessariamente o respeito pela periodicidade dos horários diários, semanais ou mensais. Como Echevarría (2012) afirma, trata-se de uma expectável evolução entre um tempo industrial e um novo tempo informacional, ou tempo-rede. Essas tendências são já evidentes no ensino superior e na formação profissional, pelo que será uma questão de tempo até que o movimento atinja os níveis da educação básica e secundária.

Neste contexto, é igualmente expectável que o peso das disciplinas e dos conteúdos ceda, progressivamente, lugar à promoção de competências que atravessam as várias áreas do currículo e que a ênfase seja, cada vez mais, dada a lógicas de aprendizagem baseadas em problemas, projetos, desafios e, portanto, de aprendizagens ativas. Os tablets e os smartphones têm vindo, de resto, a ser utilizados para trazer os currículos para os assuntos do dia a dia. As abordagens pedagógicas orientadas para aprendizagens ativas são mais centradas no aprendente e menos nos conteúdos, permitindo àquele controlar cada vez mais o modo como se envolve nos assuntos, ligar o que aprende ao seu mundo, formato de aprendizagem que dificilmente se compatibiliza com a abordagem industrial da separação curricular por disciplinas.

Todos estes fenómenos, simultaneamente marcados por e causadores de descentralização nos processos e fenómenos educativos, trazem à dimensão da *avaliação* a relevância que, sempre lhe tendo sido reconhecida, não tem encontrado a sua repercussão prática e efetiva. Avaliação será, crescentemente, palavra *passé-partout*, porque utilizada nos mais diversos e variados campos e a focagem nos objetivos e resultados deverá constituir uma preocupação crescida. Num mundo de incerteza e receios, onde tudo muda a qualquer instante, a avaliação torna-se fator de confiança e fator de sossego. De salientar que o crescimento da importância da avaliação se encontra associada à ideia de desempenho, de performance, com ênfase crescente nos resultados, cada vez mais um traço fundamental da nossa condição pós-moderna. De par com a *performance*, a avaliação é igualmente resultado da descentralização – de meios, objetivos e resultados), tendência que justifica grandemente a sua importância. E de entre todas as possíveis funções da avaliação (melhoria, prestação de contas e criação de conhecimento), o contexto educativo vê-se, cada vez mais, marcado por lógicas de *accountability*. Ou seja, privilegia-se a medição de resultados, para efeitos de utilização política e pública, com preocupações de suposta objetividade e que permita justificar e, por essa via, realocar fundos e recursos (Chelmsky e Shadish, 1997), um pouco na esteira do que think-tanks como a OCDE preconizam e impõem ao conjunto de países ali representados. O que significa que, crescentemente, e no caso da educação, os agentes educativos têm liberdade para gerir

os processos (o modo como trabalham e operam) desde que atinjam os resultados (objetivos preferencialmente SMART, decorrentes de compromissos internacionais vertidos para obrigações e metas nacionais).

A crescente importância das competências

Fruto de todas as razões invocadas, e para não mencionar senão estas, não é, portanto, de estranhar que as *competências* se tenham progressivamente apropriado do terreno outrora ocupado pelas qualificações, uma vez que radicam na “capacidade que um indivíduo possui para gerir o seu potencial em situação” (Jonnaert, 2012:23), dessa forma implicando “saber agir”, desiderato bem para além do saber livresco e académico de que alguma educação formal ainda é acusada e da ocupação de cargos profissionais assente mais nos diplomas do que em reais capacidades e competências⁶⁴⁵.

A preocupação com a competência aumenta, por isso, à medida que a vida se torna mais complexa e menos prescritiva (Bellier, 2000), que os profissionais são menos agentes operacionalizadores de tarefas e mais autores do seu próprio contexto profissional e, por último, que as capacidades dos indivíduos não mais possam ser dissociadas do seu real e efetivo desempenho (Boterf, 1994, 2000, 2003, 2008; Cardoso, Estevão e Silva, 2006; Cascão, 2004; Ceitil, 2006; Joannert, 2012).

E sendo certo que o conceito de competência não se deixa encerrar num quadro conceptual e único (Gouveia, 2007), assumindo-se como um verdadeiro “camaleão conceptual” (Boterf, 2000), também não é menos verdade que se conseguiu consensualizar que a competência:

- se manifesta em ações ou comportamentos, o que a torna indissociáveis da atividade (Boterf, 2003);
- consiste na integração de saberes e recursos, o que as configura como um conjunto complexo de elementos estruturados e combinados entre si, em interação dinâmica (Boterf, 1994; Suleman, 2000; Winterton et al, 2006);
- é observável e avaliável (Spencer & Spencer, 1993);
- é “contextualizada e contingente” (Cascão, 2004: 34), estando relacionada com contextos e situações específicas (Boterf, 2008);
- está relacionada com o cumprimento de resultados (Cascão, 2004);
- está associada a desempenhos de elevado nível (Cardoso, Estevão e Silva, 2006);
- é dinâmica e mutável, dado que pode ser adquirida durante toda a vida ativa, através da experiência (Boterf, 1999) e pode ser melhorada por via de formação e desenvolvimento (Cardoso, Estevão e Silva, 2006).

No que diz respeito às diferentes tipologias e respetivas caracterizações, encontramos, entre muitas outras, distinções como:

⁶⁴⁵ De referir que se mantém como difícil de resolver a questão de como as competências, designadamente as informalmente adquiridas, são avaliadas, validadas e reconhecidas (Stoyanov, Hoogveld e Kirschner, 2010).

- competências-produto, ou terminais, e competências-processo, ou estratégias de aprendizagem para adquirir as competências-produto (Wolfs, 1998, citado por Scallon, 2004);
- competências genéricas (transferíveis entre contextos de trabalho, e que incluem resolução de problemas, comunicação e capacidade de trabalho em grupo), competências soft (mais relacionadas com o indivíduo, como por exemplo, motivação, resiliência, autoconfiança e empenho) e competências técnicas (relacionadas com as competências académicas ou com conhecimentos em determinados instrumentos, metodologias e ou processos e, em geral, especificadas em standards nacionais e internacionais) (European Commission, 2008);
- competências transversais (que atravessam todas as áreas disciplinares e são úteis em variadíssimos contextos e domínios do saber) e as competências ligadas aos domínios de aprendizagem (disciplinares).

É esta última distinção que enforma a nossa investigação e fundamenta os seus propósitos.

Se nos modelos de gestão de competências que as organizações adotam, de entre as várias tipologias de competências, as competências transversais são as mais representadas (Cascão, 2004, Cardoso et al, 2006, Ceitil, 2006), também o ensino superior europeu, com a implementação da Declaração de Bolonha, viu redefinidos os propósitos e formas de atuação da educação de nível terciário, elegendo um conjunto de competências genéricas, a serem desenvolvidas transversalmente a todo o tipo de formações (Projeto TUNING).

Se as competências específicas dependem de um contexto próprio, as transversais, por sua vez, são comuns, independentes do contexto e caracterizadas por transversalidade e transferibilidade (Ramos e Bento, 2006). Boterf sugere a mesma ideia, ao entender a competência como um saber-agir que se decompõe em três saberes decorrentes de recursos: saber mobilizar, saber integrar e saber transferir (1994:124). Suleman vai ao encontro destes pressupostos, ao afirmar que “a transversalidade diz respeito à não contextualização das competências, o que significa ausência de especificidade e a transferibilidade, possibilidade de utilização das competências em contextos similares, através da comparação, de raciocínios por analogia”(2000:120).

Este consenso gerado em torno da ideia de transversalidade tem vindo a conhecer oposição com autores como Rey, que alerta para o facto de a competência transversal poder ser apenas um "produto ideológico que não corresponde a nada de real, e apenas esboçando os contornos daquilo que responderia às necessidades do momento" (2002: 60). Em sua opinião, a própria ideia de competência transversal é suspeita, pelo facto de resultar de pressões conjunturais - uma orientação crescente da educação e da formação para o mercado de trabalho, tendo como principal função a preparação de profissionais com banda larga e capacidade de adaptação e de mobilidade entre funções e contextos profissionais.

Não obstante o facto de o conceito de competência transversal se encontrar sob mira, pois corresponde a um constructo cuja correspondência à realidade está ainda por demonstrar, o facto é que as dúvidas epistemológicas e conceptuais não são, para já, suficientes para anular o que constitui um dos principais propósitos da atual educação e dos esforços de aprendizagem: dotar os estudantes de competências transversais, transferíveis entre contextos e que se encontram para além das abordagens por conteúdos ou áreas do saber.

A investigação e os resultados

O Decreto-Lei nº 107/2008, sobre a Execução do Processo de Bolonha, no seu Artigo 66.º-A, exigia que o Relatório de Concretização do Processo de Bolonha, desenvolvido por cada instituição de ensino superior, incluísse “informação sobre as mudanças operadas, designadamente em matéria pedagógica, no sentido de uma formação orientada para o desenvolvimento das competências dos estudantes (...) [em que] a aquisição de competências transversais deve desempenhar um papel decisivo”.

Paralelamente, e tendo em conta a evolução que a educação e a formação de professores têm vindo e continuarão a sentir (na esteira das tendências atrás identificadas e detalhadas), entendeu-se que esse mapeamento poderia ajudar a preparar profissionais que, para além das competências técnicas e específicas da atividade docente, pudessem dispor de um conjunto de capacidades que lhes permitisse maior mobilidade profissional e superior nível de adaptação à mudança.

Para o efeito, assumiu-se um conceito de competência em conformidade com o que Boterf (1995) preconiza, uniformizando a forma de a nomear (uma designação, uma pequena explicitação e indicadores de desempenho que a operacionalizassem), tal como o exemplo que a seguir apresentamos ilustra, relativamente à competência *Criatividade/Inovação*.

Criatividade/Inovação

Capacidade de encontrar soluções inovadoras para problemas ou dificuldades inesperadas que se lhe deparam.

- Consegue improvisar soluções de carácter temporário.
- Gera propostas inovadoras com base em novas relações, padrões e combinações dos recursos disponíveis
- Face a situações problemáticas, consegue perspetivar novas oportunidades.
- É flexível na resolução dos problemas
- Reformula soluções em função de uma maior eficácia, adequação e/ou dimensão estética
- Incentiva o aparecimento de novas ideias
- É recetivo a ideias novas e implementa-as

De seguida, procedeu-se a um primeiro diretório de competências transversais extenso, recolhido a partir de análise documental e de outras experiências similares em instituições de ensino superior e mesmo em contextos de gestão de recursos humanos. Uma vez este diretório elaborado, uma equipa pluridisciplinar analisou, comentou, reviu e concebeu esse conjunto ainda relativamente extenso de competências e selecionou as mais importantes, como base de trabalho para a recolha de opiniões de educadoras, professores do 1º e 2º ciclos, e vários outros agentes educativos, sob a forma de questionários, entrevistas e focus-group. A listagem assim obtida incluía as seguintes competências:

1. Planeamento
2. Tomada de decisão

3. Criatividade/inação
4. Gestão do Tempo
5. Proatividade/iniciativa
6. Orientação para resultados
7. Orientação para a satisfação das crianças e das famílias
8. Adaptação e mudança
9. Resiliência
10. Pensamento crítico
11. Ética, valores e responsabilidade
12. Trabalho em equipa
13. Relacionamento interpessoal
14. Comunicação
15. Liderança

Uma vez que a escolha da metodologia deve fazer-se em função do problema a estudar, resolveu-se adotar uma abordagem de investigação mista, termo que designa abordagens que combinam metodologias quantitativas e qualitativas, por se entender que produz superior cobertura compreensiva e uma maior inteligibilidade da realidade em análise. A metodologia mista iria, simultaneamente, ao encontro de um outro propósito subjacente à investigação e que consistia em averiguar quais as representações que professores e educadores têm de *desempenho docente*. Ao selecionarem as competências mais valorizadas, numa lista que deliberadamente incluía indicadores relativos à competência *Orientação para os resultados* (uma competência que, cada vez mais, enforma a atividade docente e que as tendências de futuro analisadas confirmam como assumindo crescente importância), os inquiridos dar-nos-iam indicações relativamente ao que consideram ser mais relevante quando se analisa e avalia o desempenho docente. Esta preocupação é tanto mais importante quanto se sabe que “o desempenho pode ser qualificado tendo em conta duas perspetivas: os meios ou os fins” (Caetano, 2080:28). Ou seja, enquanto processo (comportamentos profissionais) e resultados (grau de consecução dos objectivos).

O desempenho enquanto comportamento/processos focaliza-se “nos comportamentos requeridos pelas funções ou tarefas que os indivíduos têm que efetuar no âmbito do cargo ou posto de trabalho que ocupam” (Caetano, 2008: 43), o que significa que os colaboradores sabem o que é importante fazer e como deve ser feito. Por seu turno, na perspetiva do desempenho enquanto resultados, o foco está na contribuição que os colaboradores prestam à consecução de objetivos organizacionais. O pressuposto é o de que qualquer organização espera dos seus colaboradores que os resultados ou efeitos do seu comportamento acresçam valor para a sustentabilidade da mesma.

O ideal será, como parece ser consensual e o atual contexto da Sociedade do Conhecimento cada vez mais exige, que o entendimento de desempenho, no topo como na base das organizações, inclua as duas dimensões, pois dispor-se-á de uma visão mais completa da globalidade da função e das suas diferentes

tarefas, responsabilidades e desempenho, tornando-se o processo mais relevante, sensível, fiável e aceitável.

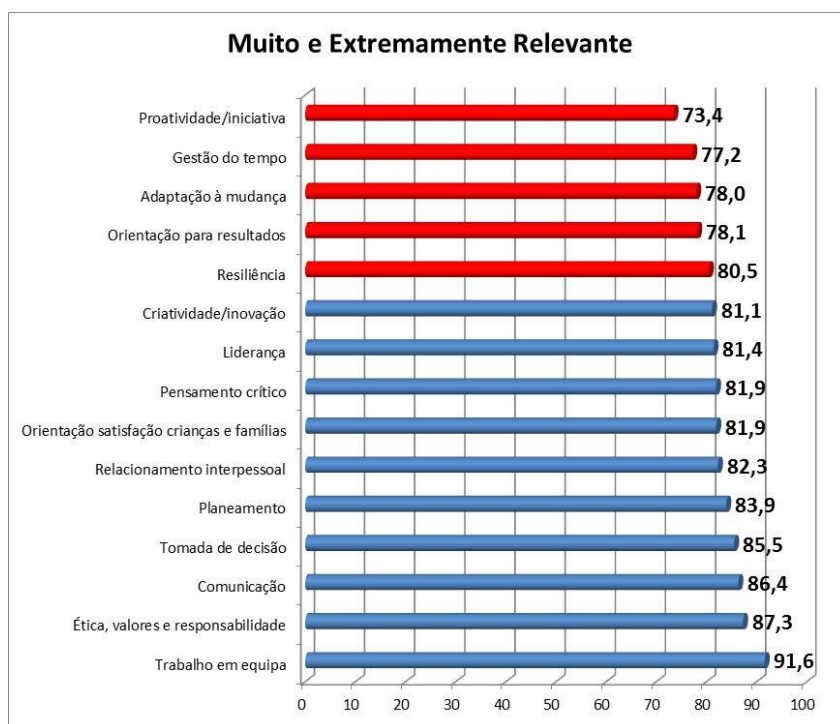
Apresentaremos, mais adiante, os resultados da análise sobre esta problemática. De referir que os dados que aqui se apresentam são ainda preliminares, pois são resultantes apenas:

- da distribuição do questionário sobre as competências mais valorizáveis a um número inicial de inquiridos, não incluindo as conclusões das entrevistas e focus-group realizados e a realizar;
- de um esforço de auscultação do conceito de desempenho a um grupo de 282 educadores/as e professores/as de várias regiões do país.
- da inquirição a um conjunto de 457 educadores/as e professores/as da região do Grande Porto.

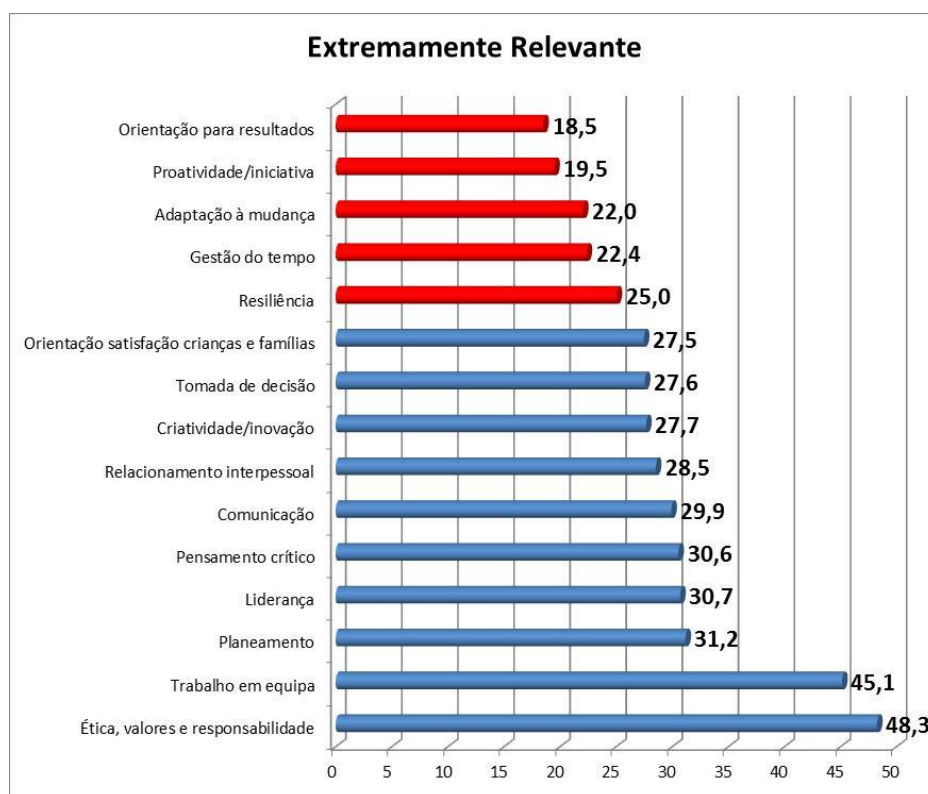
No que diz respeito ao inquérito por questionário, recolhemos opiniões de 127 inquiridos, de vários níveis de ensino, com base num inquérito por questionário onde, para cada indicador de desempenho das 15 competências, solicitávamos que os inquiridos se pronunciassem em função de uma escala de Likert, com os seguintes níveis:

1. NR – Nada Relevante
2. PR – Pouco Relevante
3. R – Relevante
4. MR – Muito Relevante
5. ER – Extremamente Relevante

O gráfico que a seguir apresentamos hierarquiza as competências a partir das respostas obtidas nos níveis *Muito Relevante* e *Extremamente Relevante*.



Se confinarmos a análise das respostas apenas ao nível máximo da escala adotada (*Extremamente Relevante*), os resultados não diferem muito, tal como o gráfico seguinte o ilustra.



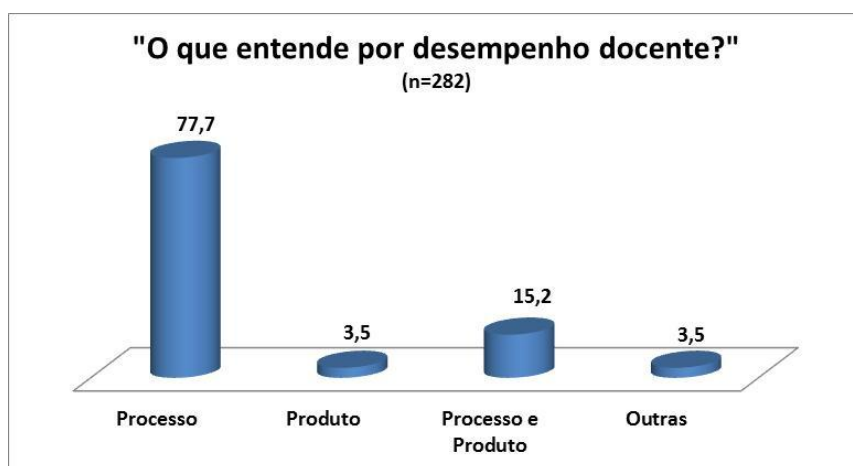
Sendo certo que a escolha entre as competências não se revelará fácil, tendo em conta a relevância e pertinência que todas assumem, não deixamos de registar o lugar ocupado pelas competências que as evoluções da educação e do contexto societal onde esta se insere configuram como crescentemente relevantes. Referimo-nos a competências como *Resiliência*, *Gestão do Tempo*, *Adaptação à Mudança*, *Proactividade e Iniciativa* e *Orientação para os Resultados*, que ocupam, nos dois gráficos, os últimos lugares da lista. De referir que não foi possível encontrar diferenças estatisticamente significativas no que diz respeito a variáveis independentes como idade, género, antiguidade ou situação profissional.

No que diz respeito especificamente à competência *Orientação para os Resultados*, que o atual contexto crescentemente determina como sendo relevante e decisiva, estas respostas corroboram os resultados que, progressivamente, temos vindo a obter com base na auscultação de educadores e professores, através de uma questão aberta deliberadamente incluída em vários inquéritos por questionário de três dissertações de mestrado e que, no seu conjunto, abrangeram 282 respondentes, da região norte de Portugal e da Região Autónoma da Madeira.

A questão colocada é: “O que entende por desempenho docente?” e foi submetida a análise de conteúdo em função de três categorias de análise:

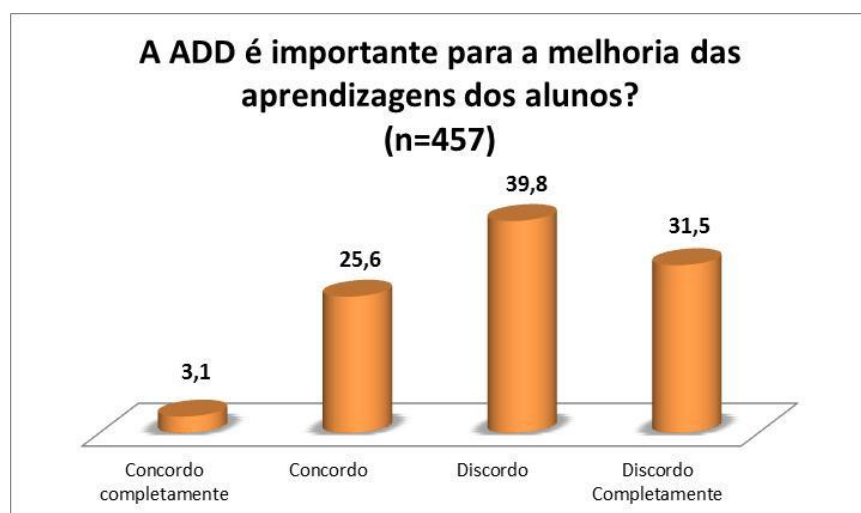
1. Processos (as funções desempenhadas e o modo como o foram)
2. Resultados (os objetivos alcançados)
3. Processos e resultados (respostas que incluíssem as duas dimensões atrás mencionadas)

Os resultados obtidos foram os seguintes:



Mais de 3 em cada quatro educadores e professores inquiridos consideram que o que determina a qualidade do seu desempenho docente é o modo como levam a cabo as suas funções, independentemente dos resultados que obtêm. Também neste caso não encontramos diferenças nas respostas com base em variáveis independentes como idade, género, antiguidade ou situação profissional.

Junte-se a este conjunto de respostas as conclusões obtidas num inquérito por questionário subordinado à problemática da avaliação de desempenho, em que um conjunto de professores da região do Grande Porto (n=457), quando confrontado com a questão "A Avaliação de Desempenho Docente é importante para a melhoria das aprendizagens dos alunos?", respondeu da seguinte forma:



Conclusões e propostas

Os resultados obtidos são relevantes caso pretendamos encontrar justificações para as enormes resistências ao inicial modelo de avaliação de desempenho (que incluía os resultados das aprendizagens dos alunos e as taxas de abandono escolar como indicadores a ter em conta).

De facto, num contexto como o atual, em que indicadores como resultados de aprendizagem (nacional e internacionalmente avaliados) e taxas de abandono escolar são as principais variáveis na avaliação de escolas (como já referido, fruto de compromissos internacionais e de desígnios nacionais), é interessante constatar que o grupo de inquiridos não elege a competência *Orientação para resultados* como uma das competências nucleares da atividade docente.

É igualmente importante perceber que a classe docente considera que a medida da qualidade do seu desempenho resulta da forma como trabalha e menos dos resultados que se obtêm. E, por último, releve-se o facto de não parecer haver concordância quanto ao facto de o sistema de avaliação de desempenho poder contribuir para a melhoria das aprendizagens dos alunos, opinião que, reconhecemos, pode resultar de se considerar o sistema de pouca utilidade ou de não se entender que o desempenho docente deve ter essa variável como resultado a incluir na qualidade do desempenho.

Independentemente da interpretação para as respostas obtidas, o facto é que as evidências, várias, sugerem que, na formação inicial como contínua de professores, a ênfase nos processos e na qualidade das dimensões científicas e pedagógicas, a participação na vida e o desenvolvimento pessoal e profissional através de esforços de requalificação e de formação contínua, sendo importantes, são-no tanto mais quanto mais se entender que servem propósitos – a qualidade dos resultados das aprendizagens.

O que significa que, na formação de professores e educadores, se coloque mais recursos e tempo ao serviço de capacidades como:

- Empenho na consecução de objetivos e no aproveitamento de oportunidades para os atingir e, se possível, superar.
- Reformulação de objetivos, (re)estabelecimento de prioridades e tomada de decisões com base em análises de resultados parcelares e feedback relativamente aos resultados obtidos.
- Antecipação de resultados do próprio trabalho a longo prazo
- Atuação de acordo com os objetivos estratégicos da instituição
- Postura frequente de questionamento relativamente aos procedimentos e normas adotados, com vista a melhorá-los.
- Identificação e antecipação de necessidades/oportunidades e apresentação de soluções.
- Procura, espontânea e em tempo útil, de respostas para as situações problemáticas com que é confrontado/a, solucionando e antecipando-se aos problemas.
- Aceitação de mudanças organizacionais/processuais, cooperando com as alterações ou prioridades definidas.
- Reconhecimento do mérito de diferentes abordagens e adaptação fácil a mudanças inerentes a novas tarefas, atividades e responsabilidades, revelando uma atitude de constante aprendizagem.
- Antecipação, planeamento, implementação e mobilização de dinâmicas de mudança.

Desta forma, conseguir-se-á conciliar o melhor de dois mundos: o voluntarismo, energia, qualidade e dedicação na entrega à profissão com um sistemático e constante foco nos resultados e objetivos.

Referências bibliográficas

Atuara Zirtae, Ocsicna Nonreb (2012). El profesorado de aquí a cien años: Jugando com el tiempo. In Jarauta, Beatriz, Imbernón Francisco (coords.), *Pensando en el futuro de la educación: una nueva escuela para el siglo XXII* (pp. 51-60), Barcelona: Editorial Graó.

- Bellier, Sandra (dir) (2000). *Compétences en Action*. Paris: Éditions Liaison.
- Boterf, Guy (1994). *De la compétence, essai sur un attracteur étrange*. Paris: Éditions d'Organisation.
- Boterf, Guy (2000). *L'ingénierie des Compétences*. Paris: Les Éditions d'Organization.
- Boterf, Guy (2003). *Développer la compétence des professionnels*. Paris: Éditions d'Organisation. 4^a edição.
- Boterf, Guy (2008). *Repenser la compétence, pour dépasser les idées reçues: quinze propositions*. Paris: Eyrolles - Éditions d'Organisation.
- Boyatsis, R. (1982). *The Competent Manager : a model for effective performance*. New York: Wiley-Interscience.
- Caetano, António (2008). *Avaliação de desempenho: O essencial que avaliadores e avaliados precisam de saber*. Lisboa: Edições Horizonte.
- Cardoso, Carlos-Cardoso, Estevão, Carlos, Silva, Paulo (2006). *Competências Transversais dos Diplomados do Ensino Superior, perspetivas dos empregadores e diplomados*. Guimarães: Tecminho.
- Cascão, Ferreira (2004). *Entre a Gestão de Competências e a Gestão do Conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Cedefop, (2009), *European guidelines for validating non-formal and informal learning*, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities.
- Cedefop (2010). *Skills supply and demand in Europe: Medium-term forecast up to 2020*, Luxembourg: Publication Office of the European Union
- Ceitel, Mário (2006). *Gestão e Desenvolvimento de Competências*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Chelmsky, Eleanor, Shadish William (edit.), (1997), *Evaluation for the 21st century*, California, SAGE Publications.
- Craveiro, Clara, Ferreira, Iolanda (2002). *A educação pré-escolar face aos desafios da sociedade do futuro*. Cadernos de Estudo, nº 6, pp. 15-21.
- DOWBOR, Ladislau, (2009), *Da Propriedade Intelectual à Economia do Conhecimento*. Retirado em agosto 28 de dowbor.org/09propriedadeintelectual7out.doc.
- Echevarría, Javier (2012). La escuela continua y el trabajo en el espacio-tiempo eletrônico. In Jarauta, Beatriz, Imbernón Francisco (coords.), *Pensando en el futuro de la educación: una nueva escola para el siglo XXII* (pp. 37-49), Barcelona: Editorial Graó.
- Esteban, M. P. Sandin (2003). *Investigación cualitativa en educación*. Madrid: McGraw-Hill.
- European Comission (2006). *Changing professions in 2015 and beyond* . Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- European Comission (2008). *Education and Employment, different pathways across occupations*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

- European Commission (2009). *New Skills for new jobs, anticipating and matching labour market and skills needs*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Guerra, Miguel Ángel (2012). Adelantarse al futuro: agrupamentos del alumnado. In Jarauta, Beatriz, Imbernón Francisco (coords.), *Pensando en el futuro de la educación: una nueva escola para el siglo XXII* (pp. 83-98), Barcelona: Editorial Graó.
- Godet, Michel (1993). *Manual de Prospetiva Estratégica*, Lisboa: D. Quixote.
- Gouveia, João (2007). *Competências: moda ou inevitabilidade*. Saber Educar, nº 12, pp. 31-58.
- Gouveia, João (2010). *Supervisão e avaliação da formação, metodologias para a avaliação de competências no processo formativo*. Tese de Doutoramento. Universidade de Salamanca. Espanha.
- Gouveia, João (2010b). Economia do Conhecimento: os impérios do futuro serão os impérios do espírito. In Agis, Daniel, Bessa, Daniel, Gouveia, João, Vaz, Paulo, *Vestindo o futuro: Microtendências para as indústrias têxtil, vestuário e moda até 2020* (pp. 280-336), Porto, ATP.
- Gouveia, João (2010c). A tecnologia ultrapassa a humanidade. In Agis, Daniel, Bessa, Daniel, Gouveia, João, Vaz, Paulo, *Vestindo o futuro: Microtendências para as indústrias têxtil, vestuário e moda até 2020* (pp. 226-280), Porto, ATP.
- Gouveia, João (2010d). Demografia: um mundo envelhecido. In Agis, Daniel, Bessa, Daniel, Gouveia, João, Vaz, Paulo, *Vestindo o futuro: Microtendências para as indústrias têxtil, vestuário e moda até 2020* (pp. 128-192), Porto, ATP.
- Johnson, L., Adams, S. Cummins, M. (2012). *NIMC Horizon Report: 2012 K-12 Edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium. Retirado em fevereiro 11, 2013 de <http://www.nmc.org/publications/2012-horizon-report-k12>.
- Jonnaert, Philippe (2012). *Competências e Socioconstrutivismo: Um quadro teórico*. Lisboa, Instituto Piaget.
- Levy, Frank (2010). *How Technology Changes Demands for Human Skills*. OECD Education Working Papers, No. 45. OECD Publishing.
- Miller, Riel, Shapiro, Hanne, Hilding-Hamann, Knud (2008). *School's over: Learning Spaces in Europe in 2020: An Imagining exercise on the future of learning*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Retirado a marco 16 de <http://ipts.jrc.ec.europa.eu/publications/pub.cfm?id=1780>.
- Palfrey, John, Gasse, Urs (2008). *Born Digital, understanding the first generation of digital natives*. New York: Basic Books.
- Perrenoud, Philippe (2002). *As Competências para ensinar no século XXI, a formação dos professores e o desafio da avaliação*. São Paulo: Artmed Editora.
- Ramos, Eliana, Bento, Sandra (2006). *As competências: quando e como surgiram. Gestão e Desenvolvimento de Competências*. Lisboa: Edições Sílabo
- Rebelo, Glória, Almeida, Paulo Pereira (2004). *A era da competência, um novo paradigma para a gestão de recursos humanos e o Direito do Trabalho*. Lisboa: RH Editora.

- Rey, Bernard (2000). *¿Existen las competencias transversales?* Educar 26, pp. 9-17.
- Rey, Bernard (2002). *As competências transversais em questão*, Porto Alegre, Artmed Editora.
- Sacristán, José Gimeno (2012). Por qué nos importa la educación en el futuro. In Jarauta, Beatriz, Imbernón Francisco (coords.), *Pensando en el futuro de la educación: una nueva escuela para el siglo XXII* (pp. 9-16), Barcelona: Editorial Graó.
- Scallon, Gérard (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Saint-Laurent (Québec): Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Spencer, L. M. & Spencer (1993). *Competence at work*. New York: John Wiley.
- Stoyanov, Slavi, Hoogveld, Bert, Kirschner, Paul (2010). *Mapping Major Changes to Education and Training in 2025*, Luxembourg: Publications Office of the European Union. Retirado a janeiro 15 2013 de <http://ipts.jrc.ec.europa.eu/publications/pub.cfm?id=3419>.
- Suleman, Fátima (2000). As Competências profissionais-chave e a renovação dos perfis profissionais. In CARNEIRO, Roberto (coord.), *O Futuro da Educação em Portugal, Tendências e Oportunidades – um estudo de reflexão prospetiva*. Lisboa: Departamento de Avaliação Prospetiva e Planeamento do Ministério da Educação.
- Tedesco, Juan Carlos (2012). Escuela y Sociedad en el siglo XXII. In Jarauta, Beatriz, Imbernón Francisco (coords.), *Pensando en el futuro de la educación: una nueva escuela para el siglo XXII* (pp. 23-36), Barcelona: Editorial Graó.
- Winterton, Jonathan, Delamare, Françoise, Stringfellow, Emma (2006). *Typology of knowledge, skills and competences*. Thessaloniki: CEDEFOP.

A formação continuada e a educação ambiental (EA): desafios atuais para os professores de Ciências

Sheila Gomes de Mélo, Maria de Fátima Barbosa Abdalla⁶⁴⁶

Resumo

O Este estudo tem como objetivo elucidar as representações sociais de professores de Ciências acerca dos desafios da formação continuada para a Educação Ambiental (EA). Considera-se que a questão abrange desde os aspectos relacionados aos desafios da formação continuada e da EA, como também, os desafios de uma formação continuada para a EA. Tomam-se alguns conceitos-chave da teoria das representações sociais (TRS), fundamentalmente encontrados em Moscovici (1978, 2010). E ainda, autores como Dias (2003), Sato (2003), Tristão (2004) e Carvalho (2008), entre outros, fundamentam as questões relativas à Educação Ambiental e, para a Formação Continuada, buscam-se elementos em Nóvoa (1992), Alarcão (1998), Tardif (2002), Abdalla (2006, 2008), entre outros. A partir de uma abordagem qualitativa, anunciada por autores como Lüdke e André (1986), procurou-se desvelar as RS dos professores sobre a formação continuada para a EA a partir dos desafios enunciados por professores de Ciências do quadro de magistério público do município de São Vicente/SP. A coleta de dados foi desenvolvida em duas etapas. Na primeira, por meio de um Questionário com questões fechadas e abertas para um grupo de (24) sujeitos da pesquisa, foi possível traçarmos os perfis: pessoal, formativo e profissional. Na segunda etapa, cinco (5) professores, sendo três (3) pertencentes ao primeiro grupo, participaram de entrevistas semiestruturadas e responderam a um texto projetivo, em que obtivemos dados complementares. Um Quadro de categorias foi estruturado em duas dimensões de análise: *1ª dimensão: desafios institucionais/organizacionais*; e *2ª dimensão: desafios pessoais/profissionais*. Diante dessas dimensões e dos aportes teóricos pesquisados, os dados possibilitaram compreender as RS dos professores de Ciências sobre os desafios da formação continuada para a EA. Além disso, pudemos compreender os desafios da formação continuada e da EA, a partir das legislações vigentes. Assim, os professores têm, como representações, que esses desafios são resultantes das lacunas da formação inicial, pois nesta formação não ocorreram aproximações entre teoria e prática quanto às questões ambientais. Também apontam que na formação inicial a EA ainda é pouco abordada, embora esse cenário venha se modificando nos últimos anos. Outro desafio, a ser transposto, é a oferta de cursos de formação continuada para a EA. Nas representações de nossos sujeitos, o oferecimento desses cursos está longe de atender à demanda requerida, embora a legislação seja abundante e assegure esse tipo de formação. Somam-se a esses desafios, a atual situação de precarização da profissão docente, pois a escassez de tempo e a de recursos financeiros são dois aspectos complicadores para a participação dos professores em uma formação continuada. Contudo, diante desses desafios elencados, a posição da escola frente à formação docente é revelada, à medida que não é incentivadora da formação continuada dos seus professores, nem tão pouco se configura enquanto espaço formativo.

Palavras-chave: Representações Sociais, Formação Continuada, Educação Ambiental

⁶⁴⁶ Universidade Católica de Santos (UNISANTOS)

Introdução

Os professores reaparecem, neste início do século XXI, como elementos insubstituíveis não só na promoção das aprendizagens, mas também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da diversidade e no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização das novas tecnologias. (NÓVOA, 2009, p. 13)

No contexto dos desafios apresentados para a formação continuada e para a EA, mudanças educacionais são necessárias e terão mais chances de êxito com o apoio dos professores. Nóvoa (1992) defende que a mudança educacional depende dos professores e de sua formação, para que ocorra transformação das práticas pedagógicas na sala de aula. O autor diz, ainda, que o desafio da formação de professores, [...] “consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas” [...]. (p. 29).

À luz dos desafios enfrentados pelos professores de Ciências, o presente trabalho reúne a Educação Ambiental (EA) e a formação continuada, tendo como referencial teórico-metodológico a Teoria das Representações Sociais (TRS).

Dessa forma, tem-se como objetivo compreender quais as representações sociais dos professores de Ciências acerca dos desafios da formação continuada para a Educação Ambiental (EA).

Para tanto, são apresentados alguns aspectos da EA e da formação continuada, como também, uma breve descrição dos conceitos-chave da Teoria das Representações Sociais (TRS). Após essa contextualização, a metodologia, alguns dados da pesquisa e os resultados são apresentados e, a partir desses, tecemos algumas considerações.

A Educação Ambiental (EA)

A Educação Ambiental é uma dimensão da educação, é atividade intencional da prática social, que deve imprimir ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, visando potencializar essa atividade humana com a finalidade de torná-la plena de prática social e de ética ambiental. (BRASIL, 2012, Cap. I, art. 2º)

Buscando conhecer um pouco mais sobre a EA, encontramos definições presentes em textos de alguns autores e em alguns documentos oficiais. A exemplo do que temos na epígrafe, trazemos aqui a definição da EA nesses dois momentos:

Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade. (BRASIL, 1999, art. 1º)

Um processo no qual são trabalhados compromissos e conhecimentos capazes de levar o indivíduo a repensar sua relação com o meio, de forma a garantir mudanças de atitudes em prol da melhoria da qualidade de vida da sociedade na qual está inserido, bem como reverter situações que possam comprometer a sobrevivência das espécies animais e vegetais e, conseqüentemente, a manutenção da vida no planeta. (RUFFINO; SANTOS, 2002, p.9)

De acordo com Dias (2003), a expressão Educação Ambiental (Environmental Education) surgiu, pela primeira vez, em um encontro de educadores na conferência de Keele, na Inglaterra, no ano de 1965. Entre outras questões, ficou claro, nesse encontro, que a necessidade da temática ambiental deveria ser incorporada pela escola formal.

Sobre essa educação, chamada de Ambiental, Carvalho (2004) nos diz que: “o adjetivo *ambiental* foi ganhando valor *substantivo* no caso da educação ambiental, uma qualidade que não pode ser facilmente descartada sem o prejuízo da identidade do que hoje reconhecemos como educação ambiental” (p.17). A EA emerge, assim, como um produto ainda em construção e se constituindo pela incorporação das concepções das dimensões ambiental e educacional.

Cabe ressaltar que as concepções de educação, ou modelos de ensino, agrupam-se em dois grandes grupos: um composto por aquelas concepções que refletem modalidades tradicionais, em que o ensino é o foco, em detrimento da aprendizagem; e o outro por aquelas baseadas nos preceitos da escola nova, em que se considera a prática como tão importante quanto a teoria (SAVIANI, 2008).

Acreditamos, também, que a EA tem um sentido próprio, pois, concordando com Sato (2001, p. 1), “a EA exige um debate sobre suas bases de sustentação, com aberturas epistemológicas que confirmam seu alto poder de diversidade e interfaces que a sua própria natureza requer”.

De acordo com Gadotti (2009), a década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS), estabelecida pela UNESCO entre os anos de 2005 e 2014, é uma grande oportunidade para que os sistemas formais de educação realizem uma renovação em seus currículos, pois a EDS busca reorientar e potencializar políticas e programas educativos já existentes, como o da EA.

E, no intuito de vislumbrarmos saídas para os desafios, focalizamos, a partir do próximo item, a formação continuada e, em especial, a formação continuada para a EA.

A formação continuada para a EA

Cabe às instituições promoverem formação voltada para a área ambiental pois a universidade no contexto importante da formação ambiental é um dos atores para a construção coletiva de um futuro sustentável (TRISTÃO, 2004, p. 69-70).

Pensando sobre o que chamamos de *formação continuada*, sabe-se que essa denominação sofreu várias modificações ao longo dos anos. De acordo com Pereira (1999), a formação continuada já foi chamada de treinamento, aperfeiçoamento, capacitação e reciclagem. Todas elas refletiam concepções da época em que foram empregadas, mas, em geral, demonstravam uma visão acrítica, descontextualizada e tecnicista, em que valorizavam os saberes científicos e não os saberes cotidianos. Hoje, os termos - *educação continuada*, *educação permanente* - e, também, *educação contínua*, são algumas das denominações pelas quais a formação continuada é conhecida.

Diante das evidentes carências na formação inicial dos professores (LIBÂNIO, 2008) e das pressões sofridas pelos professores em sua prática, a formação continuada surge como uma alternativa. Pois, segundo Rosa e Schnetzler (2003), ela é resultante da necessidade de contínuo aprimoramento profissional

e de reflexões sobre a própria prática pedagógica; além da necessidade de superar o distanciamento entre as contribuições da pesquisa educacional e sua utilização em sala de aula.

A formação continuada é imprescindível numa profissão que lida com a transmissão e internalização de saberes e com a formação humana (LIBÂNEO, 2008). No entanto, concordamos com Candau (1999), quando afirma que:

A formação continuada não pode ser concebida como um meio de acumulação (de cursos, palestras, seminários de conhecimentos ou de técnicas), mas sim, através de um trabalho de refletividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua. (p.64)

Em uma crítica aos processos de formação, que não têm sua qualidade legitimada, e reforçando a recomendação trazida por Almeida (2005) acerca do cuidado que o professor deve tomar com relação aos cursos de formação, Behrens (1996) nos traz que "(...) O desafio é abandonar os cursos imediatistas que contemplem a ação reprodutiva, para desencadear mecanismos docentes processuais, coletivos, dinâmicos e contínuos de capacitação (...)" (BEHRENS, 1996, p. 229).

De acordo com Abdalla (2006), a Escola tem um papel preponderante e deverá rever suas condições frente ao processo de formação continuada dos professores, inclusive reavaliando as suas condições.

E, nesse sentido, a autora nos afirma que:

A escola precisa refletir sobre estas mudanças, de forma coletiva, proporcionando condições que superem a ética autoritária que permeia as relações sociais no interior de seu espaço. E isso implica rever suas condições de trabalho e a formação e desenvolvimento de seus professores. (ABDALLA, 2006, p.66)

Outro aspecto referente à relação da Escola com a formação continuada está no reconhecimento de que a tarefa de ensinar é intrínseca à formação continuada. Diante disso, concordamos com Libâneo (2008), quando o mesmo nos diz que a formação continuada "se faz por meio do estudo, da reflexão, da discussão e da confrontação das experiências dos professores" (p.229). Portanto, a formação continuada, no âmbito da atuação profissional docente, requer um contínuo movimento entre o "fazer" e o "conhecer". Ou seja, entre a ação e o conhecimento e, nessa dinâmica educacional, os professores também estão se formando.

Diante desse panorama, a reflexão sobre a importância para a Escola da formação continuada para a EA é pertinente, e se baseia no pressuposto de que o professor, por meio da formação continuada aliada aos desafios da Escola, desenvolverá com mais subsídios as atividades que possam articular a educação e o meio ambiente.

A formação continuada, enquanto ações de formação, pode ocorrer fora e dentro da escola. No interior da escola, pode ocorrer pela ajuda a professores iniciantes na carreira, participação no projeto político-pedagógico da escola, reuniões de trabalho para discutir a prática com colegas, minicursos de atualização, conselhos de classe etc. E, fora dela, por meio de congressos, cursos, encontros, palestras etc., conforme acentua Libâneo (2008).

A Teoria das Representações Sociais: alguns conceitos-chaves

Seja como for, a aspiração da teoria das representações sociais é clara. Pelo fato de assumir como seu centro a comunicação e as representações, a teoria espera elucidar os elos que unem a psicologia humana com as questões sociais e culturais contemporâneas. (MOSCOVICI, 2010, p. 206)

O referencial teórico-metodológico escolhido para atingirmos o objetivo proposto foi a Teoria das Representações Sociais (TRS). Para tanto, iniciamos pela compreensão do conceito das *representações sociais*. Essa teoria foi iniciada por Moscovici, em 1961, no trabalho “La Psicanalyse: Son image et son public”. Nesse estudo, o autor investigou o modo como a teoria psicanalítica adentrou no pensamento popular na França e como esse saber científico transformou-se à medida que os sujeitos dele se apropriaram. Para Moscovici (2010):

As representações [...] são fenômenos que precisam ser descritos e explicados. São fenômenos específicos que estão relacionados com um modo particular de compreender e se comunicar - um modo que cria tanto a realidade quanto o senso comum (p. 49).

Desde a origem da formulação proposta por Moscovici, em 1961, as representações sociais são caracterizadas como fenômenos complexos, nos quais o sentido de um dado objeto é estruturado pelo sujeito, no contexto de suas relações. A atividade representativa constitui processo psíquico capaz de tornar familiar e presente, no universo mental do indivíduo, um objeto que é exterior a ele. Assim, o objeto articula-se e relaciona-se com outros objetos presentes nesse universo, dos quais toma propriedades e lhes empresta as suas; processo orientado por experiências e valores do indivíduo.

Moscovici (1978) pontua nesse contexto dois processos da gênese psicológica das representações. A *objetivação* é o processo pelo qual a realidade é socialmente refletida, ou seja, é a passagem dos conceitos ou idéias para esquemas ou imagens concretas que se transformam em supostos reflexos do real. A *ancoragem* diz respeito à inserção do objeto numa rede de significações.

Os elementos já formados e consolidados constituem referências para novas ideias, o que implica afirmar que a representação sempre se constrói sobre um já pensado. A perspectiva moscoviciano de representações sociais considera os grupos sociais instâncias criadoras e comunicadoras de saberes. Eles constituem, portanto, um sistema de interpretação da realidade, que rege as relações do indivíduo consigo mesmo, com os outros e com o mundo, orientando e organizando condutas e comunicações, intervindo em processos como desenvolvimento individual e coletivo e as transformações sociais.

De acordo com Reigota (2004), as representações sociais relacionam-se basicamente com pessoas que estão fora da comunidade científica, embora os sujeitos pesquisados possam fazer parte desse grupo. Nesse caso, é possível encontrar como representações os conceitos científicos da forma pela qual às pessoas aprenderam e internalizaram tais conceitos.

A opção pelo referencial da Teoria das Representações Sociais/TRS atende aos propósitos do presente estudo, pois investigam os sistemas de referência (valores, crenças, afetividade, símbolos, convicções, contradições) como produtos sociais referidos nas condições de sua produção (MOSCOVICI, 1978; JODELET, 2001; ABDALLA, 2006, 2008).

Ao discorrermos sobre alguns aspectos da EA e da formação continuada, e também, apresentarmos um breve panorâma do conceitos-chave da TRS, relembramos a intenção inicial que era a de compreender os desafios na formação continuada para a EA.

Diante disso, seguimos com a metodologia, os dados e os resultados da pesquisa realizada com os professores de Ciências, sujeitos da pesquisa.

Metodologia

A abordagem metodológica é qualitativa, conforme anunciam Lüdcke e André (1986). A opção foi motivada pela compreensão de que esta não só permite a obtenção de novos conhecimentos no campo da realidade social (GIL, 1999), como também diz respeito à possibilidade concreta de tratarmos de uma realidade da qual nós mesmos, seres humanos, somos agentes (MINAYO, 2002).

Esta pesquisa foi realizada com 24 professores integrantes do quadro da Educação Municipal de São Vicente/SP. A coleta de dados foi desenvolvida em duas etapas. Na primeira, por meio de um Questionário com questões fechadas e abertas foi possível traçarmos os perfis: pessoal, formativo e profissional. Na segunda etapa, cinco (5) professores, sendo três (3) pertencentes ao primeiro grupo, participaram de entrevistas semiestruturadas e responderam a um texto projetivo, em que obtivemos dados complementares.

Resultados e discussões

Se existem imagens, se elas são essenciais para a comunicação e para a compreensão social, isso é porque elas não existem sem a realidade (e não podem permanecer sem ela), do mesmo modo que não existe fumaça sem fogo. (MOSCOVICI, 2010, p. 74)

Tendo em mãos tudo o que nos foi comunicado, nos vimos diante de um “espaço de possibilidades/perspectivas”, tal como afirma Abdalla (2006, p. 94). Assim, a partir da *análise de conteúdo* (BARDIN, 2007; FRANCO, 2008), empreendemos esforços para usar “da sensibilidade, da intencionalidade e da competência teórica” (FRANCO, 2008, p. 20) para compormos o corpo da análise.

Iniciamos pela elaboração de um quadro de categorias. O Quadro (a seguir) é composto por duas dimensões, sendo a normatiza e promove a formação dos professores. A segunda dimensão – *desafios pessoais/profissionais* – traduz os desafios mais específicos do cotidiano dos professores dos professores, tendo como categoria o *contexto da atuação docente*. Ele abrangem aqueles desafios vividos pelos professores enquanto sujeitos, cidadãos e profissionais inseridos no mundo contemporâneo, em especial, nos limites da Escola.

Lembramos que “a comunicação *modela* (grifo nosso) a própria estrutura das representações” (MOSCOVICI, 1978, p. 78). A partir disso, o quadro de categorias foi *modelado* a partir dos dados obtidos nas três etapas da coleta (1º questionário, 2º questionário e entrevistas semiestruturadas), ou seja, a partir do que nos foi *comunicado* pelas falas dos professores.

Quadro de categorias para análise dos dados coletados

DIMENSÕES	CATEGORIAS	UNIDADES DE SENTIDO
1ª DIMENSÃO: DESAFIOS INSTITUCIONAIS/ FORMATIVOS	Contexto das políticas públicas	1ª Carências na formação inicial
		2ª Oferta de cursos de formação continuada
2ª DIMENSÃO: DESAFIOS PESSOAIS/ PROFISSIONAIS	Contexto da atuação docente	1ª Condições atuais da docência
		2ª Posição da escola frente à formação continuada

Fonte: Dados obtidos a partir dos questionários e entrevistas com os sujeitos da pesquisa

Diante da constituição de nosso Quadro de categorias, e também, dos indicativos trazidos pelos dados, procedemos a análise e chegamos aos resultados. E esses começam pelos desafios mais abrangentes, aqueles relacionados ao contexto *institucional/formativo* dos professores participantes da pesquisa, pois se referem aos processos de formação, tanto inicial quanto continuada, regulados por legislações e/ou políticas públicas de formação.

Os dados apontam que os professores de Ciências identificam, na formação inicial, fatores limitantes da formação quanto às temáticas ambientais. E tais lacunas são traduzidas em desafios da formação continuada para a EA, cujos cursos não são ofertados de forma expressiva. Outro dado, que certamente não causa estranheza, mas que nos inquieta profundamente, são as condições atuais de que dispõem os professores para cursarem uma formação continuada para a EA. Essas condições são consideradas por eles como insuficientes, pois esbarram na falta de tempo e recursos financeiros disponíveis. Como se não bastasse, nem a rede em que atuam, e nem a Escola que lecionam, investem na formação continuada para a EA de seus professores.

Os professores *ancoram*, fundamentalmente, suas RS sobre os desafios ligados ao contexto das políticas públicas de formação, nas deficiências da formação inicial. A constatação de que, durante a formação inicial dos professores pesquisados, as questões ambientais foram pouco abordadas, traz certa preocupação. Concordamos que essa fragilidade deve-se, em parte, à constatação de que a “proliferação e a dispersão das instituições é fato em muitos países da América Latina, o que atenta contra a sua qualidade” (VAILANT, 2006, *apud* GATTI, BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 19).

Além desses desafios elencados, existem outros, que são mais diretamente relacionados ao contexto *pessoal/profissional* dos professores. Os professores declararam, muito explicitamente, que dispunham de pouco tempo, e que seus recursos não são, por vezes, suficientes para cursarem uma formação continuada para a EA.

Tendo em vista as considerações anteriores, indicamos que as RS dos nossos sujeitos sobre a formação continuada para a EA estão *ancoradas* nos desafios, e esperamos que não fique aqui a imagem de um discurso derrotista, em que as dificuldades sejam a única coisa em que nos debruçamos. Temos a esperança de que os desafios sejam motivadores dos processos de mudança e que os professores possam

mobilizar-se no sentido de superar as dificuldades que se apresentam, estimulando a reflexão sobre a própria formação continuada.

Também, por isso, esse estudo buscou trazer elementos para se pensar sobre a trajetória formativa e, fundamentalmente, contribuir na busca de alternativas para a superação dos desafios da formação continuada para a EA.

Referências Bibliográficas

- Abdalla, Maria de Fátima B. (2006). O senso prático de ser e estar na profissão. São Paulo: Cortez.
- Abdalla, Maria de Fátima B. (2008). O sentido do trabalho docente e a profissionalização: representações sociais dos professores formadores. Relatório de Pós-Doutorado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP.
- Alarcão, Isabel. Formação (1998). Continuada como Instrumento de Profissionalização Docente. In: Ilma Passos. A. Veiga (Org.). Caminhos da Profissionalização do Magistério (pp. 99-122). Campinas: Papiru..
- Almeida, Maria I. (2005). Formação contínua de professores em face das múltiplas possibilidades e dos inúmeros parceiros existentes hoje: Múltiplas possibilidades e inúmeros parceiros. In: Programa Salto para o Futuro: formação contínua de professores (pp. 11-17).. Boletim 13 ago.
- Bardin, Laurence (2007). Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70.
- Beherens, Marilda A (1996). Formação continuada de professores e a prática pedagógica. Curitiba: Champagnat.
- Brasil (2012). Resolução nº 02, de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Brasília: MEC, 2012. Retirado em julho 2, 2012 de <http://portal.mec.gov.br>.
- Brasil (1999). Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília: MEC.
- Candau, Vera Maria F. (1999). Formação continuada de professores: tendências atuais. In Vera Maria F. Candau (Org.). Magistério: Construção cotidiana (pp. 51-68). Petrópolis: Vozes, 1999.
- Carvalho, Irene C. M.. (2008). Educação Ambiental: A formação do sujeito ecológico. São Paulo: Cortez..
- Carvalho, Irene C. M.. (2004). Educação ambiental crítica: nomes e endereçamentos da educação. In: MMA/ Secretaria Executiva/ Diretoria de Educação Ambiental (Org.). Identidades da educação ambiental brasileira (pp. 13-14). Brasília: MMA.
- Dias, Genebaldo F. Educação ambiental (2003): Princípios e práticas. 8ª. ed. São Paulo: Gaia.
- Franco, Maria Laura P. B. (2008). Análise do Conteúdo. 3ª ed. Brasília: Líber Livro Editora.
- Gadotti, Moacyr. Educar para a sustentabilidade: Uma contribuição à Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2009). São Paulo: Instituto Paulo Freire.

- Gatti, Bernatede A. ; Barreto, Elba S. S. & André, Marli E. D. A. (2011). Políticas docentes no Brasil: Um estado da arte. Brasília. MEC: Unesco.
- Gil, Antônio C. Métodos e técnicas de pesquisa social (1999). 5. ed. São Paulo: Atlas.
- Jodelet, Denise (2001) (Org.). As representações sociais. Rio de Janeiro: EDUERJ.
- Libâneo, José C. (2008). Organização e Gestão da escola: Teoria e prática. 5.ed. Goiânia, GO: MF Livros.
- Ludke, Menga.; André Marly. E. D. A (1986). Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU.
- Minayo, Maria Cecília de Souza. (Org.) (2002). Pesquisa social: Teoria, método e criatividade. 20ª ed. Petrópolis: Vozes.
- MOSCOVICI, Serge (1978). A representação social da psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar.
- _____ (2010). Representações sociais: Investigações em psicologia social. 7. ed. Petrópolis: Vozes.
- NÓVOA, Antônio (1992). Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.) Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, pp. 13-33.
- _____ (2009). Professores, imagens do futuro presente. Lisboa: EDUCA.
- Pereira, Elisabete Monteiro de Aguiar (1999). Universidade e educação continuada: responsabilidade e reciprocidade. Seminário CGU. Campinas: Faculdade de Educação/UNICAMP.
- Reigota, Marcos (2004). Meio ambiente e representação social. São Paulo: Cortez.
- ROSA, Maria Inês F P S; SCHNETZLER, Roseli Pacheco (2003). A investigação-ação na formação continuada de professores de Ciências. Ciência e Educação, v. 9 (n. 1), p. 27-39.
- Ruffino, Paulo Henrique Peira.; Santos, Silvia Aparecida Martins (2002). Proposta do Programa de Educação Ambiental. In: O Estudo de Bacias Hidrográficas: Uma estratégia para a Educação Ambiental. São Carlos: RiMa.
- Sato, Michelé (2003). Apaixonadamente pesquisadora em educação ambiental. Educação Teoria e Prática, Rio Claro, v. 9, n. 16/17, pp. 24-35.
- Saviani, Demerval (2008). Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações. 10ª ed. revista e ampliada. Campinas: Autores Associados.
- Tardif, Maurice (2002). Saberes Docentes e Formação Profissional. Petrópolis: Vozes.
- Tristão, Martha (2004). A educação ambiental na formação de professores: Redes de saberes. São Paulo: Annablume.

A prática inclusiva de crianças com necessidades educativas especiais na escola regular: um estudo a partir dos saberes docentes

Adarita Souza da Silva⁶⁴⁷, Solange Mary Santos Moreira⁶⁴⁸

Resumo

Esta pesquisa propõe investigar os Saberes Docentes que os professores mobilizam para o desenvolvimento da prática inclusiva de alunos com necessidades educativas especiais – NEE - na escola regular. Os objetivos que alicerçam este trabalho consistem em investigar como os saberes docentes procedem no contexto da inclusão de alunos com NEE e que saberes docentes estão envolvidos nestas práticas pedagógicas. Para a produção desta pesquisa utilizou-se as seguintes temáticas: política nacional de educação especial, formação de professores, saberes docentes e inclusão dos alunos com NEE. Este estudo é de caráter exploratório, o qual possibilitou a compreensão das ações realizadas nos espaços regulares de ensino mediante o processo de inclusão e a sistematização dos saberes docentes. Além disso, trabalha a relação dos professores com os saberes, constituinte essencial da atividade docente e fundamental para a configuração das metodologias desenvolvidas para a atuação com alunos com NEE. Trata as possibilidades teóricas das relações dos professores com os saberes, levando em consideração a especificidade da ação educativa e a contribuição disso para o desenvolvimento de uma epistemologia da prática docente. É nesse quadro que a prática pedagógica do professor aufere uma atenção especial no contexto das ações educativas para a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais na escola regular. Nesse sentido, as indagações orientadoras da investigação delimitam o escopo teórico do estudo, que tem na temática dos saberes docentes um dos seus eixos estruturantes. O estudo partilha a ideia de autores como Schon (1995, 2000), Pimenta (1999), Tardif (2006) e outros, os quais concebem o professor como um profissional que mobiliza e constrói, por meio de sua prática, novos saberes. A definição de saberes utilizada nesta investigação é sustentada em Tardif (2006), que os define como uma relação de conhecimentos, competências, habilidades e atitudes docentes que aparelham o trabalho do professor, sendo construídos ao longo de uma trajetória de vida, que é pessoal e profissional. No caso da temática em evidência, implica que os saberes mobilizados e brotados pelos professores na atuação pedagógica com os alunos com NEE sejam decorrentes das experiências cotidianas da escola, bem como, dos saberes da trajetória pessoal e profissional produzido ao longo de suas histórias de vida. A pesquisa pode contribuir para outros campos, uma vez que socializa e debate as produções de conhecimento realizadas na área de educação especial e educação inclusiva, destaca o compromisso público e político com a educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais, com a formação e as práticas pedagógicas de professores dos diferentes níveis e modalidades de ensino, bem como, com as políticas públicas para a referida área. Portanto, espera-se que estes saberes possam contribuir para a (re) construção das ações vivenciadas pelos professores, no desenvolvimento de suas experiências educacionais inclusivas.

Palavras Chaves: Saberes Docentes. Inclusão Escolar. Formação de Professores.

⁶⁴⁷ Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Feira de Santana/UEFS/Bahia.

⁶⁴⁸ Professora Doutora da Universidade Estadual de Feira de Santana/UEFS/ Bahia

Introdução

No campo das políticas educacionais, a educação inclusiva assume um papel fundamental no debate acerca da sociedade contemporânea e da ação da escola na superação da lógica da exclusão. O movimento de inclusão educacional consiste numa ação política, cultural, social e pedagógica desencadeada em defesa do direito de que todos os alunos possam participar e aprender juntos, sem qualquer tipo de discriminação.

No entanto, apesar do avanço das discussões no sistema de ensino, nos documentos legais e nas tecnologias, os docentes se sentem desafiados frente à inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais- NEE⁶⁴⁹ em classes comuns, pois apontam dificuldades como à falta de preparo e a insegurança frente ao movimento inclusivo. Nesse sentido, este estudo propõe pesquisar os saberes que os professores mobilizam para o desenvolvimento da prática inclusiva de alunos com necessidades educativas especiais – NEE na escola regular. Os objetivos que alicerçam esta pesquisa consistem em investigar como os saberes docentes procedem no contexto da inclusão de alunos com NEE e que saberes docentes estão envolvidos nesta prática pedagógica.

O interesse pelo objeto está atrelado à experiência vivida Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE - enquanto docente de classe especial para crianças com deficiência mental e síndrome de down, ao mesmo tempo em que coordenava as atividades com os professores de uma instituição da rede particular em Feira de Santana- BA. Deparamo-nos com crianças, as quais apresentavam distintas necessidades educativas especiais, inseridas nas classes regulares de ensino básico e o grande desafio de “incluir-las” em um sistema considerado já excludente pela sociedade e pelos indivíduos que se encontram no espaço escolar.

As discussões traçadas no artigo delimitam o escopo teórico do estudo, que tem a temática dos saberes docentes como um dos seus eixos centrais, lançando mão de autores como Pimenta (2005), Tardif (2002), Schon (1995) que fundamentam a reflexão. O estudo também trata da trajetória política da Educação Especial com a perspectiva a Educação Inclusiva, bem como, discute os saberes que os professores utilizam para a realização da prática pedagógica dos alunos com NEE.

Essas relações, no entanto, refletirão diretamente no papel do professor como um profissional que movimenta e constrói a prática e desenvolve novos saberes para a atuação inclusiva, especificamente, com alunos com NEE. Por isso, na intenção de ampliar o debate acerca da prática inclusiva e saberes do professor, decidimos direcionar a atenção para esta temática a fim de contribuir cientificamente para a produção do conhecimento.

Movimento da educação especial à educação inclusiva: história, política e formação docente.

O percurso histórico da educação de pessoas com necessidades educacionais especiais transita entre a concepção de Educação Especial e a perspectiva da Educação Inclusiva e suas relações com as políticas públicas no âmbito da educação. A Educação Especial, por muito tempo, se encarregou de atender e pensar a educação das pessoas com NEE em instituições especializadas. No entanto, essa modalidade de

⁶⁴⁹ Aqui comungo com Correia (1999) que o conceito de necessidades educativas especiais- NEE se aplica a todos os sujeitos com problemas sensoriais, físicos, intelectuais e emocionais e, também, com dificuldades de aprendizagem derivadas de fatores orgânicos ou ambientais.

ensino foi alvo de críticas por não possibilitar, muitas das vezes, o convívio dos sujeitos com necessidades especiais e os demais sujeitos.

Nesse discurso, a análise das proposições políticas no âmbito educacional, em particular, da educação especial, permite debater e inquietar as pesquisas e documentos divulgados por organismos internacionais e pelo estado brasileiro que marcaram e ressignificaram as instituições escolares e o papel dos processos de implementação das ações educacionais no campo da Educação Especial.

Tendo em vista a sensibilização da sociedade sobre os prejuízos da segregação e da marginalização de indivíduos e de grupos minoritários, pequenos movimentos foram surgindo em lugares como a Europa e Estados Unidos que contribuíram na discussão imediata de medidas no campo da Educação Especial. No Brasil, os “movimentos sociais” referentes à busca de serviços para o atendimento desses sujeitos iniciaram no século XX, desencadeando iniciativas oficiais de âmbito nacional (MAZZOTA, 2003).

Contudo, a discussão sobre a inclusão ganhou dimensão mundial após a Conferência Internacional realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, organizada por órgãos mundiais como: UNESCO, Banco Mundial e Programa de Desenvolvimento da Organização das Nações Unidas. Em seguida, a Conferência de Salamanca, realizada em 1994, trouxe marcas significativas no processo de prioridades ao atendimento escolar das pessoas com necessidades educacionais especiais, haja vista o processo de democratização da escola, o dualismo, inclusão e exclusão, chamam a atenção as instituições a cerca da universalização de acesso ao ensino.

A educação direcionada às pessoas com necessidades educativas especiais passou a ser reafirmada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educacional Nacional- LDBEN, Lei nº 4. 024/61, a qual contempla o direito dos indivíduos com deficiência à educação, especialmente nas instituições formais de ensino. Nesse mesmo período, os dispositivos legais como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), organizada pela UNESCO, passaram a influenciar e a compor a estruturação das políticas e das práticas de educação especial no Brasil.

No processo de coerência instrucional, a Política Nacional de Educação Especial é promulgada em 1994, condicionando a promoção das classes comuns do ensino regular aos sujeitos com NEE, que tem condições de seguir e desenvolver atividades presentes no currículo escolar, da mesma forma que os alunos considerados de padrões normais.

O documento das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, apresenta esta área como uma modalidade de educação escolar compreendida como um procedimento educacional. As Diretrizes, nesse aspecto, ampliam o caráter da educação especial como um campo transversal no cerne do sistema educacional, substituindo a segregação “por uma abordagem na qual a pessoa com deficiência possa desenvolver suas potencialidades no contexto do ensino regular” (MAGALHÃES; CARDOSO, 2011, p. 21), ao invés de especificar nos documentos o atendimento em instituições especializadas. Contudo, a política de educação inclusiva não potencializa sua adoção na rede pública de ensino (MAGALHÃES; CARDOSO, 2011).

As escolas regulares, nesse bojo, deveriam se preocupar também com as diferenças humanas, as diferenças de aprendizagem e a diversidade de necessidades de seus alunos, considerando a proposta de educação inclusiva. Nesse movimento de reformas educacionais, ao governo cabia adotar princípios da educação inclusiva como uma questão legal ou política (MITTLER, 2003). Esse movimento de inclusão

marcado por contradições nos remete a pensar, de um lado, nos avanços que ocorreram na trajetória das políticas públicas da educação inclusiva e, por outro lado, nos impasses que dificultam as ações no cotidiano escolar.

Dentre esses impasses, podemos sinalizar as condições precárias de trabalho docente, bem como a fragilidade na efetivação das políticas de formação inicial e continuada que favoreçam no desenvolvimento profissional e na construção de saberes e práticas docentes em favor da educação inclusiva. Com esta configuração, a escola, por vezes, consiste em um espaço de invisibilidade, marginalização e estigmatização de sujeitos com NEE. Destarte, os profissionais inseridos no contexto escolar, na maioria das vezes, ainda não desenvolvem práticas inclusivas, uma vez que os discursos e as ações estão atreladas a uma perspectiva de integração e assistência.

Nessa perspectiva, o movimento de inclusão surge nos anos 90 para problematizar as ideias e práticas do movimento de integração. A perspectiva de educação inclusiva emerge no sentido de reestruturar o sistema de ensino visando atender a diversidade. Para tanto, as práticas educativas utilizadas no processo de ensino e aprendizagem de pessoas com necessidades educativas especiais -NEE - passam a ser foco das discussões de fóruns e pesquisas em educação; e, sendo assim, as ações pedagógicas constituem-se em objetos de problematização e análise consideradas espaço de mediação e intervenção capazes de potencializar o desenvolvimento e a aprendizagem dos sujeitos com NEE.

Atualmente, as discussões intensificaram-se quanto à questão da inclusão escolar das crianças com necessidades educativas especiais, posto que o Plano Nacional de Educação (PNE) - 2011 - estabelece diretrizes para a inclusão dos alunos com NEE, resultando numa proposta de universalização e ampliação do ingresso desses sujeitos em todos os níveis educacionais. O referido documento também prioriza e estimula a formação inicial e permanente dos professores a fim de que se apropriem das novas perspectivas educacionais, proporcionando práticas que superem as diferenças e estratégias de exclusão impostas pela sociedade.

Desse modo, a meta da universalização do acesso ao ensino regular pelos sujeitos com necessidades especiais parece pertinente, uma vez que são exigidas condições adequadas com vistas à transformação das concepções envolvidas na escola, o aparelhamento da gestão escolar e, principalmente, das práticas educativas contemplando, assim, o desenvolvimento inclusivo. E, indubitavelmente, a escola tem papel fundamental no processo de inclusão educativa dos alunos com necessidades educativas especiais, sendo desafiada a contribuir com a construção de uma sociedade inclusiva.

Saberes Docentes na prática inclusiva de sujeitos com NEE no Ensino Regular

A inclusão de sujeitos com necessidades especiais na esfera educacional, tanto em escola regular quanto em uma instituição especializada, ainda é mergulhada por impasses que permeiam não apenas o vago conhecimento sobre as deficiências que os profissionais atuantes com esses sujeitos possuem, mas também, pelas dificuldades encontradas nos relacionamentos muitas das vezes carregadas de estigmas e preconceitos que paralisam o avanço nas mediações pedagógicas dos mesmos.

Para Williams e Wright (2008), o desenvolvimento sócio-educativo das crianças com necessidades especiais precisa instituir um objetivo fundamental que implica na relação de segurança que este sujeito

estabelece ao interagir com o mundo social, aspecto que consideram fundamental para o processo de inclusão do mesmo, entendendo, assim, a importância de intervir na vida do ser humano da própria ação reflexiva e na criação de estratégias pedagógicas que possibilitem o bem estar e aprendizagem do educando.

Neste contexto, procuramos realizar um entrelace de intenções e conceitos que têm surgido e que defendem uma intervenção pedagógica para crianças com NEE na escola regular. Para tanto, é necessário compreender que saberes os docentes mobilizam para a sua atuação inclusiva. Segundo Gauthier (1998), é importante pontuar que os saberes docentes se apoiam diretamente nas condições históricas e sociais em que a atuação profissional é exercida. Por isso, refletir sobre o papel dos professores e suas implicações dentro do movimento de inclusão escolar das crianças com NEE e sua inserção na escola regular trata-se de um processo fundamental dessa escola inclusiva, onde as estruturas a todo o momento se transformam a fim de que assegurem o direito de uma escola de qualidade a todos.

Para Pimenta (2005), é necessário que os educadores se apropriem de uma formação crítica e consciente que compreenda as condições históricas e sociais dos sujeitos que mediam com o objetivo de valorizar a cidadania e a humanização das práticas escolares possibilitando a superação das diferenças. A autora ainda pontua que o educador precisa a todo o momento questionar a sua prática visando perceber quais saberes movimentam no processo de suas construções, sejam elas ligadas à formação da experiência, do conhecimento e dos saberes pedagógicos.

Tendo em vista que a Educação Inclusiva permite pensar uma educação para todos, muito há que se discutir acerca da formação do professor enquanto profissional responsável por organizar as práticas educativas, haja vista, é nesse processo que as práticas vão concretizando seus saberes. Por isso, Tardif (2002, p.13), postula que:

(...) o saber não é uma substância ou um conteúdo fechado em si mesmo; ele se manifesta através de relações complexas entre o professor e seus alunos. Por conseguinte, é preciso inscrever no próprio cerne do saber dos professores a relação com o outro, e, principalmente, com esse outro coletivo representado por uma turma de alunos.

Logo, a reflexão referente aos saberes docentes que estabelecemos aqui, parte da possibilidade de promover ao sujeito com NEE a interação dos conhecimentos expressos em seu contexto social, ampliando o sentido da comunicação, da liberdade e dos relacionamentos entre indivíduos. Pensar na atuação profissional docente, portanto, implica na busca da realidade por meio do sujeito que está em constante transformação.

Compactuando com tal pensar, Freire (2002, p.28) afirma que o “homem deve ser sujeito de sua própria educação”, afinal a educação, como processo de mudança, resgata o entendimento de uma ação conscientizadora que o homem exerce sobre o mundo, pois a conscientização realiza-se na práxis e não na teoria. Nesta perspectiva, o educador precisa pensar na educação inclusiva enquanto vida que exige tomada de consciência do inacabado, para que, de fato, possibilite ao sujeito com necessidades especiais a capacidade de intervir criticamente na existente unidade dialética ente ele e o meio.

É importante pontuar que o movimento da educação básica, frente à necessidade da inclusão nos espaços formais de ensino, não deixa de levantar ideias e situações divergentes quanto à construção dos saberes docentes e a prática do professor no direcionamento do processo inclusivo, assim como a sua viabilidade e

relacionamento com as diferenças. Afinal, muitas são as dificuldades encontradas para fomentar o desenvolvimento das crianças nos espaços formais, e que, por sua vez, dependem de um olhar pedagógico diferenciadas para tal enfrentamento.

Sobre este aspecto, Tardif (2011) aponta que o saber não pode se restringir a ideia de processos mentais em que se fundamente nas ações cognitivas dos sujeitos, mas deve ser pensando enquanto saber social que se apresenta no emaranhado das relações cotidianas entre professores e alunos. Assim como Pimenta (2005), Tardif (2011) também concorda que o saber docente se constitui em um saber dinâmico, plural construído a partir de distintos elementos que o cerca.

Tardif (2011) acredita que uma das condições para que o professor exerça sua prática é a dominação, associação e mobilização de alguns saberes específicos, e, analisa o desenvolvimento do saber docente a partir de três aspectos: profissional que se constitui nos saberes veiculados e absorvidos pelas instituições de formação docente; disciplinar que se refere ao vasto campo de conhecimento que surgem das relações culturais e de programas escolares; e, por fim, experiencial que corresponde à ação cotidiana do docente desenvolvida a partir de sua prática profissional.

Consoante Pimenta (2005), os saberes que devem integrar a prática docente estão fundamentados sobre as seguintes nuances: experienciais são aquelas produzidas pelo professor a partir de seu cotidiano, realizando uma constante reflexão sobre a prática mediada por diversos sujeitos; e, conhecimento, implica na mobilização das informações por meio da reflexão e contextualização no processo social. Aqui, Pimenta (2005) reforça a crítica à redução do processo de conhecimento apenas ao papel de informar, e, defende que o conhecimento não pode ser baseado somente nos saberes transmitidos nas instituições superiores. Ademais, reafirma a necessidade de existir uma construção que contextualize o conhecer específico e o conhecimento de vida; e por fim, pedagógicos que constituem na articulação dos saberes da experiência sobre o aspecto do conhecimento pedagógico e da didática.

Nessa vertente, a autora ratifica a ideia de que é importante que o professor reflita na e sobre a ação com o intuito de desenvolver uma identidade crítica profissional. Aqui, é importante destacar que o processo de inclusão já está posto e não se trata de desativar o que está funcionando, mas consiste na busca de estratégias e articulações que viabilizem esse novo modo de ver e pensar a escola. Por isso, a importância do papel do professor no centro dessas discussões.

Tanto Pimenta (2005) quanto Tardif (2011) defendem a reelaboração dos saberes iniciais dados em sua formação por meio do embate subsidiado pelos saberes experienciais vivenciados no contexto escolar. E, concordam com a ideia do saber docente não se limitar a formação técnica, mas se constituir também pela prática diária que vai lapidando a atuação do profissional docente. Essa questão torna-se salutar a partir do bom arrolamento do profissional com os meios de implementação do trabalho, abarcando tanto o ambiente em que ocorre a execução quanto o acesso de informações que contribui para a construção do saber.

Nesse contexto, Fiorentini, Souza e Melo (1998) centram a discussão na natureza do saber produzido pelo profissional da educação enquanto processo de produção e investigação da prática pedagógica. E, criticam o distanciamento e estranhamento que ocorre entre os saberes científicos e os saberes da prática docente. Para os autores,

(...) parece sempre existir uma tensão conflituosa entre saberes provenientes da academia ou dos especialistas e aqueles praticados/produzidos pelos professores no exercício da profissão. Os saberes dos especialistas, por

serem em sua maioria, baseados em pesquisas empírico-analíticas ou reflexões teóricas, aparecem geralmente organizados em categorias gerais e abstratas que idealizam, fragmentam e simplificam a prática concreta e complexa da sala de aula. Os saberes da prática, por outro lado parecem mais adequados ao modo de ser e agir do professor, pois estão estreitamente ligados às múltiplas dimensões do fazer pedagógico. (FIORENTINI, SOUZA e MELO, 1998, p. 310)

Ou seja, nesse aspecto parece haver um embate em relação ao saber focalizado nas experiências dos professores com os saberes que domam a técnica do ensinar definidos, na maioria das vezes, em academias e/ou especialistas que pouco tem acesso ao cotidiano escolar. É possível pensar, nesse sentido, que os saberes dos professores de alunos com NEE possam passar por reconfigurações que mediam a prática e incidem em verdades fundamentais que em alguns momentos descaracterizam a identidade e a competência profissional do professor.

Corroborando com o paradigma do pensamento prático, Schon (1995) acredita que, por meio da observação e análise dado na relação de vivência e interação profissional com a prática, o docente constrói conhecimentos. Tais conhecimentos contribuem para que o professor concretize situações de ensino, por assim entender, a realidade escolar e educacional vivenciada. Assim, o professor, através da reflexão sobre sua prática (SCHON, 1995), vai desenvolvendo um saber da experiência em evolução (TARDIF, 2002).

Nessa mesma linha, os saberes dos professores que atuam no processo da inclusão estão diretamente ligados aos saberes pessoais e aos saberes da sua prática de vida, da sua experiência no contexto familiar, na educação, em seu sentido mais amplo, no exercício de seu trabalho na escola e na sala de aula. Inferimos que essa construção de saberes para trabalhar com os alunos com necessidades especiais pode acontecer de diversas formas, as quais podem interferir, de modo dinâmico e interativo, na aprendizagem dos alunos com necessidades especiais.

Logo, a reflexão acerca dos saberes docentes, parte do princípio de que o professor a constrói por meio das interações que estabelece no percurso de sua trajetória formativa. Essas interações acontecem a partir da intervenção dos sujeitos e dos espaços que o professor vivencia, revelando os saberes necessários para a sua atuação. Por isso, pensar na ação profissional docente, portanto, implica na busca da realidade por meio do sujeito que está em constante transformação.

É importante pontuar que o movimento da educação básica frente à necessidade da inclusão dos sujeitos com NEE, nos espaços formais de ensino, não deixa de levantar ideias e situações divergentes quanto à construção dos saberes docentes e a atuação profissional do professor no direcionamento do processo inclusivo, assim como a sua viabilidade e relacionamento com as diferenças. Afinal, muitas são as dificuldades encontradas para fomentar a inclusão e o desenvolvimento desses sujeitos nos espaços formais, o que, por sua vez, depende de um olhar pedagógico sensível, comprometido e diferenciado no enfrentamento desse desafio.

Na busca por alternativas que possibilitem a realização das ações pedagógicas de melhor qualidade com os alunos com NEE, os professores procuram construir novos significados para as vivências na escola. A inclusão, nessa circunstância, parece requerer o atendimento a vários fatores, dentre eles, saberes específicos e um relacionamento com o próprio conhecimento.

Assim, o professor, para lidar com os alunos com necessidades especiais em classes regulares de ensino, precisa consolidar os seus saberes fundamentados no exercício reflexivo da realidade em que está inserido,

exercitando em seu cotidiano a reflexão sobre a sua ação (FREIRE, 2004; SCHON, 2000). Dessa forma, os professores devem buscar caminhos possíveis para a aprendizagem dos alunos com NEE, possibilitando uma mudança que seja capaz de respeitar as diferenças e promover uma educação inclusiva de qualidade e de direito a todos sem distinção.

Palavras finais

A partir das reflexões realizadas neste estudo, constatou-se que a inclusão dos sujeitos com necessidades especiais na escola regular é marcada por dificuldades apresentada pelos professores ao mediar o processo de ensino e aprendizagem. Dentro desse enfoque, a construção dos saberes traz um repensar quanto às práticas educativas inclusivas que necessariamente precisam ser atraentes, inovadoras e dinâmicas, objetivando promover a libertação dos sujeitos e sua inserção na sociedade de forma crítica e emancipada como afirma Freire (2004).

Os saberes docentes, como resultado das acomodações experienciais dos professores, carregam um processo histórico e uma intervenção de conhecimentos reais estruturados e organizados a partir da concepção de prática que se concretiza nas mediações construídas nas relações do espaço e da ação pedagógica.

Dessa forma, é importante pontuar, que os saberes docentes resultantes no contexto da inclusão de alunos com NEE estão associados ao conhecimento acadêmico e experienciais desenvolvidas pelo docente a partir da organização e aplicação do conhecimento evidenciada na ação educativa. Os saberes docentes envolvidos nesta prática pedagógica procedem de distintas epistemologias que o professor acredita ser eficaz no processo de mediação da aprendizagem, bem como, na possibilidade de proporcionar ao sujeito com necessidades educativas especiais a sua inclusão no espaço regular de ensino.

A proposta, no entanto, é a construção dos saberes por meio de uma educação problematizadora e crítica. Dessa perspectiva, os saberes estão atrelados à realidade dos sujeitos, com vistas à inquietação, a construção de um olhar crítico e a perspectiva de transformação na realidade. Nesse sentido, a intenção está na construção do conhecimento crítico e na conscientização dos sujeitos, por meio da prática e do diálogo. Nesse caso, a mudança da prática inclusiva para com os alunos com NEE parte da humanização proveniente do diálogo, o qual possibilita a construção do conhecimento.

É primordial pensar a formação do professor que atua com alunos com NEE e sua prática pedagógica nos dias atuais. A rapidez nas informações, o avanço da tecnologia e a necessidade incessante de mudanças na ação pedagógica conduz a refletir sobre saberes que os docentes têm mobilizado para exercer uma prática inclusiva com alunos com necessidades educativas especiais.

Por isso, o debate aqui realizado apresenta uma grande oportunidade de potencializar o trabalho do professor para com os alunos com necessidades especiais. É uma forma, de possibilitar uma educação para todos, a inclusão, com vista do reconhecimento das diferenças e a adaptação das necessidades individuais dos sujeitos para o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo. Dessa forma, a contribuição das histórias de vida dos professores permite compreender a ação realizada dentro da perspectiva da inclusão e a forma como desenvolvem os saberes docentes.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (1994). Política Nacional de Educação Especial. Brasília: SEESP.
- BRASIL. Presidência da República (2011). Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília.
- FIORENTINI, Dario, SOUZA, Junior Arlindo José. & MELO, Gilberto Francisco Alves. (1998) “Saberes Docentes: um desafio para acadêmicos e práticos” in GERALDI, Corinta. FIORENTINI, Dario & PEREIRA, Elizabete (orgs). (1998) “Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)” – Campinas, SP: Ed. Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB. (Coleção Leituras do Brasil).
- FREIRE, Paulo. (1996). Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo. (2002). Ação Cultural para a liberdade e outros escritos. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo. (2004). Pedagogia do oprimido. 38. ed. São Paulo: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo. (2002). Educação e Mudança. 26. ed. São Paulo: Paz e Terra.
- MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva; CARDOSO, Ana Paula Lima Barbosa. (2011). Educação Especial e educação inclusiva: Conceitos e políticas educacionais. In: MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. (2011) Educação Inclusiva: escolarização, política e formação docente. Brasília: Lber Livro.
- MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. (2005). Fundamentos de Educação Especial. 2. ed. São Paulo - (Série Cadernos de Educação)
- MAZZOTTA, Marcos José da Silveira; SOUSA, Sandra Maria Zakia Lian. (2003). Inclusão escolar e educação especial: Considerações sobre a política educacional brasileira. Estilos da Clínica (USP).
- MITTLER, Peter. (2003). Educação Inclusiva: Contextos sociais. Tradução de Windyyz Brazão Ferreira. - Porto Alegre: Artmed.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena (2007). Estágio e docência. São Paulo: Cortez.
- SCHON, Donald. (1995). The reflective practioner. New York: Basic Books.
- SCHON, Donald. (2000) Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António. (org). (2000). Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote/IE.
- TARDIF, Maurice. (2002) Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes.
- WILLIAMS Chris; WRIGHT, Barry. (2008). Convivendo com Autismo Síndrome de Asperger: Estratégias Práticas para Pais e Profissionais. - São Paulo: M. Books do Brasil Editora Ltda.

Analisando a atividade docente em uma escola pública paulista: a apropriação e o emprego das propostas do Programa Ler e Escrever em sala de aula.

Marília Alves Facco, Claudia Leme Ferreira Davis

Resumo

Este trabalho buscou analisar como uma professora que utiliza o que aprendeu no Programa “*Ler e Escrever*” (oferecido pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo), verificando se – e como – esse aprendizado era incorporado a sua atividade profissional. O referencial teórico adotado foi o da psicologia sócio-histórica e o da clínica da atividade. A pesquisa foi realizada em uma escola pública estadual de Ensino Fundamental I, situada no bairro da Brasilândia. Após conversa mantida com as gestoras e com o grupo de professores, uma das docentes do 1º ano aceitou participar do estudo. Como estratégias para coleta de informações foram utilizadas entrevistas com a professora, observações, videografações de suas aulas e autoconfrontações simples. De todas as aulas videogravadas, a professora escolheu três delas; os materiais foram editados e transformados em episódios de, aproximadamente, dez minutos, os quais foram assistidos e discutidos pela professora e pela pesquisadora. Na análise dos dados, foi empregada a proposta de núcleos de significação (AGUIAR e OZELLA, 2006). Foi possível perceber que os sentidos que a professora atribuía à atividade docente estavam fortemente atrelados ao prazer que sentia em lecionar e à segurança que tinha na profissão; contudo, encontrava dificuldades para articular a teoria que embasava o Programa com suas práticas cotidianas: apesar de almejar uma prática construtivista, suas atividades ainda eram marcadas pela mescla entre ensino tradicional e construtivista. Esses entraves estavam ligados, também, às dificuldades encontradas pela docente nos momentos de formação continuada, devido ao despreparo da coordenadora pedagógica. A autoconfrontação permitiu que a professora, ao se observar em atividade e discutindo-a com a pesquisadora, iniciasse um processo reflexivo sobre sua conduta, posturas e atitudes frente aos alunos, oportunizando uma ocasião para ressignificar sua prática, rumo à constituição de novos sentidos para sua atividade profissional.

Palavras-chave: Psicologia Sócio-Histórica, Clínica da Atividade, Atividade Docente, Núcleos de Significação, Programa “*Ler e Escrever*”.

Introdução

Nos últimos 30 anos, mudanças sociais, políticas e econômicas têm exercido forte influência nas discussões sobre o campo da educação no Brasil, em especial no que tange à melhoria da qualidade do ensino. No bojo desse debate, está a formação continuada do professor, como atesta o crescimento “da produção científica sobre o tema, na visibilidade adquirida pela temática na mídia, pelo recente surgimento de eventos e publicações especificamente dedicadas às questões” da área (ANDRÉ, 2010, p. 174). A urgência na melhoria da qualidade do ensino tem como pano de fundo as décadas de 1970/80, quando o direito à educação foi ampliado a praticamente todos os brasileiros, provocando “um crescimento jamais assistido da rede pública de ensino.” No entanto, essa ampliação “da estrutura educacional no país se deu de maneira desordenada e pouco planejada” (OLIVEIRA et al., 2009, p. 2).

Se, por um lado, as políticas públicas estavam cada vez mais focadas em garantir o acesso à educação, por outro, a elevação dos índices de repetência e evasão escolar não negavam o descontentamento da sociedade com o trabalho desenvolvido pelas escolas e pelos professores, como indicam os *Parâmetros curriculares nacionais* (BRASIL, 1997). Todas essas questões exigem uma reflexão sobre o papel da escola, das metodologias de ensino, do percurso profissional do professor, de sua formação e de suas concepções sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Os fatores que afetam diretamente o trabalho do professor nas escolas públicas têm como centro: a desvalorização de sua profissão, a quantidade excessiva de alunos por turma, a falta de condições materiais e físicas de trabalho etc., que, articulados à precariedade da formação (inicial e continuada) docente, têm “criado grande desânimo no professorado e insatisfação com os resultados de seu trabalho. Tudo isso acaba por gerar um grande desgaste nas relações internas da escola, com impacto na escolha pelo magistério por parte dos alunos que ingressam na universidade” (DAVIS; AGUIAR 2010, p. 234). A formação docente é permeada pelo papel da escola na atualidade. Dessa maneira, a prática escolar, considerada um espaço privilegiado de construção crítica de conhecimentos e socialização

[...] distingue-se de outras práticas educativas, como as que acontecem na família, no trabalho, na mídia, no lazer e nas demais formas de convívio social, por constituir-se uma ação intencional, sistemática, planejada e continuada para crianças e jovens durante um período contínuo e extenso de tempo. A escola, ao tomar para si o objetivo de formar cidadãos capazes de atuar com competência e dignidade na sociedade, buscará eleger, como objeto de ensino, conteúdos que estejam em consonância com as questões sociais que marcam cada momento histórico, cuja aprendizagem e assimilação são as consideradas essenciais para que os alunos possam exercer seus direitos e deveres. Para tanto ainda é necessário que a instituição escolar garanta um conjunto de práticas planejadas com o propósito de contribuir para que os alunos se apropriem dos conteúdos de maneira crítica e construtiva. A escola, por ser uma instituição social com propósito explicitamente educativo, tem o compromisso de intervir efetivamente para promover o desenvolvimento e a socialização de seus alunos. (BRASIL, 1997, p. 34-35).

Com objetivo de contribuir para a compreensão e a discussão de um processo de formação continuada em serviço, o presente estudo teve sua origem num projeto mais amplo Procad⁶⁵⁰ –, que envolveu programas de Pós-Graduação em três universidades brasileiras: PUCSP, UFAL e UNESA⁶⁵¹. O projeto maior intitulado “Trabalho docente e subjetividade: aspectos indissociáveis da docência” buscou construir uma rede de cooperação científico-acadêmica entre Programas de Pós-Graduação integrantes da área de Educação e Psicologia da Educação, visando à formação de pesquisadores e a produção de conhecimentos científicos à comunidade.

Tendo em vista o quadro da educação pública no Brasil e os achados do grupo de pesquisa do Procad, este trabalho teve como objetivos centrais: a) analisar a apropriação e o emprego de um programa de formação continuada oferecido pela Secretaria do Estado da Educação de São Paulo, por parte de uma professora atuante no Ensino Fundamental I, de uma escola pública da cidade de São Paulo; b) analisar e interpretar os sentidos e significados que a professora elabora sobre esta formação específica – Programa *Ler e Escrever* –, no que diz respeito ao exercício da docência e à prática pedagógica que emprega; c) identificar

⁶⁵⁰ Projeto de Cooperação Acadêmica, financiado pela CAPES (coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior).

⁶⁵¹ Neste projeto (2009-2013) participaram a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP) com o programa de estudos pós-graduados em Educação: Psicologia da Educação; Universidade Federal de Alagoas (UFAL) com o programa de pós-graduação em Educação Brasileira e a Universidade Estácio de Sá (UNESA – RJ) com o programa de pós-graduação em Educação.

se – e de que maneira – a professora utiliza os conhecimentos adquiridos por meio desse programa em suas atividades docentes; d) verificar se – e por que – a professora, ao se observar exercendo atividades docentes nas quais emprega as propostas do referido programa, acredita que essa formação seja importante para aprimorar sua prática pedagógica e/ou sua atuação profissional; e) analisar se os procedimentos de coleta e produção de informações aqui delineados podem apresentar-se como um instrumento profícuo para a transformação da atividade docente.

Considerando os postulados de Clot (2010), a imagem e as sessões de autoconfrontação são propostas valiosas para os professores, contribuindo para sua formação. Ao observar-se, o docente pode repensar sua atividade e modificá-la, isto é, criar outras formas de fazer o que já faz: pode ampliar suas estratégias de ensino-aprendizagem e passar da situação de observado para a de observador de si mesmo no exercício de sua profissão.

Referencial teórico

Na busca de caminhos para a análise do processo de humanização em Psicologia, Vygotski (2001) sempre demonstrou interesse pelas relações que o homem e o mundo estabelecem entre si. O homem é um ser em movimento, em constante processo de transformação, razão pela qual qualquer estudo psicológico deve empenhar-se em compreender as relações estabelecidas pelo sujeito com sua sociedade, sua cultura e sua história. Também deve buscar compreender como tais relações – imbricadas em um movimento dialético – permitem a transformação do sujeito.

Os seres humanos somente se constituem como tais na e pela relação que estabelecem com outros seres humanos e com o mundo que os cerca. Nessa perspectiva, o homem não é considerado um ser de capacidades inatas ou externamente determinadas, já que o foco reside em analisar o movimento de constituição do humano, o desenvolvimento do sujeito em sua interação social: como ele se modifica ao modificar sua realidade. Postula-se, portanto, um processo em que o ser humano converte o objetivo em subjetivo e o subjetivo em objetivo, por meio da unidade dialética subjetivação/objetivação.

Para a psicologia sócio-histórica, o homem, ao buscar melhores condições de existência, estabelece uma relação que é mediada pela atividade e pela linguagem. Segundo Lukács (1979, p. 90 *apud* Pontes, 2010, p. 79), “não pode existir nem na natureza, nem na sociedade nenhum objeto que não seja mediato, não seja resultado de mediações”. A mediação é, portanto, uma categoria objetiva, ontológica e constitutiva do ser humano. Sem a mediação seria impossível postular a consciência humana, uma vez que ela se constrói por meio da internalização e externalização da significação, mediada pelos significados. A consciência apropria-se das significações sobre a realidade material e social e, concomitantemente, externaliza seus modos de ser, pensar e agir. A mediação é aspecto central para o desenvolvimento humano para a sócio-histórica, uma vez que, como bem aponta Pontes (2010, p. 78), “as mediações são as expressões históricas das relações que o homem edificou com a natureza e, conseqüentemente, das relações sociais daí decorrentes, nas várias formações sócio-humanas que a história registrou”.

Por serem construídas sócio-historicamente, as mediações carregam em si o conhecimento humano acumulado pelas gerações precedentes. As mediações são promovidas pelos instrumentos e pelos signos: os primeiros são externamente dirigidos – são ferramentas criadas pelos sujeitos para transformar a

natureza. Ao passo que os signos são internamente orientados, buscam transformar o próprio homem ou os outros homens. São ferramentas psicológicas e culturais socialmente construídas e compartilhadas.

A linguagem cumpre três funções centrais: a de planejamento, a de autorregulação da conduta e a de comunicação. Para Vygotski (2001), em uma mesma cultura, cada palavra designa uma instância socialmente compartilhada e relativamente estável, que denomina de significado. O significado da palavra é o que permite a comunicação humana e se refere ao nível semântico (ao que a palavra quer dizer); não é unívoco, pois, além das palavras serem interpretadas em relação à determinada cultura, elas também o são em razão do que foi vivido na história pessoal de cada sujeito, gerando, assim, sentidos próprios, que imprimem nas palavras, a singularidade de cada ser humano. Sentidos e significados, a despeito de constituírem-se mutuamente, não podem ser vistos como estanques. Os significados apresentam relativa estabilidade, enquanto que os sentidos apresentam-se fluídos, idiossincráticos, inesgotáveis, desenvolvendo-se no decorrer da experiência pessoal de cada um. Resultantes das relações dialéticas estabelecidas com o mundo social e histórico, os sentidos são construções individuais, que adquirem valor único para o sujeito: são produções pautadas e articuladas em suas condições de existência, nas experiências vividas, nas posturas adotadas. É por isso que se supõe que os sentidos se aproximam do plano da subjetividade.

O movimento de satisfação das necessidades humanas ocorre por meio da atividade, categoria fundamental da psicologia sócio-histórica, que se vincula ao processo de humanização e à constituição da subjetividade:

pela sua atividade, os homens não fazem, senão, adaptar-se à natureza. Eles a modificam em função do desenvolvimento das suas necessidades. Criam os objetos que devem satisfazer às suas necessidades e, igualmente, os meios de produção desses objetos, dos instrumentos às máquinas mais complexas. Constroem habitações, produzem as suas roupas e outros bens materiais. Os progressos realizados na produção de bens materiais são acompanhados pelo desenvolvimento da cultura dos homens (LEONTIEV, 1978, p. 265).

Clot (2006, p. 24) define a atividade como um conjunto de “operações manuais e intelectuais realmente mobilizadas a cada instante pelo trabalhador para atingir seus objetivos”. É por ela e nela que o homem atua sobre outros homens e sobre a natureza, transformando-a e sendo por ela dialeticamente transformado.

Inspirado nos pressupostos da Psicologia Sócio-Histórica, da Ergonomia francesa atual e da Psicopatologia do Trabalho, Clot (2006) e colaboradores tomam como objeto de estudo o trabalho e sua função psicológica; dedicam-se a analisar a atividade, visando que o trabalhador e seu grupo profissional possam aumentar seu poder de ação por meio da autoconfrontação, o que permitiria que suas atividades e eles próprios se transformassem. Clot (2006) elabora três conceitos para a análise da atividade: a) trabalho prescrito ou tarefa; b) atividade realizada; c) real da atividade. O trabalho prescrito refere-se a tudo aquilo que é esperado que o trabalhador faça, aquilo que deve ser feito. O conceito de atividade realizada refere-se ao que o sujeito realmente faz, ao que pode ser diretamente observado. O real da atividade caracteriza-se por tudo aquilo que não se fez, mas que se desejaria ou se poderia ter feito.

Para melhor compreender os movimentos constitutivos da professora participante da pesquisa, consideramos pertinente analisar os sentidos e significados que ela atribuía à atividade docente. Foi com

essa ideia que fomos a campo, objetivando compreender, mais especificamente, os sentidos e significados que a professora elaborou sobre a formação ofertada pelo Programa *Ler e Escrever*, no que diz respeito ao exercício da docência e à prática pedagógica que empregava no dia a dia em sala de aula.

Método

Para a análise da atividade docente no *Ler e Escrever*, elegeram-se a pesquisa qualitativa, a proposta de Clot (2010) – autoconfrontação simples (ACS) – assim como os núcleos de significação sugeridos por Aguiar e Ozella (2006). O principal objetivo consistia em analisar como uma professora utilizava o que havia aprendido no Programa *Ler e Escrever*, ofertado pela SEE de São Paulo, verificando, também, se – e como – esse aprendizado era incorporado a sua atividade profissional.

Procedimentos de coleta e análise de dados

Foram realizadas observações na escola e em sala de aula, entrevistas com a professora e equipe gestora, bem como filmagens de algumas aulas de Renata⁶⁵². O processo de coleta de dados iniciou-se com a observação, por seis meses, da prática pedagógica da professora. Também se realizou uma análise do material do Programa *Ler e Escrever* utilizado nas aulas de Renata, a fim de verificar se o seu modo de agir pautava-se nos enunciados de tal programa de formação. As atividades da docente foram filmadas e selecionados os episódios que melhor respondiam às questões da pesquisa. Foram realizadas três sessões de ACS, nas quais a docente observava, a partir do vídeo, os episódios selecionados e os analisava junto com a pesquisadora. Essa análise deveria permitir que as hipóteses iniciais (levantadas pela pesquisadora no decorrer das observações em sala de aula e nas entrevistas feitas) fossem contrastadas com as produzidas no diálogo professor/pesquisador.

Para efeitos de análise, os dados advindos de três momentos da pesquisa foram importantes: (i) os registros de campo, (ii) os fornecidos nas entrevistas; (iii) os produzidos por meio das sessões de ACS. Todos eles foram analisados de maneira integrada, à luz dos demais, do referencial teórico adotado e das propostas do Programa *Ler e Escrever*.

Foram centrais os propostos por Aguiar e Ozella (2006), que se referem à construção de núcleos de significação. Segundo os autores, uma vez transcritas as entrevistas e o relato da história de vida do participante, esse material deve ser lido várias vezes, de modo a permitir maior familiarização com seu conteúdo, que possibilitará a construção de **pré-indicadores**, uma lista dos diferentes assuntos tratados. Identificados os pré-indicadores, eles devem passar por um processo de aglutinação, que segue alguns critérios: frequência, semelhança, contiguidade e contradições encontradas entre as falas. Esse processo resulta na formação de **indicadores** que, mais uma vez, são agrupados, configurando-se como **núcleos de significação**. Neles, por meio do processo analítico-interpretativo do pesquisador, será possível apreender os sentidos e os significados buscados, centrando o olhar nas transformações e nas contradições presentes. Finalmente, cada núcleo deve receber um nome que melhor defina seu conteúdo. A **análise dos núcleos de significação** envolve dois momentos: um em que se analisam os diferentes núcleos de significação e outro em que se busca articulá-los. A fim de identificar as contradições presentes no discurso,

⁶⁵² Nome fictício.

responsáveis primeiras pela movimentação do sujeito, ou seja, por seu deslocamento da situação inicialmente encontrada, parte-se de uma análise intranúcleo para se chegar a uma análise internúcleos. Por essa razão, será necessária uma análise interpretativa por parte do pesquisador, que sai do empírico para construir uma nova ordem, invisível para quem está imerso nas situações em que o fenômeno estudado ocorre. Finalmente, os núcleos de significação são analisados com base em seu contexto social e histórico e, sobretudo, com base na teoria.

As sessões filmadas de ACS foram igualmente transcritas e submetidas ao mesmo processo metodológico exposto: organizadas em núcleos de significação, que devem permitir articular a tarefa, o real da atividade e a atividade real (DAVIS; AGUIAR, 2010), sempre no mesmo movimento que vai do empírico ao abstrato e novamente volta ao empírico, agora organizado com base no referencial teórico da psicologia sócio-histórica.

A professora

À época da pesquisa, Renata tinha 55 anos de idade. Casada, mãe de dois filhos e avó de dois netos, contava com vasta experiência na educação. Atuava havia 27 anos na área e apresentava um percurso profissional interessante: assistente técnico-pedagógica, auxiliar na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apaie) e professora de classes de aceleração. Nos últimos 12 anos, dedicou-se a classes de alfabetização. As mediações constitutivas da vida profissional da docente possibilitaram seu contato com diversos cursos de formação continuada: Projeto Ipê, Teia do Saber, Letra e Vida, Programa *Ler e Escrever*. Como complemento curricular, estava cursando Pedagogia em uma faculdade particular.

Análise e discussão dos dados

Por meio das análises dos seis núcleos de significação, foi possível perceber que a professora demonstrou ter grande prazer na profissão docente e se dizia muito feliz com o trabalho que realizava, indicando sentidos marcados por sentimentos de segurança e de inquietação, pois foi possível notar uma busca constante de novas estratégias de ensino-aprendizagem. Tais sentimentos movimentavam as atitudes da docente, que, mesmo estando prestes a se aposentar, após 27 anos de trabalho, desenvolvia suas atividades tentando contemplar todos os alunos. Apesar de estar disposta a aprender mais, sua atuação ainda era pautada pelo senso comum, pelo acúmulo de informações (modelo “receitas prontas”), pela racionalidade técnica (saber-fazer) e pela experiência prática adquirida ao longo de seus anos de profissão. Renata seguia bem de perto as propostas do programa, pois encontrou no Guia de planejamento do Professor um instrumento que alimentava uma prática repetitiva, altamente prescritiva, mas interessante para ser trabalhada com seu grupo de alunos e que lhe trazia bom resultado.

Algumas questões importantes no processo de formação continuada do referido programa na escola pesquisada surgiram: os encontros eram pouco planejados pela coordenadora pedagógica e os professores pareciam não sentirem-se motivados a discutir suas propostas. Na visão de Renata, o trabalho da coordenadora deixava a desejar e só restava aos professores se valerem dos materiais como suporte para as atividades, como ingredientes imprescindíveis da receita a ser aplicada em sala de aula. Nessas

condições, era de pouca valia o eventual aprendizado que se podia alcançar nos momentos de formação entre pares.

Renata disse que, no decorrer de sua carreira e com a mediação de outros processos formativos, optou pelo construtivismo como pressuposto epistemológico norteador de seu trabalho. No entanto, observando mais de perto sua atividade, percebem-se nela aspectos contraditórios entre o que diz fazer e o que realmente faz. É possível notar em sua atividade fortes marcas do ensino tradicional, com mescla de aspectos construtivistas: Renata parece ter se apropriado das propostas teóricas dessa corrente pedagógica, embora ainda encontre dificuldades de colocá-las em prática. Isso decorre tanto dos entraves dos momentos de formação continuada do *Ler e Escrever* quanto do fato de ela ignorar ou desconsiderar a importância de momentos destinados ao planejamento das atividades na carga horária de trabalho.

Depreende-se, então, que um dos pressupostos do construtivismo – aprender com os pares – só vale para a sala de aula, quando em atividade com os alunos. A formação dessa docente ainda era frágil e articular teoria e prática permanece um desafio a ser por ela enfrentado. Para sanar as lacunas de sua formação e dar conta de sua atividade principal – alfabetizar todos os seus alunos –, a professora não buscava na teoria um alicerce, mas lançava mão de sua experiência prática: amparava-se em fontes de informação pouco rigorosas (internet e revistas de educação), que, ao oferecerem atividades mais estruturadas e informações de fácil acesso, davam ênfase ao fazer. Daí, contraditoriamente com a proposta construtivista de ensino, o olhar de Renata recai no produto, ao invés de se centrar no processo.

A necessidade de atingir a meta proposta pela SEE – alfabetizar todos os alunos – também dirigia a atividade de Renata, que, aparentemente, sabia que cada criança tinha um tempo diferente da outra e reconhecia que as dificuldades decorrentes do fato de elas estarem entrando mais novas no 1º ano acabavam imprimindo, autoritariamente, um ritmo de trabalho pesado ao grupo. Evidencia-se, aqui, uma clara contradição, pois o cenário ideal de Renata, para sua sala de aula, parecia ser aquele próprio do ensino tradicional: todos quietos e focados na atividade.

Apesar de os relatos constantes de que o barulho de seus alunos a incomodava é na primeira sessão de autoconfrontação que a professora pôde começar a refletir sobre as vinculações entre planejamento das atividades e ruídos desnecessários. Ela ainda não havia percebido que o barulho do qual reclamava nem sempre vinha de sua sala de aula. Com a mediação do vídeo, percebeu que, por vezes, seu grupo estava focado na atividade, de modo que sua queixa, em alguns momentos, era infundada.

Como não considerava no planejamento diário as diferenças de conhecimentos e experiências presentes entre os alunos (nível de desenvolvimento real), Renata propunha atividades muito fáceis para uns e muito difíceis para outros. Quando os alunos não compreendiam o que lhes era pedido ou realizavam a atividade rapidamente ou não a realizavam, acabavam entretendo-se com conversas que aumentavam a intensidade do ruído na sala de aula. Como o objetivo da professora era alcançar o produto final, não se dava conta de que poderia minimizar o ruído dos alunos se as atividades fossem bem planejadas, se levassem em consideração os conhecimentos prévios das crianças, desenvolvendo para elas atividades diversificadas, de forma que cada uma tivesse seu saber e sua experiência contemplados e todas contassem com a possibilidade real de aprender.

Ainda na autoconfrontação, ao se observar em duas aulas diferentes, Renata percebeu que, ao propor e executar atividades bem planejadas, o ruído de seus alunos diminuía: todos se sentiam motivados e

interessados; o objetivo da atividade era alcançado sem a necessidade de posturas que a ela mesma não agradavam. Essa descoberta foi fundamental, pois constituiu uma maneira eficaz de colocar em prática os postulados construtivistas e de levar todos os alunos a aprender de acordo com suas possibilidades, sem ter de criar um clima tenso em sala de aula. Portanto, o impacto da autoconfrontação foi grande para a professora.

A professora reconheceu a importância da proposta (psicogênese da língua escrita), das estratégias (trabalho em dupla/grupo, listas, contos, leitura diária) e dos materiais (letras móveis, dados, livros, revistas e almanaques) empregados no Programa *Ler e Escrever*, razão pela qual os utilizava, diariamente, em seu trabalho. Outro fator parecia contribuir para isso: a linguagem acessível, que permitia a Renata entender e empregar as propostas desse material como modelo a ser seguido. Apesar de suas dificuldades de planejar a adoção das propostas veiculadas no Programa, a professora trabalhou muito bem com agrupamentos. Observava seus alunos, propunha mudanças quando elas se faziam necessárias e compreendia a importância do trabalho conjunto não apenas para a aprendizagem dos conteúdos curriculares, como também para o desenvolvimento da autonomia e do respeito ao próximo. Mas como seria possível alcançar tais metas se os materiais demoraram quase seis meses para chegarem à escola? A logística de todo o programa requer, ela também, planejamento rigoroso, sob pena de boas iniciativas acabarem se perdendo por falta de organização.

Fica claro que as propostas do Programa *Ler e Escrever* levaram Renata a ressignificar suas atividades docentes, possibilitando-lhe alterá-las de forma a melhor atender a seus alunos. Ao instalar, como rotina, a leitura diária para os alunos, foi possível à professora perceber que há, com isso, ganhos em termos de aprendizagem no grupo-classe; atribuiu novos sentidos à educação oferecida às crianças na educação infantil, por reconhecer que elas têm chegado ao 1º ano com mais conhecimentos, sobre histórias e contos, a estrutura da narrativa e sua organização.

A estrutura física da escola mostrou-se ser um forte impeditivo para a boa docência: a biblioteca, por exemplo, é mostrada no Programa como um espaço interessante para que as crianças tenham contato com diversos gêneros textuais, desenvolvam o gosto pela leitura e como um local de aprendizado distinto e complementar ao da sala de aula. Em sua escola, no entanto, esse espaço nunca era utilizado com seu fim específico, pois tinha se convertido, por força de necessidade, em sala de aula. As contradições entre o proposto pelo Programa *Ler e Escrever* e as condições reais em que o processo de ensino e aprendizagem se dava – a precariedade da estrutura física e sua superlotação, a ausência de todo e qualquer tipo de brinquedo e a pouca oferta de atividades extracurriculares – levavam a professora a repensar a educação, notadamente a paulista, que adota uma abordagem pedagógica, o construtivismo, sem lhe oferecer o contexto necessário para seu adequado emprego e sucesso.

Ter compreendido isso foi importante para Renata, que deixou de culpar os pais ou a gestão da escola pelas dificuldades que enfrenta e, sobretudo, por acolher e sentir-se acolhida pelas famílias e pela equipe gestora. A professora pôde envolver-se com suas atividades, entendendo que faz o melhor possível; era esse envolvimento que fazia dela uma figura de apoio e de referência para todos os docentes dessa escola. Sentir-se valorizada pelos que a cercavam promovia, conseqüentemente, maior prazer e maior empenho no cumprimento de suas atividades. O reconhecimento por parte dos pais de seus alunos e da gestão da escola era, portanto, um aspecto mediador dos sentimentos positivos de Renata pelo programa, pela profissão escolhida e pelos que, como ela, atuavam na mesma escola.

Por meio das análises aqui apresentadas, foi possível perceber que as sessões de autoconfrontação engendraram em Renata movimentos reflexivos sobre suas práticas (todas orientadas pelo Programa *Ler e Escrever*), sua escola, a educação. As imagens e o diálogo (pesquisadora-professora) impulsionaram-na a fazer isso, pois havia que justificar sua conduta profissional, bem como suas posturas e atitudes diante de seus alunos. Além disso, ao compreender o processo de autoconfrontação, a docente parece ter buscado dedicar-se com mais afinco ao planejamento das atividades, compreendendo a importância desse processo para o sucesso das aprendizagens infantis. Ao ver seu grupo de alunos participando, com empenho e dedicação, foi-lhe possível constatar a centralidade do planejamento dentre as atividades docentes, situação que, como não poderia deixar de ser, constitui novos sentidos acerca da profissão do magistério.

Considerações finais:

Os achados específicos deste estudo corroboram o que muito se tem veiculado nas discussões promovidas por entidades brasileiras interessadas em compreender o trabalho do professor e sua formação, como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), que vêm, já há muitos anos, ressaltando a importância do aporte teórico e do prático nos cursos de formação inicial/continuada, de modo que se possa falar de uma práxis docente.

A proposta formativa do *Ler e Escrever* obedece ao modelo “em cascata”, que se mostrou, neste estudo, não ser uma alternativa interessante, pois privilegia aqueles que são capacitados pela primeira vez, caso dos coordenadores pedagógicos (CPs), a quem compete repassar os conteúdos aos demais docentes em suas unidades escolares. Como bem revelou Renata, os professores que recebem a formação por vias indiretas sentem que o conteúdo original não lhes chega por completo, o que gera um desconforto quanto ao domínio da proposta.

A análise empreendida permitiu compreender que, apesar de Renata apresentar em seu discurso aspectos que se referem ao “ensino construtivista”, muitas de suas práticas ainda contradizem os preceitos dessa corrente teórica. Embora aparente afinidade com o pressuposto epistemológico em questão, a formação frágil e precária faz a professora pensar que a abordagem construtivista não lhe fornece subsídios suficientes para colocar em prática o tempo todo, em sala de aula, o conhecimento teórico. Nota-se que Renata, embora não o perceba, ainda tem muita dificuldade para articular teoria e prática, pois sua experiência em sala de aula e sua motivação para desenvolver bem seu trabalho, a resguardam das dificuldades encontradas no cotidiano escolar.

Renata estabelece uma relação instrumental com o programa, buscando “receitas prontas” que lhe permitam chegar a seu objetivo principal: ensinar todos os alunos. Interessa observar que, contrariamente à proposta construtivista de ensino, essa relação instrumental é engendrada pelos próprios materiais veiculados pelo programa, pois suas características prescritivas possibilitam aos professores seguirem de perto o Guia de Planejamento de Professores, inclusive nas formas de questionar o aluno e nas de intervir para impulsionar a aprendizagem. Se assim é, o que justifica a presença de momentos de formação continuada? A que eles se destinam? Ao que tudo indica, a essência do Programa tem, ainda, como pano de fundo a racionalidade técnica, pois “esse modelo investe todas as suas energias na ‘capacitação’ e no

monitoramento das práticas dos profissionais da educação em busca de ‘indicadores de qualidade’” (ROSA, 2010, p. 8).

Contudo, os materiais são aportes importantes para as atividades docentes da professora: ao seguir estritamente algumas de suas propostas (trabalho em duplas/grupos, dados, leitura diária, listas e alfabeto móvel), ressignificou sua atividade, uma vez que com o apoio desses instrumentos – aliados à melhor formação dos alunos obtida na educação infantil –, sua mediação em sala de aula levou os alunos a se desenvolverem mais rapidamente quando comparados aos que Renata atendia antes do contato com o Programa Ler e Escrever. Dessa forma, os sentidos constituídos pela professora a respeito do Ler e Escrever passaram a ser vistos como positivos, tornando-se ferramentas diferenciadas para ensinar os alunos e alcançar um ensino mais igualitário.

Se antes do Ler e Escrever a professora pautava-se pelo modelo da racionalidade técnica (saber fazer), os materiais novos lhe permitem construir atividades estruturadas, que lhe asseguram um relativo manejo de classe. Nesse sentido, pode-se dizer que o programa aqui analisado não ampliou os horizontes teóricos da professora, mas deu-lhe condições de desenvolver uma prática mais bem-sucedida, mesmo que ao preço de ser mera executora de saberes alheios, vinculados e legitimados na rede paulista de ensino.

No entanto, vale mencionar que, ao garantir um conteúdo mínimo a ser ministrado por todos os professores da rede pública de ensino, homogeneizando seus discursos e suas práticas, cria-se uma contradição ainda não resolvida com os próprios princípios que regem a concepção construtivista de ensino. A autonomia pedagógica e didática dos professores é negligenciada, pois o programa desconsidera suas concepções, seus estilos pessoais e suas experiências prévias (HYPÓLITO; VIEIRA; PIZZI; 2009) e a subjetividade docente. Mas, como evidenciado, Renata percebe isso. Vê progressos em seus alunos e, por isso, gosta do Ler e Escrever. Depreende-se, então, que os sentidos constituídos por Renata sobre sua atividade são os de prazer, satisfação, motivação, felicidade e certeza na escolha de sua profissão.

Em síntese: o discurso que permeia todo o programa sugere que os docentes possam refletir sobre sua prática e que tenham, nos momentos de formação continuada, espaço para desenvolver seu aporte teórico, à luz do que se passa em sua unidade escolar e em sua realidade concreta. Mas, como visto, esses pressupostos se perdem no meio do caminho, de modo que central mesmo é a apropriação de uma prática sistemática (o que pode ser bom, por estruturar a prática docente quando falta tal habilidade ao professor), incidindo mais no saber fazer. Esse aspecto, ao invés de romper com as críticas sobre o modelo da racionalidade técnica na formação dos professores, perpetua-o, pois o “como fazer para que os alunos aprendam” é algo constante em todo o material destinado aos professores, que passam assim a ser meros executores de uma dada proposta sem a devida apropriação da teoria que lhe dá sustentação.

Além de compreender os sentidos que a professora atribui ao Programa Ler e Escrever e a sua atividade docente, este estudo também objetivou verificar o impacto da autoconfrontação nas atividades de Renata. Como se pôde observar, esse procedimento foi bastante profícuo e deve ser empregado na formação inicial e continuada de professores, pois permite aos futuros ou atuais docentes passarem da condição de protagonistas da ação para a de observadores de si mesmos. No caso específico de Renata, a autoconfrontação possibilitou que ela refletisse sobre sua postura e suas atitudes com os alunos.

Em especial, a professora parece ter-se dado conta da contradição entre seu discurso e o que foi observado por ela, pois percebeu sua rispidez e sua postura rígida diante de uma aluna e, no mesmo movimento, que

era mais exigente com seu grupo do que imaginava ser, uma situação que não favorece o aprendizado dos alunos. Depreende-se, então, que o sentimento de desconforto diante das imagens engendrou uma reflexão a respeito de sua turma e uma nova maneira de agir com os alunos. Muitas vezes, depois disso, ela pôde ser observada incentivando a participação dos alunos nas atividades, ouvindo-os, socializando suas dúvidas. De igual modo, continuou apresentando problemas em sua docência, mas se a autoconfrontação fosse um instrumento corriqueiro na escola, a própria observação compartilhada com outros poderia fazer muita diferença.

Diante disso, é preciso maior investimento e mudanças de postura e práticas, tanto na formação inicial quanto na continuada. Na inicial, os processos formativos precisam possibilitar ao futuro professor a reflexão sobre as teorias sociológicas, pedagógicas, didáticas e psicológicas aliadas à realidade concreta das escolas, pois de nada adianta contarem com diversos conhecimentos teóricos se não os empregam em suas atividades rotineiras. Na formação continuada, é necessário compreender as experiências prévias dos professores, o momento em que se encontram em seu ciclo de vida profissional e os recursos que utilizam para lidar com o cotidiano escolar. Aprender com os pares e construir comunidades colaborativas de aprendizagem parece ser a melhor saída para formar bem os professores em exercício. Criando espaços de discussão nas próprias escolas, que levem em consideração sua realidade e o que é possível nela realizar, os professores podem encontrar caminhos para, coletivamente, superar suas dificuldades. Tais questões incidem diretamente no empoderamento do professor, que, assim, se sentiria capaz de aliar teoria e prática, algo que renovaria seus discursos, seus conhecimentos e sua atuação profissional.

Referências:

- AGUIAR, W. M. J. de.; OZELLA, Sergio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Ciência e Profissão*, ano 26, n. 2, 2006.
- ANDRÉ, M. E. D. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. *Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.
- BRASIL. MEC. Parâmetros curriculares nacionais (1ª a 4ª séries). Brasília: MEC/SEF, 1997. 10 volumes.
- CLOT, Y. Trabalho e poder de agir. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.
- _____. A função psicológica do trabalho. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.
- DAVIS, C. L. F.; AGUIAR, W. M. J. Atividade docente: transformações do professor na perspectiva sócio-histórica. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, v. 14, n. 2, p. 233-244, jul./dez. 2010. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/pee/v14n2/a06v14n2.pdf>. Acesso em: Fev. 2013.
- HYPÓLITO. A. M.; VIEIRA, J. S.; PIZZI, L. C.V.; Rewstruturação curricular e auto-intensificação do trabalho docente. *Currículo sem Fronteiras*, v. 9, p. 100-112, 2009.
- LEONTIEV, A. N. Atividade, conciencia y personalidad. Buenos Aires: Ciencias del Hombre, 1978.
- OLIVEIRA, D. A. et al. Transformações na organização do processo de trabalho docente e o sofrimento do professor. *Redestrado*, 2009.
- PONTES, R. N. Mediação e serviço social. São Paulo: Cortez, 2010.

ROSA, S. S. da. A relação dos professores com o saber em uma proposta curricular padronizada de alfabetização: reflexões sobre o “programa ler e escrever”. Revista e-curriculum, São Paulo, v.5 n.2 Julho 2010. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3349/2229>. Acesso em: 10 Jan. 2013.

VYGOTSKI, L. S. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Por uma reflexão crítica no contexto da creche: interlocuções com a teoria sócio-histórico-cultural

Núbia Schaper Santos, Aretusa Santos, Ilka Schapper, Mônica da Motta Salles Barreto Henriques e Patrícia Maria Reis Cestaro

Esse trabalho discute a formação continuada de professores das creches públicas do município de Juiz de Fora/Minas Gerais/Brasil, que busca possibilitar um espaço de formação crítica. Desse modo, procura, nas discussões teórico-práticas, um diálogo que teça intersecções com a teoria sócio-histórico-cultural, entremeado à perspectiva filosófica spinozana para compreender o movimento dialógico na produção do conhecimento, como elemento para uma *práxis* revolucionária, que possibilita uma autotransformação do sujeito e uma transformação do seu espaço de ação no/com o mundo. A pesquisa crítica de colaboração, de um lado engendra em seus fundamentos epistemológicos a noção de que é necessário compreender o conhecimento em processo, datado no tempo, na história e na cultura. De outro, traz a necessidade de colocar em cena o processo de autoconsciência que permite a reflexão sobre a ação para que, ao repeti-la, o movimento não seja igual. Isso tem sido possível a partir dos diálogos entre pesquisadoras da Universidade Federal de Juiz de Fora e coordenadoras pedagógicas das referidas creches. A interlocução, tecida e fiada desde 2006 até o presente momento, materializa-se a partir de sessões reflexivas configuradas como espaços de construção de sentidos com vistas a compartilhar significados dentro de uma comunidade semiótica. Essas sessões constituem como lócus, por excelência, de confrontos e conflitos que emergem no interior do trabalho docente e da formação de professores. A partir desse trabalho reflexivo, busca-se a unidade indivisível entre teoria/prática, o que pode acontecer pela apropriação dos conceitos espontâneos em relação aos formais. Objetiva-se tornar os sujeitos participantes do processo de formação capazes de reconstruírem suas práticas por meio de um movimento crítico reflexivo que emerge no espaço de pesquisa e extensão que tem como eixo as experiências destacadas pelas participantes. Assim, busca-se, no espaço de pesquisa, propiciar elementos em que os participantes possam ter uma compreensão crítica de que tanto as circunstâncias fazem os homens como os homens fazem as circunstâncias. Esses elementos possibilitam pensar/repensar o contexto histórico e os mecanismos que regulam as nossas práticas.

Palavras-chave: reflexão crítica; creche; formação continuada

Introdução

Este texto tem por objetivo discutir a formação continuada de coordenadoras pedagógicas das creches públicas de Juiz de Fora desencadeada pelo Grupo de Pesquisa Linguagem, Educação, Formação de Professores e Infâncias – LEFoPI/CNPQ da Universidade Federal de Juiz de Fora, por meio da Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol).

É importante esclarecer que tal perspectiva está sob o signo sócio-histórico-cultural de Lev Vigotski, entremeada à orientação filosófica spinozana para compreender o movimento dialógico na produção do conhecimento, como elemento para uma *práxis* revolucionária, que possibilita uma autotransformação do

sujeito e uma transformação do seu espaço de ação no/com o mundo, buscando a valorização das experiências e vivências dos profissionais das creches. Isso porque acreditamos que as mudanças materiais e as mudanças históricas trazem mudanças na vida do sujeito e que esse sujeito mudado também transforma o contexto em que ele está. (Liberali, 2008; Magalhães, 2004).

Nessa direção, o Grupo de Pesquisa LEFoPI tem investido, desde 2006, em fomentar uma reflexão crítica na formação dos profissionais que atuam nas creches públicas de Juiz de Fora – educadoras/educadores e coordenadoras pedagógicas por via de ações partilhadas no interior da prática de pesquisa.

A primeira ação concretizou-se a partir do projeto *A verticalização e a horizontalização do espaço da sala de educação infantil* (2006). Em seguida, o GP LEFoPI conduziu o Curso de Extensão *Espaço de Reflexão Teórico-Prático em Contexto de Colaboração* (2007) contemplando as 23 creches públicas do município. Desde 2008 iniciamos o projeto de pesquisa que busca criar espaços de reflexão crítica entre os profissionais das creches e os pesquisadores. Assim, há sete anos os pesquisadores do GP LEFoPI e os educadores e os coordenadores das creches públicas de Juiz de Fora – Minas Gerais- Brasil- tecem um importante diálogo para a formação e prática docente.

Neste trabalho teremos dois importantes movimentos: (1) discorrer sobre as categorias teóricas sentido-significado e ZPD em Vigotski e ideias inadequadas-adequadas e conatus em Spinoza e como essas categorias atravessam o diálogo na pesquisa e (2) discutir a Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) na formação crítica de educadores e coordenadores de creches.

Sentidos-Significados e ZPD: diálogos vigotskianos

As contribuições de Vigotski são fundamentais para as pesquisas do GP LEFoPI e para este trabalho, pois nos possibilitam pensar a formação dos educadores das creches e a prática de pesquisa na corrente da história e da cultura e nos espaços de invenção do próprio grupo. Para compreendermos esse movimento é importante nos atermos às categorias indissociáveis de sentido-significado e ZPD. Isso porque acreditamos que nos espaços de uma pesquisa-intervenção os participantes compartilham seus sentidos-significados sobre os saberes e fazeres das creches, por exemplo, que são confrontados com os saberes científicos dos pesquisadores, em um espaço de conflito e tensão que pode propiciar importantes ressignificações na prática educativa.

Vigotski explica que o significado é um fenômeno da fala e do pensamento. Da fala, porque a palavra sem significado é meramente um som vazio e do pensamento, porque o significado de cada palavra é um conceito, uma generalização que materializa os atos do pensamento. Desse modo, como sintetiza Freitas (1997, p. 323), “o significado da palavra é a chave da compreensão dialética entre pensamento e linguagem”. Nesse sentido, a linguagem não é apenas uma materialização do pensamento, pois o “pensamento não é simplesmente expresso em palavras: é por meio delas que ele passa a existir” (Vigotski, 1934/1993, p. 108).

O significado na perspectiva vigotskiana é uma generalização, um conceito que caracteriza um fenômeno do pensamento e, ao mesmo tempo, um fenômeno da fala, da linguagem. Tanto a fala interfere no pensamento quanto este na linguagem verbal.

A evolução do significado da palavra possibilita ao sujeito sócio-histórico-cultural, o desenvolvimento do conceito, entendido como um sistema de generalizações expresso nas palavras que se modificam ao longo das vivências e experiências do sujeito da linguagem. Essas transformações e mudanças na vida do homem promovem as transformações “inter” consciências e, por conseguinte, mudança na capacidade de significar.

O sentido para Vigotski (1934/1993, p. 125) pode ser, assim, explicado, como:

a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. É um todo complexo, fluido e dinâmico, que tem várias zonas de estabilidade desigual. O significado é apenas uma das zonas do sentido, a mais estável e precisa. Uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge: em contextos diferentes, altera o sentido. O significado permanece estável ao longo de todas as alterações do sentido. O significado dicionarizado de uma palavra nada mais é do que uma pedra no edifício do sentido, não passa de uma potencialidade que se realiza de formas diversas na fala.

É interessante refletir como o sentido permite vislumbrar a dinamicidade, o movimento da linguagem, pois possibilita que vejamos o reverso da significação, ou seja, seu caráter dinâmico, complexo e instável. É sob a égide dos sentidos que os significados deixam de ser tão-somente zonas estáveis, já que os sentidos dão dinamicidade ao significado das palavras.

Na perspectiva vigotskiana, o significado foi demarcado como sendo o próprio signo e o sentido é mais amplo. Aquele é convencional e dicionarizado, portanto mais preciso e estável. Este “*é um fenômeno complexo móvel que muda constantemente até certo ponto em conformidade com as consciências isoladas, para uma mesma consciência*” (Vigotski, 1934/2001, p. 466).

Como dissemos, no início desta seção, sentido e significado são dois movimentos indissociáveis, pois

os significados são produções históricas e sociais. São eles que permitem a comunicação, a socialização de nossas experiências. Muito embora sejam estáveis, “dicionarizados”, eles também se transformam no movimento histórico, momento em que sua natureza interior se modifica, alterando, em consequência, a relação que mantêm com o pensamento, entendido como processo. Os significados referem-se, assim aos conteúdos instituídos, mais fixos, compartilhados, que são apropriados pelos sujeitos a partir de suas próprias subjetividades (Aguar & Ozella, 2006, p. 226).

Em síntese, é no interior desse movimento da significação que, dialeticamente, os sentidos vão se constituindo, pois se aproximam mais da subjetividade do sujeito, criando zonas de sentido que desestabilizam a significação. Essa desestabilização, posta nos múltiplos movimentos do significado, que constituem os diversos sentidos, possibilita, a uma determinada comunidade semiótica, alcançar novamente um significado mais ou menos estável. Isso porque, segundo Vigotski (1934/2001, p. 465-466):

esse enriquecimento das palavras que o sentido lhes confere a partir do contexto é a lei fundamental da dinâmica do significado das palavras. A palavra incorpora, absorve de todo o contexto com que está entrelaçada os conteúdos intelectuais e afetivos e começa a significar mais e menos do que contém o seu significado quando a tomamos isoladamente e fora do contexto: mais, porque o círculo dos seus significados se amplia, adquirindo adicionalmente toda uma variedade de zonas preenchidas por um novo conteúdo; menos, porque o significado abstrato da palavra se limita e se restringe àquilo que ela significa apenas em um determinado contexto.

Em seu texto inaugural “Interação entre aprendizado e desenvolvimento”, publicado no livro *A Formação Social da Mente*, Vigotski tece críticas significativas à Psicologia do seu tempo, em especial no que concerne à díade desenvolvimento/aprendizado. Ao lado disso, propõe uma nova categoria teórico/prática para estudar esse binômio: a Zona Proximal de Desenvolvimento (ZPD). O autor explica, nesse trabalho, que a zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que seria determinado pela solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela capacidade do sujeito em resolver problemas com o auxílio do outro (Vigotski, 1930/1991, p. 91).

O autor expõe que a ZPD é um instrumento através do qual psicólogos e educadores podem compreender o curso interno do desenvolvimento humano. Diz, ainda, que esse método possibilita não só entender os ciclos e processos de maturação já completados, como também os processos que estão em estado de formação, que estão começando a amadurecer e a se desenvolver (ibid., p. 97-98). Essa abertura em considerar não só os processos de maturação já completados, mas também os processos que estão em formação, em *devir*, mediante a interação com o outro, funda a categoria ZPD como um instrumento de intervenção revolucionário.

O GP LEFoPI trabalha com a concepção de que a ZPD é uma zona de conflito, de tensão, um espaço de produção de conhecimento. A interlocução com os educadores sociais e as coordenadoras das creches transita na unidade dialética teoria-prática, buscando superar o fosso entre saber-pensar e fazer-agir, materializado entre o dito e o feito. O desenvolvimento e aprendizado dos participantes se concretizam em ZPDs em que o *status* de mais experiente não está fixado em um participante, mas no processo coletivo de produção do conhecimento mediado pela linguagem.

No interior do processo de pesquisa, os participantes criam espaços de aprendizagem e reflexão sobre/na ação significativa. A preocupação dos pesquisadores do LEFoPI não é em atuar no intervalo entre aquilo que os professores, educadores e pesquisadores eram e aquilo que eles se tornaram (ou tornarão) mediante a colaboração do grupo de pesquisa, com as questões levantadas no processo crítico reflexivo. Os investigadores buscam criar espaços discursivos em que a linguagem é entendida como um produto da atividade humana coletiva, constituindo-se, portanto, “*lugar de interação, matéria e instrumento do trabalho em que sujeitos e linguagem se constituem, produzindo sentidos que se inscrevem no processo discursivo de cada formação histórico-social*” (Barreto, 2002, p. 18). Nesse sentido, o elemento mediador não se fixa nos sujeitos que podem propiciar aprendizados, mas na mediação constituída por práticas de linguagem, discursivo-simbólicas, nas relações entre todos os sujeitos.

Nesse movimento, as tensões, conflitos, confrontos e possibilidades entre os saberes escolares e os saberes do grupo de pesquisa são elementos de transformações e mudanças, tanto para os professores que participaram da pesquisa quanto para os pesquisadores. Assim, a ZPD se constitui um espaço de compartilhamento de sentidos na produção de novos significados transformando-se em “*palco para batalhas ideológicas*” (Bernstein, 1993/1998, p. 14).

Por uma teoria da totalidade: conversas spinozanas

A filosofia de Baruch de Spinoza tem tido várias interpretações. No campo da academia há controvérsias e convergências quando às suas formulações teóricas. Muitos o classificam como filósofo racionalista, por conta da sua tese de que “*a verdadeira sabedoria só pode ser alcançada com uma crítica racional das*

noções que se apresentam como evidentes ou reveladas” (Marçon, 2009, p. 25); outros o consideraram como um materialista ortodoxo. Mas, concordamos com Pierre Macherey (1979), quando aponta que os construtos teóricos de Spinoza possibilitam, eles próprios, uma filosofia da imanência. Para além da imanência, uma filosofia da totalidade.

Consideramos que a obra spinozana atravessa a grande temporalidade histórico-cultural, que pode ser observada nas batalhas (ideo)lógicas do livro sobre *Ética*, a partir das (re)construções teóricas em torno da metafísica medieval; no confronto à perspectiva dualista e linear cartesiana das relações entre corpo/mente; na filosofia da totalidade; na concepção de imaginação como regime de signos que expressam as paixões coletivas; na tentativa de mostrar quais são nossos afetos, como afetamos e somos afetados; na defesa da liberdade de pensamento. O autor holandês traz, na sua obra, provocações instigantes para pensar os valores e crenças da sociedade circunscrita na sua época e, também, por conta de um *confronto transtemporal*, na sociedade contemporânea.

Para Spinoza (na primeira parte do tratado sobre *Ética*), os seres humanos constituem parte dos modos⁶⁵³ da substância. O que significa, para o humano, constituir-se parte da substância? O autor explica que substância é aquilo que existe em si mesmo e por si mesmo é concebido; dito de outro modo, aquilo cuja conceituação não exige a conceituação de outra coisa do qual deva ser formado (Spinoza, 1677/2005: I, III, p. 62). A substância possui, assim, autossuficiência lógico-conceitual, mas há, no interior dela, uma derivação que o teórico chamou de *modos*, isto é, os elementos dependentes, finitos e suscetíveis às causas externas.

Segundo o autor holandês, o ser humano integraria modos da substância, no monismo entre corpo e mente. Mas, se a substância é o uno infinito e ilimitado da existência, é causa de si e expressa a totalidade, como pode comportar, na sua gênese, a relação entre corpo e mente? A resposta de Spinoza é que apesar de haver apenas uma substância, uma só natureza é “*constituída por uma infinidade de atributos*⁶⁵⁴ que expressam, de formas distintas, sua única essência, eterna e infinita” (Marçon, 2009, p. 38).

Respondendo a questão do parágrafo anterior de outro modo, podemos afirmar que a substância possui infinitos atributos. Ou seja, a substância tem infinitas possibilidades de ser vista, sendo essas possibilidades concebidas como fundadas à sua essência (Spinoza, 1677/2005: Proposições X e XI). Apesar de possuir infinitos atributos e, dessa maneira, possuir infinitos modos de ser visto, o ser humano só tem capacidade de identificar dois desses atributos, o *pensamento* e a *extensão*.

Com respeito ao binômio corpo/mente, como modos da substância, não têm uma relação hierárquica, não há supremacia de um sobre o outro, isso, porque corpo e mente constituem uma mesma coisa, em um só. Há nesse binômio uma correspondência que Spinoza intitulou de paralelismo⁶⁵⁵: o que o atributo extensão (os corpos como modos finitos da extensão) realiza, o atributo pensamento compreende (Spinoza, 1677/2005: III, II, p. 199). Extensão e pensamento são indissociáveis e imbricados, pois formam uma totalidade; são o verso e o reverso de uma mesma e única substância multifacetada. É no interior da síntese

⁶⁵³ A substância, para Spinoza é constituída de infinitos modos, mas os modos em si não são infinitos. O modo não possui infinitos atributos, mas o ser humano percebe, através dos modos, os mesmo atributos que vê na substância. Assim, através dos modos o ser humano identifica os atributos de pensamento e extensão (I, Definição V; II, Proposição XIII).

⁶⁵⁴ Para Spinoza um atributo é um modo de se ver a substância.

⁶⁵⁵ Para Spinoza a tese do paralelismo entre corpo/mente diz de uma espécie de *correspondência ou isonomia* entre os dois modos ou atributos: “*um modo da extensão e a ideia desse modo são uma só e mesma coisa, que se exprime, entretanto de duas maneiras*” (II, Proposição VII, Escólio, 2005, p. 136).

desse paralelismo entre corpo-mente (ideia do corpo), que temos a gênese da explicação do monismo spinozano.

Segundo Marilena Chauí (1999), o pensamento de Spinoza inova não apenas pelo fato de compreender o ser humano como instância dos modos finitos da substância que nele se expressa, mas também por trazer para o debate a concepção do modo finito, impresso no humano, que carrega as marcas da imanência infinita da substância.

Podemos inferir que os seres humanos constituem-se parte da substância, em seus modos dependentes, finitos e sujeitos a causas externas. Por conta dessa finitude, sua liberdade é parcial e, por mais que tenha o livre arbítrio, “*nunca chega a ser totalidade livre na ordem do universo*” (Fuga, 2009, p. 51). Isso porque o modo mantém relações com o que é externo a ele, que configura outro modo. A (inter-)relação dos modos é nomeada por Spinoza (1677/2005, II, Proposições XIII, p. 143) de “afecção”. Assim, um modo “afecta” e é “afectado” por outro modo, não podendo, pela vontade, evitar a “afecção”. Nessa (inter-) relação pode ocorrer um aumento ou uma diminuição do poder de expressão, da potência do agir ou do seu *conatus*, que etimologicamente significa “esforço”, em latim.

Segundo Deleuze (2002, p. 62-63), para Spinoza o *conhecimento* não é a operação de um sujeito, mas a afirmação de uma ideia. Ele se constitui como modos da existência, porque, no movimento de conhecer, prolonga-se nos tipos de consciência e de afetos que lhe correspondem, de modo que todo poder de ser afetado seja preenchido (ibid., p. 64). O conhecimento verdadeiro é aquele que expressa uma essência singular. Para ele há três gêneros de conhecimentos: a) o primeiro gênero foi nomeado pelo autor por **ideias inadequadas**, que exprimem as condições naturais de nossa existência enquanto não temos as noções comuns, nem as ideias adequadas. As **ideias inadequadas** se definem por signos indicativos e signos imperativos. Estes, como sendo os signos que envolvem o conhecimento inadequado das leis; e aqueles, signos que envolvem o conhecimento inadequado das coisas; b) o segundo gênero do conhecimento são as **noções comuns**, que são as ideias que podem ser aplicadas a diversas essências singulares, mas que não conseguem expressar adequadamente nenhuma dessas ideias; c) o terceiro gênero tratado pelo autor foi intitulado de **ideias adequadas**, que expressam conhecimento verdadeiro, pois possibilitam conhecer a essência singular como ela é.

A relação de conveniência ou composição entre os seres (Spinoza, 1677/2005: II, Lema II) permite pensar a relação entre os três gêneros do pensamento; as **ideias inadequadas** podem se transformar em **noções comuns**, deixando de ser “*ideias confusas ou vagas*” para compor algo que é o mesmo, tanto nas partes quanto no todo, mas não idênticas nas partes. Por sua vez, as **noções comuns**, por trazerem partes da totalidade, se aproximam mais do terceiro gênero: as **ideias adequadas**. É a concepção de totalidade que nos faz passar do segundo para o terceiro gênero, pois está, de certa forma, vinculada às **noções comuns**: “*o que é comum a todas as coisas e se acha igualmente na parte e no todo, não pode ser concebido senão adequadamente*” (Spinoza, 1677/2005, p. 171); por conta de agregar mais partes da substância, a noção comum nos possibilita, sob esse aspecto, passar para as **ideias adequadas**, que exprimem a essência da natureza.

Segundo Deleuze, no interregno entre o primeiro e o segundo gênero, existe uma relação ocasional que viabiliza o salto de um para outro. O autor explica que:

Por um lado, quando encontramos corpos que convêm com o nosso, ainda não temos a ideia adequada desses outros corpos nem de nós mesmos, mas sentimos paixões alegres (aumento de nossa potência de agir), que pertencem ainda ao primeiro gênero, mas nos induzem a formar a ideia adequada do que é comum entre tais corpos e o nosso. Por outro lado, a noção comum, em si mesma, estabelece harmonias complexas com as imagens confusas do primeiro gênero e apoia-se em certas características da imaginação (Deleuze, 2002, p. 55).

Isso pode ser sintetizado no que Spinoza chamou de relação de conveniência ou composição entre os seres. Nessa relação, o ser humano pode aumentar ou diminuir seu *conatus*, expresso na sua potência de agir. Para Spinoza o *conatus* é uma potência de um modo finito, natural, de autoconservação, que se manifesta no nosso esforço para preservar a existência. Isso não significa uma preservação estática ou inerte, ao contrário, “*esse esforço requer uma dinâmica que evolui por meio dos encontros com outros modos ao longo de toda existência*” (Fuga, 2009, p. 51).

O *conatus* não é característica exclusiva do ser humano. Todos os seres possuem *conatus*, inclusive os seres do reino mineral que tendem, involuntariamente, a preservar na existência, pois, como modo da substância, é determinado a existir por um tempo indefinido. No entanto, um ser do reino mineral “*não tem a ideia da ideia de seu corpo*” (Spinoza, 1677/2005: III, VIII, demonstração, p. 206), posto que não tem consciência de si. A manifestação de um diferente *conatus* depende do grau de complexidade de seu corpo. No caso do ser humano, devido a seu elevado grau de complexidade, além da constante busca em se preservar na existência, procura uma autoexpansão na (inter-) relação com outros seres, podendo aumentar ou diminuir sua potência de agir.

Para Spinoza, ao encontrar um outro corpo que lhe convém, o ser humano pode experimentar sentimentos de alegria ou de tristeza. No primeiro sentimento há o aumento do *conatus* e no segundo uma diminuição da potência do agir. Nesse movimento de interação entre corpos, ou de composições, nas palavras de Spinoza, os seres humanos vão se constituindo, afetando e sendo afetados. As composições e decomposições de corpos, quando estão sob a égide da alegria, possibilitam que o ser humano se aproxime das ideias adequadas. Assim, a atividade de nossa mente corresponde às alterações que decorrem do contato do nosso corpo com outros corpos; nessa relação com outros corpos distintos, pensamentos ou conhecimentos são gerados. Dependendo do grau de composição, esses pensamentos ou conhecimentos se fundam ora nas ideias inadequadas, ora nas noções comuns, ora nas ideias adequadas.

Como vimos, o ser humano é parte da substância que contém a totalidade e, sendo finito e parcialmente livre, tem também possibilidade parcial de criar ideias adequadas que propiciam a liberdade. Assim, por conta dessa finitude, o humano observa as coisas de forma inadequada. No entanto, quando em contato com outros seres humanos, em um fluxo de composição, as ideias inadequadas e as noções comuns de cada sujeito são confrontadas gerando tensões e conflitos, que desestabilizam as dicotomias e ideias simplistas, que são elementos da inadequação do conhecimento. Nesse movimento de compartilhamento de pensamentos e conhecimentos de ideias inadequadas, os sujeitos podem criar novas ideias, ainda parciais e insuficientes, mas muito mais próximas das noções comuns, dos aspectos infinitos e adequados dos modos da substância que contém elementos da totalidade (Liberali, 2009).

O entendimento do processo de composição entre os corpos, para formar uma noção comum e se aproximar das ideias adequadas, é fundamental para a compreensão da produção de conhecimento, no caso deste trabalho a produção de conhecimento do GP LEFoPI junto aos participantes da pesquisa, no

processo de formação de educadores. Essa interação entre os participantes do grupo pode gerar um aumento na potência do agir (o *conatus*) de cada participante, bem como no *conatus* do grupo, e possibilitar a todos estarem parcialmente nas partes e completamente no todo, se aproximando cada vez mais da substância. Isso porque “*se dois indivíduos se aliam um ao outro, formam um indivíduo duas vezes mais poderoso do que cada um deles tomado separadamente*” (Spinoza 1677/2005: IV, XVIII, escólio, p. 303). Assim, nesse fluxo interacional, os participantes “*imprimem, por assim dizer, certos vestígios*” (Spinoza, Postulado V, p. 151) nos sujeitos afetados, melhor dizendo, que afetam e são afetados. Esses vestígios marcam a gênese da transformação do pensamento e do conhecimento dos membros do GP LEFoPI e dos participantes das pesquisas.

Quais as relações entre esses construtos teóricos spinozanos, tratados acima, com a perspectiva sócio-histórico-cultural de Lev Vigotski? E como isso pode incidir na formação de educadores?

Esse movimento da busca de produção de conhecimento no GP LEFoPI, junto aos participantes das pesquisas, encontra eco quando refletimos sobre o compartilhamento de sentidos, produção de significados no movimento da ZPD. A obra do autor russo traz, na sua gênese, uma visão de totalidade muito próxima a presente nas discussões do monismo spinozano, que nos auxilia a refletir sobre a indissociabilidade entre: *znachenie/smysl* (sentido-significado); corpo/mente; ideias adequadas/ideias inadequadas; aprendizado/desenvolvimento; interno/externo; teoria/práticas sociais.

A Pesquisa Crítica de Colaboração e a Formação de Educadores

Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) foi criada pela Professora Dra. Maria Cecília Camargo Magalhães (2002, 2004, 2006, 2007, 2009). Nas palavras de Magalhães (2009, p. 55):

a pesquisa crítica de colaboração está inserida em um paradigma crítico que tem como objetivo intervir e transformar contextos, de modo a propiciar que os participantes aprendam por meio da participação coletiva na condução da pesquisa. Dessa forma, a pesquisa realiza-se como um processo de questionamento de sentidos-significados rotinizados, bem como de produção conjunta de novos significados.

A autora destaca que, na prática de pesquisa, essa colaboração e esse questionamento crítico não devem ser polarizados. Por outro lado, se o pesquisador focar apenas o questionamento (sem colaboração), tenderá à imposição de ideias a partir de sua autoridade, afastando qualquer possibilidade de compartilhamento de sentidos e de significados na produção-construção do conhecimento.

Para a pesquisadora, há a ideia de coautoria e de coconstrução/produção de conhecimento entre pesquisadores e participantes no processo de transformação, circunscrito ao momento histórico em que a ação de pesquisa foi desenvolvida. Isso mostra como explicita Liberali (2008), a essência da colaboração, como uma categoria teórico-metodológica que possibilita aos pesquisadores e participantes se posicionarem como aprendizes no percurso investigativo. Além disso, materializa um método de pesquisa como instrumento-e-resultado, e não instrumento-para-resultado (Vigotski, 1930/1991).

Segundo Magalhães (2009), a colaboração se estrutura em coautoria e coconstrução/produção de pesquisadores e participantes, como dissemos anteriormente. Contudo, isso não significa estabelecer uma relação de simetria de conhecimento e/ou semelhanças de ideias, representações sociais e valores; ao contrário, implica tensões e contradições (Engeström, 1999), as quais geram conflitos, questionamentos,

pontos de vista distintos, que são elementos fundantes do processo crítico-reflexivo e, por conseguinte, desencadeadores das possíveis transformações da/na prática.

O processo de pesquisa, nessa perspectiva, é dialético. Os participantes se revezam nos posicionamentos, ora de ouvinte ora de locutor, no fluxo dialógico da linguagem. É nesse movimento dialético, de ouvinte-locutor, que o enunciado, no (con)texto de produção da investigação, ganha novas formas de expressão e novas construções coletivas.

Contreras (2002), explica que o professor não se constitui como um profissional reflexivo sozinho, de maneira isolada, pois a reflexão é um processo coletivo; e acrescentamos: dialógico. Nessa perspectiva, refletir criticamente possibilita que o educador analise de forma problematizadora as condições sociais, históricas e materiais nas quais se estruturaram sua prática educativa.

Smyth (1992) propõe, aos professores, questões que auxiliam nesse processo crítico-reflexivo:

- De onde procedem historicamente as ideias que eu incorporo em minha prática de ensino?
- Como cheguei a apropriar-me delas?
- Por que ainda continuo respaldando o meu trabalho nelas?
- A que interesses servem?
- Que relações de poder estão imbricadas?
- Como estas ideias influem no meu relacionamento com os alunos?

Tais considerações e questionamentos reforçaram a compreensão dos participantes de que a colaboração visa ao desenvolvimento de novos conhecimentos, novas compreensões e possibilidades de ação para todos os sujeitos nela envolvidos.

Para Smyth (1992), o processo reflexivo abarca quatro ações indissociáveis, que estão ligadas a certos tipos de perguntas que possibilitam refletir criticamente. Ao descrever suas ações em resposta a uma pergunta – *o que faço?* – o participante se distancia delas e passa a se questionar sobre as razões das escolhas feitas. Isto contribui, inicialmente, para o favorecimento de um diálogo com os professores, promovendo o reconhecimento e a análise dos fatores que limitam a sua atuação e a possibilidade de verem a si mesmos como capazes de levar a cabo a transformação da prática e dos valores educativos. Não basta criticar a realidade, mas mudá-la. Para isso, o autor organizou como apontado acima, um ciclo de quatro fases que representam as ações que os docentes deveriam adotar: *descrever, informar, confrontar e reconstruir*. É importante esclarecer que essas fases não são etapas hierarquizadas, podendo ocorrer concomitantemente.

Quadro 03: Ações e questões relativas ao processo reflexivo (Smyth, 1992)⁶⁵⁶

Actions	Questions
Describe	What do I do?
Inform	What does this mean?
Confront	How did I come to be like this?
Reconstruct	How might I do things differently?

Quadro 04 - Ações e questões relativas ao processo reflexivo construídas pelo EFoPI a partir de Smyth (1992)

Síntese do Processo de Reflexão do Grupo de Pesquisa LEFoPI	
Ações	Questões
Descrever	O que faço?
Informar	Qual o significado das minhas ações?
Confrontar	A que interesses minha prática está servindo?
Reconstruir	Como você organizaria essa atividade de outra maneira? Por quê?

Segundo Liberali (2004), o *descrever* está relacionado à descrição da ação para que esta fique clara aos participantes. Esta forma de ação está relacionada ao questionamento: “*o que faço?*” Na descrição concreta das ações é possível tornar evidente o que está por trás de cada uma delas e abrir caminho para o *informar*. Nesta ação, há uma revisita ao *descrever* para compreender as teorias que foram sendo construídas pelo professor ao longo da vida e que influenciaram as suas práticas. O educador procura responder sobre “*qual o significado de suas ações?*”. A resposta abre caminho para o *confrontar* das ações com base na compreensão delas e não na sugestão de novos procedimentos e modelos de atividades. Envolve não somente a busca das inconsistências da prática, entre preferências pessoais e modos de agir, como também remete a questões políticas como, por exemplo, “*a que interesses minha prática está servindo?*” É no *confrontar* que é possível perceber como os discursos e as práticas que ocorrem fora das creches influenciam o modo de agir dentro delas. Essa postura abre as portas para o *reconstruir*, no qual buscamos alternativas para a prática educativa na reflexão de cada ação com base nos diálogos e informações ocorridos nas sessões reflexivas, a partir de questões do tipo de “*Como você organizaria essa atividade de outra maneira? Por quê?*”, entre outras (Liberali, 2004).

Voltando à discussão que Magalhães (2002, 2004, 2006, 2009) tece sobre coautoria e coconstrução entre participantes e pesquisadores no processo de construção-produção de conhecimento, no GP LEFoPI estes atuaram para a formação, buscando trazer subsídios à transformação da prática daqueles envolvidos nas

⁶⁵⁶ Descrever: O que faço?
 Informar: O que isso significa?
 Confrontar: Como eu cheguei a ser assim?
 Reconstruir: Como eu poderia fazer as coisas diferentemente?

pesquisas. Já os professores e coordenadores participantes trouxeram respostas (e muitas vezes perguntas) para o grupo de pesquisadores. Tal processo de argumentação dialógica possibilitou a reflexão na síntese dialética teoria-prática, enriquecendo a “arquitetura” do fazer-pensar pedagógico em ambas as comunidades. Esse movimento, imbricado nas contribuições dessas duas comunidades incidiu, de maneira positiva, na produção de conhecimento.

Assim, podemos dizer que a prática de pesquisa possibilitou aos participantes (coordenadores e educadores) revisitarem saberes e fazeres, no cotidiano das creches, circunscritos a um campo de significação estratificado, abrindo espaço para compartilhamento de novos sentidos e, por conseguinte, ressignificarem o já rotinizado. Além disso, oportunizou que os pesquisadores repensassem o já instituído teoricamente.

Apontamentos

No grupo de pesquisa LEFoPI, defendemos a ideia de que se faz importante a reflexão sobre a prática e a prática da reflexão, em um movimento circunscrito ao contexto histórico cultural de cada participante do grupo e, também, a possibilita de revisitarem suas práticas cotidianas.

Nesse movimento, muitos significados cristalizados no campo epistemológico ganham novos contornos, pois se desestabilizam diante dos novos sentidos construídos no interior da prática de pesquisa. Os pesquisadores se deparam, em cada encontro, com reflexões que criam uma “zona de desestabilidade e de conflitos” e, assim, buscam superar essa zona com a criação de outras. É nesse fluxo que temos a construção/produção do conhecimento que possibilita ter outros olhares e tecer outras reflexões, no cotidiano das nossas práticas investigativas.

Ao lado disso, temos a oportunidade de propiciar espaços de reflexão crítica aos profissionais da infância que podem em um espaço investigativo, levantar questões acerca de seus saberes e fazeres, tendo a possibilidade de repensar e reconstruir a prática docente.

Referências Bibliográficas

- AGUIAR, W. J.; OZELLA, S. Núcleo de Significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia, Ciência e Profissão*. Ed: Associação Brasileira de Editores Científicos: Brasília, vol. 26, no 2, p.222-245, jun. 2006.
- BARRETO, R. G. Formação de professores, tecnologias e linguagens: mapeando novos e velhos (des)encontros. São Paulo: Loyola, 2002.
- BERNSTEIN, B. (1993). Prefácio. In: DANIELS, H. (Org.), *Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos*. Campinas: Papyrus, 1998, p. 9-22.
- CHAUÍ, M. *A nervura do real – a imanência e liberdade em Spinoza*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- CONTRERAS, Jose. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.
- DELEUZE, G. *Espinoza: filosofia prática*. São Paulo: Escuta, 2002.

- ENGESTRÖM, Y. Learning by expanding: an activity-theoretical approach to development research. Helsinki: Orienta-Konsultit, 1999.
- FREITAS, M. T. A. Bakhtin e Vygotsky: um encontro possível. In: BRAIT, B. (Org.) Bakhtin, Dialogismo e construção de Sentidos. Campinas: Ed. da Unicamp, 1997, p. 311-330.
- FUGA, V. P. O movimento do significado de grupos de apoio na cadeia criativa de atividades no Programa Ação Cidadã. 2009. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - S P, 2009.
- LIBERALI, F.C. As linguagens das reflexões. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.) A formação do professor como profissional crítico – linguagem e reflexão. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 87-117.
- _____. Formação crítica de educadores: questões fundamentais. Taubaté/SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2008.
- _____. A cadeia criativa no processo de tornar-se totalidade. Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso. São Paulo, vol. 1, no.2, p. 100-124, 2º. sem. 2009.
- MACHEREY, P. Hegel ou Spinoza. Paris: François Maspéro, 1979.
- MAGALHÃES, M. C. C.. O professor de línguas como pesquisador de sua ação: a pesquisa colaborativa. In: GIMENEZ, T. Trajetórias na formação de professores de línguas. Londrina: Uel, 2002, p. 39-57.
- _____. A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e críticos. In: _____. (Org.) A formação do professor como um profissional crítico. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 59-85.
- _____. Seminário de Pesquisa. Exposição Oral. PUC-SP, 2006.
- _____. O método para Vygotsky: a zona proximal de desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. In: SCHETTINI, R.; DAMIANOVIC, M. C.; HAWI, M.; ZSUNDY, P. T. C. (Orgs.) Vygotsky: uma revisita no início do século XXI. São Paulo: Andross, 2009, p. 53-58.
- MARÇON, J. Aprendizado ético-afetivo: uma leitura spinozana da educação. Campinas: Alínea, 2009.
- SMYTH, J. Teacher's work and the politics of reflection. American Educational Research Journal, v. 29, nº.2, p. 267-300, 1992.
- SPINOZA, B. (1677). Ética demonstrada à maneira dos geômetras. Trad.: Jean Melville. São Paulo: Martin Claret, 2005.
- VYGOTSKY, L. S. (1930) A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- _____. (1934) Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- _____. (1932) O desenvolvimento psicológico na infância. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- _____. (1934) A construção do pensamento e linguagem. 4ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Formação e trabalho docente nas políticas educacionais brasileiras: como e porque profissionalizar professores

Lidiane Teixeira⁶⁵⁷

Este trabalho tem como objetivo apresentar algumas reflexões suscitadas em investigação de natureza teórico-bibliográfica sobre as políticas de formação docente colocadas em prática no Brasil a partir dos anos 1990 e suas implicações para o desenvolvimento do trabalho educativo. O estudo buscou analisar os pressupostos epistemológicos subjacentes aos documentos oficiais norteadores dos processos (inicial e continuado) de formação de professores para o Ensino Fundamental. Para tanto, tomamos como objeto os Referenciais Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (BRASIL/MEC, 1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL/CNE Par. nº. 09/2001; Res. nº. 01/2002). Partimos do pressuposto de que a reforma estrutural e curricular implementada na educação em geral, e na formação do professor em particular, deve ser compreendida como uma estratégia política de reforma do Estado no plano institucional e econômico-administrativo, tendo como finalidade a adaptação dos indivíduos às exigências do mercado, em relação ao modo de produção e ao novo modelo de sociabilidade imposto pelo capital. O elemento norteador das reformas na formação docente advém, portanto, das concepções e estratégias adotadas para a educação básica que exigem um determinado perfil de professor para que sejam implementadas. Em oposição ao chamado modelo tradicional, o discurso reformador propõe o modelo da profissionalização assentado nos conceitos de prática reflexiva e de conhecimento tácito, tendo em vista a melhoria do trabalho docente. Entretanto, o exame de tais conceitos, apresentados como pressupostos epistemológicos dos documentos, aponta para a precarização e o esvaziamento, tanto no que refere à formação, quanto ao que se refere às orientações sobre o desenvolvimento do trabalho educativo.

Palavras-chave: Formação de Professores, Trabalho Docente, Políticas Educacionais; Profissionalização; Prática Reflexiva; Conhecimento Tácito.

Introdução

O presente trabalho tem como objetivo apresentar algumas reflexões suscitadas em investigação de natureza teórico-bibliográfica sobre as políticas de formação docente colocadas em prática no Brasil a partir da década de 1990. O estudo buscou analisar os pressupostos epistemológicos subjacentes aos documentos oficiais norteadores dos processos, inicial e continuado, de formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, tomando como objeto os Referenciais Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (BRASIL/MEC, 1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL/CNE Par. nº. 09/2001; Res. nº. 01/2002).

Partimos do pressuposto de que a reforma estrutural e curricular implementada na educação em geral, e na formação do professor em particular, deve ser compreendida como uma estratégia política de reforma do Estado no plano institucional e econômico-administrativo, tendo como finalidade a adaptação dos indivíduos

⁶⁵⁷ IFSULDEMINAS, Câmpus Inconfidentes

às exigências do sistema capitalista no que se refere ao modo de produção e ao novo modelo de sociabilidade imposto pelo capital. Nesse contexto, é possível afirmar que o elemento norteador das reformas na formação docente advém de concepções e estratégias adotadas para a educação básica que exigem um determinado perfil profissional de professor para que sejam implementadas.

Nesse sentido, pretendemos contribuir para a discussão sobre as implicações objetivas da adoção de determinadas concepções epistemológicas para a formação de professores e, conseqüentemente, para o desenvolvimento do trabalho educativo.

Referencias e Diretrizes para a Formação de Professores

Publicado em 1998, os **Referenciais para a Formação de Professores** (BRASIL, 1998) consideram o trabalho educativo como singular e contextual, devendo ser a formação docente orientada pela construção de competências profissionais com vistas à resolução de problemas e a um *saber-fazer* que privilegie as aprendizagens necessárias à atuação para a incerteza e a imediaticidade do cotidiano escolar. Para tanto, elegem um modelo de formação que toma o desenvolvimento de competências profissionais como princípio, a reflexão sobre a prática e o desenvolvimento profissional permanente como eixos articuladores.

Segundo o documento, a formação reflexiva deve ser incorporada à formação do professor de modo a potencializar a *ação* e a *reflexão*, tidas como necessárias ao desenvolvimento de uma prática educativa competente e problematizadora. A assim chamada prática reflexiva aparece no documento como: um importante instrumento, recurso ou procedimento metodológico (ao lado da resolução de problemas); e uma competência, também designada como atividade intelectual.

Tanto a reflexão sobre a ação quanto as competências demandariam, segundo os Referenciais, uma compreensão da formação docente como um processo contínuo. Nesse sentido, o documento adverte sobre a necessidade de atualização constante das competências ou, pelo menos, sempre que o contexto educativo o exigir, e introduz uma concepção de formação pautada pelo desenvolvimento profissional permanente. Atribui à formação inicial dos professores a responsabilidade de formar o caráter de prontidão ou a disponibilidade para aprender sempre, apresentando o “aprender a aprender”⁶⁵⁸ como uma característica do “ser profissional”.

As **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica** (BRASIL/CNE Res. nº. 01/2002), destinam-se à regulamentação dos cursos em nível superior: licenciatura, graduação plena. Tomam como fundamento, dentre outros documentos, os Referenciais (BRASIL, 1998) e o Par. do CNE nº. 09/2001, no qual se encontram explicitados os fundamentos teóricos e epistemológicos das Diretrizes. Tendo como um de seus objetivos “sintonizar” a formação docente com as demandas da formação em geral, o documento discute as competências e áreas de desenvolvimento profissional necessárias à formação do professor de novo perfil, mais adequado às exigências da sociedade contemporânea.

O Parecer nº. 09/2001 propõe-se a enfrentar algumas questões históricas que perpassam a discussão sobre a qualidade da formação e da prática docentes. Dentre elas destaca-se o “tratamento inadequado dos conteúdos” que implicaria, em última instância, na dissociação teoria e prática.

⁶⁵⁸ Sobre a problematização do lema “aprender a aprender” vide DUARTE (2001).

O documento defende que a formação do professor tenha como orientação “nuclear” uma determinada concepção de competência que permita ao profissional da educação mobilizar os conhecimentos construídos com o propósito de transformá-los em ação. Assim sendo, a construção de competências deve perpassar os conteúdos e a abordagem metodológica de modo a organizar um percurso de aprendizagem que articule teoria e prática, pressupondo o “[...] exercício das práticas profissionais e da reflexão sistemática sobre elas” (BRASIL, 2001, p. 30).

Nessa perspectiva, a pretendida “articulação” teoria e prática se dá pela subsunção da teoria à prática, atribuindo caráter instrumental à primeira. A ação e a competência são consideradas categorias fundantes dos processos formativos, em torno dos quais, são definidos os objetivos, os conteúdos, as concepções de aprendizagem e as metodologias implicadas na formação docente. As DCN (BRASIL/CNE Res. nº. 01/2002) expressam essas proposições em seus artigos, regulamentando o esvaziamento da formação docente, bem como sua limitação à contingência da prática.

O conhecimento tácito como fundamento epistemológico da reforma: a formação do professor e o trabalho educativo

A análise das orientações dos Referenciais (BRASIL, 1998), e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL/CNE, Par. nº. 09/2001; Res. nº. 01/2002) evidencia a preocupação com a criação de formas de interferência direta nas práticas educativas desenvolvidas pelos professores nos contextos escolares, especialmente, por meio do discurso da profissionalização.

Conforme Shiroma, Moraes e Evangelista (2003), o conceito de profissionalização nas políticas de formação docente é problemática, uma vez que supõe que o professor não é profissional, mas deve ser profissionalizado a partir do “saber-fazer”.

As autoras observam que, no caso brasileiro, para instituir o modelo da profissionalização na formação de professores

[...] foi necessário peculiar estratagema de deslegitimação de seus saberes teóricos e práticos, seguido do esforço de convencê-los de que precisam de uma re-profissionalização, desconectada das raízes de seu métier. O ardil consiste em que, buscando retirar do mestre a identidade construída ao longo da história de seu ofício, esvazia-a de seu sentido original e em seu lugar procura construir uma outra mentalidade, competitiva e individualista por excelência. (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2003, p. 99)

Em consonância com essa perspectiva e pautados pela formação por competências e pela prática reflexiva, os referenciais e a diretrizes para a formação de professores promovem a redução do trabalho educativo a um saber-fazer circunstancial, os saberes e os conhecimentos àqueles construídos na e pela prática e a formação de competências como substituta da formação teórica e acadêmica.

Essa perspectiva de formação tem como um de seus fundamentos a **epistemologia da prática**, resultante dos estudos realizados Donald Schön (1995, 2000). Alicerçado na **teoria da indagação** de John Dewey (1952) e na **teoria do conhecimento tácito** de Michael Polanyi⁶⁵⁹ (1958), o autor desenvolveu argumentos a favor de uma epistemologia da prática em contraposição à racionalidade técnica. No início da década de

⁶⁵⁹ Michael Polanyi (1891-1976), filósofo húngaro com atuação militante na defesa dos ideais liberais do período pós Segunda Guerra Mundial, cuja obra também referencia Hayek (1984) em seu conceito de ordem espontânea.

1990, as reflexões de Schön começaram a ser discutidas no meio acadêmico como contribuição para a formação de professores.

O conceito de prática reflexiva em Donald Schön (1995) se desdobra em três outros: conhecer-na-ação, que apresenta noções de saberes escolares, mas é caracterizado por um conhecimento de caráter mais rotineiro, intuitivo e experimental; reflexão-na-ação, realizada pelo sujeito a partir das situações de incerteza que se apresentariam na prática profissional, para as quais não se encontram respostas imediatas; reflexão sobre a reflexão-na-ação que ocorreria em momento posterior à ação e permitiria a análise da situação vivenciada para (re)orientação da prática.

Com base nesses conceitos, Schön (1995) defende uma epistemologia pautada pela construção de conhecimentos a partir de um “saber-fazer fazendo” por meio de um sistema de formação tutorado, no qual o aprendiz poderia “aprender a prática de um prático praticando” (CAMPOS e PESSOA, 1998, p. 194).

A “assepsia” teórica realizada na formação, pode ser melhor compreendida se considerarmos que para Schön (1995), os conceitos da prática reflexiva ancoram-se no conhecimento sobre a prática profissional, uma vez que compreenderiam, além da subjetividade empreendida pelo sujeito que pratica a ação, toda a complexidade do real na qual a mesma se efetiva. Tal dinâmica possibilitaria a construção de soluções para problemas distintos em uma realidade situada.

Cumprido destacar que um dos pilares dessa teoria, o fundamento epistemológico em Dewey, vem sendo bastante discutido no meio acadêmico por pesquisadores que apontam as contribuições da teoria do professor reflexivo no Brasil⁶⁶⁰. Entretanto, no que se refere ao fundamento epistemológico da teoria de Michael Polanyi, o **conhecimento tácito**, raras obras se dedicam à explicitação do mesmo, tomando-o em abstrato.

Apontamentos sobre o conhecimento tácito

Nosso esforço de aproximação ao conceito não é uma atividade inédita no campo da educação. Devemos aqui destacar a tese defendida por Saiani (2005) na Faculdade de Educação da USP intitulada **Valorizando o Conhecimento Tácito: a epistemologia de Michael Polanyi na escola**. Nesse trabalho, o pesquisador propõe-se a apresentar a epistemologia de Polanyi no sentido de superar a dicotomia objetivo/subjetivo no campo da construção do conhecimento, buscando, como desdobramento da pesquisa, possibilidades de aplicação dessa epistemologia na educação escolar, a partir dos estudos desenvolvidos na área de Gestão do Conhecimento, segundo os interesses do mundo corporativo.

Nesse sentido, o Saiani (2005, p. 06) considera que o modo como o conhecimento tácito de funcionários tem sido aproveitado pelas grandes corporações, revelando-se como um importante recurso para o sucesso das empresas, pode ser tomado como referência na proposição de “estratégias compatíveis com a função da escola”.

Em oposição ao ideal de “objetividade absoluta” herdada da Revolução Científica do século XVIII e às produções fundamentadas pela “ciência marxista”, Polanyi (2003) propõe a construção de uma nova epistemologia, cujo conceito central é o conhecimento tácito.

⁶⁶⁰ Destacamos as contribuições de PIMETA (2006); GHEDIN (2006); GIESTA (2005); MIZUKAMI (2002) dentre outros.

São características dessa epistemologia:

- a compreensão de que o conhecimento fundamenta-se no próprio ato da percepção e, nesse sentido, o conhecimento não se separa do sujeito que conhece;
- o compromisso do cientista com a “ciência que fabrica”, em oposição ao “mito” da imparcialidade;
- o ato da descoberta como eixo central e fundamental à Filosofia da Ciência, colocando em segundo plano a descoberta em si (POLANYI, 1958). Nesse ponto, Polanyi se aproxima da teoria epistemológica construtivista de Jean Piaget, cuja obra é referenciada em seu trabalho. Para ambos, mais importante que o conhecimento ou a descoberta científica é o próprio ato de conhecer.
- o conhecimento explícito é uma ínfima parte em relação a um todo complexo. O conhecimento implícito, ou tácito, construído a partir das percepções e história de vida do sujeito – sua experiência – é o que dá sustentação ao conhecimento explícito (POLANYI, 1958; SAIANI, 2003).

Segundo Polanyi (1958), conhecemos muito mais do que somos capazes de expressar, pois o ato de conhecer implica elementos de percepção cuja complexidade de relações opera de modo subliminar, sem que possamos percebê-las diretamente, ou de forma consciente.

Com a apropriação desse conceito pelo mundo corporativo, o conhecimento tácito é definido como intuitivo, construído a partir de experiências diversificadas em contextos de trabalho, isto é, *on the job*. Dependia de esquemas mentais individuais, nem sempre passíveis de comunicação, mas que garantiriam um comportamento inteligente no cotidiano profissional de indivíduos bem-sucedidos (LINS, 2003).

Na tentativa de melhor caracterizá-lo, Lins (2003, p. 33-34) apresenta a seguinte definição:

O conhecimento tácito pode ser visto como um composto de experiências condensadas, princípios, atitudes, comportamentos, informação contextual, experiência e insights experimentados. Por servir de plataforma para novas experiências e informações, este tipo de conhecimento gera cada vez mais conhecimentos quando usado por quem o possui. É o conhecimento adquirido ao longo do tempo que forma critérios e filtros, habilitando cada indivíduo a selecionar a relevância das informações de acordo com seus próprios mecanismos de seleção [...].

Considerando o caráter pessoal do conhecimento tácito, Lins (2003) ainda observa a dificuldade de apresentá-lo em termos lógicos por fazer parte da própria “idiosincrasia” do indivíduo e segundo modelos mentais pessoais, manifestando-se como elemento implícito e inconsciente em suas ações, sendo muitas vezes identificado como habilidades inatas.

Por ser um conhecimento de grande relevância no mundo do trabalho, essa característica do conhecimento tácito é motivo de preocupação para empresários e intelectuais a serviço do capital, por conta da pouca viabilidade de sua apropriação e da dependência que se estabelece em relação ao trabalhador que o detém.

Nesse sentido, “identificar”, “nomear” e “embalar” as capacidades tácitas eficientes poderia ser a base de uma nova carreira profissional (STEWART, 1998), além de possibilitar processos educativos que permitam, em alguma medida, sua transferência, disseminação, multiplicação e ampliação (LINS, 2003).

Além disso, pensando na existência de um conhecimento tácito organizacional parte do **como** e do **porquê** do funcionamento de uma empresa seriam acumulados em anos de compartilhamento de modelos mentais,

permanecendo como uma "memória coletiva tácita, sombria e frágil, mas necessária a determinada comunidade de trabalhadores" para que continuem existindo como tal. Ocorre que, para além da dificuldade de comunicá-lo, esse conhecimento pode estar errado e sua modificação seria bastante difícil, justamente por estar fundado em percepções intuitivas, valores, princípios e hábitos pessoais compartilhados (LINS, 2003).

Desse modo, tanto a valorização desse conhecimento como uma vantagem competitiva – na medida em que não pode ser reproduzido ou imitado sem a presença do conhecedor (SAIANI, 2003) –, quanto a sua modificação mediante propostas de inovação, dependem do conhecimento de sua dinâmica, de seu processo de construção e das possibilidades de sua transmissão.

Com base nessas considerações, Lins (2003) afirma que a transmissão do conhecimento tácito só poderia ser realizada por meio da observação e do acompanhamento cotidianos daquele que o detém, assim como sua verificação somente seria possível por meio de experiências e situações simuladas que provoquem sua manifestação.

Seu aproveitamento dependeria, portanto, de estratégias de mobilização que permitam o envolvimento dos trabalhadores em atividades que exijam sua utilização e, igualmente, sua observação e reprodução ampliada e refletida.

Uma das principais referências no âmbito dessas estratégias parece ser o modelo teórico proposto por Ikujiro Nonaka (1935) e Hirotaka Takeuchi (1946), a respeito da criação e do desenvolvimento do conhecimento organizacional, tomando a experiência japonesa como exemplo de geração e dinâmica da inovação com base no aproveitamento do conhecimento tácito de funcionários.

De acordo com Stillwell (2003), a abordagem proposta por esses pesquisadores tomam o conhecimento como questão central na organização das empresas (conhecimento organizacional) influenciando diretamente na qualidade dos produtos, na mesma medida em que possibilitaria a manutenção de sua atratividade para funcionários e clientes.

O modelo em espiral, proposto por Nonaka e Takeuchi (1997) pressupõe quatro modos de conversão do conhecimento, partindo do tácito, alcançando o explícito e retornando ao tácito por meio de estágios que envolvem experiências diferentes de auto-superação para os participantes. São eles: **socialização**, **externalização**, **combinação** e **internalização**.

O estágio da socialização consiste em converter o conhecimento tácito de cada indivíduo que compõe um grupo de trabalhadores, envolvidos em uma dinâmica de resolução de problema ("campo de interação"), em conhecimento compartilhado pelos demais membros, como diferentes possibilidades de realização de uma mesma atividade. Trata-se, portanto, do compartilhamento de modelos mentais e de experiências entre os indivíduos do grupo (NONAKA e TAKEUCHI, 1997).

Na etapa seguinte, externalização, o conhecimento tácito seria convertido em conhecimento explícito, passível de compreensão em decorrência da "acomodação" dos diferentes elementos presentes nas práticas dos indivíduos. Tal acomodação decorreria de diálogos e reflexões coletivas com emprego de metáforas e/ou analogias que ajudem os indivíduos no processo de comunicação do motivo ou do porquê de seus procedimentos e de suas ações.

A combinação seria justamente a criação de um novo conhecimento, ou a cristalização do conhecimento tácito de cada indivíduo de um grupo, em um novo “produto, serviço ou sistema gerencial” com base nas discussões, reformulações e modificações dos diferentes elementos presentes nas práticas individuais socializadas e externalizadas (NONAKA E TAKEUCHI, 1997, p. 80).

A última etapa, a internalização, implica a utilização do novo conhecimento por todos os indivíduos por meio do “aprender fazendo”, que converteria o conhecimento explícito em conhecimento tácito novamente, finalidade última do processo de criação ou de desenvolvimento do conhecimento organizacional.

Ao atingir essa etapa, conclui-se um ciclo de criação que, segundo os pesquisadores, deve ter início, necessariamente, no “nível individual” e alcançar outras “unidades de interação” que ultrapasse fronteiras de departamentos, divisões de produção, seções etc. (NONAKA E TAKEUCHI, 1997), o que demanda da empresa a oferta de condições que satisfaçam a ocorrência da espiral do conhecimento.

Stillwell (2003) observa duas questões importantes com relação à abordagem preconizada por Nonaka e Takeuchi no modelo teórico da espiral do conhecimento. A primeira, afirma que esse modelo guardaria relação “com uma compreensão construtivista do conhecimento” em contraposição a ideia de conhecimento como representação.

Ao valorizar o conhecimento tácito em relação ao explícito na tentativa de alcançar o conhecimento pessoal ou a “experiência pura”, Nonaka e Takeuchi se propõem a justificar crenças pessoais no interior de uma determinada comunidade, a organizacional, tendo em vista a cristalização do conhecimento tácito dos indivíduos e a possibilidade de viabilizar uma maior compreensão de todo o conhecimento que podem vir a receber no trabalho (STILLWELL, 2003).

Corroborando para essa ideia, a afirmação de Saiani (2003, p. 124) sobre a compreensão dos teóricos acerca do conhecimento como uma “crença verdadeira justificada”, porque fundada em experiências e percepções, positivas ou negativas, do próprio indivíduo que o constrói.

Essa questão, não é vista de forma negativa pelo teórico polanyiano, nem mesmo por Saiani em sua defesa pelo modelo da espiral do conhecimento na educação escolar. Tão pouco choca com uma concepção de conhecimento construtivista.

A epistemologia construtivista compreende o conhecimento como resultante de uma ação do sujeito sobre a realidade, e não como uma verdade objetiva, adquirindo existência somente em relação ao sujeito cognitivo. Sua construção ocorre na medida em que o sujeito se adapta à realidade por meio de sua atividade, isto é, por meio da interação entre as estruturas perceptivas e conceituais por ele construídas em experiências progressivas e o meio, que constitui objeto de novas experiências.

De acordo com Glasersfeld (1998), representante de uma corrente denominada construtivismo radical, na epistemologia genética o conhecimento não é uma cópia da realidade, mas uma construção essencialmente subjetiva, resultante da relação entre as estruturas cognitivas do sujeito e o seu mundo experiencial. Nesse sentido, o autor sugere que o conhecimento seja tratado

[...] não como uma representação mais ou menos acurada de coisas, situações e eventos externos, mas antes como um mapeamento das ações e operações conceituais que provaram ser viáveis na experiência do sujeito conhecedor. (GLASERFELD, 1998, p. 20)

A formulação acerca do processo de construção do conhecimento apresentada por Azanha (1999, p. 23) igualmente o coloca como um dado subjetivo, no qual a construção gradativa do “estoque de conhecimentos ou do conjunto de significados que constituem a entidade psicológica, é resultante do ativo esforço do homem para atribuir significados na sua interação com o mundo” (AZANHA, 1999, p. 23).

Dessa atividade cognitiva resulta a adaptação que, embora seja mais eficiente, é mais restrita que a puramente biológica. Tal restrição se deve ao fato de que a atividade cognitiva do sujeito tem como finalidade elaborar formas de estruturação que possam ser aplicadas às estruturas do meio imediato. Assim sendo, o conhecimento seria limitado aos modelos viáveis de interação com o meio, sendo sua validade referendada por sua utilidade no processo de adaptação do sujeito à realidade, tal como ele a vê.

Essa valorização do conhecimento subjetivo na epistemologia construtivista, de fato, em muito se assemelha ao conhecimento requerido pela produção flexível, assim como pelo modelo de conhecimento em espiral proposto por Nonaka e Takeuchi. Nesse sentido, podemos afirmar que para esse modelo de construção de conhecimento (que também se apresenta como uma adaptação da teoria do conhecimento tácito de Michael Polanyi), mais importante que uma adequada compreensão da realidade, é a validade do conhecimento nos termos de sua utilidade, como vantagem competitiva.

Uma segunda observação de Stillwell (2003) que merece atenção refere-se ao ganho alcançado pelas corporações com o investimento na criação e no desenvolvimento do conhecimento organizacional. Por um lado, o processo de incorporação dos novos conhecimentos e inovações na dinâmica de funcionamento das empresas, se daria com maior eficiência devido a sua qualidade consensual, uma vez que resulta de construção coletiva, envolvendo os próprios trabalhadores e suas experiências de compartilhamento do conhecimento tácito.

Considerações finais

Considerando o modelo em espiral, proposto por Nonaka e Takeuchi (tido como positivo por teóricos polanyianos, que valorizam as diversas estratégias de apropriação do conhecimento tácito em ambientes corporativos, defendendo igualmente sua presença na educação escolar) e a teoria da prática reflexiva, proposta por Donald Schön (igualmente fundamentada no conceito de conhecimento tácito e para quem a construção do conhecimento profissional se dá por etapas de reflexão que valorizam sua eficiência frente às necessidades práticas), apresentamos nossas considerações finais.

Dessa breve contextualização sobre os fundamentos epistemológicos que embasam os documentos que referenciam a formação de professores no Brasil, ressalta o fato de que o conhecimento como um dado subjetivo, bem como a secundarização do saber científico são fortes componentes dessa perspectiva, com importantes consequências para a formação do professor.

Segundo os Referenciais (BRASIL, 1998), a reflexão-na-ação tem um papel fundamental na formação e na atividade do professor na medida em que permitiria o confronto de ideias, teorias e crenças que comporiam seu repertório de saberes com a prática pedagógica cotidiana. Esse confronto colocaria em questão conhecimentos prévios frente às novas situações vivenciadas pelo professor, impulsionando a disposição para uma nova compreensão sobre a realidade e a tomada de decisões afinadas com a intencionalidade da prática. Entretanto, como adverte o próprio documento, essa reflexão se faz, “sem o rigor, a sistematização

e o distanciamento requeridos pela análise racional, mas com a riqueza da totalidade do momento” (BRASIL, 1998, p. 60).

Tomando como fundamento a perspectiva de formação docente defendida pela pedagogia histórico-crítica⁶⁶¹, podemos afirmar que a formação de professores preconizada pela ótica oficial, incide na impossibilidade de uma reflexão crítica sobre a realidade educacional.

Saviani (1996) assevera que a reflexão filosófica (embasada nas categorias de **radicalidade**, **rigor** e **globalidade**) possibilita ao educador a superação de uma prática pedagógica concebida de forma fragmentária e desarticulada, por uma compreensão unitária, coerente, articulada e intencional. Nesse sentido, o autor realiza uma crítica às práticas educativas baseadas em concepções guiadas pelo senso comum, nas quais o trabalho educativo limita-se à reprodução do cotidiano fragmentado e alienado.

O autor ainda destaca o papel do conhecimento científico para o desenvolvimento do trabalho educativo, considerando sua importância para a compreensão da realidade na qual a prática pedagógica se desenvolve (em suas múltiplas determinações), assim como seu conteúdo histórico e social, imprescindível ao processo de humanização dos indivíduos.

A reflexão filosófica e o conhecimento científico compõem, portanto, as bases sólidas para a formação do educador, cuja atividade deve comprometer-se com uma educação escolar que promova o desenvolvimento das máximas possibilidades de formação humana em cada indivíduo singular.

A proposição de uma formação estruturada em torno da reflexão sobre a prática considera apenas a atuação eficiente do professor no contexto particular no qual, circunstancialmente, o trabalho educativo se desenvolve. Nessa epistemologia da prática parece não haver espaço para um conhecimento efetivo sobre a realidade, o que compromete as possibilidades de compreensão, por parte do professor, das múltiplas determinações que interferem no desenvolvimento do trabalho educativo, e no próprio sentido dessa atividade para uma formação humana emancipatória.

Referências Bibliográficas

AZANHA, Maria da Graça. Construtivismo: de Piaget a Emília Ferreiro. 7. ed. São Paulo: Ática, 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Parecer CNE/CP nº. 01/2002. Diário Oficial da União de 09/04/2002, Seção 1, p. 31. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne>>. Acesso em fevereiro de 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Parecer CNE/CP nº. 09/2001. Diário Oficial da União de 18/01/2002, Seção 1, p. 31. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne>>. Acesso em fevereiro de 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Referenciais para Formação de Professores. Brasília: MEC/SEF, 1998.

⁶⁶¹ A pedagogia histórico-crítica tem como fundamento teórico-metodológico o materialismo histórico-dialético. Considera a reflexão filosófica como imprescindível para a compreensão da prática educativa no interior da prática social.

- CAMPOS, Silmara; PESSOA, Valda F. "Discutindo a formação de professores com Donald Schön". In: GERALDI, Corinta Maria G., FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. de A. (orgs.) Cartografias do Trabalho Docente: professor(a) pesquisador(a). Campinas: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998, p. 183-206.
- DUARTE, N. "As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento". In: Revista Brasileira de Educação, v. 18, p. 35-40, 2001.
- FOSNOT, Catherine T. (org.). Construtivismo: teorias, perspectivas e práticas pedagógicas. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- GHEDIN, Evandro. "Professor Reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica". In: GARRIDO, Selma P.; GHEDIN, Evandro (orgs.). Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2006, p- 111-128.
- GLASERSFELD, Ernest von. "Costrutivismo: aspectos introdutórios". FOSNOT, Catherine T. (org.). Construtivismo: teorias, perspectivas e práticas pedagógicas. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 19-23.
- HAYEK, Friedrich A. O Caminho da Servidão. Rio de Janeiro: Exped, Instituto Liberal, 1984.
- MIZUKAMI, Maria da Graça N. (org.) Escola e Aprendizagem da Docência: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar; INEP, 2002.
- MORAES, Maria Célia Marcondes. (org.) Iluminismo às avessas: produção do conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- NONAKA, I.; H. TAKEUCHI. Criação de conhecimento na empresa. Rio de Janeiro: Campus, 1997
- PIMENTA, Selma G. "Professor Reflexivo: construindo uma crítica". In GARRIDO, Selma P.; GHEDIN, Evandro (orgs.). Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 17-52.
- POLANYI, Michael. Personal Knowlegde: towards a post-critical philosophy. Londres, UK: Routledge & Kegan Paul, 1958.
- SAIANI, Cláudio. Valorizando o Conhecimento Tácito: a epistemologia de Michael Polanyi na escola. Tese de Doutorado (Ensino de Ciências e Matemática). USP, São Paulo, 2003, 153p.
- SAVIANI, Dermeval. Educação: do senso comum à consciência filosófica. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.
- SCHÖN, Donald. "Formar professores como profissionais reflexivos". In: NÓVOA, Antonio. (org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 77-91.
- SCHÖN, Donald. Educating the reflective practitioner. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.

Estágio reflexivo: mobilização de saberes para a construção da identidade e profissionalidade docente

Deuzilene Marques Salazar; Jesse Rodrigues dos Santos⁶⁶²

Resumo

O estágio como campo de conhecimento e eixo curricular nos cursos de formação de professores possibilita a mobilização de saberes para a construção da identidade e da profissionalidade docente. Neste estudo, discute-se o estágio reflexivo como contributo para o desenvolvimento de uma prática reflexiva coletiva e emancipatória, no qual a pesquisa e a investigação são elementos que engendram novas possibilidades de ensinar e aprender a profissão docente, inclusive para os professores orientadores. Para fundamentar e enriquecer a discussão, estabeleceu-se diálogo com as categorias estágio reflexivo (PIMENTA, 2011), saberes docentes (TARDIF, 2003) e formação reflexiva do professor (ZEICHNER, 1993). Este artigo é resultado de uma investigação de cunho pesquisa-ação desenvolvida, como professores orientadores, na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado do curso de segunda licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas no período de 2011 e 2012. Os sujeitos da investigação constituem-se de professores da rede pública de ensino participantes do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica. O estudo fundamenta-se no enquadre metodológico proposto por Chouliaraki e Fairclough (1999) denominado de análise crítica do discurso (ACD) constituído de cinco etapas. A primeira etapa surge da problematização das práticas sociais. A segunda etapa constitui-se na identificação de obstáculos, desenvolvendo três tipos de análise: análise da conjuntura, análise da prática particular e análise do discurso. A análise da conjuntura refere-se a configuração das práticas sociais nas quais o discurso está inserido. A análise da prática particular enfatiza os momentos da prática social presentes no discurso, como também as relações entre o discurso e os outros momentos da prática social. E a análise do discurso, por sua vez, é orientada para a estrutura e para a orientação. A terceira etapa é a função do problema na prática, consistindo na avaliação desses problemas nas práticas discursiva e social. A quarta etapa refere-se aos possíveis modos de ultrapassar os obstáculos, analisando as possibilidades de superação dos problemas identificados através das contradições das conjunturas. A quinta e última etapa é uma reflexão sobre a análise. Durante o estágio produziu-se o memorial, os relatórios e o diário de campo que serviram para a análise crítica do discurso. O resultado da investigação apontou mudanças nos discursos dos professores sobre sua identidade e profissionalidade docente. Ao mesmo tempo, efetivou-se uma proposta de estágio curricular para os cursos de licenciatura fundamentada em subsídios políticos e pedagógicos voltada para o desenvolvimento real da profissão docente.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores – Estágio Curricular Supervisionado – Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas – Análise crítica do discurso

⁶⁶² Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas; Universidade do Estado do Amazonas

INTRODUÇÃO

As instituições educacionais têm buscado propiciar uma formação docente que desenvolva uma atitude vigilante sobre a prática educativa e que contribua com a tomada de decisão sobre o por que fazer, que fazer e como fazer nas diferentes situações de ensino. O desafio das instituições é possibilitar aos professores que se desvelem e revelem suas práticas, iniciando, assim, uma análise destas práticas e o processo de construção, desconstrução e reconstrução das práticas educativas.

Ao assumir a docência como orientadores de estágio, algumas indagações dos professores-estudantes emergiram: por que estágio curricular supervisionado em um curso de segunda licenciatura?. Esta questão incomodou os professores-orientadores e com a expectativa de compreender as nuances subjacentes ao processo de formação docente, fizeram-se vários questionamentos dentre eles destacam-se: Quais as compreensões dos estudantes sobre o estágio curricular em um curso de segunda licenciatura? Como o estágio pode contribuir com práticas educativas de professores-estudantes? Quais saberes o estágio, como disciplina curricular, desenvolverá como contributo a profissionalidade docente?

Neste texto, para elucidar essas questões utilizou-se o referencial teórico-metodológico da Análise Crítica do Discurso. A Análise Crítica do Discurso, doravante ACD, refere-se a um conjunto de abordagens científicas interdisciplinares para estudos críticos da linguagem como prática social (RESENDE, 2011, p.12). Sua concepção interdisciplinar permite o diálogo com diversas outras áreas do conhecimento e, ao mesmo tempo, produção do conhecimento a partir desta interdisciplinaridade. Segundo Resende (2011, p. 21) o propósito das análises em ACD é, portanto, mapear conexões entre escolhas de atores sociais ou grupos, em textos e eventos discursivos⁶⁶³ específicos, e questões mais amplas, de cunho social, envolvendo o poder.

Uma análise crítica do discurso, segundo Chouliaraki & Fairclough (1999 apud Resende 2011, p.106), deve seguir, de forma esquemática, as seguintes etapas e sub-etapas: 1) Percepção de um problema social com aspectos semióticos; 2) Identificação de obstáculos para que o problema seja superado: análise da conjuntura, análise da prática particular, análise do discurso; 3) Investigação da função do problema na prática; 4) Investigação de possíveis modos de ultrapassar os obstáculos; 5) Reflexão sobre a análise.

A partir dessa análise pretende-se construir elementos referenciais que desenvolva um processo de formação inicial e continuada para professores contribuindo efetivamente com o trabalho docente nas escolas da educação básica, desencadeando processos de mudanças individuais que tragam impacto na vida do profissional e por conseguinte para a coletividade escolar.

1 ESTÁGIO CURRICULAR COMO FORMAÇÃO CONTÍNUA DO PROFESSOR

Segundo Amora (2012) estágio é uma situação transitória de preparação, ou seja, é uma etapa que visa consolidar informações e conhecimentos adquiridos na formação. Por formação entende-se um processo cíclico envolvendo distintos momentos como percurso formativo, no qual a pessoa (o professor) vai construindo sua identidade pessoal e profissional.

⁶⁶³ Texto/evento discursivo em ACD – textos são vistos como parte discursiva de eventos sociais, por isso constituem eventos discursivos. Um texto traz em si traços da ação individual e social que lhe deu origem e de que fez parte; da interação possibilitada também por ele; das relações sociais, mais ou menos assimétricas, entre as pessoas envolvidas na interação; de suas crenças, valores, histórias; do contexto sócio-histórico específico num mundo material particular com mais ou menos recursos. (RAMALHO, 2011, p.177)

A construção da identidade profissional implica, segundo Nóvoa (2001, p.14),

um investimento pessoal; um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios. Nesse sentido podemos entender que a formação pertence ao próprio sujeito e inscreve num processo de ser (...) e num processo de ir sendo (...). É uma conquista feita de muitas ajudas (...). Mas depende sempre de um trabalho pessoal.

O autor defende a formação docente contemplando a própria pessoa do professor e a escola como local de crescimento profissional permanente, ou seja, o *ir sendo* do professor constitui-se na continuidade de sua formação na coletividade que constitui o espaço de trabalho. Todavia, a importância da escola para a aprendizagem e o desenvolvimento profissional da docência não ofusca a relevância dos conhecimentos oriundos da universidade e de outras agências formadoras. As instituições responsáveis pela formação docente devem construir um processo formativo político e pedagógico que desenvolva uma atitude reflexiva que possibilite a análise, tomada de decisão e ação na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade.

A prática reflexiva como elemento estruturante na formação docente deve estar articulada, segundo Zeichner (2008), a lutas mais amplas por justiça social e contribuir para a diminuição das lacunas na qualidade da educação disponível para estudantes de diferentes perfis. A conexão da reflexão docente com a luta por justiça social não significa focar somente nos aspectos políticos do ensino, como também, nos aspectos didático-pedagógicos.

[...] Os professores precisam **saber o conteúdo acadêmico** que são responsáveis por ensinar e como transformá-lo, a fim de conectá-lo com aquilo que os estudantes já sabem para o desenvolvimento de uma compreensão mais elaborada. Precisam **saber como aprender sobre seus estudantes** - o que eles sabem e podem fazer, e os recursos culturais que eles trazem para a sala de aula. Os professores também precisam **saber como explicar** conceitos complexos, conduzir discussões, como avaliar a aprendizagem discente, conduzir uma sala de aula e muitas outras coisas. [...] (ZEICHNER, 2008, p. 246) (grifos nossos)

Nesta perspectiva, o estágio em uma segunda licenciatura constitui-se em espaço privilegiado para a prática reflexiva coletiva, no qual se possibilite desvelar o trabalho docente, muitas vezes automatizado e mecanizado pelas condições de trabalho dadas, ao mesmo tempo em que mobilize saberes que subsidiem a prática pedagógica em vista às demandas que a sociedade coloca para o profissional e à escola. Reconhece-se a importância do estágio, enquanto disciplina articuladora e interlocutora no espaço escolar. No entanto, cada disciplina do curso de formação deve tornar a escola como referência para o processo formativo articulando os conhecimentos específicos e pedagógicos que possibilitem a construção da profissionalidade docente.

Nas bases propostas por Gimeno Sacristán (1995) o termo profissionalidade docente é a “[...] afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de atuações, destrezas, conhecimentos, atitudes e valores ligados a ela que constituem o específico de ser professor” (p.65). A profissionalidade, segundo o autor, se constitui no interior de um coletivo situado num contexto social e cultural e, portanto, suscetível às influências da origem social do grupo, do tamanho desse grupo, da questão de gênero, da qualificação acadêmica de acesso a profissão, do *status* daqueles aos quais a atividade destina-se e das relações entre

eles⁶⁶⁴. Assim, a docência deve ser entendida como profissão evitando similitudes com a vocação ou sacerdócio anteriormente difundidas na sociedade. Logo, para o desempenho das atividades docentes se faz necessário o domínio de um conjunto de saberes específicos ao exercício profissional.

Tardif (2003) compreende o saber do professor como saber que tem como objeto de trabalho seres humanos, logo é um saber plural, heterogêneo, temporal pois se constrói durante a vida e o decurso da carreira, portanto, é situado, é histórico e social., logo o saber de um indivíduo se vincula a um processo histórico-cultural e é adquirido no contexto de uma “socialização profissional”.

O saber docente na perspectiva de Tardif (2003, p.36-39) é formado por saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. a) os saberes profissionais referem-se ao conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores; também os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa; b) os saberes disciplinares correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade; c) saberes curriculares corresponde aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita; d) os professores no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem os saberes experienciais.

Os saberes adquiridos pelos professores ao longo de sua trajetória profissional focam o domínio da sua disciplina e o domínio didático-pedagógico que subsidie o saber ensinar. Esses saberes são enraizados nas experiências pessoais e profissionais do docente, e sua construção resulta de um processo de socialização profissional.

Para Pimenta & Lima (2011, p.56) “o estágio prepara para um trabalho docente coletivo, uma vez que o ensino não é um assunto individual do professor, pois a tarefa escolar é resultante das ações coletivas dos professores e das práticas institucionais, situadas em contextos sociais, históricos e culturais”, logo a perspectiva do estágio como pesquisa aponta para a necessidade de considerar o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação dos estágios um projeto orgânico dentro do projeto pedagógico do curso e um processo negociado e compartilhado entre os professores-orientadores, os estagiários e as escolas. (2011, p.215).

Compreende-se que o estágio curricular, como disciplina de um curso de segunda licenciatura, pode contribuir com a construção de saberes que constituam a profissionalidade docente tendo a prática reflexiva como elemento estruturante deste processo permitindo ao professor *ser e ir sendo* no coletivo escolar.

2 ESTÁGIO CURRICULAR: DISCURSOS EXPRESSOS, PRÁTICAS SOCIAIS EM CONSTRUÇÃO

Para elucidar as questões problematizadoras que trazem a tona as categorias estágio, saberes docentes e profissionalidade docente buscou-se no arcabouço teórico-metodológico da análise crítica do discurso (ACD) proposto por Chouliaraki e Fairclough (1999) elementos que subsidiassem a análise dos discursos

⁶⁶⁴ Maria do Céu Roldão (2005) considerando estudos de Nóvoa, Gimeno Sacristán e Dubar apresenta quatro descritores que dão estatuto pleno a profissão docente: o reconhecimento social da especificidade da função, a existência de um saber específico, o poder de decisão sobre o trabalho desenvolvido e a pertença a um corpo coletivo. (Artigo “Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior”. Nuances: estudos sobre educação.)

(relatórios de estágio) dos professores-estudantes do Curso de Segunda Licenciatura em Ciências Biológicas.

Chouliaraki e Fairclough (1999 apud Resende, 2004, p.192) entendem o discurso como um momento da prática social que por sua vez se entrecruza, sem se reduzir, pela internalização⁶⁶⁵ e pela articulação⁶⁶⁶ aos outros momentos da prática social – a atividade material, relações sociais (relações de poder e luta hegemônica pelo estabelecimento, mudança e transformação dessas relações) e fenômeno mental (crenças, valores e desejos – ideologia).

A prática discursiva é mediadora entre o texto e a prática social, segundo Fairclough (2001 apud RESENDE, 2004, p.187):

A conexão entre o texto e a prática social é vista como mediada pela prática discursiva: de um lado, os processos de produção e interpretação são formados pela natureza da prática social, ajudando também a formá-la e, por outro lado, o processo de produção forma (e deixa vestígios) no texto, e o processo interpretativo opera sobre pistas no texto.

Para realizar essa análise recorre às cinco etapas propostas neste referencial. A primeira etapa surge da problematização das práticas sociais. A segunda etapa constitui-se na identificação de obstáculos, desenvolvendo três tipos de análise: análise da conjuntura, análise da prática particular e análise do discurso. A análise da conjuntura refere-se a configuração das práticas sociais nas quais o discurso está inserido. A análise da prática particular enfatiza os momentos da prática social presentes no discurso, como também as relações entre o discurso e os outros momentos da prática social. E a análise do discurso, por sua vez, é orientada para a estrutura e para a orientação. A terceira etapa é a função do problema na prática, consistindo na avaliação desses problemas nas práticas discursiva e social. A quarta etapa refere-se aos possíveis modos de ultrapassar os obstáculos, analisando as possibilidades de superação dos problemas identificados através das contradições das conjunturas. A quinta e última etapa é uma reflexão sobre a análise.

Entende-se que o relatório produzido pelos professores-estudantes é simultaneamente um texto, uma prática discursiva e uma prática social, ou seja, uma forma em que as pessoas entendem, agem sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação. Os professores-estudantes manifestam nos seus discursos escritos uma concepção sobre sua identidade e profissionalidade docente, ou seja, sua forma de entender a docência e seus desdobramentos sociais, logo, segundo Ramalho (2005, p. 289), o discurso tem sua própria força gerativa e, por meio de articulações, internaliza traços de elementos da prática social: elementos de relações sociais, de crenças das pessoas envolvidas direta ou indiretamente na prática particular, e do mundo material em que se desenvolve a ação.

De onde e de quem se fala?

⁶⁶⁵ Segundo Resende (2004), o discurso tem sua própria força gerativa e, por meio de articulações, internaliza traços de elementos da prática social: elementos de relações sociais, de crenças das pessoas envolvidas direta ou indiretamente na prática particular, e do mundo material em que se desenvolve a ação.

⁶⁶⁶ Articulação refere-se a toda prática que estabelece uma relação tal entre elementos que resulta na modificação da identidade de tais elementos (LACLAU; MOUFFE, 2004, p.142 apud Resende, 2004, p. 289)

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, doravante IFAM, iniciou em 2010, a primeira turma de Segunda Licenciatura em Ciências Biológicas pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR)⁶⁶⁷, para atender às demandas por profissionais, principalmente nas áreas de ciências naturais e matemática devidamente licenciados para atuar na educação básica das escolas públicas do Amazonas.

Conforme a Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino do Amazonas, em 2010, o índice de professores não habilitados atuando em Manaus no nível fundamental (6º ao 9º ano) era de 44,8% e nos outros municípios, 83,6%; no ensino médio, a capital amazonense comporta 35,6% dos não habilitados e nos demais municípios 51,6%. Na área de Ciências Biológicas apenas 18% dos professores que atuam na educação básica no Amazonas possuem formação mínima exigida por lei.

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Segunda Licenciatura em Ciências Biológicas obedece às diretrizes operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para professores em exercício na educação básica pública⁶⁶⁸ que prevê a organização curricular articulando a formação pedagógica e a formação específica nos conteúdos da área ou disciplina para qual o professor da rede básica pública será licenciado.

Estas diretrizes integram a agenda de reformas propostas pelo Ministério da Educação, onde a formação de professores deve ser fundamentada por uma epistemologia da prática fundada no modelo das competências, através de uma prática reflexiva, em que os alunos dos cursos de formação aprendem a ser pesquisadores de sua prática. No parecer normativo nº 09/2001, de 08 de maio de 2001, a concepção nuclear da formação de professores é princípio da competência⁶⁶⁹, adquirida mediante uma ação teórico-prática. O professor deverá conhecer e usar procedimentos da pesquisa (professor-pesquisador) e, portanto, os cursos de formação deverão ser “espaço de construção coletiva de conhecimento sobre o ensino e aprendizagem” (BRASIL, 2001, p.36).

A turma foi constituída por 15 estudantes oriundos dos municípios de Manaus (7), Rio Preto da Eva (4), Tefé (1), Autazes (1) e Jutai (2) no estado do Amazonas. O curso funcionou nos meses de janeiro e julho na modalidade presencial.

Professor-Estudante	SEXO	MUNICÍPIO
PE 1	Masculino	Autazes
PE 2	Masculino	Jutai
PE 3	Masculino	Jutai
PE 4	Feminino	Manaus
PE 5	Masculino	Manaus
PE 6	Feminino	Manaus
PE 7	Feminino	Manaus
PE 8	Feminino	Manaus

⁶⁶⁷ O PARFOR resulta da ação conjunta entre a Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior, os estados, municípios, o Distrito Federal e as instituições de educação superior (IES) e visa fomentar a oferta de turmas especiais em cursos de licenciatura, segunda licenciatura e formação pedagógica destinado exclusivamente aos professores que estejam em exercício docente nas escolas públicas, para que estes possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Retirado em 10/07/2013 de <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>.

⁶⁶⁸ Brasil. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP Nº 1, de 11 de fevereiro de 2009.

⁶⁶⁹ Competências referente à compreensão do papel social da escola; ao domínio de conteúdo específico e pedagógico; ao domínio de processos investigativos e ao autogerenciamento do desenvolvimento profissional.

PE 9	Feminino	Manaus
PE 10	Feminino	Manaus
PE 11	Feminino	Rio Preto da Eva
PE 12	Feminino	Rio Preto da Eva
PE 13	Feminino	Rio Preto da Eva
PE 14	Feminino	Rio Preto da Eva
PE 15	Masculino	Tefé

Quadro 1: Caracterização dos professores-estudantes do curso de segunda licenciatura em Ciências Biológicas, por gênero e município do Amazonas, 2012.⁶⁷⁰

No PPC do curso de segunda licenciatura em ciências biológicas os eixos curriculares ficaram subdivididos em três núcleos: núcleo estrutural (conhecimentos curriculares específicos da área de ciências biológicas), núcleo contextual (processos de ensino e aprendizagem referidos à prática da escola) e núcleo integrador (centrado nos problemas concretos enfrentados pelos alunos na prática de ensino, com vistas ao planejamento e organização escolar).

No PPC da Segunda Licenciatura em Ciências Biológicas, o Estágio Curricular Supervisionado, doravante ECS, insere-se no núcleo integrado e possui o caráter investigativo do fazer pedagógico, trazendo como um dos seus elementos norteadores o processo de ação-reflexão-ação, dividido em quatro módulos: Estágio Curricular Supervisionado I – trata da reflexão, análise e problematização do fazer pedagógico do professor-estudante; Estágio Curricular Supervisionado II – elaboração do projeto de aprendizagem para atender a uma demanda do fazer pedagógico identificada no estágio I; Estágio Curricular Supervisionado III – aplicação e avaliação do projeto de aprendizagem; Estágio Curricular Supervisionado IV – elaboração do relatório e do artigo científico. (IFAM, 2010, p.13)

O ECS teve início no mês de julho de 2011 com a discussão sobre o projeto de estágio entre os professores-orientadores, representante dos estudantes e a coordenação do curso numa perspectiva de estruturar um processo formativo que atendesse às diferentes realidades escolares na qual os professores-estudantes estavam inseridos bem como estratégias, mecanismos e formas de acompanhamento pela equipe de professores-orientadores.

A produção dos relatórios organizou-se em quatro seções: a) Conhecer, analisar e compreender a escola; b) Conhecer, analisar e compreender a sala de aula e as práticas docentes; c) Planejar e agir na sala de aula; d) Refletir e contribuir para o ensino de ciências. Os relatórios e os anexos (memorial e diário de campo) foram entregues em janeiro de 2013.

Como orientadores do processo de estágio, buscou-se durante o acompanhamento de uma turma de segunda licenciatura elementos que possibilitassem a compreensão sobre as concepções e contribuições do estágio curricular para o desenvolvimento profissional. Mediante essas considerações levantaram-se as seguintes problematizações:

- a) Quais os discursos manifestos nos relatórios expressam as compreensões dos professores-estudantes sobre o estágio curricular supervisionado na segunda licenciatura?

⁶⁷⁰ Dados obtidos no Controle Acadêmico do IFAM-Campus Manaus Centro.

- b) Como o professor-estudante avalia o estágio, enquanto disciplina, na construção de saberes constitutivos da sua profissionalidade docente?

Uma análise sobre o discurso dos professores-estudantes

As concepções epistemológicas que fundamentam (ram) a formação docente no Brasil constituem-se, basicamente, de duas racionalidades: técnica e prática. No período de 1930 vigorou a racionalidade técnica, em que a prática ocupa um mero espaço de aplicação dos conhecimentos teóricos aprendidos nas instituições formadoras e o estágio se constituía “em instrumentos de integração, em termos de treinamento prático, aperfeiçoamento técnico cultural, científico e de relacionamento humano” (BRASIL, 1977). Contrário a esse modelo surge a racionalidade prática na qual o docente é concebido como um profissional autônomo que reflete, cria e investiga sua própria prática. “Assim o estágio curricular supervisionado supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário.” (BRASIL, 2001, p.10)

E como fica, então, o curso de segunda licenciatura? O estágio curricular supervisionado poderá contribuir com a construção de saberes com professores que já se encontram em exercício docente nas escolas?

Enquanto disciplina, o estágio curricular prevê o cumprimento de uma carga horária mínima pelos estudantes bem como um roteiro de observações, registros, documentações e relatórios que os estudantes devem apresentar como uma das exigências para obtenção de notas para a aprovação na disciplina. Vê-se, portanto, que o cumprimento da disciplina é obrigatório o que por si pode representar para os estudantes um obstáculo para a conclusão do curso e por conseguinte seu acesso a certificação, ou seja, algo que poderá impedi-lo de ascender ou ter acesso a ocupações laborais. O processo de produção dos relatórios limita as manifestações do discurso, logo sua produção é regulada pela intencionalidade dos atores sociais. O autor do texto (professor-estudante) pode tentar esboçar uma reação projetada do seu leitor (professor-orientador), mas os significados surgirão, de fato, na interação.

Na análise interacional, o autor (professor-estudante) escreve para um leitor projetado (professor-orientador), criando expectativas de como esse leitor projetado reagirá ao seu texto (Fairclough, 2001). Essa interação esperada pode até mesmo levá-lo a tentar induzir o leitor a certas reações, tentando obter um controle sobre a interação não-mediada.

Redigir os relatórios de estágio é uma atividade social que inclui múltiplas semioses (linguagem verbal, ilustrações etc.). Ao escrever os relatórios, os professores-estudantes como atores sociais, não apenas produziram representações de suas práticas, como também produziram representações de outras práticas docentes, recontextualizando-as e incorporando-as a outras. Na medida em que estes imergiam no seu próprio espaço de atuação, enquanto prática social, desvelavam-se outros discursos: “[...] *mesmo trabalhando na escola nunca havia conversado com todos os funcionários a respeito das suas funções e as dificuldades enfrentadas no exercício do trabalho[...]*” (PE1) construindo novas compreensões sobre sua realidade escolar.

Em interação com o gênero discurso (relatórios) como leitor, destaca-se no quadro 1 trechos que manifestam as compreensões dos professores-estudantes sobre o estágio curricular:

PE	Compreensões sobre o estágio curricular na segunda licenciatura
1	Não manifestou opinião.
2	Tem como finalidade contribuir para o aperfeiçoamento no curso de Ciências Biológicas, percebe-se o quanto é importante o envolvimento direto com as <i>situações diárias na escola</i> .
3	Representa um momento ímpar não só para os professores por possibilitar-lhes o conhecimento da realidade escolar, como também para as autoridades municipais, estaduais e federais, por oferecer um <i>conhecimento real</i> da realidade das escolas do Amazonas.
4	Tem como objetivo contribuir para o nosso aperfeiçoamento no curso de Ciências Biológicas, enfatizando que o importante é ter o <i>contato direto com situações cotidianas da rotina escolar</i> para área que pretendemos atuar.
5	Articular a <i>prática</i> daquilo que aprendemos com a realidade de sala de aula é algo fundamental na vida do futuro professor. Desta forma é de suma importância que ocorra a realização do estágio supervisionado para promover esse encontro.
6	O Estágio Curricular Supervisionado é caracterizado no momento em que o acadêmico em licenciatura escolhe uma escola para observar e por em <i>prática</i> o que aprendeu em sala de aula enquanto aluno. Esse momento é primordial, pois, busca acima de tudo inserir o acadêmico de graduação em um ambiente real de sala de aula para sua adaptação.
7	Contribuir para o nosso <i>aperfeiçoamento</i> como acadêmicos no decorrer do estágio descobrimos e analisamos a rotina dessa unidade escolar, observando as ações desencadeadas, identificando as reais condições de ensino-aprendizagem e os desafios enfrentados pela mesma. Diagnosticou-se o problema, refletiu e se propôs ações no âmbito de realidade de estágio, sistematizando o processo desenvolvido.
8	O estágio pretende fortalecer a relação teoria e prática.
9	O Estágio Curricular Supervisionado tem como objetivo articular e integrar a teoria e <i>prática</i> entre os conteúdos das disciplinas do curso de Licenciatura e o conhecimento da realidade na organização do espaço escolar.
10	Contribuir na formação acadêmica, proporcionando-nos a oportunidade de experiências vivenciadas nas <i>práticas</i> pedagógicas dentro da realidade educacional de onde pretendemos realizar a pesquisa.
11	O estágio desenvolveu um aprendizado específico mediante, o contato com a instituição e com todos que fazem parte da mesma. Pudemos constatar as teorias estudadas e possíveis contradições entre teoria e <i>prática</i> , o que é crucial e necessariamente pois ao objetivo do estágio, somando para o crescimento acadêmico.
12	O estágio somará para o nosso <i>crescimento acadêmico</i> [...] de forma eficaz nossos conhecimentos, somados aos da equipe atuante, possa fortalecer os saberes e experiências para uma práxis voltada permanente, na reflexão para agirmos confiantes na melhoria de nossa educação.
13	Não manifestou opinião.
14	O estágio é extremamente importante, pois através dele percebemos as condições de ensino e aprendizagem e os desafios enfrentados pelos professores e alunos da escola.
15	Busca articular os conhecimentos com as atividades <i>práticas</i> que ocorrem dentro do espaço escolar.

Quadro 2: Discursos registrados nos relatórios finais da disciplina Estágio Curricular Supervisionado, 2012.

Constata-se que os professores-estudantes produzem compreensões sobre o estágio associando-o às seguintes palavras “contribuir para o aperfeiçoamento”, “conhecimento real da realidade das escolas”, “contato direto com situações cotidianas da rotina escolar”, “por em prática o que aprendeu em sala de aula enquanto aluno”, “podemos constatar teorias estudadas e possíveis contradições entre teoria e prática”,

“articular e integrar a teoria e prática entre os conteúdos das disciplinas do curso de Licenciatura e o conhecimento da realidade na organização do espaço escolar”, “oportunidade de experiências vivenciadas nas práticas pedagógicas dentro da realidade educacional”, “percebemos as condições de ensino e aprendizagem e os desafios enfrentados pelos professores e alunos da escola”, “Busca articular os conhecimentos com as atividades práticas que ocorrem dentro do espaço escolar”.

Observa-se que os trechos destacados apresentam uma concepção que visualiza a disciplina do estágio curricular como uma possibilidade de realização da prática. Isso aponta para a hipótese de que, para estes atores sociais, as disciplinas do curso de formação docente se constituem em um aglomerado de disciplinas isoladas entre si, sem qualquer explicitação de seus vínculos entre os conteúdos que desenvolvem e os processos de ensino da realidade escolar.

Desvela-se assim um dos obstáculos para a concepção de estágio fundamentada na pesquisa e investigação: espaços aos professores do curso de formação docente para discussão com seus pares sobre suas teorias práticas. Tanto para os professores-orientadores quanto para o professor-estudante os espaços para discussão pedagógica inexistem dentro do trabalho docente ou são consumidos por discussão de ordem administrativa. Se por um lado, o professor-orientador aponta, mediados por referenciais teóricos, possibilidades de construção de uma prática educativa que deva, dentre outros aspectos, contribuir com o desenvolvimento profissional docente numa perspectiva emancipatória; por outro lado, dentro de seu próprio campo de ação, o tempo e o espaço sufocam iniciativas e, muitas vezes, imobiliza-o em processos estanques e estáticos para a organização de seu trabalho docente.

Perante esses obstáculos emergem falas como a dos atores sociais PE7 e PE12 que ao afirmarem “Diagnosticou-se o problema, refletiu e se propôs ações no âmbito de realidade de estágio” (PE7), “fortalecer os saberes e experiências para uma práxis voltada permanente, na reflexão para agirmos confiantes na melhoria de nossa educação” (PE12), manifestam que o desenvolvimento profissional docente prescinde da prática reflexiva numa perspectiva política e didático-pedagógica.

Segundo os professores-estudantes o estágio contribuiu também com outros olhares sobre o processo educativo na qual estavam imersos. O estágio possibilitou “entender as atividades desenvolvidas no cotidiano” (PE15), “buscamos alternativas viáveis para provocar no aluno o interesse e ao mesmo tempo estimulá-los para que realizassem suas atividades com mais entusiasmo”(PE2) e, principalmente, verificar a potencialidade dos estudantes “os alunos são criativos e precisam de estímulos nas aulas de ciências” (PE3).

Para o professor-estudante 1, o estágio permitiu o diálogo entre os conhecimentos específicos e pedagógicos: “Partindo do que foi trabalhado nas aulas práticas das disciplinas no curso de segunda licenciatura em Ciências Biológicas – PARFOR, onde proporcionou inúmeros aprendizados colocando-nos em contato com novas descobertas, através de observações de matérias diversificadas nos laboratórios, tornando possível mudança de concepções da realidade que nos cerca, foi constatado que era possível levar essa prática de ensino para a escola de atuação do presente estagiário [...]”.

Como se vislumbra o estágio abre possibilidades para a mobilização e diálogo de e entre saberes que ampliem a compreensão das situações vivenciadas nas escolas e a partir dessa vivência elaborem projetos que permitam compreender e problematizar as situações que observam na escola.

Constata-se que em um curso de formação de professores o estágio curricular não deve se constituir numa prática ou um contato com a realidade escolar. Ao contrário, deve propiciar momentos que assegurem aos estudantes uma oportunidade para compreender, discutir e planejar sua prática pedagógica que atenda as demandas reais do contexto escolar, ao mesmo tempo em que deve se articular com as outras disciplinas que compõem a matriz curricular do curso. Pimenta (2002, p.26) explica:

Os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificados. O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análises para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais, e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. Daí é fundamental o permanente exercício da crítica das condições materiais nas quais o ensino ocorre.

O estágio curricular supervisionado lançou novas perspectivas verificadas nos discursos: “O que eu esperava do estágio foi alcançado, pois quando falamos em colocar professores qualificados nas áreas específicas podemos dizer que quando trabalhamos sem uma qualificação adequada, estamos sendo negligentes de alguma forma com nossos alunos sem contar que o curso de ciências biológicas que realizamos nos transformou em um profissional de fato e de direito e nosso estágio foi muito importante tanto para realizarmos a prática como pelas experiências que adquirimos no campo das ciências.”(PE7)

A reflexão sobre o trabalho docente possibilita aos atores sociais perspectivas de análise para a compreensão de diversas situações vivenciadas por eles. Logo, a reflexão permite identificar o professor como autor de suas próprias teorias fundamentadas no seu trabalho docente valorizando a construção de seus saberes como um processo contínuo a ser desenvolvido no decorrer de sua vida. Portanto, uma das formas de o professor assumir uma postura reflexiva deve ser a socialização com seus pares das teorias práticas do professor.

UM DISCURSO PARA FINALIZAR OU ANALISAR?

Tecer algumas considerações sobre o que foi investigado, observado, analisado no decorrer do processo como pesquisadores e como sujeitos desta pesquisa-ação constitui-se numa ação extremamente delicada e difícil, pois o envolvimento com os atores sociais dificulta o olhar para si de encontro ao outro, observando no outro suas fragilidades, medos e superações.

A atuação como professores-orientadores na disciplina de estágio curricular de um curso de formação de professores em uma segunda licenciatura recrudescer a investigação sobre o próprio trabalho docente como professores-formadores e sua interface com atores sociais que assumem a posição como estudante e como professor. Buscou-se, então, através das experiências vividas, marcas deixadas e reflexões realizadas desenvolver uma compreensão do estágio como mobilização de saberes para a construção da identidade e da profissionalidade de professores-orientadores e professores-estudantes.

Identificou-se inúmeras dificuldades, a começar pelos poucos encontros pedagógicos entre os professores-orientadores e os professores-estudantes muitas vezes distantes geograficamente o que desencadeava processos de orientação por telefone, email ou mensagens eletrônicas. Muitas experiências valiosas se perderam, mas outras se valorizaram no diálogo e discussão sobre os entraves tão comuns e muitos difíceis de serem superados. A semelhança nas diferenças fortalece os atores sociais, pois ao mesmo tempo em

que se distinguem as realidades escolares, as similitudes ressurgem na vontade e no querer procurar outras possibilidades educacionais que atendam as demandas pedagógicas emergentes.

Outro indício desvelado é a dicotomia entre as disciplinas específicas e as pedagógicas que apesar de organizadas concomitantemente na matriz curricular, ainda não possibilitou efetivamente aproximar o diálogo entre os professores do curso. Tal fato revela-se como um obstáculo que necessita ser superado, para que as discussões teóricas difundidas na academia encontram eco nas práticas educativas, não apenas como teoria mas como vivência efetiva.

A ACD subsidiou questionamento sobre a inserção da disciplina Estágio Curricular Supervisionado na matriz curricular de segunda licenciatura. Contudo, apesar de se entender a importância do estágio, recomenda-se outras designações para esta disciplina em um curso de segunda licenciatura que dê conta da complexidade do processo de formação na qual os professores-estudantes estão inseridos bem como desencadeie novas possibilidades de entender, compreender e exercer a articulação entre os saberes profissionais aos saberes experienciais.

Outrossim, ressalta-se que a escolha dos trechos e fragmentos extraídos do relatório não é um ato accidental, para Fairclough (2001) isto significa que

Como produtores estamos diante de escolhas sobre como usar uma palavra e como expressar um significado por meio de palavras, e como intérpretes sempre nos confrontamos com decisões sobre como interpretar as escolhas que os produtores fizeram (que valores atribuir a elas). Essas escolhas e decisões não são de natureza puramente individual: os significados das palavras e a lexicalização de significados são variáveis socialmente e socialmente contestadas, e facetas de processos sociais e culturais mais amplos (p. 230)

Ao elaborar este texto buscou-se trazer alguns elementos que pudessem subsidiar o trabalho docente. E por que não dizer, no processo de pesquisa, o que se evidenciou na nossa transformação como professores. Olhar para esse texto é reconstruir uma trajetória observando a escolha dos referenciais teóricos que possibilitaram o aprofundamento e o diálogo baseado não somente na experiência individual, por vezes limitado, mas, sobretudo, na discussão coletiva.

Destaca-se que os professores recorrem a várias fontes para dar conta do seu trabalho: os saberes experienciais adquiridos na prática docente, aos saberes profissionais e aos saberes pedagógicos. Saberes esses que serão tecidos e validados na prática docente. Portanto, a constituição profissional docente, longe de ser uma trajetória linear e limitada é um processo contínuo e sempre inconcluso, permeado por dimensões subjetivas e socioculturais que influenciam o modo de ser e vir a ser de cada professor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amora, Soares (2010). *Minidicionário da Língua Portuguesa*. 19.ed. São Paulo: Saraiva.

Brasil (1977). *Lei nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977*. Dispoe sobre estágios de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e de ensino profissionalizante do 2º grau e supletivo.

Brasil (2001). Conselho Nacional de Educação. Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

Parecer normativo, nº 09/2001, de 08 de maio de 2001. Relatora: Raquel Figueiredo Alessandri Teixeira.

Brasil (2010). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. *Projeto de Curso do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura em Ciências Biológicas do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica*. Manaus, Amazonas: IFAM.

Diniz-Pereira, Júlio Emílio & Zeichner, Kenneth M. (2011). *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. 2.ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica.

Fairclough, Norman (2001). *Discurso e mudança social*. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília.

Gimeno Sacristán, J. (1995). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In Nóvoa, Antonio (org.). *Profissão professor*. 2.ed. Porto, Portugal: Porto. p.63-92.

Larrosa, J. (2004). Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In. Geraldi, C.M.G.; Riolfi, C.R.; Garcia, M.F. *Escola viva: Elementos para a construção de uma educação de qualidade social*. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, p. 113-151.

Nóvoa, António (2001). O professor se forma na escola. *Revista Nova Escola*. São Paulo, n. 142, p.13-15.

Pimenta, Selma Garrido (2002). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez.

Pimenta, Selma Garrido & Lima, Maria Socorro Lucena (2011). *Estágio e docência*. 6.ed. São Paulo: Cortez.

Ramalho, Viviane C. Vieira Sebba (2005). Constituição da análise de discurso crítica: um percurso teórico-metodológico. *Signótica*, v.17, n.2, p.275-298.

Ramalho, Viviane & Resende, Viviane de Melo (2011). *Análise de discurso (para a) crítica: O texto como material de pesquisa*. Campinas, SP: Pontes.

Resende, Viviane de Melo & Ramalho, Viviane (2004). Análise de discurso crítica, do modelo tridimensional à articulação entre práticas: Implicações teórico-metodológicas. *Linguagem em (dis) curso – LemD*, v.5, n.1, jul./dez., p.185-207.

Resende, Viviane de Melo & Ramalho, Viviane (2011). *Análise de discurso crítica*. São Paulo, SP: Contexto.

Tardif, Maurice (2003). *Saberes docentes e formação profissional*. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

Zeichner, Kenneth M. (2008). Uma análise crítica sobre “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. *Educação e Sociedade*. Campinas, São Paulo, Brasil, v. 29, n103, p.535-554. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

TRADUZIR-SE: Geo(BIO)grafias de professores e formação docente

Jussara Fraga Portugal⁶⁷¹

Este trabalho tem a intenção de apresentar uma experiência de formação docente desenvolvida no âmbito do Curso de Licenciatura em Geografia na Universidade do Estado da Bahia – Uneb, Campus XI, no município de Serrinha, no sertão da Bahia-Brasil. Trata-se de uma proposta de investigação-formação no contexto do Projeto *Traduzindo-me: narrar histórias, geografar trajetórias*. Esse Projeto se assenta na valorização da escrita de si e sobre si e na partilha e evocação das experiências de vida, trajetórias de escolarização e percursos formativos nos caminhos da docência e suas implicações na construção da identidade profissional docente, isto é, como o sujeito se constitui professor. As práticas docentes desenvolvidas no contexto do referido Projeto são empreendidas nas quatro etapas dos componentes curriculares Prática de Ensino de Geografia e Estágio Curricular Supervisionado, tendo como dispositivos formativos o memorial cujas narrativas autobiográficas contemplam as histórias de vida, as trajetórias de escolarização e os percursos formativos na Universidade no que concerne à formação docente; o diário de formação e o portfólio com a intenção de registrar e documentar as situações experienciadas no devir da docência nas escolas-campos dos Estágios Supervisionados. Os objetivos norteadores dessa prática formativa são: 1. Conhecer, através da escrita do memorial, as histórias de vida e as itinerâncias de escolarização e formação dos licenciandos em Geografia; 2. Compartilhar memórias, histórias, experiências de vida e formação; 3. Identificar nos registros no diário de formação/portfólio as situações experienciadas nos percursos formativos nos estágios curriculares desenvolvidos nas escolas de educação básica no município de Serrinha e região; 4. Investigar como os professores de Geografia em formação lidam com as dificuldades geradas nas situações de sala de aula, no exercício da docência, nos estágios supervisionados curriculares; 5. Desenvolver a prática da pesquisa autobiográfica no contexto da formação de professores atrelada à concepção de estágio enquanto espaço de pesquisa e a pesquisa no estágio e 6. Evidenciar as potencialidades formativas das escritas de si, através dos memoriais, diários e portfólios, como dispositivos de investigação-formação. As narrativas autobiográficas são escritas a partir de doze eixos temáticos, a saber: 1. Traduzindo-me: Quem sou eu?; 2. Minha infância e a entrada na escola; 3. Memórias escolares – Ensino Fundamental I; 4. Memórias escolares – Ensino Fundamental II; 5. Memórias Escolares – As vivências no Ensino Médio; 6. Memórias Escolares – A Geografia na minha vida: Assim aprendi Geografia na Educação Básica; 7. Memórias Escolares – A Geografia na minha vida: As aprendizagens cartográficas; 8. Memórias Escolares – Assim fui avaliado; 9. A escolha da profissão docente e do curso de Geografia; 10. Tornando-me professor – As aprendizagens na UNEB; 11. Tornando-me professor – As aprendizagens na UNEB: Trabalhos de Campo; 12. Os Estágios e a aprendizagem da/na/sobre a docência. Essa proposta é concebida como uma relevante oportunidade de conhecer os caminhos percorridos pelos professores de Geografia em formação inicial que ao investigar, escrever e narrar as suas histórias se reinventam através da escrita, atribuindo sentido e significado à formação e à profissão docente.

Palavras-chave: Geo(BIO)grafias; Formação de professores de Geografia; Memorial; Diário; Portfólio

A experiência formativa: Contextualizando

⁶⁷¹ Universidade do Estado da Bahia – UNEB/Brasil, PPGEduC/GRAFHO/FAPESB,jfragaportugal@yahoo.com.br

Traduzir-se, revelar-se, desvendar-se, retratar-se, descrever-se... São verbos que compõem o modo como as pessoas se percebem, se concebem, se interpretam e se narram. Geo(*bio*)grafar-se é a maneira como as pessoas, a partir de um lugar geográfico e de um espaço de enunciação/biográfico, narram as suas experiências, a sua vida, as suas vivências. A minha intenção ao escrever este texto é apresentar uma experiência de formação docente desenvolvida no âmbito do Curso de Licenciatura em Geografia na Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus XI, na cidade de Serrinha, situada no sertão da Bahia–Brasil. Trata-se de uma proposta de investigação-formação no contexto do Projeto *Traduzindo-me: narrar histórias, geografiar trajetórias* (PORTUGAL, 2006), o qual se assenta na escrita das histórias de vida e na evocação e partilha das memórias dos itinerários de escolarização (memorial) e das trajetórias de formação profissional, com ênfase nos registros reflexivos grafados no diário de formação e no portfólio, sobre as situações experienciadas no devir da docência nas escolas-campos dos Estágios Supervisionados.

As narrativas autobiográficas são escritas a partir de doze eixos temáticos que imbricam histórias de vida, memórias das trajetórias de escolarização e relatos sobre as itinerâncias formativas no âmbito da formação docente. As atividades no âmbito do Projeto *Traduzindo-me: narrar histórias, geografiar trajetórias* acontecem a partir de três movimentos. A primeira etapa corresponde à escrita das histórias de vida; a segunda diz respeito ao registro e à documentação no Diário de Formação e no Portfólio das situações formativas experienciadas nos quatro períodos correspondentes às atividades dos Estágios Curriculares Supervisionados e a terceira e última etapa contempla a escrita de um memorial, a cada término dos períodos de estágio, apresentado na sessão de partilha de aprendizagens, saberes e vivências, denominado “*Mosaico de histórias: (com)partilhando experiências*”. Esse momento é marcado pela socialização das narrativas das situações experienciadas por cada professor em formação, no decurso das atividades realizadas no âmbito dos Estágios Curriculares Supervisionados, nos espaços formativos formais e não formais, a partir dos registros grafados nos diários de formação e nos portfólios reflexivos, no que concerne às aprendizagens da/na/sobre a docência. Ao compartilhar experiências, saberes e práticas, o professor em formação constrói “outros olhares e conhecimentos sobre o ser professor do ponto de vista da constituição da docência como exercício reflexivo de autoformação” (PERES e BRANDÃO, 2009, p. 47).

O professor, ao produzir a sua narrativa, no contexto da formação profissional, se coloca no centro desse processo, o que faz dele autor, ator/protagonista e narrador das memórias evocadas, das histórias narradas e do seu processo de formação e autoformação, uma vez que “É a narrativa que faz de nós o próprio personagem de nossa vida; é ela enfim, que dá uma história a nossa vida: não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história; temos uma história porque fazemos a narrativa da nossa vida” (DELORY-MOMBERGER, 2008a, p. 37).

Partindo dessas considerações, narro a seguir o modo como o memorial, o diário de formação e o portfólio compõem o repertório metodológico do projeto *Traduzindo-me*, evidenciando suas contribuições na formação do professor de Geografia, colocando-o como foco do processo formativo, a partir das suas narrativas.

Memoriais: reinventar histórias, narrar a vida

O memorial, no âmbito das práticas de formação inicial de professores de Geografia, na proposta do Projeto *Traduzindo-me: narrar histórias, geografiar trajetórias*, é concebido como “um texto de caráter científico onde

o autor descreve a sua trajetória estudantil e profissional de forma crítica e reflexiva” (CARRILHO et al., 1997, p. 3), com ênfase nas histórias de vida. Trata-se de um importante dispositivo de investigação-formação que possibilita a escrita das histórias de vida em formação, as quais “[...] tentam identificar as marcas deixadas no caminho, para decodificar as direções que elas podem esboçar” (PINEAU, 2011, p. 29). Portanto, “a narrativa é, evidentemente, testemunho da experiência vivida [...]” (BERTAUX, 2010, p. 65), é um modo singular de traduzir a vida em palavras.

Neste contexto, as escritas de si, no formato de memoriais, são concebidas como uma “possibilidade do ator narrar, por meio de sua escrita, variados aspectos, lembranças e representações da sua trajetória de escolarização [...]. [num] projeto formativo, no espaço da universidade e da sala de aula” (SOUZA, 2006a, p. 52).

O memorial, texto escrito na primeira pessoa, caracteriza-se como uma forma de registro de vivências, experiências, acontecimentos, memórias, reflexões, se traduz numa narrativa de vida e na reflexão das situações experienciadas nas suas trajetórias de vida e formação. Ao escrever sobre si, o autor narra histórias sobre os itinerários de vida, de formação e de profissão. Esse gênero textual autobiográfico é um dispositivo “[...] por meio do qual o autor se (auto) avalia e tece reflexões críticas sobre seu percurso intelectual e profissional, em função de uma demanda institucional” (PASSEGGI, 2008, p. 120).

No começo do trabalho, os professores sentiram dificuldade na escrita do memorial e alegaram que as suas histórias não são importantes e não sabem como contá-las. O ato de partilhar a narrativa da sua história de vida, para muitos professores não foi uma atividade fácil. O desvelar-se e revelar-se para os outros, constituem um grande desafio. Os professores em formação demonstraram resistência e afirmaram que recordar momentos sobre as experiências nas trajetórias pessoais e escolares para compor a narrativa da história de vida é uma tarefa difícil. Esta tem sido uma situação recorrente e que exige colocar em prática estratégias de argumentação e “negociação”. Inicialmente, para sensibilizar o grupo de professores, tendo em vista garantir a escrita narrativa sobre as histórias de vida e as memórias das trajetórias de escolarização, sempre é utilizado algum recurso das diversas linguagens, como por exemplo: músicas, filmes cinematográficos que narram histórias de vida e, textos literários diversos, biografias e autobiografias de escritores, artistas, professores, dentre outros.

Diários: registro dos percursos formativos

A partir do quinto semestre do processo formativo, após o trabalho com as escritas narrativas autobiográficas no formato do memorial, no decurso das disciplinas Prática de Ensino de Geografia I, II, III e IV, inicia-se a escrita, no Diário de Formação (HESS, 2006), sobre as situações formativas experienciadas no contexto das atividades desenvolvidas nas escolas-campos, onde as atividades dos Estágios Curriculares Supervisionados são realizadas.

O Diário de Formação, no Projeto *Traduzindo-me*, é concebido como um dispositivo formativo e, também, como um importante instrumento (auto)avaliativo. No diário, os alunos são orientados a tematizar questões emergentes no espaço escolar, articulando os dois eixos norteadores: a) narrar as histórias de vida, as memórias de escolarização / trajetórias formativas atreladas às experiências sobre o processo de iniciação profissional – exercício da docência e b) registrar e analisar situações experienciadas durante os quatro períodos correspondentes aos Estágios Curriculares Supervisionados.

A opção pelos diários ancora-se na proposta defendida por Hess (2006) e é inspirada nos estudos de Zabalza (2004). O diário, segundo (HESS, 2006, p. 92), “[...] Mais que todas as outras formas de escrito, explora a complexidade do ser”. Para Zabalza (2004, p. 13), nos diários “[...] os *professores e professoras anotam suas impressões sobre o que vai acontecendo em suas aulas*”.

Trata-se, portanto, de um caderno personalizado, no qual cada professor em formação, individualmente, registra diariamente as situações experienciadas nas escolas (campo de estágio) e as reflexões sobre a prática docente e os singulares itinerários de formação e autoformação. Segundo Zabalza (2004), a utilização do diário, possibilita ao professor, no exercício da profissão, registrar as suas ações e as suas reflexões, a partir das suas percepções sobre as próprias experiências e sobre as vivências narradas no/sobre o cotidiano escolar. Desse modo, os registros descritivos, analíticos e reflexivos sobre as atividades planejadas e realizadas, os acontecimentos nas escolas e as reflexões no/do/sobre os processos vividos são situações que retratam a prática docente permeada por significados e sentidos do que seja aprender e ensinar temas e conteúdos da Geografia Escolar. Ao grafar as suas experiências no diário de formação, “o professor expõe, explica, interpreta sua ação diária na aula ou fora dela” (ZABALZA, 2004, p. 41), uma vez que, “a narração constitui-se em reflexão” ou, ainda, “expressão da versão que o professor dá de sua própria atuação em aula e da perspectiva pessoal a qual enfrenta” (idem, p. 41).

Ao contrário do vivenciado na etapa da escrita das histórias de vida e das memórias dos itinerários de escolarização no memorial, a introdução do diário de formação, no contexto dessa proposta não desencadeou reações desfavoráveis dos professores. Inicialmente, cada professor em formação, à sua maneira, partilhava as suas histórias, registrava as suas observações e retratava as situações experienciadas, através de relatos meramente descritivos. Contudo, com a prática dos registros no diário, as produções escritas deixaram de ser apenas relatos descritivos das situações formativas e das práticas desenvolvidas. Gradativamente, esses professores começaram a refletir sobre as experiências vividas na UNEB/Campus XI e nos espaços escolares, onde as atividades de estágio estavam acontecendo, analisando criticamente as ações desenvolvidas, a dinâmica da sala de aula e do ambiente escolar, relatando medos, insegurança, dificuldades enfrentadas, desafios e dilemas nos momentos de planejamento e realização das atividades e as limitações que emergem no exercício da docência. Há relatos nos diários que retratam histórias sobre as memórias da escola e sobre as aprendizagens na Universidade e suas implicações no fazer pedagógico cotidiano nas escolas de educação básica, com descrição das metodologias empregadas na abordagem dos conteúdos curriculares, e o reconhecimento do papel formativo do curso de licenciatura, sobretudo, dos componentes curriculares Prática de Ensino em Geografia I, II, III e IV neste processo. Alguns registros revelam também, “percepções sobre o planejado e o vivido, possibilitando repensar sobre o trabalho docente, as aprendizagens construídas e, conseqüentemente, uma revisitação do vivido, tendo em vista aperfeiçoar a prática” (SOUZA & CORDEIRO, 2010, p. 220).

O excerto da narrativa a seguir, corrobora com a posição de Souza & Cordeiro (2010) sobre a percepção do professor e a sua prática. Ao relatar uma situação experienciada na sala de aula, o professor César sinaliza a importância do planejamento como etapa do trabalho docente.

Desde o primeiro dia quando apresentei o plano de ensino aos estudantes percebi que a turma era interessada pela matéria. Isso me forçou a estudar e aprofundar mais os meus conhecimentos sobre o tema que tinha proposto para ser ministrado nas próximas aulas. Então, o elemento mais presente neste percurso foi o

planejamento. Este ato foi importantíssimo para guiar meus passos e permitir aos estudantes um aprendizado sobre o conteúdo abordado. É sabido que o planejamento é uma ação relevante não só na atividade escolar como também na própria vida (César).

A necessidade do planejamento das atividades antes da realização da prática de ensino, também foi uma questão contemplada por Hércules no seu Diário de Formação. Neste fragmento da sua narrativa, esse professor em formação fala do grande desafio de apresentar aos estudantes da educação básica uma Geografia escolar diferente, rica e diversa, a partir da abordagem de conceitos/categorias de análise geográfica e a sua presença no cotidiano de vivência dos estudantes.

Apresentar uma Geografia diferente foi nosso principal desafio! A todo o momento mostrávamos aos alunos, quão rica e diversa é esta disciplina escolar e, como é fácil visualizá-la no cotidiano. Em todas as aulas, ao trabalharmos com os conceitos de espaço geográfico, lugar e paisagem nos remetíamos constantemente à realidade de Serrinha, e isso despertava o interesse do alunado. Tais questões nos obrigavam a disponibilizar um tempo maior para os planejamentos das atividades, das aulas (Hércules).

Os excertos das narrativas dos professores César e Hércules destacam a importância do planejamento como uma etapa do trabalho docente, tendo em vista a realização de uma proposta de ensino e a garantia da aprendizagem de conhecimentos geográficos.

Concebido como instrumento de formação e de avaliação, o Diário de Formação inserido na proposta do Projeto *Traduzindo-me* tem a intenção, também, de ser uma estratégia que concebe o estágio como uma prática de iniciação ao trabalho pedagógico no processo de formação profissional e, também, buscar superar a concepção e a prática de estágio centradas na lógica da instrumentalização técnica, o que favorece a dicotomia entre a teoria e a prática e reforça a ideia de estágio enquanto a parte prática da formação teórica.

O Estágio Curricular Supervisionado, no âmbito da proposta de formação do Projeto *Traduzindo-me: narrar histórias, geografar trajetórias*, é concebido como o momento privilegiado da formação e da profissionalização do professor, cuja finalidade é inserir o sujeito em formação no seu contexto de atuação profissional – a escola –, criando “espaçotempos [...] que não se caracteriza por ensino e aprendizagem do fazer docente, mas por aprenderensinar a ser docente com pesquisa e com experiência” (VALLADARES, 2009, p. 53).

Souza (2006b) também sugere outras formas de se pensar e planejar o estágio no contexto da formação inicial profissional do professor, afirmando que a formação ancorada na abordagem autobiográfica, permite pensar na possibilidade de “[...] superação da compreensão do estágio como um momento de confronto entre teoria e prática ou como um praticismo voltado para o treino ou experimentação de atividade de ensino” (p. 142). Este movimento de pensar a formação de professores de Geografia, através do recurso biográfico (narrativas autobiográficas, memorial, diário de formação e portfólio), configura a importância deste aporte teórico-metodológico como relevante dispositivo e eixo organizador do trabalho na produção de conhecimentos no âmbito das Licenciaturas, superando assim, concepções e práticas adjetivadas como tradicionais e, ainda, presentes nas realidades formativas nos cursos de formação docente. Assim, “ancorada na ideia da emancipação da pessoa, as histórias de vida em formação propõem que o sujeito se aproprie de seu processo de formação ao se tornar autor de sua história” (DELORY MOMBARGER, 2008a, p. 16).

Segundo Souza & Cordeiro (2010, p. 220), “a narrativa expressa em diários torna possível desvendar modelos e princípios que estruturam discursos pedagógicos que compõem o agir e o pensar docente e cristalizações da e sobre a prática”, como fica evidenciada nos registros de Lorraine, no seu Diário de Formação.

Todo o caminho percorrido durante o curso, da primeira disciplina de Prática de Ensino até a última etapa de Estágio, foi marcado por muitas aprendizagens, conquistas e experiências, todavia também figuraram angústias, inquietações, decepções e incertezas. Para muitos, adentrar um universo desconhecido pode ser desafiador e instigante, mas para mim o fato de estar buscando formação profissional em uma área que me exerce pouco fascínio, desencadeou grandes angústias (Lorraine).

Este excerto narrativo, Lorraine retrata as suas tensões, as suas inquietações, as suas experiências, ao escrever sobre o processo de formação e a prática profissional, colocando-se, ao mesmo tempo, como autora, personagem e narradora de sua história.

Portfólios: grafias da/sobre a formação

O portfólio, juntamente com o memorial e o diário de formação, compõe o conjunto dos dispositivos formativos do Projeto *Traduzindo-me*. A escolha pelo portfólio ancora-se na perspectiva proposta por Sá-Chaves (2000), que o compreende como instrumento de/na formação que possibilita ao professor “[...] oportunidades para documentar, registrar e estruturar os procedimentos e a própria aprendizagem [...]” (SÁ-CHAVES, 2000, p. 15). Logo, o portfólio é concebido e experienciado como instrumento formativo/reflexivo/avaliativo e tem possibilitado ao professor tematizar a sua prática, a partir da documentação gráfica, imagética e textual dos registros reflexivos sobre as experiências nos itinerários formativos vivenciados nas etapas correspondente aos Estágios. Ao professor-formador favorece o acompanhamento e a avaliação das práticas docentes desenvolvidas e narradas. Além de ser um dispositivo que possibilita a documentação e o registro dos percursos e das situações práticas do/no/sobre o exercício da docência, o portfólio reflexivo é, também, considerado como uma estratégia de avaliação formativa e autoavaliação, uma vez que se trata de um instrumento que contempla todo o processo vivenciado no decurso da formação, a partir da escrita de narrativas acerca das aprendizagens e da construção de conhecimentos e saberes.

Sobre a função e o caráter formativo e (auto)avaliativo deste dispositivo, as narrativas das professoras em formação – Lorraine e Aparecida –, registradas nos portfólios construídos durante as atividades no âmbito do Estágio Supervisionado em Geografia II revelam algumas impressões acerca da sua inclusão nas práticas formativas/avaliativas.

Na minha concepção, a relevância em construir o portfólio reside essencialmente na sua principal função: organizar e documentar todas as atividades empreendidas no período do estágio e conseqüentemente possibilitar a autocrítica, a reflexão e a avaliação sobre os trabalhos desenvolvidos (Lorraine).

O portfólio é um instrumento importantíssimo na formação docente. Possibilita que nós, docentes-alunos reflitamos sobre nossas práticas pedagógicas, além de permitir também, a articulação entre teoria e prática e a autoavaliação (Aparecida).

Pode-se, portanto, inferir a partir dos excertos das narrativas das professoras que o portfólio enquanto estratégia de formação, “[...] leva o sujeito, por um sentimento de autoria, a produzir conhecimento de si e

para si, pois, a partir do processo autonarrativo, o sujeito está fazendo uma reconstituição de significados das experiências consideradas as mais importantes de sua vida” (DIAS, 2005, p. 114). Ou seja, “ao mesmo tempo em que o sujeito organiza suas ideias para o relato – quer escrito, quer oral – ele reconstrói a sua experiência de forma reflexiva e, portanto, acaba fazendo uma autoanálise que lhe cria novas bases de compreensão de sua própria prática” (CUNHA, 1997, p. 3).

A produção do portfólio para mim foi muito importante. Por se tratar de um instrumento capaz de organizar todos os dados do estágio já se torna relevante e, principalmente, por nos permitir fazer uma reflexão sobre o processo, possibilitando apreender o que foi bom e o que deve ser melhorado (Silvana).

Esse portfólio constituiu-se num importante instrumento reflexivo, cujas análises perpassam pela avaliação do contexto escolar, com foco na experiência da docência, pela avaliação formativa dos educandos e pela reflexão do meu próprio percurso de vida, destacando as itinerâncias da minha formação profissional. Ele é para mim, um espaço próprio de reflexão, singularizado, onde deixei minhas marcas (Jamille).

Estes fragmentos das narrativas de Silvana e Jamille reafirmam a potencialidade dos portfólios no âmbito da formação docente, os quais são capazes de testemunhar não só os resultados decorrentes da formação, mas, principalmente, sobre as situações formativas experienciadas, evidenciando, para além dos conhecimentos, os significados e sentidos atribuídos às experiências, porque, ao narrar-se, o professor reflete sobre as próprias experiências, ou seja, no exercício da escrita do portfólio reflexivo, “o narrador, narrando, se narra” (SÁ-CHAVES, 2000, p. 24).

E, neste texto, o narrador é o professor de Geografia em formação inicial, que ao narrar experiências, narra histórias – de vida, de trajetórias escolares e de formação, do fazer docente, de pessoas e de lugares – e ao narrar histórias, narra acontecimentos biográficos numa dimensão espaço-temporal. Então, nesse contexto, os professores geo(BIO)grafizam-se, isto é, tomam o lugar para biografar-se, para narrar as suas histórias pessoais, formativas e profissionais experienciadas no decurso da vida, em diferentes contextos geográficos. Este modo como o sujeito se apropria das suas histórias e concebe os lugares – casa, escola, sala de aula, universidade, praça públicas, dentre outros – como cenários da narração é compreendido como “Geo(BIO)grafização”, ou seja, “Quando os sujeitos narram a si próprios, eles falam de suas experiências historicamente construídas desde o lugar que ocupam, e são essas histórias que produzem uma identidade particular, diferente [...]” (RIOS, 2011, p. 29). Nesse processo, o sujeito volta-se para si, para as suas histórias, com um olhar sobre a própria constituição profissional, compreendendo-se como autor, personagem, protagonista e narrador, dos seus percursos de vida, formação e autoformação, considerando o lugar de onde narra à vida, o lugar onde dá forma ao vivido, ao experienciado, onde o enredo das suas experiência é tecido, possibilitando, a partir da uma escrita de si, uma interpretação sobre si, uma geo(BIO)grafização.

Histórias de professores: Geo(bio)grafias

No âmbito do Projeto *Traduzindo-me: narrar histórias, geografiar trajetórias*, a prática da escrita de si vem se constituindo num relevante dispositivo de formação, principalmente a escrita narrativa / os registros reflexivos das situações experienciadas no contexto do exercício docente nas etapas correspondentes aos estágios curriculares supervisionados, a partir das escritas no diário de formação e a elaboração do portfólio reflexivo. Estes dispositivos possibilitam ao professor formador, conforme sinaliza (MOITA, 2000, p. 115),

“Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma [...] e, sobretudo o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos. Um percurso de vida é assim um *percurso* de formação, no sentido em que é um *processo* de formação”.

Para Souza (2008), adotar o diário de formação, como dispositivo formativo no âmbito das disciplinas Prática de Ensino e Estágio Supervisionado no curso de formação de professores possibilita o acompanhamento e avaliação do processo de aprendizagem, e, também, oportuniza a formação do sujeito através da escrita de si. Segundo esse autor, "o trabalho com diário, focado no processo narrativo, torna possível apreender as inter-relações entre as diversas situações e dimensões experienciais da/na sala de aula" (SOUZA, 2008, p. 3).

Assim, as escritas narrativas em situação de formação têm pertinência na proposta do Projeto *Traduzindo-me*, porque concebemos que o narrador, neste caso, o professor de Geografia, é “um sujeito portador e construtor de saberes, a partir de suas vivências individual e coletiva no que se refere, especificamente, ao itinerário e à sua trajetória de escolarização” (SOUZA, 2006b, p. 56). Portanto, torna-se necessário considerar que “A narrativa de formação é a narrativa de um fragmento de vida” Adèle Chené (2010, p. 136) e que as experiências relatadas colocam em evidência as histórias de vida em formação, as quais afirmam que o “professor é uma pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor...” (NIAS, 1991, *apud* NÓVOA, 2000, p. 15). Afinal, “[...] não é apenas uma parte de nós que se torna professor [...]” (ASHTON-WARNER *apud* HOLLY, 2000, p. 82).

Ao reconstruírem suas memórias, através da escrita reflexiva das suas histórias, os professores em formação foram oportunizados a refletir sobre os caminhos trilhados, descrevendo-os e analisando-os, compreendendo o que foi, de fato, significativo para a sua formação, uma vez que “Falar das próprias experiências formadoras é, pois, de certa maneira, contar a si mesmo a própria história, as suas qualidades pessoais e socioculturais, o valor que se atribui ao que é ‘vivido’” (JOSSO, 2004, p. 48). Desse modo, a *geo(BIO)grafização*, através da escrita dos memoriais e dos registros no diário de formação e no portfólio, foi possível acompanhar os processos formativos dos meus alunos, durante seus percursos formativos no âmbito da universidade e nas escolas públicas durante os estágios. Vale salientar que estes recursos possibilitam ampliar os estudos em torno dos saberes docentes, da formação do professor, das estratégias de formação, da articulação entre formação e pesquisa, por meio das histórias de vida, revisitando as memórias e as narrativas autobiográficas e seu papel na construção da identidade dos docentes. Assim, no processo de *geo(BIO)grafização*, ao escrever as suas histórias, os professores se reinventam através da escrita, ao investigar suas próprias histórias, atribuindo, assim, sentido e significado à formação e à profissão docente, a partir de um lugar de anunciação.

Este trabalho de investigação-formação tem favorecido, também, uma reflexão acerca dos dilemas e desafios enfrentados no território da formação inicial de professores, sobretudo, no que concerne à inclusão de práticas de ensino alternativas que promovam um olhar mais apurado sobre as interfaces das histórias de vida – percursos pessoal e profissional – dos sujeitos em formação e suas implicações na construção da identidade profissional docente.

Quero ressaltar que a arte de conhecer as histórias de vida dos alunos pelo viés da escrita biográfica – memoriais, diários e portfólios – tem possibilitado a compreensão de que “Quando queremos nos apropriar de nossa vida, nós a narramos. [...] de certo modo, só vivemos nossa vida escrevendo-a na linguagem das

histórias” (DELORY-MOMBERGER, 2008a, p. 36) e que “[...] Cada história de vida, cada percurso, cada processo de formação é único” (MOITA, 2000, p. 117).

A escrita reflexiva sobre o trabalho pedagógico no cotidiano escolar, além de descrever as experiências narradas pelos professores que vivenciam os processos de ensinar e aprender Geografia possibilita pensar sobre a formação profissional e o exercício da profissão, no que concerne às práticas, aos dilemas e os desafios enfrentados na docência, contemplando as dimensões didático-pedagógicas e também questões ligadas à organização e a gestão da escola, a sua dinâmica com os seus tempos, ritmos, enfim, sobre/no e com o cotidiano da escola, enquanto *locus* do saber-fazer docente. Como destaca Dominicé (2010, p. 213), “Cada narrativa é o reflexo da maneira como o caminho percorrido foi compreendido, a formação definida e o processo interpretado”. Desse modo, o exercício das escritas de e sobre si, com memoriais, diários, portfólios, e a socialização das situações experienciadas no “*Mosaico de histórias: (com)partilhando experiências*” têm proporcionado diferentes aprendizagens e a reflexão e análise sobre o trabalho desenvolvido, teorizando sobre a prática, bem como sobre os diferentes modos como cada um aprende a ser professor e como narra essa experiência do vir a ser, do tornar-se professor.

O trabalho formativo no Projeto *Traduzindo-me: narrar histórias, geografar trajetórias* tem possibilitado apreender “o sentido que cada sujeito estabelece face às reconstruções de suas trajetórias em seus textos narrativos a partir da história de sua vida e do recorte sobre as vivências e aprendizagens acadêmicas” (SOUZA & CORDEIRO, 2010, p. 219). Desse modo, a leitura, análise e interpretação das histórias escritas e narradas pelos professores possibilitam “compreender suas visões, interpretações, impressões, representações e lembranças sobre as marcas da escolarização” (REGO, 2003, p. 80), e das experiências no âmbito da formação profissional.

Por fim, desejo enfatizar que as narrativas docentes grafadas nos memoriais, nos diários e nos portfólios, como dispositivos de formação inicial de professores de Geografia, contam histórias, trajetórias, vivências; narram repertórios de aprendizagens, experiências, saberes e práticas; evocam reminiscências, descrevem lugares; citam pessoas e evidenciam que “as narrativas estão sempre inseridas no contexto sócio-histórico” (JOVCHELOVITCH & BAUER, 2008, p. 110) e trazem as marcas individuais e coletivas, as implicações pessoais e socioculturais onde o sujeito está inserido. Assim, no decurso das ações do projeto, os professores vão se transformando... se autoformando, pois, “a narrativa por seu caráter formativo, reflexivo e potencializador de produção de sentido à experiência, passa a ter espaço relevante em diferentes contextos, trazendo contribuições à constituição da identidade do sujeito da experiência” (FREITAS & FIORENTINI, 2007, p. 60).

Segundo Delory-Momberger (2008b, p. 93-94), “quando nos ocupamos de biografia, pensamos em termos de temporalidades: apreendemos o curso das existências e das representações biográficas como construções no tempo”. Além da dimensão temporal, sempre considerada na realização de pesquisas e práticas de formação biográficas, conforme sinaliza Delory-Momberger (2008b), compreendo necessário contemplar a dimensão espacial nas “escritas de si por aqueles indivíduos que se biografam, ou seja, atribuem-se uma forma na qual se reconhecem como eles próprios. [...] levando em conta, a dimensão do espaço enquanto dimensão da experiência e da biografização” (DELORY-MOMBERGER, 2008b, p. 93). À medida que o sujeito se apropria e se relaciona com o espaço, torna esse espaço um lugar e confere sentido à narrativa. Esse modo singular de relação experiencial entre o sujeito e o lugar – identidade, pertencimento e afetividade – traduzido nas narrativas torna a dimensão espacial das histórias, das

biografias um elemento de referência que se funde com o próprio sujeito que se narra, que se traduz, que se interpreta. Como solicita Delory-Momberger (2008b, p. 99), “é preciso situar a experiência individual de espaço e as construções biográficas às quais ele dá lugar”. Desse modo, torna-se salutar pensar na apropriação do lugar, categoria de análise geográfica, como o cenário-referência que compõe às nossas histórias, onde vivemos as experiências, onde os enredos são tecidos e as histórias acontecem, são narradas, são (com)partilhadas, são geo(BIO)grafadas.

REFERÊNCIAS

- Bertaux, Daniel (2010). Narrativas de vida: A pesquisa e seus métodos. Tradução Zuleide Alves Cardoso Cavalcante & Denise Maria Gurgel Lavallée. São Paulo: Paulus.
- Carrilho, M^a de Fátima P. et al (1997). Diretrizes para elaboração do Memorial de Formação. Natal: IFESP.
- Chené, Adèle. A narrativa de formação e a formação de formadores (2010). In Nóvoa, António & Finger, Matthias (Eds.). O Método (auto)biográfico e a Formação (pp. 129-142). Natal: EDUFRRN, São Paulo: Paulus.
- Cunha, Maria Isabel da (1997). Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. Revista da Faculdade de Educação – USP, v. 23, n. 1/2, 185-195.
- Delory-Momberger, Christine (2008a). Biografia e Educação: Figuras do indivíduo-projeto. Tradução Maria Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto e Luiz Passeggi. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus.
- Delory-Momberger, Christine (2008b). Biografia, Corpo, Espaço. In Passeggi, Maria da Conceição (Ed.). Tendências da pesquisa (auto)biográfica (pp. 93-109). Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus.
- Dominicé, Pierre (2010). O que a vida lhes ensinou. In Nóvoa, António & Finger, Matthias (Eds.). O Método (auto)biográfico e a Formação (pp. 189-222). Natal: EDUFRRN, São Paulo: Paulus.
- Dias, Cleuza M. Sobral (2005). “Portfolio” reflexivo-fragmentos de uma experiência. In Sá-Chaves, Idália de. Os “Portfolios” reflexivos (também) trazem gente dentro – Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos (pp. 109-118). Porto: Editora Porto.
- Freitas, Maria Teresa M. & Fiorentini, Dario (2007). As possibilidades formativas e investigativas da narrativa em educação matemática. Revista do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco, v.25, n. 1, 63-71.
- Hess, Remi (2006). Momento do diário e diário de momentos. In Souza, Elizeu Clementino de & Barreto, Maria Helena Menna (Eds.). Tempos, narrativas e ficções: A invenção de si (pp. 89-103). Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB.
- Holly, Mary Louise (2000). Investigando a vida profissional dos professores: Diários biográficos. In Nóvoa, António. (Ed.). Vidas de professores (pp. 79-110). Porto: Porto Editora.
- Josso, Marie-Christine (2004). Experiências de vida e formação. Tradução José Cláudio & Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez.

- Jovchelovitch, Sandra & Bauer, Martin W. (2002). Entrevista narrativa. In Bauer, Martin W. & Gaskell, George. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som – um manual prático (pp. 90-113). Tradução Pedrinho Guareschi. Petrópolis: Vozes.
- Moita, Maria da Conceição (2000). Percursos de formação e de trans-formação. In Nóvoa, António (Ed.). Vida de Professores (pp. 111-140). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, António (2000). Os professores e as histórias de sua vida. In Nóvoa, António (Ed.). Vida de Professores (pp. 11-30). Porto: Porto Editora.
- Passeggi, Maria da Conceição (2008). Memoriais: Injunção institucional e sedução autobiográfica. In Passeggi, Maria da Conceição & Souza, Elizeu Clementino de. (Auto)Biografia: Formação, territórios e saberes (pp. 103-131). Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus.
- Peres, Lúcia Maria Vaz & Brandão, Cláudia Mariza Matos (2009). A fotografia como graphias de memórias: Das professoras em nós... In Ferreira, Marica O. Vieira; Fischer, Beatriz T. D. & Peres, Lúcia M^a Vaz. Memórias docentes: Abordagens teórico-metodológicas e experiências de investigação (pp. 35-50). São Leopoldo: Oikos; Brasília, Liber Livros.
- Pineau, Gaston (2011). Histórias de vida e alternância. In Souza, Elizeu Clementino de. Memória, (auto)biografia e diversidade – Questões de método e trabalho docente (pp. 25-40). Salvador: EDUFBA, 2011.
- Portugal, Jussara Fraga (2006). Projeto Traduzindo-me: Narrar histórias, geografar trajetórias – uma proposta de investigação-formação em Geografia. Serrinha: UNEB.
- Rego, Teresa Cristina (2003). Memórias de escola: cultura escolar e constituição de singularidades. Petrópolis: Vozes.
- Rios, Jane A. V. Pacheco (2011). Ser e não ser da roça, eis a questão! Identidades e discursos na escola. Salvador: EDUFBA.
- Sá-Chaves, Idália (2000). Portfolios reflexivos. Estratégia de formação e de supervisão. Aveiro: Universidade de Aveiro: CIDTFF.
- Souza, Elizeu Clementino de (2008). Entre a tinta e o papel: Escritas e pesquisa em diários de formação. In Venancio, M^a Chrystina (Ed.). Não me esqueça num canto qualquer (pp. 1-17). Anais do III Congresso Internacional de Pesquisas (Auto)biográficas. Natal.
- Souza, Elizeu Clementino de (2006a). Abordagem (Auto)biográfica e narrativa de formação de professores. In Catani, Denice Bárbara & Vicentini, Paula Perin (Eds.). Formação e autoformação: saberes e práticas nas experiências dos professores (pp. 51-58). São Paulo: Escrituras Editora.
- Souza, Elizeu Clementino de (2006b). O conhecimento de si: Estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: EdUNEB.
- Souza, Elizeu Clementino de & Cordeiro, Verbena M^a Rocha (2010). Rascunhos de mim: escritas de si, (auto)biografia, temporalidades, formação de professores e de leitores. In Abrahão, M^a Helena M. Barreto. (Ed.). (Auto)biografia e formação humana (pp. 217-231). Porto Alegre: EDIPUCRS.

Valladares, Marisa Terezinha Rosa. Vivências em Zonas de Fronteiras... As narrativas se fazem travessias... (Um estudo com narrativas e com os cotidianos no estágio curricular da Licenciatura de Geografia na UFES). 2009. 277 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo – UFES: Vitória.

Zabalza, Miguel A. (2004). Diários de aula – Um instrumento de pesquisa e de desenvolvimento profissional. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed.

Uma reflexão sobre o processo de didatização dos saberes escolares sob o olhar da vigilância epistemológica de chevallard

Wellington B. de Sousa⁶⁷², Elio C. Ricardo⁶⁷³

Resumo

Este trabalho apresenta uma reflexão do processo de didatização dos saberes escolares ocorrida na experiência do efeito fotoelétrico presente em alguns livros didáticos brasileiros do Ensino Médio em relação a textos e extratos históricos de referência, procurando identificar nesses livros as possíveis diferenças entre o saber de referência, saber este produzido pelo cientista, e o saber a ser ensinado, saber este presente nos livros didáticos e que já sofreu um processo de transposição em relação ao saber de referência. Para isso, faz-se o uso da teoria da transposição didática e da vigilância epistemológica proposta por Chevallard como instrumentos de verificação das possíveis distorções ocorridas durante esse processo de transposição, ou melhor, didatização do saber. Através da teoria da transposição didática procura-se em um primeiro momento evidenciar o percurso de didatização dos saberes escolares, com destaque aos processos de descontextualização, despersonalização, desincretização e textualização dos saberes ao longo de um processo de construção de um texto didático. Em um segundo momento procura-se verificar quais elementos presentes nos livros didáticos e em relação aos textos e extratos históricos presentes neles, evidenciam o não exercício da vigilância epistemológica por parte dos seus autores. Esse não exercício, muitas vezes ocorrido por desconhecimento por parte dos autores, por um descuido dos mesmos ou devido a escolhas didáticas conscientes ou não, traz indícios bastante acentuados de que essa prática venha a favorecer o aparecimento ou a perpetuação de distorções dos saberes que sofreram o processo de didatização, trazendo elementos que muitas vezes não possuem mais nenhuma correspondência com o saber que lhe deu origem. Desta forma, este trabalho chama a atenção quanto à formação dos professores e sua prática docente no que tange o conhecimento do processo de didatização dos saberes escolares no momento em que ocorre a transposição de um saber a ser ensinado, reafirmando a necessidade de uma postura reflexiva por parte dos professores e do exercício contínuo da vigilância epistemológica como forma de se evitar um processo de dogmatização da ciência ao se transpor os saberes escolares para a sala de aula.

Palavras-Chave: Transposição Didática, Formação de Professores, Vigilância Epistemológica, Efeito Fotoelétrico.

1. Introdução

As relações entre o saber sábio, o saber a ensinar e o saber escolar têm sido motivo de grande preocupação por parte de pesquisadores nas mais diversas áreas de ensino. Na tentativa de explicitar as relações entre esses saberes, muitas análises têm ocorrido a fim de se encontrar referenciais que permitam estudar de maneira mais adequada como ocorrem essas relações.

⁶⁷² Universidade Metodista / Universidade de São Paulo, wellington.sousa@metodista.br

⁶⁷³ Universidade de São Paulo/Faculdade de Educação, elioricardo@usp.br

Um referencial teórico que vem sendo usado para essa análise é o referencial da Teoria da Transposição Didática proposta Yves Chevallard (1991) que permite analisar e identificar, por exemplo, as possíveis diferenças entre o saber de referência produzido pelo cientista e o saber que foi didatizado para os livros e materiais didáticos. No ensino de física, a relação entre esses saberes também tem instigado muitas discussões, pois comparando a física que é levada para a sala de aula com a física desenvolvida pelos cientistas, institutos de pesquisa ou nas universidades, embora existam muitas semelhanças entre esses saberes, também existem pontos muito diferentes em relação ao que foi transposto de um nível do saber (saber sábio) para o outro (saber escolar).

Desta forma, neste trabalho faz-se uma análise sobre o tema na tentativa de entender como ocorrem esses processos de transformação desses saberes. Para isso, é feita uma análise do processo de didatização ocorrida na experiência do espalhamento das partículas alfa presente em alguns livros didáticos do Ensino Médio em relação a textos e extratos históricos de referência, procurando identificar as possíveis diferenças entre o saber de referência produzido pelo cientista e o saber a ser ensinado presente nos livros didáticos. Assim, inicialmente são abordados cada um dos saberes e, em seguida, as contribuições da teoria da transposição didática para o entendimento desses saberes, bem como as regras da transposição didática apontadas por Astolfi *et al* (1997), e, finalmente, como o exercício da vigilância epistemológica proposta por Chevallard permite identificar essas nuances de distorção dos saberes ao longo do processo de didatização.

2. A Teoria da Transposição Didática de Chevallard

A noção de Transposição Didática tem-se constituído em algo presente na maioria dos estudos que tratam das relações entre as disciplinas a ensinar e as ciências de referência. No Brasil, tem aparecido em textos legais que tratam do ensino, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação de professores.

O conceito de Transposição Didática foi proposto inicialmente pelo sociólogo Michel Verret, em 1975, sendo usado no ano de 1980 por Yves Chevallard⁶⁷⁴ em um trabalho no qual o objetivo era analisar e discutir o conceito matemático de distância. Essa obra gerou algumas críticas e polêmicas, as quais motivaram seu autor a publicar sua segunda edição, em 1991, adicionando um Posfácio. Assim, o estudo da transposição didática tem em Chevallard um de seus pioneiros, cujo trabalho se situa no campo da Didática da Matemática. Para Chevallard, o objeto da Didática da Matemática é o sistema didático⁶⁷⁵ e mais amplamente o sistema de ensino.

Na Teoria da Transposição Didática, Chevallard caracteriza os saberes em três níveis, sendo eles o saber sábio, o saber a ser ensinado e o saber ensinado. Cada um desses saberes apresenta suas particularidades, sendo eles pertencentes a uma esfera denominada de noosfera⁶⁷⁶, que funciona como o centro operacional e fio condutor da transposição didática (Figura 1).

⁶⁷⁴ Posteriormente, Chevallard publica a obra em 1985 “La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné”, e expõe os principais conceitos de sua teoria, dentre eles o de sistema didático, o de sistema de ensino, o de noosfera e o de Transposição Didática, dando um corpo estrutural ao conceito de Transposição Didática.

⁶⁷⁵ O sistema didático é constituído por três elementos que envolvem o professor, os alunos e o saber, através de uma relação didática, onde estão envolvidos pesquisadores em ensino, professores, políticos, autores de livro, pais de alunos e demais interessados em ensino.

⁶⁷⁶ A noosfera também tem o papel de selecionar quais serão os saberes do saber sábio que passarão pelas transformações para se adequarem à linguagem escolar.

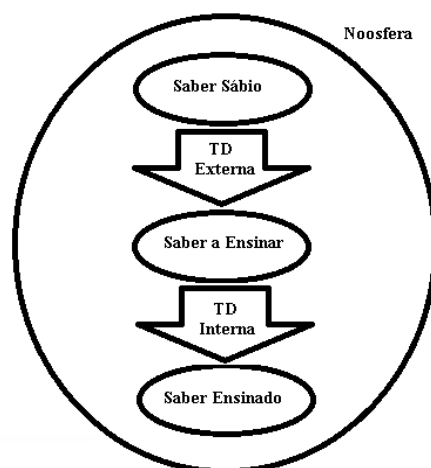


Figura 1 - Representação do processo da Transposição Didática.

Chevallard define a Transposição Didática como um instrumento eficiente para analisar o processo através do qual o saber produzido pelos cientistas (saber sábio) se transforma naquele que está contido nos currículos e livros didáticos (saber a ser ensinado) e, principalmente, naquele que realmente aparece nas salas de aula (saber ensinado). Assim, com a transposição didática é possível analisar as modificações que o saber produzido pelo sábio (o cientista) sofre até este ser transformado em um objeto de ensino.

Em uma primeira análise percebe-se que no nível do saber a ensinar, o conhecimento sofre uma adaptação para uma linguagem mais simples, procurando adequar-se ao ensino e sendo reestruturado de uma forma lógica e atemporal. Dessa forma, algumas pessoas são levadas a interpretar que o saber a ensinar é apenas uma mera “simplificação” dos objetos complexos que compõem o saber sábio. Essa interpretação, um tanto discutível, permite interpretações errôneas nas relações escolares, pois revela o desconhecimento de um processo mais complexo. Além disso, nesse nível do saber os personagens associados são professores, pesquisadores em ensino, autores de livros didáticos e a opinião pública em geral, que através do poder político influencia de algum modo o processo de transformação do saber. Os cientistas e intelectuais, mesmo não pertencendo a esse nível de poder, também influenciam de maneira indireta, porém significativa, as decisões relativas ao saber que será processado e transformado.

Durante esse percurso de didatização, há o que Chevallard chamou de *constrangimentos didáticos*, que modificam a natureza do saber sábio ao transformá-lo em objeto de ensino. Assim, podem ser citados e devem ser analisados os processos de *descontextualização*, de *dessincretização*, de *despersonalização* e de *descontemporização* (Chevallard, 1991, pp. 47).

O processo de descontextualização do saber consiste no desligamento dos problemas que lhe deram sentido. Nesse processo há, inicialmente, um invariante, em geral um significante, e há também uma variação, um afastamento, resultante da descontextualização dos significantes, para em seguida se fazer uma recontextualização dentro de um discurso de outra espécie. Outro processo a ser considerado é o da despersonalização, que começa a ocorrer já na comunidade científica. Um saber, na sua origem, está intimamente ligado ao seu produtor. No entanto, devido à necessidade de dar publicidade a esse saber, ele sofre já um processo de despersonalização, pois deve ser comunicado numa linguagem própria e deve atender a padrões de legitimação. O processo de dessincretização pode ser tomado como resultado da

textualização do saber em que o todo é estruturado em partes. Por esse processo, há uma delimitação do que constitui o campo de saber a ser ensinado. A textualização do saber tem, ainda, relação direta com o processo de descontextualização e com o processo de despersonalização.

No nível do saber ensinado ocorre uma segunda transposição didática, uma adaptação do saber a ensinar em saber ensinado. Segundo Chevallard, esse processo de transformação é denominado de Transposição Didática Interna, por ser direta e ocorrer no espaço escolar. Analisando ainda esse nível do saber conclui-se que o saber ensinado é aquele que chega ao aluno, pois já sofreu uma primeira transformação, a da Transposição Didática Externa, e agora, passando por uma nova transformação, o da Transposição Didática Interna. Assim, ocorre uma adaptação do conhecimento ao tempo didático⁶⁷⁷, transformando-o em um sequenciamento de aulas, cabendo ao professor, através do seu planejamento escolar, administrar e adequar o tempo didático ao tempo real⁶⁷⁸.

Desse modo, devemos aceitar a transposição didática como um fenômeno presente no processo de ensino-aprendizagem e ter consciência de sua importância para o professor que pretende desenvolver um ensino mais contextualizado e com conteúdos menos fragmentados do que aqueles dos livros textos. Neste ponto Chevallard ressalta algumas características relevantes para ele sobreviver no ambiente escolar, sendo elas as seguintes: *o saber tem que ser consensual; o saber transposto deve buscar uma atualização (moral e biológica); o saber tem que ser operacional e; o saber tem que ser terapêutico.*

Tomando como referência o trabalho de Chevallard (1991), Astolfi *et al* (1997) apresenta de forma didática “*as várias etapas ou regras, que conduzem à introdução do saber sábio até o saber a ensinar*” (pp. 18). Essas cinco regras apresentam os objetivos que norteiam o processo de transposição no ambiente escolar e são as seguintes: *modernização do saber escolar; atualização do saber escolar; articulação do saber novo com o antigo; transformação de um saber em exercícios e problemas e; tornar um conceito mais compreensível.* As regras apontadas por Astolfi anteriormente trabalham em conjunto com as condições de sobrevivência dos saberes apontada por Chevallard, de forma que utilizando essas regras é possível verificar se um determinado saber a ensinar conseguiu se estabelecer no ambiente escolar.

3. A Vigilância Epistemológica

Uma das questões que surgem em decorrência das adaptações e transformações que os saberes escolares sofreram ao longo de um processo de transposição é a necessidade de verificação desses saberes didatizados em relação aos saberes que lhes deram origem.

Por isso, Chevallard (1991) aponta para a necessidade de uma constante *vigilância epistemológica (VE)* a ser exercida pelo professor de forma que essas adaptações e transformações, que não devem ser encaradas como uma mera simplificação, acabem descaracterizando os saberes escolares envolvidos nesse processo, tornando-os descontextualizados e irreconhecíveis frente ao saber sábio, como destacam Teixeira e Krapas (2005).

Assim, Chevallard apresenta a *VE* como uma forma de o professor realizar um autocontrole no processo de didatização em que ele está atuando. Esse autocontrole não pode e não deve ser interpretado como um

⁶⁷⁷ Tempo bem definido no espaço escolar, para planejamento e organização do programa escolar. Pode ser entendido como a quantidade de aulas que se dispõe para trabalhar um conteúdo inserido em um planejamento.

⁶⁷⁸ Tempo usado por uma série de personagens da noosfera para produzir um determinado saber.

patrulhamento na prática do professor, mas um exercício de verificação de como vem ocorrendo a transposição didática do saber a ensinar até se tornar um saber ensinado.

Esse processo de VE pode ser, por exemplo, exercido pelo professor através do uso de artigos ou extratos de textos históricos originais, que podem servir como referência empírica a ele na análise das transformações ocorridas nos saberes a ensinar presentes em livros didáticos. Nesse momento, o professor pode verificar aspectos como adequação ao tempo didático, dogmatização, a despersonalização, desincretização e descontextualização, afinal tais aspectos já foram apontados pelo próprio Chevallard (1991). São nesses aspectos que nos atentamos no presente trabalho.

Isso mostra que o professor é um ser pensante e precisa atuar em sala de aula sempre com o auxílio da VE, afinal ele sofre influências diversas, entre elas a do próprio sistema de ensino, o que pode incorporar distorções junto ao processo de transposição, daí a necessidade do exercício da VE como uma forma de verificação de como se deu o processo de didatização que realizou até que os saberes escolares sejam levados até a sala de aula.

Nesse sentido, vale lembrar que o professor trabalha já no interior da transposição didática, pois sua atuação ocorre dentro de um sistema didático em que muitas decisões já foram tomadas e escolhas já foram feitas pela *noosfera*. A noosfera é o lugar onde se pensa o funcionamento didático conforme ideologias diferentes, constituindo, para Chevallard, “o centro operacional do processo de transposição” (1991, p.34) e expressa o trabalho externo da transposição didática.

Assim, um passo importante para o professor exercer sua autonomia seria reconhecer que há essa transposição e compreender que há possibilidades de organizar os saberes didatizados de diferentes modos. Ou seja, trabalhar na transposição didática tendo como referência o projeto inicial de ensino. Isso significa compreender que o saber a ensinar assumirá uma nova forma, uma nova textualização, acompanhada de um processo de *despersonalização, desincretização, descontextualização, publicidade e programabilidade*, para ser *recontextualizado* em um novo discurso presente, por exemplo, em livros e materiais didáticos.

Finalmente, nos materiais de ensino, em especial, nos livros didáticos, percebem-se claramente as muitas opções que são feitas no momento em que são concebidos e escritos. Isso é algo natural do ponto de vista didático, pois está intimamente ligado e relacionado à *intenção didática* dos autores, ou seja, para quem está sendo escrito esses materiais, para quem vai utilizá-los e em quais níveis do ensino os mesmos serão utilizados. Daí a razão pela qual temos conteúdos que são mais privilegiados que outros e porque tantos outros acabam sendo literalmente excluídos, pois estas escolhas são particularmente definidas pelos seus autores conforme a intenção didática que eles pré-estabeleceram.

Portanto, de posse dessas reflexões podemos considerar que a transposição didática em conjunto com as suas regras, representa uma ferramenta que permite ao didata afastar-se, interrogar as evidências de seu objeto de estudo, sendo uma forma de exercício da *vigilância epistemológica*, para que os objetos do saber que serão ensinados não sejam deturpados, substituídos, mas transformados. Nas palavras do próprio Chevallard, a Transposição Didática é:

[...] uma ferramenta que permite recapitular, tomar distância, interrogar as evidências, pôr em questão as ideias simples, desprender-se da familiaridade enganosa de seu objeto de estudo. Em uma palavra, é o que lhe permite exercer sua vigilância epistemológica. (Chevallard, 1991, pp.16)

Assim, com o exercício da vigilância epistemológica pode-se evitar que na transposição didática ocorra uma violência no processo de didatização dos saberes e que os mesmos percam seus significados em relação ao saberes que lhes deram origem, e ainda, ao mesmo tempo, que essa situação possa ser revertida criando elementos que garantam a sobrevivência desses saberes (terapêutica).

4. Metodologia

Os materiais de ensino e os livros didáticos são elementos importantes dentro de qualquer proposta de ensino-aprendizagem, seja ela inovadora ou não. Na literatura encontramos diversos elementos que justificam a importância de um bom material didático. Nesse sentido, Carvalho e Gil-Perez (2001) apontam que *“o professor precisa saber preparar um programa de atividades que leve seus alunos a construir os conhecimentos, habilidades e atitudes do conteúdo que se propõe a ensinar”* (pp. 113).

Entretanto, em cada material de ensino e livro didático encontram-se objetivos bem definidos, intenções didáticas e particularidades inerentes a cada autor, porém a física presente é a mesma, ou seja, cada um deles pode realizar uma abordagem diferente a respeito de um determinado saber da física, mas este saber é igual em cada um deles, classificando-se como um saber a ser ensinado e vinculado ao saber de referência. Logo, o que difere um material de ensino de outro é além da intenção didática, a forma como foi realizada a transposição didática.

Partindo-se dessa premissa e analisando os livros didáticos, muitos deles podem trazer conteúdos que passaram por um processo de didatização inadequado, isto é, seus autores realizaram a transposição didática dos conteúdos, mas produziram materiais de ensino com conteúdos dogmatizados, despersonalizados, dessincronizados e descontextualizados. Diante deste cenário e procurando verificar esses elementos que inferem uma didatização errônea dos conteúdos de física nos livros didáticos, foram selecionados livros didáticos do Ensino Médio brasileiro, livros estes de grande expressão e usados para o Ensino de Física nas escolas de nível médio em nível nacional, de forma a verificar qualitativamente a existência de indícios do não exercício da vigilância epistemológica por partes dos seus autores.

Para isso, tais materiais foram confrontados com o texto e extratos históricos da experiência do efeito fotoelétrico presente no livro de Emilio Gino Segrè⁶⁷⁹ (1905-1989). O autor mencionado descreve a experiência do efeito fotoelétrico em detalhes e remete ainda ao artigo original de Albert Einstein⁶⁸⁰ (1879-1955), artigo este submetido em 18 de março 1905 à *Annalen der Physik* e publicado em seu volume 17 (pp.132-148)⁶⁸¹ em 9 de junho do mesmo ano.

Devido às características do autor e do texto, Segrè é utilizado nesse trabalho como autor e fonte histórica de referência. Assim, os materiais⁶⁸² selecionados para essa análise foram os seguintes: Material 1 - São

⁶⁷⁹ O título do seu livro é “Dos Raios-X aos Quarks: Físicos Modernos e suas Descobertas (1982) da editora da Universidade de Brasília”. Emilio Gino Segrè foi aluno de doutorado de Enrico Fermi e recebeu o prêmio Nobel de Física em 1959 pela descoberta do antipróton.

⁶⁸⁰ Prêmio Nobel de Física em 1921 pelo trabalho sobre o Efeito Fotoelétrico. O artigo que trata do efeito fotoelétrico foi o primeiro artigo de seu ano miraculoso (1905) publicado com o título "Über einen die Erzeugung und Umwandlung des Lichtes betreffenden heuristischen Standpunkt" ("Sobre um ponto de vista heurístico concernente à geração e transformação da luz"). Entre os cinco artigos que publicou nesse ano, este foi o único considerado revolucionário pelo próprio Einstein. Em carta ao amigo Conrad Habicht, Einstein comenta: "(...) O artigo trata da radiação e das propriedades energéticas da luz e é muito revolucionário, como você verá(...)" (Stachel, pp. 5).

⁶⁸¹ Nos Collected Papers (vol. 2) este artigo consta como o documento 14.

⁶⁸² Os materiais em questão embora tenham propostas didáticas diferentes e particularidades quanto à intenção didática de seus autores, mesmo assim, apresentam pontos importantes e que atendem aos critérios que se pretendem analisar neste trabalho.

Paulo faz Escola⁶⁸³ - Caderno de Física 3 do aluno, de diversos autores da Rede Pública Estadual do Estado de São Paulo (2007), Brasil; Material 2 - Os Fundamentos da Física⁶⁸⁴ - Eletricidade, Introdução à Física Moderna e Análise Dimensional, de Francisco Ramalho Junior, Nicolau Gilberto Ferraro e Paulo Antônio de Toledo Soares (2009), Brasil, materiais em grande uso na Rede Pública Estadual do Estado de São Paulo e escolas de Ensino Médio brasileiro, respectivamente.

A partir disso, foram verificados nesses materiais quatro itens que permitissem identificar um empobrecimento no sentido da física, ou seja, como os saberes de referência foram transpostos e como eles sofreram possíveis processos de dogmatização, despersonalização, dessincretização e descontextualização. Isso permite inferir se os autores tiveram ou não a preocupação em exercer a vigilância epistemológica em seus respectivos trabalhos, ou se, simplesmente, realizaram a transposição didática sem essa preocupação. Assim, os pontos analisados foram os seguintes: *objetivo do experimento, quem o realizou o experimento, aparato experimental utilizado e conclusões obtidas através do experimento realizado*.

5. Resultados e Conclusões

A partir do texto histórico de referência de Segrè, foi realizada a análise dos livros didáticos e elaborados os quadros a seguir para facilitar a comparação qualitativa dos itens relacionados anteriormente. No quadro 1 apresentamos as características do texto histórico de Emilio Gino Segrè, enquanto que no quadro 2 apresentamos as características encontradas nos itens selecionados em relação ao materiais didáticos:

Quadro 1 - Análise do texto histórico de Emilio Gino Segrè

Emilio Gino Segrè	
Objetivo do experimento	<ul style="list-style-type: none"> - Segrè comenta que o objetivo do experimento ia muito além da explicação do efeito fotoelétrico, pois o mesmo ocupava apenas uma seção, entre as nove que constituem o artigo original. Trata-se, na verdade, de um trabalho ambicioso. - Ele indica que Einstein inicia seu artigo dizendo: "Existe uma profunda diferença formal entre as concepções teóricas que os físicos formaram sobre gases e outros corpos ponderáveis, e a teoria dos processos eletromagnéticos de Maxwell no espaço vazio". Quer dizer, já se nota aqui o objetivo unificador perseguido por Einstein durante toda a sua vida. - Einstein estende o conceito de quantização de Planck às ondas eletromagnéticas.
	<ul style="list-style-type: none"> - No final da introdução, e após discutir o caráter contínuo exigido pela teoria de Maxwell para a distribuição de energia nos fenômenos puramente eletromagnéticos, ele afirma: "De fato, parece-me que as observações referentes a radiação de corpo negro, fotoluminescência, produção de raios catódicos por luz ultravioleta, e outros grupos de fenômenos associados com a produção ou conversão da luz podem ser melhor entendidos se assumirmos que a energia da luz é

⁶⁸³ O programa São Paulo faz Escola foi criado em 2007 e trata-se da implantação de um currículo único para todas as mais de 5.000 escolas da rede pública estadual do Estado de São Paulo (Brasil). Com o programa, todos os alunos da rede estadual recebem o mesmo material didático a cada bimestre e seguem o mesmo plano de aula. Neste trabalho foi analisado o caderno 3 de física do aluno, caderno este entregue aos alunos da Rede Pública Estadual no 3º bimestre.

⁶⁸⁴ Terceiro livro da coleção Os Fundamentos da Física (Ramalho, Nicolau e Toledo) produzido pela editora Moderna. É usada atualmente em todo o território nacional brasileiro há muito tempo. Possui como principal característica uma grande quantidade de exercícios porpostos.

<p>Quem realizou o experimento</p>	<p>descontinuamente distribuída no espaço." O que ele se refere como "produção de raios catódicos por luz ultravioleta", é o que hoje denominamos efeito fotoelétrico.</p> <p>- A partir deste ponto de vista heurístico, Einstein passa a discutir diversos fenômenos (na ordem em que aparecem no artigo): radiação de corpo negro; determinação do quantum de Planck independe da teoria da radiação do corpo negro; entropia da radiação; limite para a entropia de radiação monocromática em baixa densidade de radiação; entropia de gases em soluções diluídas; entropia de radiação monocromática de acordo com o princípio de Boltzmann; regra de Stokes; geração de raios catódicos pela iluminação de corpos sólidos (efeito fotoelétrico); ionização de gases pela luz ultravioleta.</p> <p>- Finalmente, apresenta os trabalhos pioneiros de Philipp Lenard⁶⁸⁵, Hertz⁶⁸⁶ e Planck⁶⁸⁷ que permitiram a Einstein a explicação correta do efeito fotoelétrico.</p>
<p>Aparato experimental utilizado</p>	<p>- Apresenta com cuidado os elementos que compõem o aparato experimental utilizado para estudar o efeito fotoelétrico. Mostra um aparato constituído por um invólucro de vidro onde encerra o aparelho em um ambiente no qual se faz vácuo. Uma luz monocromática, incidente através de uma janela de quartzo, cai sobre a placa de metal (alvo). Existe ainda, um medidor de corrente, uma chave inversora e uma diferença de potencial que permite frear os elétrons arrancados.</p>
<p>Conclusões obtidas através do experimento Realizado</p>	<p>- O efeito fotoelétrico não podia ser explicado pela física clássica, pois neste caso a teoria ondulatória requeria que a amplitude do campo elétrico oscilante da onda luminosa crescesse se a intensidade da luz fosse aumentada.</p> <p>- O efeito fotoelétrico deveria acontecer para qualquer frequência da luz, desde que essa fosse intensa o bastante para dar a energia necessária à ejeção dos elétrons.- Se a energia adquirida por um fotoelétron fosse absorvida da onda incidente sobre a placa metálica, a área de alvo efetiva para um elétron no metal seria limitada, e provavelmente não muito maior que a de um círculo de raio aproximadamente igual ao raio atômico. Portanto, se a luz fosse suficientemente fraca, deveria haver um tempo mensurável para que ocorresse a ejeção dos fotoelétrons.</p> <p>- Nenhum desses aspectos foi constatado.</p>
<p>Outros detalhes</p>	<p>- Einstein propôs que um tal pacote de energia está inicialmente localizado em um pequeno volume do espaço, e que permanece localizado à medida que se afasta da fonte com velocidade c. Ele supôs que a energia E do pacote, ou fóton, está relacionada com sua frequência ν pela equação $E = h\nu$.</p> <p>- Verificou-se que cada metal (alvo) apresenta uma energia mínima e necessária para promover a ejeção dos elétrons de sua superfície. Essa energia mínima foi denominada de função trabalho (w).</p> <p>- Quando um elétron é emitido da superfície do metal, sua energia cinética é $K = h\nu - w$.</p> <p>- Existe um comprimento de onda denominado de comprimento de onda de corte, associado a uma frequência de corte, para o qual o efeito fotoelétrico não se manifesta abaixo desse valor.</p>

⁶⁸⁵ Philipp Lenard (1862-1947) recebeu o prêmio Nobel de Física em 1905 por suas pesquisas sobre os raios catódicos e a descoberta de muitas de suas propriedades. Trabalhava com Hertz.

⁶⁸⁶ Heinrich Rudolf Hertz (1857-1894) demonstrou a existência da radiação eletromagnética, criando aparelhos emissores e detectores de ondas de rádio. Pôs em evidência em 1888 a existência das ondas eletromagnéticas imaginadas por Maxwell em 1873.

⁶⁸⁷ Max Planck (1858-1947) é considerado o pai da física quântica e um dos físicos mais importantes do século XX, recebendo o prêmio Nobel de Física em 1918 por suas contribuições na área da física quântica.

Quadro 2 - Análise dos materiais didáticos (Livros 1 e 2)

	Material 1 - São Paulo faz Escola	Material 2 - Fundamentos da Física
Objetivo do experimento	<ul style="list-style-type: none"> - O material tem por objetivo a compreensão da experiência do efeito fotoelétrico, a partir de uma atividade analógica prática. - O foco maior da situação de aprendizagem é a realização da atividade prática. - Ela deveria ser auxiliadora para a compreensão do texto que contextualiza os conceitos referentes ao efeito fotoelétrico. Também se espera do professor, que utilize este material, que o saber a ser ensinado tenha se construído com outras fontes de estudo. O caderno do aluno do programa “São Paulo faz Escola”, não é proposto como um material didático único, mas um apoio no que diz respeito principalmente à sequência didática a ser aplicada em sala de aula. 	<ul style="list-style-type: none"> - O material tem por objetivo explicar como uma radiação eletromagnética ao incidir sobre uma superfície metálica consegue arrancar elétrons dessa superfície.
Quem realizou o experimento	<ul style="list-style-type: none"> - Na secção “situação de aprendizagem 2” é relatado que em 1905 Einstein explicou o efeito fotoelétrico. - Era esperado que a luz tivesse um comportamento ondulatório, mas este não justificava as observações experimentais. - O modelo corpuscular de Newton é resgatado e utilizado para justificar o efeito fotoelétrico. 	<ul style="list-style-type: none"> - Na secção 19.2 - Efeito fotoelétrico - é relatado que o fenômeno foi descoberto em 1887 por Hertz. Apenas em 1905, Einstein explicou o efeito fotoelétrico, pois a física clássica não o explicava. - Era esperado que a luz tivesse um comportamento ondulatório, mas este não justificava as observações experimentais. - Nesse caso, um fóton da radiação incidente, ao atingir o metal, é completamente absorvido por um único elétron. - Os elétrons arrancados são chamados de fotoelétrons.
Aparato experimental utilizado	<ul style="list-style-type: none"> - Não há uma descrição em linguagem verbal escrita sobre como era o aparato experimental utilizado na experiência do efeito fotoelétrico. Mas, no decorrer do texto há alguns indícios dos materiais componentes deste experimento. - Uma representação pictórica dos componentes do aparato experimental propicia ao leitor uma potencial compreensão de como foi a experiência do efeito fotoelétrico. 	<ul style="list-style-type: none"> - Não há uma descrição em linguagem verbal escrita sobre como era o aparato experimental utilizado na experiência do efeito fotoelétrico. Mas, no decorrer do texto há alguns indícios dos materiais componentes deste experimento. - Uma representação pictórica dos componentes do aparato experimental propicia ao leitor uma potencial compreensão de como foi a experiência do efeito fotoelétrico.
Conclusões obtidas	<ul style="list-style-type: none"> - Os resultados da experiência são brevemente relacionados indicando que Einstein que a luz é composta de partículas (os fótons). Os fótons 	<ul style="list-style-type: none"> - Os resultados da experiência são brevemente relacionados indicando que Einstein sugere que a luz ou outra forma radiante é composta de

através do experimento realizado	tem uma energia quantizada.	“partículas”, os fótons, e que estes podem ser absorvidos pelo metal um de cada vez, não existindo frações do fóton (pp. 449).
---	-----------------------------	--

Percebe-se que no livro de Segrè, texto histórico de referência, o autor faz uma descrição detalhada da experiência do efeito fotoelétrico, ficando em evidência no texto os motivos que levaram Einstein a realizar a experiência, motivos estes que estavam relacionados aos problemas com a física clássica e sua explicação das observações no efeito fotoelétrico. Segrè destaca ainda a representação original da aparelhagem utilizada no efeito fotoelétrico, além de um relato sobre o funcionamento do aparelho e a incidência da radiação eletromagnética contra a superfície metálica (alvo).

Voltando-se aos materiais didáticos analisados percebe-se que houve uma preocupação por parte dos autores com a questão da despersonalização, descontextualização e dessincretização, entretanto, nos mesmos aparecem em certos momentos elementos de uma descontextualização em relação ao saber de referência.

Nos materiais 1 e 2 não é feita uma descrição histórica da experiência, nem são dados os devidos créditos a Lenard e Hertz, os primeiros a relatarem as observações a respeito do fenômeno, muito menos a relação de Lenard enquanto assistente de Hertz.

Também nos materiais 1 e 2 não há uma descrição em linguagem verbal escrita sobre como era o aparato experimental utilizado na experiências do efeito fotoelétrico, embora no decorrer dos textos existam alguns indícios de como eram os materiais utilizados no experimento.

Entretanto, nenhum deles faz menção quanto à existência de um invólucro com vácuo e de um instrumento de medição (amperímetro), elementos muito utilizados na época para percepção dos raios catódicos. Percebe-se neste ponto que o saber presente nos livros didáticos não é condizente com aquele saber de referência, sendo despersonalizado e descontextualizado, a ponto de dar a entender que as medidas foram realizadas de forma simples e sem auxílio de instrumentos de observação.

6. Considerações Finais

Desta forma, percebe-se com esta reflexão a importância do exercício da vigilância epistemológica como instrumento para verificação dos saberes que foram transpostos para os materiais de ensino, indicando que compete aos professores realizarem uma observação crítica dos materiais que utilizam em sala de aula, mostrando que o professor é um ser pensante e que precisa atuar de forma dinâmica na didatização dos saberes escolares.

Sem esse distanciamento que permita ao professor rever o processo de didatização se corre o risco de levar para as aulas de física, elementos de dogmatização da ciência, dando ênfase apenas nos produtos e na exclusão dos processos, perda do contexto da descoberta e da atividade individual, perda do contexto epistemológico para o qual ele se conecta, perda de historicidade, gerando um conhecimento escolar descaracterizado e exilado do seu real significado.

Conforme apresentado no trabalho, percebemos que na experiência do efeito fotoelétrico e conforme os elementos apontados pode-se ocorrer uma descaracterização dos saberes escolares caso os saberes didatizados não sejam confrontados com um texto ou extratos históricos de referência, que possibilitem ao professor, agente importante dentro da transposição didática interna, verificar como se deu a didatização encontrada nos livros e como ficará aquela que será levada para as aulas de física no Ensino Médio.

7. Referências

- Astolfi, Jean-Pierre et al. (1997). Mots-clés de la didactique des sciences: repères, définitions, bibliographies. Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- Carvalho, Ana Maria P., & Gil-Perez, D. (2001). Formação de professores de ciências. São Paulo: Cortez.
- Chevallard, Yves (1991). La Transposicion Didactica: Del saber sabio al saber enseñado. Argentina: La Pensée Sauvage.
- Einstein, Albert. (1989). Quanta, vol. I. Oeuvres choisies. Paris: Seuil.
- Pais, Abraham. (1995). "Sutil é o Senhor...". A Ciência e a Vida de Albert Einstein. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Ramalho, Francisco, & Ferraro, Nicolau G., & Toledo, Paulo A. (2009). Os Fundamentos da Física - Eletricidade, Introdução à Física Moderna e Análise Dimensional. São Paulo: Moderna.
- Ricardo, Elio C., & Pietrocola, Mauricio (2010). Vigilância Epistemológica em livros didáticos: demonstrando o processo de TD no conhecimento da Física. Enseñanza de las Ciencias, Barcelona.
- Ricardo, Elio C. (2012). Elementos Físicos e Matemáticos da Mecânica Analítica, a Relação entre as Duas Ciências e a Vigilância Epistemológica. Tese de Livre-Docência. FEUSP, São Paulo, Brasil.
- São Paulo (Estado) (2009). Secretaria de Estado da Educação. Caderno do Aluno. Física do 3º Ano do Ensino Médio. 3º Bimestre de 2009. São Paulo: SSE, Brasil.
- Segré, E. G. (1982). Dos raios X aos Quarks. Físicos Modernos e suas Descobertas. Brasília: Editora da Universidade de Brasília.
- Sousa, Wellington. B. (2009). Física das Radiações: Uma proposta para o Ensino Médio. 2009. 248 p. Dissertação (Mestrado) - Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências - FE/IF/ICB/IQ-USP, São Paulo, Brasil.
- Teixeira, A., & Krapas, S. (2005). Reflexões sobre a Transposição Didática da Lei de Coulomb. Enseñanza de las Ciencias. Número Extra. Barcelona: VII Congreso.

A pesquisa sobre atividade docente na perspectiva da Psicologia Sócio Histórica Cultural: contribuições para a Formação de Professores

Wanda Maria Junqueira de Aguiar

RESUMO

Esta apresentação pretende discutir uma forma de pesquisar que vem sendo construída por nosso grupo de pesquisa “Atividade Docente e Subjetividade”. Nesta direção esclarecemos que desde 2009, por meio de um projeto de pesquisa desenvolvido no âmbito do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica (PROCAD/CAPE), nosso grupo tem desenvolvido pesquisas em diferentes escolas da rede Pública e particular do Estado de São Paulo tendo como meta compreender os aspectos subjetivos que constituem a atividade docente. Entendemos que os aspectos subjetivos são constitutivos da atividade do professor e, portanto, devem ser considerados nos processos de formação inicial e continuada. Para atender ao objetivo proposto fazemos uma pequena digressão sobre o processo vivido desde 2009, quando iniciamos de modo mais sistemático nossas atividades. Para isto, retomamos a história do grupo de pesquisa, seus objetivos, método, o referencial teórico-metodológico, bem como as reflexões sobre as atividades de pesquisa desenvolvidas. As reflexões realizadas sobre as experiências do grupo impulsionaram a emergência de questionamentos, de produção de necessidades de estudo e de novos horizontes, sendo que, nesta trajetória, nos aproximamos de concepções da pesquisa de cunho crítico interventivo-colaborativo, o que implicou uma série de mudanças, especialmente no que diz respeito aos aspectos metodológicos e procedimentais. Com relação ao referencial teórico continuamos no campo da Psicologia Sócio Histórica e Cultural que tem como pressupostos o Materialismo Histórico e Dialético, mas novos elementos relativos à pesquisa de cunho crítico interventivo-colaborativo foram agregados. De um modo geral, podemos afirmar que nossa maior intenção é gerar transformações na práxis educacional, sendo que o caminho escolhido foi produzir conhecimento sobre processos de formação, acreditando que nestes processos a intenção de produzir transformações deva estar presente, como objetivo de pesquisa e, sem dúvida, compromisso ético e político.

Palavras chave: pesquisa, intervenção, transformação, significações.

Atualmente, no cenário acadêmico e educacional, tem-se reconhecido a importância de qualificar o trabalho do professor, contribuindo para o aprimoramento de suas habilidades pedagógicas e conhecimentos teóricos. No entanto, o empreendimento de ações nesta direção não pode se dar de modo ingênuo, ou seja, sem considerar, como nos aponta Chauí, (1980) , que a força maior da ideologia está no que ela silencia, camufla. Com isto afirmo o cuidado necessário ao propormos “qualificar os professores”. Jamais podemos nos esquecer de que a atividade docente não se dá num espaço neutro, vazio de contradições, isento das forças ideológicas e políticas dominantes. Assim, e só assim, podemos pensar sua atuação, mediada por todas estas forças. Reconhecendo a importância dos mais diversos processos de formação de professores, ressaltamos que estes não podem abandonar o debate político, que traga a historicidade que forja as condições concretas de trabalho do professor. Não se pode amortecer a capacidade crítica dos docentes, sem a qual podem se apresentar como os culpados de sua desqualificação.

Feitas tais colocações me sinto mais confortável para anunciar a intenção de nosso grupo de pesquisa “Atividade Docente e Subjetividade”. De um modo geral, podemos afirmar que nossa maior intenção é gerar transformações na práxis educacional, sendo que o caminho escolhido foi produzir conhecimento sobre processos de formação, acreditando que nestes processos a intenção de produzir transformações deva estar presente, como objetivo de pesquisa e, sem dúvida, compromisso ético e político.

Esta apresentação pretende discutir uma forma de pesquisar que vem sendo construída por nosso grupo de pesquisa. Para isto, faço uma pequena digressão sobre o processo vivido desde 2009, quando iniciamos de modo mais sistemático nossas atividades. Para isto, retomaremos a história desse grupo de pesquisa, seus objetivos, método, o referencial teórico-metodológico, bem como as reflexões sobre as atividades de pesquisa desenvolvidas e os resultados alcançados que permitiram forjar a nova maneira de pesquisar que pretendemos discutir.

Nesta direção esclarecemos que desde 2009, por meio de um projeto de pesquisa desenvolvido no âmbito do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica (PROCAD)⁶⁸⁸, nosso grupo tem desenvolvido pesquisas em diferentes escolas da rede Pública e particular do Estado de São Paulo tendo como meta compreender os aspectos subjetivos que constituem a atividade docente. Entendemos que os aspectos subjetivos são constitutivos da atividade do professor e, portanto, devem ser considerados nos processos de formação inicial e continuada, podendo colaborar para uma melhor compreensão deste professor e, assim, para uma intervenção mais adequada (colaborativa e democrática) junto a eles.

Colocamos, desde o início de nosso grupo, como objetivo geral de estudo: apreender os sentidos e significados da atividade docente para professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nossa intenção é de, a partir de um caso específico (um conjunto de professores), teorizá-lo, produzir reflexões explicativas acerca deste particular que possam ser expandidas para uma esfera maior, no caso, para o campo de discussões relativo a Formação de Professores. Destacamos também que a realização das pesquisas esteve sempre pautada no referencial teórico da Psicologia Sócio histórica.

As intensas reflexões realizadas sobre as experiências vividas no grupo impulsionaram a emergência de questionamentos, de produção de necessidades de estudo e de novos horizontes e possibilidades para a pesquisa. Nesta trajetória, nos aproximamos de concepções da pesquisa de cunho crítico interventivo-colaborativo, o que implicou numa série de mudanças, especialmente no que diz respeito aos aspectos metodológicos e procedimentais. Com relação ao referencial teórico (claro que estreitamente ligado ao metodológico) continuamos no campo da Psicologia Sócio Histórica e Cultural, mas novos elementos relativos à pesquisa de cunho crítico interventivo-colaborativo foram agregados.

Saliento que, ao ousarmos trilhar novos caminhos, tínhamos claro que alguns aspectos, pela sua essencialidade, deviam manter-se, inclusive, sendo norteadores das mudanças a serem realizadas. Nesse sentido, apontamos a utilização de modo radical e coerente de algumas categorias em nossas práticas de pesquisa como algo que nos permitiu fazer o giro mencionado.

Destacamos, assim, a utilização das categorias: mediação e historicidade (categorias metodológicas oriundas do Materialismo Histórico e Dialético), e atividade, sentido, significado e subjetividade (próprias da Psicologia Sócio Histórica, que também tem como base o Materialismo Histórico e Dialético).

⁶⁸⁸ Financiado pela Capes.

Dando sequência às nossas reflexões, apresento nossa compreensão sobre as categorias citadas, sendo que, para uma melhor compreensão das mesmas e de seu valor heurístico, faço alguns comentários sobre o próprio entendimento que a perspectiva Materialista Histórica e Dialética tem do que vem a ser “categoria.” Categoria está sendo compreendida como uma construção ideal, uma abstração, com a intencionalidade de explicar o real. As categorias “[...] carregam o movimento do fenômeno estudado, sua materialidade, suas contradições e sua historicidade” (AGUIAR, 2001, p. 95). As categorias são orientadoras da forma como apreendemos o real, e sua utilização garantirá a apreensão das contradições, do movimento do concreto, ou seja, da síntese das determinações. Em última instância, acreditamos que criarão possibilidades de desvelarmos as significações da atividade constituídas pelos professores.

A primeira categoria discutida será a de mediação. Escolho iniciar por esta categoria por ser a que possibilita uma análise não dicotômica da realidade, aspecto fundante da perspectiva adotada. Tal categoria permite a apreensão da dialética objetivo-subjetivo, externo-interno, afetivo-cognitivo etc, criando condições metodológicas de explicitarmos que o homem é um ser social, histórico e singular, ao mesmo tempo. Ao se adotar a concepção de relação mediada evita-se posições que tomam um dos pólos da relação e o pensam de forma isolada. Os termos de uma relação não existem “por si”, eles se constituem na passagem de um para o outro. Assim, como afirma Aguiar e Ozella (2013) “A categoria mediação não tem, portanto, a função de apenas ligar a singularidade e a universalidade, mas de ser o centro organizador dessa relação”.

A utilização da categoria mediação articulada às outras que ainda serão explicitadas, nos permitirá compreender o sujeito como aquele que, na sua relação com o mundo revela, em todas as suas expressões, o social e o individual e que, portanto, só será compreendido sob o prisma da “Unidade dos Contrários”, ou seja, a lei da contradição inerente aos fenômenos. Como nos lembra Meszáros, “nenhum sistema filosófico pode ser monista sem dominar conceitualmente, de uma forma ou de outra, a complexa inter-relação dialética entre a mediação e a totalidade⁶⁸⁹” (2006, p. 81). Podemos afirmar, deste modo, que homem e mundo estão contidos um no outro. A busca pela apreensão do sujeito, no caso o professor, via a categoria mediação, se dará num processo em que, mesmo naquelas relações vividas que são aparentemente diretas, imediatas, devemos ter a clareza de que são múltiplos os fenômenos, elementos e processos aí presentes. Pretendemos, à luz da categoria em tela, desvendar a rede de relações e determinações que constituem a subjetividade do docente.

Outra importante categoria constitutiva deste método é a historicidade. Ela nos permite olhar para a realidade e pensá-la em movimento e, mais do que isto, apreender seu movimento. Ela é aqui alçada a princípio fundamental deste pensamento metodológico e se apresenta como ontológica, na medida em que é constitutiva da realidade humana, social e cultural, e pelo seu potencial de dar conta da gênese e do processo de transformação dessa realidade. A noção de historicidade nos permite deixar de ter como principal questão aquilo que a realidade é, para dar lugar à questão de “como surgiu”, “como se movimentou e se transformou” e o que as contradições apreendidas num determinado momento histórico indicam como

⁶⁸⁹ Para evitarmos compreensões erradas, destacamos que totalidade aqui, como no Materialismo Histórico Dialético, deve ser entendida “[...] como um todo estruturado em curso de desenvolvimento humano e de auto-criação” (Kosik, 2002; p. 43) e que, portanto, nunca se refere a algo fixo, imutável. Para que este raciocínio seja possível, é necessário termos em conta a noção de totalidade concreta, jamais de modo apriorístico, sempre em movimento, constituída na e pela atividade dos homens. A noção de totalidade implica uma articulação dialética em que a parte e o todo, o singular e o plural estão imbricados dialeticamente um no outro, não se confundem, mas não existem isoladamente, por isso não são apreendidos separadamente. Isto significa que o singular, no caso de nossas investigações, o professor, expressa dimensões do plural ou do todo que o constitui, assim como o todo articula dialeticamente todas as possibilidades das singularidades, a partir das quais se produz.

devir. Para tanto, é preciso levar em conta a atmosfera cultural do tempo e do espaço na qual o objeto em foco (ideias, valores, saberes, práticas) foi se constituindo.

Nesta direção, retomamos uma passagem de Lukács (1979) na qual o autor ressalta que a história não é um simples movimento, ou seja, não se trata de um movimento sem rumo, indeterminado, desgovernado. O autor esclarece que o movimento histórico é determinado por relações de forças que se constituíram no decurso da existência de tal objeto, sem que isso signifique um determinismo histórico.

Neste momento, para que não caiamos numa explicação idealista, em que o sujeito se constitui separado do social, a partir de si mesmo, temos que considerar a importância da categoria atividade. O humano, nesta abordagem, só pode ser compreendido, como aquele que transforma a natureza e, à medida que registra essa própria atividade internamente, se constitui. Nesta relação dialética, o homem não só produz seus meios de sobrevivência, como desenvolve potencialidades, formas de relacionamento, maneiras de compreender a natureza e a si mesmo, cria cultura e apropria-se da história humana. Portanto, é por meio da atividade que o homem transforma o natural em social. Importante destacar que a atividade, assim compreendida, é o que garante a base material da relação externo-interno. Frente a relevância do caráter mediado da atividade e considerando nossos objetivos de pesquisa, vimos, ao longo do processo, a necessidade de aprofundar as categorias “atividade real” e “real da atividade” (CLOT, 2006) que, contribuem para uma compreensão mais profunda das significações da atividade docente.

A categoria real da atividade, conforme Clot (2006, p. 16), envolve aquilo que se fez, mas também aquilo que não se fez, que não se pode fazer, que se tentou fazer sem conseguir, que se teria querido ou podido fazer, que se pensou ou que se sonhou poder fazer, o que se fez para não fazer aquilo que seria preciso fazer ou o que foi feito sem o querer. Devemos ponderar ainda que, o fato de não ter sido realizado, não tira o valor de real daquilo que não foi feito, pois, a atividade contrariada é constitutiva da atividade que foi realizada. Aquilo que não se efetiva como atividade realizada não deixa de constituir a atividade do sujeito, uma vez que não podem ser totalmente controladas (CLOT, 2006, p. 115-116). Podemos dizer que a possibilidade não realizada tenciona a atividade que se torna visível. “O real é a ação de realização – jamais totalmente previsível – que põe o sujeito em contato com as realidades objetivas do mundo das coisas e dos homens, ocasiões para obstáculos ao seu desenvolvimento” (CLOT, 2006, p. 93).

Vygotski, em “A Tragédia de Hamlet – O Príncipe da Dinamarca”, já anunciava sua compreensão sobre a complexidade do humano ao afirmar que “o que ocorre em cena é apenas parte da projeção e do reflexo de outros acontecimentos que se desenrolam nos bastidores” (1999, p. 4).

No processo de objetivação e subjetivação novas necessidades surgem, alimentando a dialética constitutiva humana. Segundo Leontiev (1978, p. 98), esta passagem – realidade objetividade, realidade subjetiva “representa o objetivo no subjetivo, uma forma particular de existir do mundo exterior no interior”. Esta afirmação de Leontiev, indica que atividade e subjetividade são dimensões que guardam entre si uma articulação dialética e deixa claro que, assim como destaca Cury (1979, p. 15), “estas categorias são mutuamente implicadas e de tal forma que a exposição e explicação de uma já é e exige a explicação de outra”.

Para discutir a relação entre estas duas categorias apresentamos as categorias sentido e significado porque a atividade deve sempre ser entendida como atividade significada. Ainda seguindo as ideias de Leontiev,

significado é entendido como “(...) forma ideal, espiritual da cristalização da experiência e da prática social da humanidade” (s/d, p. 94).

Os significados são, portanto, produções históricas e sociais, que permitem a comunicação e a socialização das experiências. Muito embora os significados sejam mais estáveis, eles também se transformam no movimento histórico. Para uma compreensão mais totalizante da categoria significado, torna-se necessário apresentar seu par dialético: os sentidos.

Para melhor compreender o sujeito, os significados constituem o ponto de partida, pois por conterem mais do que aparentam, é possível, por meio de sua análise e interpretação, caminhar para as zonas mais instáveis, fluidas e profundas, ou seja, para as zonas de sentido. O sentido é, muito mais amplo que o significado: é uma articulação dos eventos psicológicos feita pelo sujeito frente uma realidade, sendo produzido pelo homem socialmente mediado.

Vygotski, afirma que “o sentido real de cada palavra é determinado, no fim das contas, por toda a riqueza dos momentos existentes na consciência e relacionados àquilo que está expresso por uma determinada palavra” (2001 p. 466). Segundo Aguiar et al. (2009) “(...) os sentidos não são respostas fáceis, imediatas, mas são históricos. Constituem-se a partir de complexas reorganizações e arranjos, em que a vivência afetiva e cognitiva do sujeito, totalmente imbricadas na forma de sentidos, é acionada e mobilizada” (p.63).

Ao discutirmos as categorias sentidos e significados (significações) não podemos deixar de frisar o lugar de destaque que, juntamente com a categoria atividade ocupam; dado que será na atividade significada que se encontra o grande diferencial humano. É no interior da atividade e durante sua realização que os sentidos e significados vão se transformando. “A qualidade única do trabalho humano não se encontra na realização de um propósito preconcebido, mas na significatividade (na prático-criticalidade, na revolucionaridade) da atividade humana” (NEWMAN e HOLZMAN, 1993, p. 64).

A compreensão acima destacada, apesar de já fazer parte de nossos debates e práticas há um bom tempo, reforçou a necessidade de aprofundarmos a compreensão de categorias que nos ajudem a apreender as significações, a nos apropriarmos daqueles aspectos que não se revelam facilmente, mas que nem por isto podem ser abandonados, pois contem e revelam o sujeito, ou melhor, sua subjetividade.

Desse modo, vejo como oportuno, neste momento, retomar a categoria Subjetividade, entendida como aquela instância que não é possível de ser observada diretamente, mas como nos alerta Vygotsky “o psicólogo encontra-se com freqüência na mesma situação do historiador e do geólogo e atua como detetive que investiga um caso que não presenciou”. Ao trazermos a categoria subjetividade criamos as condições analíticas de apreendermos nosso sujeito – o Humano – como alguém que é muito mais do que parece ser. Neste sentido, reiteramos a importância da categoria subjetividade, entendida como uma dimensão da realidade que é espaço de contradições, “como forma qualitativa de existência do real irredutível a outros níveis do real, como o biológico e o social” (MARTINEZ, 2005, p. 21). Isto nos permite afirmar que o sujeito ao subjetivar a realidade objetiva, cria as condições de produzir o novo, sem que nos esqueçamos de que, o novo só surge num movimento de superação, portanto constituído historicamente. Subjetividade é, assim, entendida como uma possibilidade humana, historicamente constituída, de articular afetiva e cognitivamente as experiências vividas, convertendo-as em sentidos.

Retomando a história do nosso grupo de pesquisa, verificamos que as primeiras experiências mais consistentes, com resultados mais significativos, datam do ano de 2008, quando foi defendida a primeira

Tese de Doutorado que utilizou as ACS e ACC (a seguir nos deteremos nestes procedimentos) (MURTA, 2008), sendo também neste período que tiveram início as atividades de pesquisa de campo do projeto PROCAD. Desde então, o procedimento de autoconfrontação tanto simples (ACS) como cruzada (ACC) foi usado em várias outras pesquisas desenvolvidas no grupo (BARBOSA, 2010; RIBEIRO, 2010; FOURPOME, 2012; FACCO, 2013; etc..), constituindo-se alvo de discussões, particularmente sobre suas implicações, possíveis contribuições e, especialmente, a necessidade de realizarmos modificações. Se por um lado os resultados alcançados mostravam o potencial de teorização das formas de pesquisar adotadas até então, e o quanto conseguíamos dar visibilidade aos aspectos subjetivos que constituem a atividade docente, foi se evidenciando, neste mesmo processo de pesquisar, que o tipo de pesquisa que fazíamos poderia ter outro alcance.

Este movimento crítico de buscar novas formas de pesquisar – sendo que neste momento começávamos a entender que pesquisar e intervir/transformar a realidade pesquisada era algo possível e desejado – permitiu uma diferente apropriação das propostas de Yves Clot, sendo que passamos a utilizar os procedimentos de autoconfrontação e, mesmo as contribuições teóricas do autor, de um modo mais coerente com nossos pressupostos e objetivos.

A experiência do grupo com a utilização do procedimento de confrontação, acompanhada de intenso processo de crítica e teorização, evidenciou o poder interventivo do referido procedimento, até então, segundo nossa avaliação, não suficientemente analisado, ou mesmo, explorado nas suas possibilidades. Este processo vivido pelo grupo resultou numa maior segurança para optarmos pela pesquisa de cunho crítico interventivo-colaborativo, tendo no procedimento de confrontação um importante apoio.

Vale destacar que, mesmo quando utilizávamos prioritariamente as entrevistas, como procedimento de produção de informações, seguíamos o imperativo marxista de que não basta apenas interpretar a realidade, mas há que se transformá-la (MARX, 1818-1883/1991). No entanto, até então, essa transformação aparecia, quase sempre, como uma possível (e desejada) consequência do conhecimento produzido na pesquisa.

As Autoconfrontações Simples e Cruzada foram propostas por Clot como um procedimento que, utilizando a imagem como suporte principal das observações realizadas, visa à criação de quadros que permitem a observação e compreensão do desenvolvimento da atividade e de seus impedimentos (CLOT, 2010, p. 20-21). Partindo da compreensão de atividade como atividade em desenvolvimento, a AC tem como objetivo “transformar o vivido em possibilidade de vivência”, ou seja, aumentar o poder de ação do sujeito na realização de sua atividade de trabalho.

A proposta de Clot (2006) é que na ACS, o participante faça a análise da sua atividade tendo como interlocutor o pesquisador. Tal recomendação se baseia na interpretação de que, nessa ocasião, dois gêneros profissionais se fazem presentes: o científico (do pesquisador) e o da profissão (representado pelo docente). Ao se ver no vídeo, o participante é impactado pela imagem, torna-se outro para si mesmo, pois se observa de outro lugar; vê sua atividade de um ângulo ainda não explorado e, portanto, precisa encontrar novas justificativas e explicações para aquilo que faz (CLOT, 2006).

Já na ACC, a análise da atividade acontece na presença do pesquisador e também de um colega de profissão do participante da pesquisa. Para Clot, as questões formuladas por alguém que realiza uma atividade muito semelhante, assim como as respostas que o trabalhador considera mais adequadas, são

diferentes daquelas colocadas pelo pesquisador. Segundo o autor (2006, p. 136), na ACC “os horizontes da atividade se deslocam com os sujeitos ao mudar de gênero. A atividade ‘salta’ de um gênero para o outro: do primeiro gênero de atividade habitual para o segundo, o da experimentação cruzada, passando pelo gênero científico”. Explorar essas diferentes condições agrega qualidade à informação obtida.

Passamos agora a destacar alguns aspectos que marcam as diferenças entre o que acontece no nosso grupo e a proposta de Clot. No nosso caso, o pesquisador conhece a atividade que é realizada pelo participante da pesquisa, uma vez que os pesquisadores são, majoritariamente, oriundos do campo da educação e psicologia da educação. As justificativas do sujeito/colaborador são, portanto, desde a ACS, direcionadas por pessoas que “compartilham o gênero habitual da atividade” e se dedicam a estudá-la. O pesquisador é um sujeito que representa o gênero científico e, ao mesmo tempo, o gênero da atividade.

Assim, tornou-se imperativo aprofundar a reflexão sobre o papel do pesquisador na condução das autoconfrontações. É interessante mencionar que as experiências vivenciadas durante a realização dessas pesquisas eram compartilhadas e discutidas em reuniões do Grupo de Pesquisa, nas quais os pesquisadores se reuniam para debater sobre os modos como vinham desenvolvendo sua investigação, a condução das AC, as diferentes realidades vivenciadas pelos professores e as necessidades de modificações nas AC diante disso, assim como outros aspectos que lhes chamassem atenção. Outro espaço de reflexão importante no sentido de promover a construção de críticas, novas compreensões, e porque não, novas propostas, foram as “missões de pesquisa”, uma das atividades previstas pelo projeto PROCAD, que tinha como objetivo promover o intercâmbio entre os pesquisadores. Também nessas ocasiões as diferentes formas de conduzir as autoconfrontações e o papel do pesquisador durante sua realização ocupavam lugar central nos debates.

Ficou evidente que as autoconfrontações, tal como propostas por Clot não podiam ser meramente “aplicadas” pelos pesquisadores. Esse procedimento não havia sido elaborado para contextos escolares e, além disso, no nosso caso, as escolas e os professores que participavam dos estudos não eram iguais e deveriam ser compreendidos em sua especificidade. Partindo de um ponto comum, os pesquisadores deveriam, então, construir novas formas de realizar as autoconfrontações que parecessem mais adequadas para cada contexto e objetivo específico de pesquisa.

Algumas perguntas tornavam-se centrais: os pesquisadores deveriam apenas questionar a atividade assistida ou intervir mais acentuadamente, também apontando possibilidades em relação à atividade realizada? Seria ético promover um movimento de ressignificação da atividade docente, o surgimento de novas necessidades de formação teórica e prática e não buscar construir, junto com o professor, novas formas de agir?

As dúvidas sobre intervir intencionalmente na atividade ou não, qual a extensão desta intervenção, como e quando ela deveria se dar, entre outras, impulsionaram a busca por novas formas de pesquisar. Como já apontado, os pesquisadores envolvidos nesse projeto eram estudiosos da Educação, muitas vezes com experiência na área, o que indicava a possibilidade de criação de Zonas de Desenvolvimento Proximal – ZDP – (VYGOTSKY, 1934/2001) visando ao desenvolvimento da atividade. Sendo assim, o papel do pesquisador no contexto de pesquisa deveria ser modificado para que se pudesse construir uma forma de participação que não somente permitisse conhecer melhor a atividade docente, mas também contribuir para o seu desenvolvimento.

Mas como pesquisar e intervir de modo a gerar transformações na realidade em questão?

Quais recursos teóricos, metodológicos e éticos são necessários?

Para discutir tais questões foi essencial que o grupo se dispusesse a rever e questionar seus próprios objetivos e práticas. Assim, junto com Mészáros (2010, p. 315) afirmamos que para compreender criticamente o movimento do real, temos que “elevar a autocrítica ao status de princípio metodológico”. Deste modo, afetados pela complexa e contraditória realidade de pesquisa vivida nestes anos, afirmamos “a intencionalidade de manter a crítica como norte e como companheira nesse caminho de investigar transformando, transformar na investigação e compreender para transformar” (AGUIAR et al., 2009, p.70).

Frente à intenção de mantermos a coerência teórico-metodológica no desenvolvimento de nossas pesquisas, nossa meta passou a ser o aprofundamento da fundamentação que nos permitisse adentrar no campo da pesquisa crítica interventiva de colaboração, repensando seus fundamentos, a adequação dos procedimentos de produção de informações até então utilizados e, dada a intenção de pesquisar e produzir movimentos/transformações na realidade, verificamos a urgência de debater a compreensão de transformação que nos guiaria.

A Noção de transformação:

Considerando a importância da transformação nesse arcabouço, decidimos aprofundar a discussão sobre este conceito. Importante esclarecer que ao focarmos processos de transformação, nos referimos necessariamente a processos não lineares, àqueles que se dão num movimento dialético, portanto histórico. Nosso entendimento é de que será no cotidiano escolar que os professores, assim como os outros atores que aí estão, poderão reproduzir o que está dado ou superar as contradições colocadas, produzir mudanças e saltos, criando novos modos de ser, pensar e agir.

Resta-nos afirmar que quando nos referimos aos processos geradores de superação na formação e, assim, de transformação, pressupomos, concordando com Duarte (1996), que para contribuir com a formação do sujeito “não se pode permanecer neste primeiro momento, o do conhecimento do que o indivíduo é, mas precisa se posicionar em relação ao vir a ser da individualidade humana” (p. 28).

A categoria contradição, neste momento, nos ajuda a compreender o processo constitutivo das transformações. Indica que no planejamento da pesquisa e da intervenção e nas discussões junto aos professores, grande atenção deverá ser dada aos processos promotores de transformações, como aqueles que impulsionam o questionamento do sujeito sobre sua atividade, que criam condições e possibilidades de negar o instituído. Assim, o sujeito pode, na medida em que se apropria da tarefa e a realiza, como atividade, negá-la tal como ela se apresenta e superá-la, produzindo o novo. Referimo-nos necessariamente a processos não lineares, àqueles que ocorrem em movimento dialético e, portanto, histórico.

Na busca por aprofundar tais questões e as relações entre pesquisa e intervenção, recorreremos a diversos autores. Nesta direção, Rizzini et al. (1999) usam a expressão “*pesquisa participativa*”, unificando princípios e metodologias da pesquisa participante/participativa e da pesquisa-ação, fazendo referência ao tipo de pesquisa proposto por Kurt Lewin, na década de 1940. Nessa abordagem espera-se uma mudança de comportamento dos envolvidos: pesquisadores e participantes são chamados a serem coautores, tanto no diagnóstico como na criação de alternativas para a realidade discutida, e o grupo, na sua totalidade, é

responsável pela análise dos resultados obtidos, pela construção do conhecimento e está engajado no compromisso de transformação da realidade.

No entanto, outros estudiosos posicionam-se de modo diferente sobre articulação de pesquisa e intervenção. Thiollent (2007, p. 16), denomina como pesquisa-ação “um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”.

Essas reflexões sobre a articulação entre pesquisa e intervenção têm nos aproximado também da Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol), discutida por Magalhães e colaboradores (2008, 2009, 2011). A PCCol, também está embasada na perspectiva Sócio-histórica. Além disso, traz contribuições no que se refere aos procedimentos de pesquisa que orientam a entrada no campo de forma comprometida com a colaboração, com uma postura de entendimento das necessidades do outro (os participantes da pesquisa), estabelecimento de objetivos comuns e uma postura de abertura para a aprendizagem de todos os envolvidos no processo de pesquisa

Especialmente desenvolvidas em contextos escolares, a Pesquisa Crítica de Colaboração assume a intenção de intervenção comprometida com a transformação social e, primando pela organização da linguagem e tipo de relacionamento entre os participantes, agrega pesquisa e formação e cria a possibilidade dos participantes (incluindo os pesquisadores) aprenderem, por meio da participação coletiva na condução da pesquisa, e estarem comprometidos com a produção de conhecimentos significativos e com a transformação das práticas em foco.

A partir de estudos feitos sobre a proposta da PCCOL, em parte apresentados neste texto, avaliamos que a mesma traz elementos relevantes para a tarefa de fortalecer a relação entre pesquisa e intervenção buscada pelo grupo. Destaco, principalmente, a intencionalidade declarada de intervir na realidade e as orientações de como fazer com que essa intervenção ocorra de forma colaborativa e, não, prescritiva. Outro elemento contido nesta proposta que merece ser destacado e, incorporado como um referencial teórico-metodológico, é o compromisso com a colaboração, que redundará na adoção de uma postura de entendimento das necessidades do outro (os participantes da pesquisa), estabelecimento de objetivos comuns e uma postura de abertura para a aprendizagem de todos os envolvidos no processo de pesquisa, incluindo sempre o pesquisador e a contínua reflexão sobre sua prática de pesquisa. Por meio de práticas dialógicas intencionalmente planejadas, os participantes devem ser levados a refletirem sobre sua ação, questionarem suas escolhas, admitirem conflitos e incertezas, bem como desenvolverem uma prática sistemática de análise e interpretação dos discursos, com o objetivo de transformar suas ações à luz de outras informações, novos conhecimentos e compreensões (MAGALHÃES, 2003, 2007, 2009).

Essa perspectiva já tem sido incorporada em algumas pesquisas realizadas por membros desse grupo de pesquisa que ainda estão em andamento (PENTEADO, 2013; FONTES, 2013; OLIVEIRA; DIETZ, ARANHA, no prelo).

Como um último aspecto essencial a ser agregado a esta discussão, retomamos o que acima foi denominado de “ horizonte a ser atingido”, ou, quem sabe, utopia, que, segundo Paulo Freire, pode ser entendida não como algo inatingível, mas que depende do esforço político dos homens. Trazemos para este debate, com a intenção de aprofundar nossa compreensão sobre esses complexos movimentos de

transformação que podem ser suscitados em contextos de pesquisas interventivas, colaborativas e críticas, algumas contribuições de Heller (1977), para quem a “catarse ética” ocupa lugar de destaque. Para a autora a catarse seria um momento propício à desalienação. Seria aquele instante em que a teoria, a reflexão científica, a homogeneização, as motivações morais seriam preponderantes e estariam absolutamente articuladas. Esses seriam momentos não usuais em que as escolhas enfrentam conflitos, tanto de ordem prática como moral. No entanto, segundo Heller (1977, p.158), as mudanças ocorridas somente poderão ser denominadas catárticas, se continuarem a ter ressonância nas esferas mais diversas da vida, pois se referem a momentos qualitativamente diferenciados em que, “[...] minha decisão moral ou minha assunção das responsabilidades são irreversíveis, não só objetivamente, mas também subjetivamente, *post festum* toda minha vida mudaria. Minha hierarquia de valores se ordenaria agora sobre a base do valor moral descoberto”.

Ao assumirmos esta compreensão sobre os movimentos de transformação e, mais do que isto, ao apontarmos que ela constitui nosso propósito de intervenção – claro que considerando em cada momento sua especificidade – explicitamos um aspecto essencial das práticas de pesquisa de nosso grupo.

Para finalizar, destacado a importância que tem tido para o grupo a noção de que o próprio percurso da investigação se constitui possibilidade de todos os participantes aprenderem. Ao conduzirmos coletivamente o processo de reflexão e discussão sobre a atividade docente, nos vemos também como profissionais que necessitam refletir sobre suas próprias ações em busca de possibilidades de transformação do seu trabalho.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira e OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.
- AGUIAR, Wanda M. J ; BOCK A.M.B. Apreensão dos sentidos: a busca do método. IN: Questões de Método e de Linguagem na Formação Docente. Magalhães M.C.C.; Fidalgo S.S. (Org), Ed. Mercado de Letras, 2011
- AGUIAR, Wanda M. J. Consciência e Atividade: categorias fundamentais da psicologia sociohistórica. In: Psicologia Socio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. São Paulo: Cortez, 2001. p.95 - 108.
- AGUIAR, W.M.J, LIEBSNY B.; MARCHESAN E.; SANCHEZ S. A Dimensão Subjetiva da Realidade: uma leitura sócio histórica. Bock e Gonçalves (Org.). São Paulo: Cortez, 2009.
- ARANHA, Elvira.M.G. O papel do diretor escolar: uma discussão colaborativa. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC-SP. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.
- CHAUI,M. Ideologia e educação. Educação e Sociedade, São Paulo, n.5, 1980
- CLOT, Yves. A Função Psicológica do Trabalho. São Paulo: Editora Vozes, 2006.
- CLOT, Yves. Trabalho e Poder de Agir. São Paulo: Editora Fabrefactor, 2010.

- DUARTE, Newton. Educação escolar, teoria do cotidiano e a Escola de Vigotsky. São Paulo: Ed. Autores Associados, 1996.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 1995
- HELLER, Agnes. Sociologia de la Vida Cotidiana. Tradução de José-Francisco Ivars e Ivars e Enric Pérez Nadal. Barcelona: Ediciones Península, 1977.
- Kosik, K. Dialética do Concreto. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- LEONTIEV, A. N. Actividad, conciencia e personalidad. Buenos Aires. Ediciones Ciencias Del Hombre, 1978 Mészáros, I..
- MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. Critical Collaborative Research: Focus on the Collaboration Meaning and on Mediational Tools. In: ISCAR - INTERNATIONAL SOCIETY FOR CULTURAL AND ACTIVITY RESEARCH. Critical Literacy: a Cross-curricular tool-and-result in the teaching-learning activity. 2008, San Diego, California. v. 01, 2008.
- MAGALHÃES, M. C. C. O método para Vygotsky: A Zona Proximal de Desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. In: SCHETTINI, R. H.; DAMIANOVIC, M. C.; HAWI, M. M.; SZUNDY, P. T. Vygotsky: uma revisita no início do século XXI. São Paulo: Andross, 2009, p 53-78.
- MAGALHÃES, Maria Cecília C. Pesquisa Crítica de Colaboração: escolhas epistemo- metodológicas na organização e condução de pesquisas de intervenção no contexto escolar. In: MAGALHÃES, Maria Cecília C., FIDALGO, Sueli S.(orgs) Questões de método e de linguagem na formação docente. Campinas: Mercado das Letras, 2011, p
- MARX, Karl. Manuscritos econômico-filosóficos. In: MARX, K. Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos. 5ª Edição. São Paulo: Nova Cultural, coleção Os Pensadores, 1991.
- Mészáros, I. O poder da ideologia. São Paulo: Boitempo, 2004b.
- MITJÁNS, Martines. A Teoria da Subjetividade de González Rey: uma expressão do paradigma da complexidade na psicologia IN: Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia. Rey, Fernando González (Org.). São Paulo: Ed. Thomson. 2005.
- MURTA, Agnes Maria. Da Atividade Prescrita ao Real da Atividade: análise da atividade docente em uma escola regular, sob a perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica e da Clínica da Atividade. 222 p. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia
- NEWMAN e HOLZMAN. Lev Vygotsky – o cientista revolucionário São Paulo, Edições Loyola, 1993).
- SOARES, Júlio Ribeiro. Atividade docente e subjetividade: sentidos e significados constituídos pelo professor acerca da participação dos alunos em atividades em sala de aula. Tese de Doutorado: PUC, 2011.
- THIOLLENT, M. *Metodologia da Pesquisa Ação*. São Paulo: Cortez, 2007.
- VYGOSTSKY, Lev Semenovitch. A Tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- VYGOSTSKY, Lev Semenovitch. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, L. S. (1934) A Construção do Pensamento e da Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001

A política de formação de professores do ensino fundamental para atender os alunos da educação especial

Maria Helena Michels, Márcia de Souza Lehmkuhl⁶⁹⁰

Resumo

A presente pesquisa teve como objetivo analisar a política de formação de professores do ensino fundamental, que atende alunos considerados da área da Educação Especial. Para tanto, foi analisado a formação inicial e continuada de professores a partir da política educacional das décadas de 1990 e 2000 no Brasil. Nossos procedimentos metodológicos incluíram a análise de documentos voltados a formação inicial e continuada na área da Educação Especial no Estado de Santa Catarina (Brasil) no período de 2005 a 2009. Além disso, foi desenvolvida análise da política nacional, referente a área da educação, buscando apreender qual perspectiva educacional está presente nos documentos de âmbito nacional voltados a formação de professores. Neste texto, primeiramente discutimos a formação de professores da Educação Especial, na atual reforma educacional brasileira (1990 e 2000) com o objetivo de perceber como está sendo proposta tal formação na política de inclusão. A análise da proposição de formação de professores da rede regular de ensino na área da Educação Especial no Estado de Santa Catarina é nosso objetivo central nesta investigação e será desenvolvido por intermédio da análise de 52 propostas de cursos certificados pela Fundação Catarinense de Educação Especial- FCEE (instituição governamental responsável pela área da Educação Especial no Estado de Santa Catarina) para a rede regular de ensino, além da análise de outros documentos emanados do governo catarinense e de nível federal que organizam e propõem a formação dos professores. Buscamos os fundamentos do materialismo histórico dialético para dar sustentação a nossa investigação. O exame destas propostas de curso possibilitou-nos identificar o predomínio de cursos que tiveram como objetivo a divulgação dos princípios da educação inclusiva, em uma perspectiva prática, instrumental e tecnicista. Assim as proposições de formação continuada de professores nesta área não rompem com as vertentes médico-pedagógica e psicopedagógica presentes historicamente nas discussões centradas no diagnóstico, nos métodos e técnicas de ensino para os sujeitos da Educação Especial. Também evidenciou-se que as propostas de formação continuada e a formação inicial voltadas aos professores que atendem os sujeitos da Educação Especial não rompem com o que vem sendo indicado para os professores de maneira geral. Esse fato fortalece a tese da desintelectualização, instrumentalização, certificação e reconversão dos professores.

Palavras-chave: formação de professores; Educação Especial; política educacional.

Introdução

Buscando analisar, a partir da política educacional das décadas de 1990 e 2000 no Brasil, os encaminhamentos da formação inicial e continuada para professores do ensino fundamental para atender alunos da Educação Especial é que desenvolvemos a pesquisa aqui apresentada.

⁶⁹⁰ PPGE/UFSC

Em nossas análises buscamos as contribuições teóricas do materialismo histórico dialético. O que se refere a apreciação de política educacional procuramos respaldar nossos exames nas produções de Evangelista (2001), Moraes (2003) e Shiroma (2003). Sobre formação de professores temos Maués (2003), Shiroma e Evangelista (2003) e Falleiros, Pronko e Oliveira (2010) como principais interlocutores. Para as apreciações relativas a Educação Especial, autores com Bueno (1993), Michels (2006) e Kassar (2007) foram nossas bases teóricas principais.

Nossa base empírica contou com documentos nacionais e estaduais que encaminham a política educacional no Brasil e em Santa Catarina (Brasil), respectivamente, principalmente aquelas concernentes a formação de professores e a Educação Especial.

Buscando contribuir com as reflexões sobre a temática, organizamos este texto em subitens, nos quais, primeiramente discutiremos como está sendo proposta a formação da Educação Especial na atual reforma educacional brasileira (1990 e 2000) que tem a política de inclusão como principal encaminhamento. Em seguida desenvolveremos análises referentes a proposição de formação de professores da rede regular de ensino, na área da Educação Especial, no Estado de Santa Catarina. Para tanto analisaremos 52 propostas de cursos, certificados pela Fundação Catarinense de Educação Especial- FCEE, para a rede regular de ensino, além da análise de outros documentos emanados do governo catarinense e de nível federal que organizam e propõem a formação dos professores. Por fim, buscamos relacionar as proposições políticas analisadas com algumas perspectivas teóricas que, a nosso ver, dão contorno a política educacional e, especialmente a política de formação de professores.

A formação de professores para a educação especial na política nacional de perspectiva inclusiva

Nas últimas décadas observamos proposições políticas que acarretam mudanças que vão da organização do chamado sistema de ensino brasileiro, passando por ampliação do tempo dos alunos na escola, progressão continuada, avaliação em larga escala, entre outros.⁶⁹¹ Para dar conta de tais alterações os professores são considerados, pela política educacional brasileira, como um dos principais agentes da reforma. Com isso observa-se a importância atribuída a sua formação constante nos documentos nacionais que sustentam tais propostas.

Buscando melhor explicitar essa relação, faz-se necessário analisarmos alguns documentos que tratam da temática em âmbito nacional. Os documentos aqui discutidos assumem caráter propositivo e normativo e versam sobre a formação de professores para a Educação Especial dos quais destacamos: a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (BRASIL, 1996); a Resolução CNE/CEB nº 02/01, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001b); a Resolução CNE/CP nº 1/2006, que apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006b); a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e a Resolução CNE/CEB nº 04/2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009).

⁶⁹¹Saviani (2010) questiona a compreensão de que no Brasil exista um sistema educacional único.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, LDBEN nº 9304, em seu Capítulo V indica que devem atender aos alunos da Educação Especial professores especializados ou capacitados. Esta mesma lei determina que o professor especializado é que deve atuar com educandos com necessidades educacionais especiais e que sua formação deve ocorrer em nível médio ou superior. Também estabelece que a União, o Distrito Federal, os estados e os municípios, em colaboração, deverão promover a formação inicial, continuada, e a capacitação dos profissionais do magistério, podendo ser oferecidas nas modalidades a distância ou presencial. Já os professores capacitados são aqueles que comprovarem, na sua formação, conteúdos ou disciplinas da área da Educação Especial conforme consta na LDB e na Resolução n 2 de 2001 (BRASIL, 2001).

A partir de 2001, no Brasil, por intermédio da Resolução nº 02/01 (BRASIL, 2001), fica determinado que “os sistemas de ensino deverão matricular a todos os alunos, e às escolas caberá a responsabilidade de organizar o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando uma educação de qualidade para todos”. Este mesmo documento trata da formação de professores para a inclusão dos sujeitos com necessidades educacionais especiais na educação básica e estabelecem que:

Art. 8º. As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

I- professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos [...]. (BRASIL, 2001a).

Já nos anos 2000, precisamente em 2006, as habilitações nos cursos de Pedagogia, que historicamente formou os professores da Educação Especial nas habilitações específicas (Educação Especial e/ou por deficiências), foram extintas pela Resolução CNE/CP nº 1/2006.⁶⁹² Esta Resolução, em seu Artigo 5º consta, como função do Curso de Pedagogia, formar profissionais que atendam a diversidade, dentre elas, os alunos com necessidades especiais. Com essa determinação vários cursos de Educação Especial, que forma o Educador Especial e não o professor, são abertos no Brasil. Especificamente no estado de Santa Catarina, após esta resolução, surgiram oito cursos de Educação Especial, todos em universidades privadas do estado. Estes cursos, em grande parte, estão sendo oferecidos por intermédio do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) que, segundo consta no site do programa: “é um Programa emergencial instituído para atender o disposto no artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 e implantado em regime de colaboração entre a Capes, os estados, municípios o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior – IES”.⁶⁹³

Em relação a formação continuada, ou em serviço, que também possibilita formação aos professores para atuarem com alunos da Educação Especial, vale destacar o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade (BRASIL, 2006). Este tem como objetivo disseminar a política de educação inclusiva, apoiando a formação de professores nessa perspectiva e, conforme o Ministério (MEC, 2010)⁶⁹⁴, o programa é “voltado à formação de gestores e educadores para transformar os sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, por meio da organização de cursos presenciais, realizados [nos] municípios-polo

⁶⁹² Sobre a formação de professores para a Educação Especial nas habilitações do curso de Pedagogia ver Michels (2004); Em relação a reformulação do curso de Pedagogia ver Triches (2010).

⁶⁹³ Informações disponíveis em <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor> em 10/07/2013.

⁶⁹⁴ Informações coletadas no Portal do Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>.

de todas as regiões brasileiras”. Por intermédio desse Programa, o MEC disseminou cursos de formação continuada para os professores para divulgar e implementar a política de educação inclusiva.⁶⁹⁵

Faz-se importante destacar que em 2008 foi publicado pelo MEC o documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, que indica como meta principal “o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais.” (BRASIL, 2008, p. 8).

Para o acesso e a permanência destes sujeitos na escola regular, o MEC apresenta o atendimento na área da Educação Especial que será desenvolvida por meio do atendimento educacional especializado (AEE). Este é responsável por “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas.” (BRASIL, 2008, p. 10). O que se refere a formação de professores este documento explicita que:

*Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, **inicial e continuada**, conhecimentos gerais para o **exercício da docência** e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. Esta formação deve contemplar **conhecimentos de gestão** de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça. (BRASIL, 2008, p. 17 - 18). [Sem grifos no original]*

Destaca-se que os conceitos de docência e de gestão aparecem fortemente marcados neste documento, assim como naqueles referentes a formação de professores de maneira geral. A docência é apresentada em seu sentido alargado indicando ampliação no que se refere as atividades e ao lócus de atuação desse profissional. Ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) é dada centralidade, considerado o lócus privilegiado de atuação desse profissional, como é possível observar no Decreto 6.571 de 2008. A gestão assume lugar de destaque nessa formação com a qual o profissional deve estar apto a gerir no e para a constituição de um sistema educacional inclusivo e para “administrar” os recursos específicos do AEE. Estes indícios nos levam a compreender que se evidencia a necessidade de formar um novo professor para atender a essa “nova” demanda o que torna a tese denominada de reconversão docente bastante promissora.⁶⁹⁶

No final dos anos 2000, a Resolução CNE/CEB nº 04, de 01 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009) que regulamenta o atendimento especializado do AEE, corrobora com o propalado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva ao afirmar que, para atuar no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite a atuar com essa modalidade de ensino e também formação específica na área de Educação Especial. O documento não esclarece se a formação inicial deve ser em Pedagogia e qual formação específica o professor deverá ter para a Educação Especial, se inicial ou continuada.

⁶⁹⁵ Sobre esse programa, ver Borowsky (2010).

⁶⁹⁶ Esta tese será mais bem desenvolvida no terceiro item deste artigo.

Observa-se que os documentos concernentes às décadas de 1990 e 2000 assumem a perspectiva inclusiva como carro chefe. A formação de professores para atuarem com estes sujeitos, neste período, está estritamente relacionada a política de inclusão e, mais ao final do período, ao AEE, entendendo este como modelo central da perspectiva inclusiva.

Educação e a política de inclusão

No interregno 1990-2010 a educação no Brasil passa a assumir um novo papel e a política de inclusão adquiriu fundamental importância nessa proposição. Não estamos considerando somente a política de inclusão referente aos sujeitos da Educação especial mas aqueles que historicamente ficaram fora da escola. Segundo Michels (2006, p. 407), uma das tarefas destinadas à educação, à escola e aos professores é a “inclusão dos alunos que historicamente foram excluídos da escola. A inclusão, então, aparece como propulsora de uma nova visão da escola. Agora sob a narrativa do respeito às diferenças, oportuniza-se educação diferente para ‘compensar’ as diferenças sociais”.

Neste sentido, há um deslocamento, nas políticas educacionais, de conceitos centrais como exploração/expropriação para conceitos periféricos como exclusão/inclusão (LEHER, 2010).

Segundo Freitas (2002) os custos econômicos, sociais e políticos na educação são tidos como questões cruciais nas políticas neoliberais. Para diminuir os gastos com educação propõem, por exemplo, a redução do número de repetência e a evasão escolar que, nesta perspectiva, aumentam os custos.⁶⁹⁷ Porém, a base meritocrática continua a ser a que explica o sucesso ou fracasso escolar que leva a exclusão. Em outras palavras a exclusão que poderia ser compreendida como resultado das relações sociais mais amplas, agora assume caráter “subjetivo” uma vez que incide sobre o sujeito a responsabilidade por sua própria exclusão.

É no bojo das políticas neoliberais que a perspectiva inclusiva é gestada. Assumindo caráter fragmentário e focalizado, a inclusão como política destinam-se a grupos específicos (políticas focais) que, segundo Leher (2009), organiza a verba pública que divide as categorias de excluídos em subgrupos e focaliza a educação como a solução para a exclusão social. Para o autor, tais políticas visam o atendimento de determinados grupos excluídos da escola e conseqüentemente da sociedade.

Um dos grupos focais da política de inclusão refere-se aos sujeitos da Educação Especial sob os quais várias ações pretensamente inclusivas, envolvendo a assistência social e a educação, estão sendo desenvolvidas pelos governos nacional, estaduais e municipais, como o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, Programa Incluir e Programa Escola Acessível. “Essas ações são implantadas a partir da assunção, por parte do Brasil, de acordos internacionais” (KASSAR, 2007, p. 23), tais como: Declaração de Jomtien em 1990 (Declaração Mundial sobre a Educação para Todos), Declaração de Salamanca em 1994 (Declaração das Nações Unidas sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais) e Declaração de Guatemala em 2001 (Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência) — todas interferiram diretamente na elaboração das políticas para a área da Educação Especial.

⁶⁹⁷ Para amenizar os custos, a estratégia é criar meios de “progressão continuada diferenciadas no interior da própria escola, alterando o ‘metabolismo do sistema escolar’ de forma a reforçar práticas de interiorização da exclusão” (FREITAS, 2002, p. 304, grifos do autor).

A Educação Especial é tratada como se estivesse fora das relações sociais. Para Bueno (1993) a política inclusiva retira de pauta as relações sociais mais amplas que perpassam a educação e a sociedade brasileira. Para o autor, as políticas de inclusão são propostas como se estivessem fora das relações de classes sociais, “como se o processo de marginalização ocorresse somente em função de suas dificuldades específicas, sem que se estabelecesse relação entre esse fenômeno e o processo de exclusão-participação das camadas subalternas inerentes ao desenvolvimento capitalista” (BUENO, 1993, p. 138). Nesse sentido, as políticas de inclusão na área da Educação Especial colocam no mesmo patamar o sujeito vindo de classes sociais abastadas e o sujeito das camadas populares. Este último,

*além do estigma e do preconceito com relação à sua diferença específica, sofre pelo fato de se constituir em cidadão de **terceira classe**: os de primeira são aqueles que se garante os direitos fundamentais da cidadania, isto é, aos membros dos extratos sociais superiores; os de segunda são os membros das classes subalternas, **tutelados e assistidos** por uma elite dirigente que impede, por todos os meios, a sua ascensão à cidadania plena; e os de **terceira** que além de fazer parte desta mesma camada, ainda têm mais uma marca negativa, a da excepcionalidade (BUENO, 1993, p. 139, grifos do autor).*

É tendo a política de inclusão como base que se propõe a formação de professores para a Educação Especial no Brasil e, **em particular, em** Santa Catarina.

As propostas de formação inicial e continuada de professores para a educação especial em santa catarina

Conforme pesquisa desenvolvida em Santa Catarina no período de 2006-2008, os professores que atuam na Educação Especial tem, assim como em todo o Brasil, sua formação inicial em diferentes lócus, níveis e modalidades. Com a análise dos microdados do INEP referentes ao AEE no Município de Florianópolis, por exemplo, ainda encontramos profissionais atuando sem formação específica em Pedagogia (habilitação Educação Especial) ou Licenciatura em Educação Especial.⁶⁹⁸

Se observarmos a formação inicial dos professores do ensino regular no estado catarinense, nos diversos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior, podemos perceber que há uma pulverização de informações. Essa área, em muitos casos, é tratada em uma disciplina, de caráter geral onde encontramos a influência tanto da área médica como da psicologia para explicar questões pedagógicas referentes aos sujeitos da educação especial.

Ouvindo alguns professores da rede regular de ensino (tanto dos municípios como do estado) observa-se que a centralidade da formação está no discurso da inclusão (todos têm direito; devem estar na escola; os que não usufruírem dela ensinarão aos demais a conviver com as diferenças; entre outros).⁶⁹⁹ Contudo, esta mesma formação secundariza questões como o “como ensinar” e “o que ensinar a esses alunos”.

Em relação a formação inicial, então, o que concerne a proposição pedagógica ainda necessitamos de estudos mais aprofundados. Porém, o que temos analisado até o momento nos permite afirmar que há uma centralidade na utilização de recursos, instrumentos e métodos que estão estritamente relacionados ao diagnóstico dos sujeitos. Isso nos remete a permanência do modelo médico nas formações iniciais mesmo

⁶⁹⁸ DIAS e MICHELS (2012) vem desenvolvendo pesquisa intitulada “A concepção de ensino/aprendizagem na formação inicial de professores que atuam com alunos sujeitos da Educação Especial” tendo por base os microdados do INEP.

⁶⁹⁹ Esses professores foram ouvidos durante processo de pesquisa e de estágio curricular.

quando tratamos da política de inclusão. Tal modelo consolida a perspectiva apontada por Freitas (2002) da “exclusão subjetiva” uma vez que, ao inserirem os alunos da Educação Especial nas escolas regulares, em suas classes comuns, tendo o diagnóstico clínico como definidor de suas possibilidades acadêmicas, responsabilizamos estes sujeitos pelo seu própria fracasso.

Podemos considerar, então, a formação continuada (ou em serviço) desses profissionais a estratégia mais adequada para dar conta da escolarização desses alunos?

Buscando responder tal questão Lehmkuhl (2011) analisou um grupo de proposições de formação continuada de professores na área da Educação Especial no Estado de Santa Catarina, oferecida pela Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE) no período de 2005 a 2009. Examinando 52 propostas de cursos certificados pela FCEE, oferecidos aos professores da rede regular de ensino.

Lehmkuhl (2011) analisou os cursos que continham em seus objetivos, justificativas e conteúdos caráter pedagógico, desconsiderando (para efeito desse texto) aqueles que objetivavam a formação nas áreas de reabilitação (fisioterapia, fonoaudiologia entre outros). Sua finalidade com este estudo foi discutir os aspectos pedagógicos, o atendimento especializado, enfatizando a relação ensino e aprendizagem, o planejamento, o currículo, o desenvolvimento de metodologias específicas e a avaliação.

Das 52 propostas de curso, 25 (46%) estavam relacionadas aos sujeitos com diagnóstico de deficiência auditiva. Outras 22 propostas de cursos (ou 44%) se referiram as questões pedagógicas, utilizando o termo prática pedagógica e seis abordaram a temática de planejamento — igual número para processo de avaliação. Em relação ao foco dos trabalhos, constatamos que 23 propostas de curso tinham como foco o ensino em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e somente seis propostas utilizaram termos como planejamento, avaliação e adequação curricular para tratar das questões pedagógicas.

Com esta pouca referencia nos cursos sobre aspectos pedagógicos podemos afirmar que esta formação continuada tem assumido caráter instrumental e tecnicista. Lehmkuhl (2011) afirma que mesmo nos cursos que apresentavam caráter predominantemente pedagógico, com ênfase no termo prática pedagógica (48% das propostas para a rede regular de ensino) orientavam-se para o “saber fazer”, para a resolução dos problemas imediatos ou saber atender os alunos (sujeitos da Educação Especial) sem a preocupação com a crítica do fazer prático, uma forma de “desintelectualização do professor” (SHIROMA, 2003, p. 20) em nome de um novo “modelo técnico” (MORAES, 2007, p. 6), conforme discutiremos a seguir.

As 52 propostas de formação, voltadas para a rede regular de ensino foram organizados a partir da deficiência e não pelas questões educacionais. A autora observa que a permanência do modelo médico-pedagógico, onde as questões biológicas definem as práticas pedagógicas, influenciam a formação desse profissional, mesmo tendo a inclusão como política. Lehmkuhl (2011) verificou esse fato na significativa concentração de propostas que tiveram como principal objetivo discutir a deficiência auditiva e as necessidades educacionais especiais, mesmo referindo-se, nos objetivos e nas justificativas, à prática pedagógica e ao encaminhamento na perspectiva de educação inclusiva.

Em outras palavras, é o diagnóstico dos sujeitos da Educação Especial que organiza a política de formação continuada de professores na área da Educação Especial em Santa Catarina, o que denota contradição, já que os documentos que orientam e normatizam a política da área em Santa Catarina assume a perspectiva de Educação Inclusiva.

A formação de professores na reforma educacional: qual base teórica a sustenta?

Compreendemos que as reformas educacionais estão relacionadas as mudanças na estrutura da sociedade e no processo de trabalho que passa a exigir outro tipo de trabalhador, mais “flexível, eficiente e polivalente” (MAUÉS, 2003, p. 91). Faz parte desse processo reformista a disseminação de “conceitos, categorias e termos, de modo a torná-los condizentes com os emergentes paradigmas que referenciaram as reformas almejadas para a educação brasileira e latino-americana” (MORAES, 2003, p. 9).

Na Educação Especial, passe-se a adotar expressões que hoje, muitas vezes, são tomadas como própria da área como: inclusão, educação inclusiva, competência, sociedade civil, solidariedade, equidade e sujeito de direitos, disseminando determinadas formas de encaminhamento de política e conseqüentemente de formação de professores. Esses conceitos se coadunam com a proposição de uma política inclusiva, atribuindo sentidos à política educacional e referendando uma perspectiva que vem se tornando hegemônica, ou como denomina Neves (2010), “uma nova pedagogia da hegemonia”.

Segundo Moraes (2003, p. 8), a reforma educacional dos anos 90 e 2000 causou um verdadeiro “transformismo” com leis, decretos, pareceres, resoluções. Ações foram insistentemente divulgadas como algo novo, inovador. Evangelista (2001, p. 2) analisa que a insistência de uma reforma “diferente”, “um marco de uma nova era”, fez parte da reorganização da sociedade burguesa para manter a hegemonia de seus interesses, principalmente “tendo em vista convencer o público alvo de suas reformas de que elas são ‘novas’”.

Neste contexto a requalificação dos professores é dada pelas proposições políticas e a formação como eixo principal visando à sua profissionalização⁷⁰⁰.

Para Shiroma (2003, p. 74) com a proposta de “professor-profissional”, exigem-se níveis cada vez maiores de ensino e de formação continuada do professor, enfatizando o “saber fazer”, a prática docente, e deslegitimando a relação dos conhecimentos teóricos e práticos. Como afirmam Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 11), “o discurso é claro: não basta apenas educar, é preciso aprender a empregar convenientemente os conhecimentos adquiridos”.

Essa formação centrada na prática, observada nas proposições de formação continuada de professores para a Educação Especial em Santa Catarina, está relacionada à perspectiva da competência que segundo, Falleiros, Pronko e Oliveira (2010, p. 92),

extrapolou a educação básica, influenciando profundamente as áreas voltadas à formação profissional no Brasil do século XXI. Ao mesmo tempo em que se moldou no país um novo ‘sistema nacional’ de formação técnico-profissional, seus centros formadores e escolas técnicas passaram a se responsabilizar por emitir certificados de competências aos trabalhadores, ‘flexibilizando’ a formação técnica [...]e reforçando comportamentos ético-políticos adequados ao consenso e a coesão social necessários à reprodução do capitalismo contemporâneo.

Segundo Maués (2003, p. 104) o objetivo maior de promover a formação continuada, no processo de reforma, é

⁷⁰⁰ O termo “profissionalização” é entendido aqui como uma forma de “melhoria da qualidade dos serviços fornecidos por meio do aprimoramento das habilidades e conhecimento dos praticantes” (HOYLE; JOHN, 1995, apud SHIROMA, 2003, p. 16).

a adaptação às exigências postas pelos governos, que apresentam a necessidade de uma atualização a esse novo mundo globalizado. [...] também como uma forma de reparar as lacunas e as deficiências da formação inicial [...]. Desta maneira a formação contínua viria a contribuir, em certa medida, para o aligeiramento da formação inicial, tendo em vista que ela não atenderia às demandas sociais. Além disso, como as transformações em todos os domínios do conhecimento têm-se dado de forma acelerada, caberia à formação inicial apenas dar as noções mais gerais, deixando todo o resto a cargo da formação contínua.

Percebemos, tanto em relação à política de formação inicial quanto a continuada (ou em serviço), alguns encaminhamentos constantes na política educacional brasileira. O primeiro deles refere-se a profissionalização docente que, estudada principalmente por Shiroma e Evangelista (2003), mostra a estreita relação entre Estado e gerencialismo. Segundo as autoras, há uma indicação clara nas políticas educacionais de que o Estado deve gerir o conjunto do magistério que deve ser por ele controlado. Para tanto, há necessidade de um “novo” profissional da educação sob o qual a formação tem papel definidor para torná-lo responsável, competente e competitivo. Para tanto, lhes são requeridas três habilidades: a técnica, a de gestão e a de agir de forma empreendedora (SHIROMA E EVANGELISTAS, 2003). Tais habilidades fazem parte da racionalidade presente na profissionalização.

A desintelectualização do professor é segundo encaminhamento presente na política de formação de professores. Para Shiroma (2003), a formação dos profissionais da educação vem centrando-se em conceitos como competência, excelência, mérito, produtividade, que são considerados conceitos capazes de “seduzir” os profissionais da educação. Corroboram com tais conceitos a centralidade na prática, indicada pelo Ministério da Educação do Brasil, como oposição direta a teoria, que disponibiliza ao professor conhecimentos que o possibilite improvisar, intuir e julgar as ações mais pertinentes ou eficazes para solucionar problemas imediatos. Desses elementos pode-se derivar a tese da desintelectualização do profissional da educação tornando-os práticos e dirimindo sua capacidade de intervenção crítica.

Outro ponto que vem tomando centralidade nos encaminhamentos políticos para a área é a certificação dos professores. É possível observar, em vários documentos nacionais, o valor dado a certificação tanto referente a formação inicial, quanto a continuada. Esse encaminhamento pode ser percebido quando o governo atrela o rendimento escolar dos alunos diretamente a formação dos professores. Porém, a política de avaliação de resultados desconsidera outros fatores como as condições de trabalho desses profissionais e mesmo qual formação lhe foi destinada (SHIROMA; SCHNEIDER, 2008). Esta certificação vem sendo atrelada a remuneração (também denominada de incentivo) que forja a fragmentação entre os profissionais da educação, impulsionando o individualismo, a lógica da meritocracia, a competição. “Nessa perspectiva, podemos entender que essa lógica de formação, calcada na certificação, procura avaliar e identificar os professores eficazes, com perfil e ‘competências’ capazes de melhorar o desempenho dos alunos” (MICHELS, SHIROMA e EVANGELISTA, 2011, p. 31)

Todos esses fatores estão atrelados também a proposição de que a formação de professores deve fazer com que esses profissionais atuem em um espectro cada vez maior de funções. Esse profissional deve ser o mais flexível possível e o mais aberto às diversidades de sua profissão. Segundo Mello (apud EVANGELISTA e TRICHES, 2008, P. 3) “Há um reconhecimento unânime de que os desafios colocados à escola atualmente exigem do trabalho educativo um patamar profissional muito superior ao hoje existente, o que sugere uma espécie de **reinvenção** da profissão docente”. Para formar esse profissional assistimos a

uma proposição de formação restrita teoricamente e alargada em relação a suas ações. Em síntese, é necessário operar uma reconversão docente onde o saber teórico sucumbe ao saber fazer.

Consideramos que estes sejam alguns dos elementos que compõem o debate a cerca da formação de professores, observando-se, também, as particularidades no modo de apreender cada um desses encaminhamentos observáveis nos diferentes níveis e modalidades da educação, especificamente na Educação Especial.

Considerações

Com as análises aqui empreendidas consideramos que os “novos” encaminhamentos das políticas de Educação Especial proferidos nos documentos legais e orientadores, nacionais e estaduais, contem muitos elementos que historicamente compõe a Educação e, especificamente, a Educação Especial. O mesmo ocorre na política de formação de professores, tanto inicial como continuada, na área da Educação Especial no Estado de Santa Catarina. Em ambos os casos evidenciam-se as vertentes pedagógicas presentes há muito tempo nessa área (a médico pedagógica e a médico psicológica).

Também se evidencia que as propostas de formação continuada e a formação inicial voltada aos professores que atendem os sujeitos da Educação Especial não rompem com o que vem sendo indicado para os professores de maneira geral. Esse fato fortalece as teses referentes a desintelectualização, instrumentalização, certificação e reconversão dos professores.

Isso significa que, mais uma vez na história, a formação de professores está no centro das preocupações políticas. Não para que mudanças estruturais ocorram mas para garantir mudanças que possibilite a manutenção das relações existentes. Formar o professor da Educação Especial para assumir a perspectiva inclusiva como a que possibilitará uma nova visão sobre as relações concretas estabelecidas com os sujeitos da Educação Especial, sem tratar de suas condições objetivas (que dizem respeito sim ao diagnóstico, mas principalmente as condições sociais e econômicas desses sujeitos) é a expressão da subjetivação da exclusão.

Referência:

BRASIL. (1996) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. (2006a) *Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. Brasília.*

_____. (2008) *Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília/DF.*

_____. (2001a) *Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer n. 17, de 03 de julho de 2001. Brasília: CNE/CEB.*

_____. (2001b) *Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.*

- _____. (2006) Resolução CNE nº1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília/DF.
- _____. (2009) Resolução CNE/CEB nº 04, de 02 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília/DF.
- BUENO, José Geraldo Silveira. (1993) Educação Especial Brasileira: Integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: Educ.
- DIAS, Mariana L.; MICHELS, Maria Helena. (2012). A concepção de ensino/aprendizagem na formação inicial de professores que atuam com alunos sujeitos da Educação Especial. Poster apresentado na SEPEX/UFSC, Florianópolis.
- EVANGELISTA, Olinda. (2001) Políticas educacionais, privatização e formação do professor no Brasil. In: LIMA, Antônio Bosco de; VIRIATO, Edaguimar Orquizas (Org). **Políticas educacionais e qualificação docente**. Cascavel/PR, p. 13-30.
- EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. (2008) Reconversão, alargamento do trabalho docente e Curso de Pedagogia no Brasil. In: Anais VII Seminário REDESTRADO “Nuevas Regulaciones en América Latina”, Buenos Aires/Argentina, 3 a 4 de julio de 2008. CLACSO; AGENCIA: Argentina.
- FREITAS, Luiz Carlos. (2002) A internalização da exclusão. Rev. Educação e Sociedade, v. 23, n. 80, p. 299-325.
- KASSAR, Mônica; ARRUDA, Elcia E. de; BENATTI, Marielle M. S. (2007) Políticas de inclusão: O verso e o reverso de discurso e práticas. In: JESUS. D.; BAPTISTA, C. R.; BARRETO, Maria Aparecida S. C.; VICTOR, S. L.(Orgs.). Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa. Porto Alegre: Mediação. Prefeitura Municipal de Vitória: CDV/FACITEC, p. 21-31.
- LEHER, Roberto. (2009) Educação no capitalismo dependente ou exclusão educacional? In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; SILVA, Vandei Pinto da; MILLER, Stela (Orgs). Marx, Gramsci e Vigotski: Aproximações. Araquara, SP: Junqueira & Marin; Marília, SP: Cultura Acadêmica.
- _____. (2010) Uma penetrante perspectiva teórica para compreender o modo como os dominantes dominam. Prefácio. In: NEVES, Lúcia M.W. (Org). Direita para o capital e esquerda para o social: Intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil. São Paulo: Xamã, p. 11-22.
- LEHMKUHL, Márcia de Souza. (2011) Educação Especial e Formação de Professores em Santa Catarina: Vertentes médico-pedagógica e psicopedagógica como base da formação continuada. Dissertação de Mestrado. UFSC, Florianópolis.
- MAUÉS, Olgaíses C. (2003) Reformas internacionais da educação e formação de professores. Revista Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, n. 118, p. 89-117.
- MICHELS, Maria Helena. (2004) A formação de professores da educação especial na UFSC (1988-2001): Ambigüidades estruturais e a reiteração do modelo médico-psicológico. Tese de Doutorado: PUC, São Paulo.
- _____. (2006) Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. Revista Brasileira de Educação. v. 11, n. 33, set./dez, p. .

- _____, SHIROMA, Eneida e EVANGELISTA, Olinda. (2011) Quatro teses sobre política de formação de professores. In: SALLES, Heloisa e MICHELS, Maria Helena. Práticas Pedagógicas: Política, currículo e espaço escolar. São Paulo: Junqueira e Marin Editores, p. 21 - 40.
- MORAES, Maria Célia Marcondes de (Org.). (2003) Iluminismo às avessas: Produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A.
- _____. Indagações sobre o conhecimento no campo da educação. (2007) Texto base para o minicurso Indagações sobre o conhecimento no campo da educação, GT 17, 30ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2007.
- NEVES, Lúcia Maria W. (Org.).(2010) Direita para o capital e esquerda para o social: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil. São Paulo: Xamã.
- SAVIANI, D.2010SAVIANI, Dermeval. (2010) Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. Revista Brasileira de Educação (Impresso), v. 15, p. 380-393.
- SHIROMA, Eneida Oto. (2003) O eufemismo da profissionalização. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de. (Org.) Iluminismo às avessas: Produção do conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, p. 61-79.
- _____; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. (2007) Política educacional. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina.
- _____; SCHNEIDER, Mara Cristina. (2008) Certificação e gestão de professores. In: VII Seminário REDESTRADO "Nuevas Regulaciones en América Latina, Anais... Buenos Aires: CLACSO; AGENCIA: Argentina, 3 a 4 de julio de 2008. Argentina.
- _____; EVANGELISTA, Olinda. (2003) Profissionalização: da palavra à política. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de; PACHECO, José Augusto; EVANGELISTA, Olinda. (Orgs.). Formação de professores: Perspectivas educacionais e curriculares. Porto: Porto Editora, p. 27-45.
- TRICHES, Jocemara.(2010) Organizações multilaterais e curso de pedagogia: A construção de um consenso em torno da formação de professores. Dissertação de Mestrado. UFSC, Florianópolis.

Cartas de professores iniciantes em escolas rurais: histórias de vida-formação

Lúcia Gracia Ferreira, Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira

Resumo:

O trabalho proposto é um recorte de uma pesquisa de doutoramento e tem como temática central a formação dos professores da zona rural em início de carreira. O objetivo consiste em analisar como se configuram as práticas de (auto)formação nos anos iniciais da carreira docente de professores rurais, através de dispositivos expressos nas narrativas (auto)biográficas. Assim, esta pesquisa buscou responder o seguinte questionamento: Como a narrativa (auto)biográfica se configura prática de formação de professores da zona rural nos anos iniciais da carreira docente? A partir da abordagem (Auto)biográfica e do método das histórias de vidas, foram trocadas cartas com dois professores que atuavam na zona rural dos municípios de Macarani e Maiquinique, no interior do estado da Bahia/Brasil durante o ano de 2011 e início do ano de 2012, no intuito de conhecer como falavam de si, da sua profissão, do trabalho docente e do contexto onde desenvolviam esse trabalho. Na perspectiva da pesquisa-formação, em que, ao mesmo tempo em que se geram dados e informações de pesquisa, os participantes experimentam um processo formativo - as cartas foram trocadas e utilizadas como instrumentos formativos. As narrativas (auto)biográficas possibilitam a formação a partir das experiências e aprendizagens adquiridas ao longo da vida, na dimensão da vida pessoal e profissional. Nestas estão presentes as temporalidades (passado, presente e futuro) e revelam lembranças e recordações; memórias de um tempo na dimensão da historicidade. Dessa forma, pudemos compreender como os professores iniciantes, que atuam na zona rural, são formados e como falam e escrevem de si no início da docência. Através das cartas muitos aspectos da vida pessoal e profissional desses professores foram revelados. O estudo evidenciou que a questão do contexto rural já fazia parte da vida deles antes de se tornarem professores rurais, por já terem morado na roça; a questão de gênero também sobressaiu, através de aspectos que marcam aspectos considerados culturalmente como mais femininos e masculinos. Também as narrativas sobre as turmas em que davam aula, as aulas e a prática pedagógica se fizeram presentes, marcando as escritas desses professores e perfazendo as suas histórias. Assim, esta pesquisa traz uma contribuição significativa quando possibilita conhecer, por meio de suas cartas, os professores rurais em início de carreira, que quase sempre são relegados ao esquecimento.

Palavras-chave: formação, professores rurais, professores iniciantes.

Introdução

Este trabalho sobre cartas de professores iniciantes da zona rural se constitui em um trecho de uma pesquisa em andamento intitulada “Professores da zona rural em início de carreira: narrativas de si e práticas de formação”, desenvolvido no curso de doutoramento, na Universidade Federal de São Carlos/UFSCar. de maneira tímida e inicial, este representa uma primeira interpretação das cartas que foram trocadas, no período entre o ano de 2011 e 2012, com os colaboradores da pesquisa.

A pesquisa foi sendo realizada nos municípios de Macarani e Maiquinique, no interior da Bahia. Estes foram escolhidos por fazerem parte do Território de identidade 08 – Itapetinga, que se constitui como consequência da nova formação regional da Bahia, composto por 13 municípios. Foi solicitada autorização para a realização da pesquisa em cinco municípios desse território, mas apenas nos dois citados houve disponibilidade de colaboradores.

Assim, a pesquisa foi realizada partir da abordagem (auto)biográfica e do método das histórias de vida. Teve como fontes de coleta de dados instrumentos como questionário, cartas, entrevista narrativa e diário (auto) biográfico. Nesse trabalho, serão enfocadas somente as cartas, mas estará exposto o perfil dos participantes coletados através do questionário.

Os colaboradores dessa pesquisa são uma professora do município de Macarani e um professor do município de Maiquinique. Após a aprovação do projeto de tese pelo Comitê de Ética e Pesquisa da UFSCar, foi solicitada autorização para a realização da pesquisa e, a partir do deferimento da solicitação teve início a troca de cartas.

O início da carreira

A formação inicial somente não é suficiente para a aprendizagem da docência. É necessária uma formação contínua, pois essa aprendizagem se dá num conjunto de teoria e prática, mas a formação pela reflexão nos permite pensar na possibilidade também de melhorar o ensino através da prática pedagógica. É válido ressaltar que o professor deve buscar fazer uma reflexão interior, uma autoreflexão a fim de se autoavaliar, pois:

O professor reflexivo faz de sua práxis espaço de análise crítica e local de formulação de conhecimentos e teorias. Não é alguém que descarta as construções teóricas já produzidas ou que dá extremado valor à prática cotidiana e os conhecimentos que advêm dela, mas sim estabelece uma relação estreita entre ambas, de forma a considerá-las preponderantes para o alcance da tão almejada qualidade da educação (DINIZ-PEREIRA; CAÑETE, 2009, p.20).

Diniz-Pereira e Cañete (2009) apontam para a necessidade do professor de ser crítico, reflexivo, pois o professor que articula teoria e prática numa busca da práxis e da qualidade da educação tem melhor condições de promover as mudanças tão almejadas. A formação enquanto processo de reflexão é necessária porque, como diz Zeichner (1993, p. 17):

Reflexão também significa o reconhecimento de que o processo de aprender a ensinar se prolonga por toda a carreira do professor e de que, independentemente do que fazemos nos programas de formação e do modo como fazemos, no melhor dos casos só podemos preparar os professores para começar a ensinar.

Assim, o processo formativo e a atuação dos professores apresentam vinculação com o contexto social, histórico, político, econômico e cultural em que estão inseridas a educação e as suas práticas. De acordo com Tardif (2002), os docentes utilizam, no cotidiano de suas atividades, conhecimentos que estão articulados às suas vivências, aos seus saberes e as suas competências sociais.

O desenvolvimento profissional não é tido como uma série de acontecimentos, mas como um processo que é influenciado por questões pessoais, profissionais e contextuais. Para algumas pessoas ele parece ser

algo estanque, linear, mas para outras, cheia de mudanças, oscilações, descontinuidades, regressões (LIMA, 2006). Assim, é possível afirmar que os primeiros anos da carreira docente são realmente muito difíceis, já que os professores ainda estão em processo de conhecimento e adaptação à profissão. Mas nesse período, elementos como saberes e a prática pedagógica, situam-se como auxiliares na produção de muitos outros conhecimentos que auxiliam também na formação do professor.

Intento aqui um estudo do início da carreira profissional docente como um dos eixos desse trabalho, pois se acredito que os modos singulares de ser professor em um ciclo no qual os saberes docentes estão marcados muito mais pelas experiências escolares do que pela experiência da profissão recém inaugurada – os anos iniciais da carreira - é relevante no processo de formação. Nóvoa (2006, p. 11) fala que:

Os primeiros anos de exercício nas escolas são essenciais para a configuração da identidade profissional docente. É nesse período curto que se joga o futuro de muitos professores, que se define uma relação mais ou menos confortável com o trabalho escolar [...] Infelizmente, somos deixados muitas vezes isolados nesta fase tão decisiva do nosso percurso. Sem ninguém com quem possamos dialogar. Sem ninguém para partilhar dúvidas e incertezas. Sem ninguém que nos ajude a superar os dilemas de uma profissão tão exigente.

O início da carreira é considerado como um “choque com a realidade” por remeter ao confronto inicial vivenciado pelos professores no exercício da profissão (HUBERMAN, 2007). Esse período é tido como aquele que os docentes sofrem os primeiros impactos com a realidade escolar e que os levam a reflexão sobre sua formação e prática pedagógica (SILVA, 1997). Silva refere-se a cinco categorias de manifestações indicadoras do choque com a realidade, sendo: 1) percepção dos problemas; 2) mudanças de comportamento; 3) mudanças de atitudes; 4) mudança de personalidade; 5) abandono da profissão.

Nesse período de iniciação a docência, há por parte dos professores muitas perspectivas sobre o ato de ensinar (é tido como período de desafios), em que cada experiência vivenciada no início da carreira testa a capacidade de sobrevivência a esse processo de desenvolvimento profissional. Também são vivenciadas as discrepâncias existentes entre a teoria aprendida durante a formação inicial e a realidade da vida na escola, caracterizado pela maneira como foram formados e pelas constantes mudanças sociais, e este período se transforma num contexto propício ao aparecimento de dilemas. Isso se dá porque estes professores estão inseridos num sistema de ensino que os deixam entregues a si próprios, a sua própria sorte, sem um apoio estruturante (SILVA, 1997).

A docência também é vivenciada nos primeiros anos da carreira como uma descoberta, e essa iniciação tem se revelado como importante fase no processo de aprender a ser professor. Nesse estudo, considero professores em início de carreira, aqueles que tenham até cinco anos de docência, segundo a concepção de Tardif (2002). Estes professores têm muitas de suas práticas vinculadas aos desafios e dilemas (COSTA; OLIVEIRA, 2007).

Destaco da pesquisa de Ferreira (2010), realizada com professoras da zona rural do município de Itapetinga-BA, durante os anos de 2008 e 2009, o fato das professoras mais experientes, ou seja, com mais tempo na docência serem as que melhor realizavam um trabalho docente. Isso explica que os professores mais experientes trabalhavam com a realidade dos alunos e que os professores que estão em início de carreira, mas que atuam na zona rural tem maior proporção de encontrar grandes desafios no desenvolvimento profissional. Nesse segundo, entendo que o começo da profissão docente já institui um

processo que revela insegurança e dúvidas e é fato que iniciar a carreira docente na zona rural, em uma classe multisseriada, agrava ainda mais esse problema.

Entender os caminhos da aprendizagem da docência, trilhados por professores da zona rural em início de carreira é entender como esses profissionais se tornam professores, como constroem a sua identidade docente, já que esta é confrontada com uma formação que é urbana, mas que a prática é iniciada no meio rural. É entender como constroem saberes naquele contexto e para aquele contexto, conforme observam Araújo e Oliveira (2012). Tudo isso me leva, a questionar sobre a necessidade do professor reflexivo para atuar na zona rural, aquele que não se contenta com a rotina, mas que faz de sua prática, todos os dias uma nova prática, baseada num trabalho de reflexão sobre o seu trabalho e desenvolvimento profissional.

As cartas...

A proposta das cartas foi de serem trocadas por um período de um ano letivo, no caso, do início do ano de 2011 ao início do ano de 2012. Estas foram trocadas através do correio eletrônico, do correio tradicional (convencional) e de portadores.

Essas cartas configuram-se como textos epistolares e é uma importante fonte de pesquisa por possibilitar o diálogo entre os colaboradores da pesquisa e a pesquisadora e é uma fonte que se utiliza das narrativas das experiências de vividas em diferentes fases da vida, espaços e tempos, revelando seu caráter memorístico.

As cartas são instrumentos de cunho social que tem a função da comunicação, de aproximar pessoas ausentes ou distantes, além de estarem ligadas a memória e também ao arquivamento do eu. Segundo Paiva (2006, p.27), se escrevem cartas para “conhecer e ser conhecido; para se informar, expressar opiniões e sentimentos, narrar acontecimentos; para alívio próprio, para ser lido por um ou por muitos. Escreve-se, antes de tudo, para conhecer a si mesmo”. Nesses textos, privilegiamos a informação biográfica, aquilo que é colocado pelos professores, por ser esta uma escrita formativa, e ser explorada nos aspectos ligados aos dilemas profissionais que estarão sendo vivenciados no percurso de vida-formação desses professores iniciantes.

Escrever sobre si é uma forma de organizar vivências. Para escrever sobre a vida torna-se necessário abrir o baú de memórias e passar por entre as lembranças. Escrever sobre a própria vida permite ao sujeito que escreve formar-se. A formação também acontece a partir da experiência da escrita, num processo de (auto)formar-se, refletindo sobre si. Dessa forma, nessa perspectiva, as cartas como escrita de si tornam-se também um instrumento formativo.

Paiva (2006) fala-nos das cartas como arquivos da memória e arquivos pessoais. Artières (1998, p.11) fala que arquivamos a própria vida. “Arquivar a própria vida é se por no espelho, é contrapor à imagem social a imagem íntima de si próprio, e nesse sentido o arquivamento do eu é uma prática de construção de si mesmo e de resistência”. Dessa maneira, conservarmos algumas coisas e outras jogamos fora; e em cada triagem jogamos mais papéis, por exemplo, fora; assim preservamos umas memórias e outras não. As cartas também são papéis muitas vezes aguardados, que falam muito de nós.

No livro “Papéis Guardados”, de Mignot (2003), a autora expõe várias figuras dos papéis guardados por estudantes ao longo da vida, sendo fotografias, diários, cadernos escolares, trabalhos escolares, cartas,

cadernos de caligrafia, boletim escolar, cadernetas de professores etc. As escritas nesses papéis são como letras que duram, guardadas. Ainda, Mignot e Cunha (2006) referem-se a guardar como

Guardar é diferente de esconder. Guardar consiste em proteger um bem da corrosão temporal para melhor partilhar; é preservar e tornar vivo o que, pela passagem do tempo, deveria ser consumido, esquecido, destruído, virado lixo. Papéis escritos tidos como “ordinários”¹ tais como cartas, diários, autobiografias, dedicatórias, cadernos de receitas, cartões de felicitações e cartões-postais, até então escondidos dentro de gavetas, armários e caixinhas, “[...] tornam-se presentes como uma voz que nos interpela.” (FELGUEIRAS; SOARES, 2004, p. 110). Esses papéis guardam histórias individuais e familiares, trazem marcas da escolarização e permitem pensar distintas interpretações da escola e da educação (p.41).

As cartas podem conservar a vida. Camargo (2000, p. 205), afirma que “[...] cartas que são textos porque são produções escritas; cartas que são discursos, porque nelas se buscam significações históricas”. Estas guardam muito da vida. Segundo Camargo (2000, pp. 203-228).

Ao se rastrear e analisar o ato de escrever, vão emergindo modos como histórias de escrita são registradas através da escrita das cartas, da correspondência no seu conjunto, do texto, dos procedimentos. Cartas que são datadas e por isso delimitam lugares e momentos particulares na história dos sujeitos e da cultura. Na emergência dessas histórias, sujeitos que escrevem e lêem cartas deixam suas marcas, que podem indicar pistas para uma leitura da constituição do sujeito da escrita, na escrita.

Nesse trabalho, as identidades dos colaboradores serão preservadas, por uma questão ética e também porque, como diz Paiva (2006, p.32) as “cartas são, sem dúvida, um dos documentos que mais envolvem a conflituosa relação entre o público e o privado”. Ainda, porque, segundo a Constituição Federal, no inciso XII do artigo 5º “é inviolável o sigilo da correspondência” (ANGHER, 2005 apud PAIVA, 2006, p.32).

Os perfis dos colaboradores da pesquisa já citada estão expostos na tabela abaixo.

Tabela 1: Perfil dos colaboradores da pesquisa.

Colabo- rado- res	Sexo	Idade	Estado civil	NºFilh os	Forma ção	Tempo que atua como professor(a)	Tempo que atua na zona rural	Situação funcional
A	M	35	Casado	0	Magist ério do ensino médio	4 meses (desde fevereiro de 2011)	4 meses (desde fevereiro de 2011)	Efetivo
B	F	28	Casada	1	Magist ério do ensino médio	4 meses (desde fevereiro de 2011)	4 meses (desde fevereiro de 2011)	Contratad a

Fonte: Dados coletados através do questionário.

No início do mês de abril entreguei pessoalmente uma carta-convite às professoras colaboradoras, em Macarani; e no final do mesmo mês, entreguei para os colaboradores em Maiquinique. Em Macarani havia uma professora em início de carreira, recebi carta-resposta positiva, aceitando participar da pesquisa; em Maiquinique havia dois professores, desses somente de um recebi resposta da carta. Foi dessa forma que estes se constituíram os dois colaboradores da pesquisa.

Colaborador A (Cientista)

Ao longo do ano de 2011, recebi 10 cartas do professor de Maiquinique, pelo correio eletrônico. Essas trocas se iniciaram no mês de maio e encerraram no mês de dezembro de 2011, sendo que enviei uma carta para o colaborador A no mês de janeiro de 2012. A primeira carta foi a carta-convite. A primeira carta recebida do colaborador A, ele disse apenas sim, aceitando ao convite, no corpo do email. O colaborador A, falou, na segunda carta, se apresenta, fala coisas como: sua formação (magistério do ensino médio), que é concursado, que é mecânico durante o dia e professor a noite, sobre a escola onde trabalha, que o grande desafio que estava enfrentando era ter que alfabetizar alunos já alfabetizados, sobre o planejamento pedagógico e o apoio administrativo e pedagógico recebido. Também sobre a sua rotina.

Na carta seguinte o colaborador A falou de si, do desafio que enfrentou – o concurso público – e da felicidade que sentiu com o resultado. Falou do que sentiu por estar na profissão e da dificuldade que é escrever um diário, da rotina e de si para o outro. Na quarta carta esse mesmo colaborador fala da dificuldade que é falar de si mesmo, de sua origem (nasceu na zona rural) e constituição familiar. Fala da mãe, do pai, das irmãs, das cidades onde morou, das profissões que já exerceu, da separação dos pais e do segundo casamento do pai. A família é enfatizada nessa carta, ele fala sobre a esposa: quando a conheceu e quando casaram e se mudaram para Maiquinique. Andar de bicicleta é a recordação que traz de algo que gostava.

Na carta posterior, diz (a quinta) novamente que não é fácil falar de si mesma e da facilidade que tem para relacionar-se com o outro. Relata a dificuldade, no começo, de conciliar as duas profissões – mecânico e professor - e novamente na dificuldade para escrever o diário. A sexta carta é iniciada dizendo que pensou muito para obter uma resposta e fala que o que mais se recorda da infância é a avó materna e da adolescência é a paixão por bicicletas. Na carta seguinte enfatiza que esta foi a carta mais difícil para responder, certamente, porque a resposta remetia a muitas lembranças, e momentos charneiras. Fala de ter morado na zona rural e vir estudar na cidade e de não ter a lembrança de um só professor. Também sobre o fato de ter estudado sempre em escolas públicas e a volta da mãe para a Bahia. Ele fez magistério na cidade de Maiquinique e fala sobre isso. Ainda sobre o desejo de cursar o nível superior e a necessidade que já sentiu dessa formação.

“Sempre ouvi dizer que ser professor era difícil, isso era desanimador, porém na minha escola isso não ocorre”. É dessa forma que inicia a oitava carta. Constata isso falando de sua turma, seus alunos e sua metodologia em sala de aula. Fala sobre ser professor e dizendo que no ano posterior estaria retornando aos estudos. Na carta nove responde uma pergunta feita numa das cartas anteriores sobre... e fala sobre os professores que mais marcaram sua vida escolar, fala de três. Traz a escrita sobre a dificuldade de lecionar numa turma multisseriada. Enfatiza o retorno aos estudos em fevereiro e sua aprovação no vestibular para cursar Educação Física. Deseja felicitações natalinas à pesquisadora. Na última carta (décima) fala do

projeto de entrar na faculdade, sobre seus alunos, o trabalho docente realizado e a gratificação desse trabalho.

Tabela 2: Colaborador A. Quantidade e datas das cartas recebidas e enviadas pela pesquisadora, 2011-2012.

Cartas	Enviadas	Como	Recebidas	Como
1	30/04/2011	Entregue pessoalmente	19/05/2011	Correio eletrônico
2	20/05/2011	Correio eletrônico	25/05/2011	Correio eletrônico
3	31/05/2011	Correio eletrônico	01/06/2011	Correio eletrônico
4	09/06/2011	Correio eletrônico	10/06/2011	Correio eletrônico
5	25/06/2011	Correio eletrônico	28/06/2011	Correio eletrônico
6	11/07/2011	Correio eletrônico	19/07/2011	Correio eletrônico
7	07/08/2011	Correio eletrônico	29/10/2011	Correio eletrônico
8	19/11/2011	Correio eletrônico	22/11/2011	Correio eletrônico
9	25/11/2011	Correio eletrônico	03/12/2011	Correio eletrônico
10	06/12/2011	Correio eletrônico	13/12/2011	Correio eletrônico
11	31/01/2012	Correio eletrônico	-	

O fato de trocar cartas pelo correio eletrônico com o colaborador A proporcionou um número maior de cartas recebidas e enviadas em relação aos outros colaboradores dessa pesquisa. Mas, o número ainda é pequeno, isso porque houve um período, como pode ser visto na tabela 3, em que o colaborador A se não mais enviou cartas para a pesquisadora. Como ele já tinha me enviado um email comunicando-me que estava com problemas, eu respeitei esse momento, retomando, dois meses depois a troca de cartas.

Colaboradora B (Matilde)

Também recebi oito cartas da colaboradora B, durante o ano de 2011, todas através de portadores e uma carta no ano de 2012. Assim, na primeira carta, a colaboradora B enviou um texto que se chamava “A janela”. Na primeira carta, esta não disse sim ou não a respeito da participação na pesquisa, mas falou um pouco de si. Entendi isso como um sim. Ela não comentou o texto enviado. A carta foi escrita em uma folha de caderno grande (pautadas). Na segunda carta recebida, B fala do privilégio em participar da pesquisa e comenta o texto enviado, conforme solicitado pela pesquisadora. Ela também fala que o texto enviado é uma reflexão de sua vida, se desabafa e conta coisas íntimas. A carta de B foi escrita em duas folhas de cadernos grandes, sem utilizar o verso. “Querida” é forma de tratamento usada para referir-se a pesquisadora, o comentário do texto enviado vem logo no começo. No conteúdo dessa carta, uma frase “enviei o texto a você por ter me simpatizado com você”. Dessa forma, foi se constituindo a relação entre a

pesquisadora a colaboradora B. Na terceira carta, a colaboradora B expressa a confiança depositada na pesquisadora, fala de suas metas (submeter-se e ser aprovada em concurso público), do seu sonho da casa própria e do desejo de ficar perto de seu filho. Diz que ela está em busca da estabilidade financeira e que pretende continuar lecionando.

Na carta seguinte, pediu desculpas por não ter respondido as cartas antes e da decepção de estar com o salário atrasado já há dois meses. Fala que está escrevendo no diário e do sonho de ter uma casa. Novamente refere-se ao sonho da casa e do esforço que o marido vem fazendo para realizá-lo. Também da constituição familiar (mãe, pai e três irmãs) e do fato de ter sido abandonada pelo pai. Ela faz referência às dificuldades que a família teve que enfrentar sem o pai e do reaparecimento do pai há sete anos. A aposentadoria da mãe que deverá sair este ano é citada e pede a pesquisadora orações.

Na quinta carta a colaboradora B fala da falta que sente de conversar com a pesquisadora; novamente fala do sonho (a casa) e narra o seu período de escolarização, da primeira professora e de fatos marcantes. Na sexta carta recebida, a colaboradora B fala de como foi bom e proveitoso nosso último encontro e também sobre como se tornou professora. Fala de sua atividade profissional anterior a de professora e de quando teve seu filho. Também que ser professora foi uma oportunidade que lhe surgiu, não foi uma opção, mas também fala da sua responsabilidade para exercer a profissão e do seu gosto em exercê-la.

Na penúltima carta, a colaboradora B pediu desculpas pela demora em responder a carta e da experiência adquirida no emprego anterior ao de professora. Refere-se ao filho como a melhor realização de sua vida. Ela fala do fracasso (fracasso como perda) como uma lição, pois através dele se aprende e que na vida temos que abdicar de umas coisas para conseguir outras. Sobre o ser professora, diz que é gratificante e que os melhores sentimentos têm sido construídos em torno da relação construída com os alunos. Conclui dizendo que ser professora é uma realização.

Na última carta, fala que foi aprovada no concurso para auxiliar administrativo e que estava muito feliz, e remete ao esforço que fez para conseguir isso. Fala sobre o desempenho dos alunos que a surpreendeu, pois nenhum deles foi reprovado. Também fala da festa animada de encerramento que fez na escola. Diz sobre a faxina realizada na escola e o esquecimento do diário (autobiográfico) na prateleira, destruído por um temporal ocorrido e do pouco aproveitamento que teve das escritas, pois ela se prontificou a passar tudo que se pode aproveitar do diário a limpo para entregar a pesquisadora. Ela diz que ficou chateada com isso, mas que passou o que pôde aproveitar do diário para um outro caderno. Fala de seus 30 anos de idade ocorridos naquele dia da escrita da carta (20/02) e da sua gravidez de 4 meses. Termina a carta dizendo que está com saudades e que a pesquisadora tornou-se uma grande amiga dela.

Tabela 3: Colaboradora B. Quantidade e datas das cartas recebidas e enviadas pela pesquisadora, 2011-2012.

Cartas	Enviadas	Como	Recebidas	Como
1	08/04/2011	Entregue pessoalmente	28/04/2011	Portador
2	29/04/2011	Entregue pessoalmente	11/05/2011	Portador
3	12/05/2011	Portador	08/06/2011	Portador
4	09/06/2011	Portador	28/07/2011	Portador
5	11/08/2011	Portador	27/08/2011	Portador
6	02/09/2011	Entregue pessoalmente	07/10/2011	Portador
7	09/10/2011	Entregue pessoalmente	27/10/2011	Portador
8	07/11/2011	Portador	27/02/2012	Portador

As trocas das cartas com a colaboradora B ocorreram lentamente e nos encontramos algumas vezes nas reuniões de planejamento, já que ela não faltava assim, algumas cartas eram entregues pessoalmente. Em alguns períodos os colaboradores dessa pesquisa demoravam mais para responder as cartas enviadas.

Assim, as cartas possibilitaram estabelecer um diálogo contínuo com os professores iniciantes e proporcionou a compreensão dos dilemas vividos em seus anos iniciais de carreira; como enfrentam e superam esses dilemas. As cartas podem conservar a vida. Estas guardam muito da vida. Ainda para Camargo (2000, p. 204):

Ao se rastrear e analisar o ato de escrever, vão emergindo modos como histórias de escrita são registradas através da escrita das cartas, da correspondência no seu conjunto, do texto, dos procedimentos. Cartas que são datadas e por isso delimitam lugares e momentos particulares na história dos sujeitos e da cultura. Na emergência dessas histórias, sujeitos que escrevem e lêem cartas deixam suas marcas, que podem indicar pistas para uma leitura da constituição do sujeito da escrita, na escrita.

Dessa forma, emergem nas escritas das cartas indícios do processo de formação humana, formação que se dá ao longo da vida, pois enquanto existirmos estaremos sendo formados (FERREIRA, 2010). Emergiram nessas escritas indícios da identidade do sujeito, da sua história de vida, da temporalidade (passado-presente-futuro) e das subjetividades.

As ponderações aqui contidas sobre as cartas, os dizeres, as reflexões, revelações, as conversas mostram escritas diferenciadas, marcas de tempos e espaços diferentes. Conforme Bastos, Cunha e Mignot (2002, p. 9), “a escrita epistolar, com múltiplos destinos, transforma a ausência em presença e o passado, em presente, impedindo o esquecimento. Enfim, laços de papel”. Esses são os laços de papel que compõem um trabalho que demarca parte da vida de dois professores rurais; papéis que guardam pedaços da vida.

Considerações Finais

O trabalho aqui demonstrado refere-se ao arquivamento da vida. Através das cartas, foi possível conhecer aspectos da vida-formação de dois professores iniciantes de escolas rurais de dois municípios do interior da Bahia. Assim, gostaríamos de acrescentar que é necessário dar atenção a escrita epistolar de professores

rurais em início de carreira, pois dar importância as narrativas contidas nas cartas. Essas escritas são reveladoras da vida.

Referências

- ARAUJO, J. P., OLIVEIRA, R. M. M. A. Aprendizagem da docência em uma escola do campo: ressignificações na trajetória de professores. *Olhar de Professor (UEPG. Impresso)*, v.15, p.109 - 123, 2012.
- ARTIÈRES, P. Arquivar a própria vida. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, p. 9-34, 1998.
- BASTOS, M.H.C.; CUNHA, M.T.S.; MIGNOT, A.C.V. Laços de Papel. In: _____. (Orgs.). *Destino das Letras: história, educação e escrita epistolar*. Passo Fundo: UPF, 2002. p. 5-9.
- CAMARGO, M.R.R.M. Cartas adolescentes. Uma leitura e modos de ser... In: MIGNOT, A.C.V.; BASTOS, M.H.C.; CUNHA, M.T.S. (Org.). *Refúgios do eu: educação, história, escrita autobiográfica*. Florianópolis: Mulheres, 2000. p. 203-228.
- COSTA, J.S.; OLIVEIRA, R.M.M.A. A iniciação na docência: analisando experiências de alunos professores das licenciaturas. *Olhar de professor*, Ponta Grossa, 10(2): 23-46, 2007.
- DINIZ-PEREIRA, J. E.; CAÑETE, L.S.C. A escrita do diário de bordo e as possibilidades da reflexão crítica sobre a prática docente. In: LACERDA, M.P. (Org.) *A escrita inscrita na formação docente*. Rio de Janeiro: Rovel, 2009, p.17-36.
- FERREIRA, L.G. Professoras da zona rural: formação identidade, saberes e práticas. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade: Universidade do Estado da Bahia, 2010.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In. NOVOA, A (Org.). *Vida de professores*. Porto: Porto Editora, 2007, p.31-61.
- LIMA, A.C.E. Caminhos da aprendizagem da docência: os dilemas profissionais dos professores iniciantes. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade: Universidade do Estado da Bahia, 2006.
- MIGNOT, A.C.V. *Papéis guardados*. Rio de Janeiro: UERJ, Rede Sirius, 2003.
- _____; CUNHA, M.T.S. Razões para guardar: a escrita ordinária em arquivos de professores/as. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 25, n. 11, p. 40-61, jan./abr. 2006
- NÓVOA, A. Prefácio. In: SOUZA, E.C. *O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006. pp. 9-12.
- PAIVA, K.B. *Histórias de amizade: as cartas de Mário, Drummond e Cecília para Henriqueta Lisboa*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais, 2006.
- SILVA, M.C.M. O primeiro ano de docência: o choque com a realidade. In ESTRELA, M.T. (org.) *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Editora, 1997. p.51-80.

SOUZA, E.C. O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

ZEICHNER, K.M. A formação reflexiva de professores: idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

O trabalho docente dos formadores de professores em serviço: focalizando a formação continuada no Brasil e na Argentina

Marin, Alda Junqueira⁷⁰¹, Furlan, Elaine Gomes Matheus⁷⁰²

Resumo

O presente resumo refere-se aos estudos realizados entre os anos de 2011 e 2012 no âmbito de um projeto de pós-doutorado. Trata-se de um relato voltado à detecção e análise de aspectos relacionados aos modelos de formação continuada de professores em serviço na América Latina, focalizando principalmente Brasil e Argentina, nos últimos 20 anos. Busca verificar o trabalho docente dos formadores que atuam em diferentes modalidades de cursos e os desdobramentos no âmbito da gestão organizacional envolvendo os governos federais e estaduais/municipais (Brasil) e provinciais (Argentina). Os países da América Latina, sobretudo, sofreram pressões dos organismos mundiais que têm priorizado a formação dos professores que já estão em serviço. No Brasil a regulamentação vigente emana da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional apresentando desdobramentos em relação aos níveis de escolaridade, sendo um deles o superior que inclui propostas relativas ao uso das novas tecnologias de informação e comunicação (TIC), incluindo a formação continuada de professores em exercício, hoje, como uma necessidade, dado o número de professores com formação insuficiente. Na Argentina, os estudos apresentam um discurso de renovar uma legislação com mais de cem anos que impulsionou, na década de 1990, um processo de transformação educativa expressando as mudanças tanto em relação às políticas específicas quanto nas escolas e no ensino superior; esse processo desencadeou conflitos e novas concepções que resultaram na atual Ley de Educación Nacional. Nesse cenário, este estudo visa explorar a atuação docente dos formadores de professores, metodologias e materiais utilizados, procurando destacar principalmente graus de autonomia tanto em relação à diversidade de propostas da formação continuada argentina, quanto o trabalho realizado em programas brasileiros como, por exemplo, o Programa de Educação Continuada (PEC). Há que se investigar e compreender essas realidades que vêm marcando as instituições públicas e particulares, verificando as similaridades e as especificidades, contando com os estudos já disponíveis em alguns países. A pesquisa é de natureza qualitativa com procedimentos de análises de documentos, entrevistas e observações, incluindo visitas a algumas províncias argentinas. Tais resultados, no limite, podem levar a pensar em reconfigurações na produção do campo científico-educacional problematizando as grandes e pequenas alterações que vigoram na medida em que se alteram profundamente, na atualidade, várias facetas desse trabalho posto que o cenário é todo alterado, as circunstâncias da relação pedagógica podem ser variadas, as regras, os saberes e as formas de adquiri-los podem ser diversificados nos modelos vigentes.

Palavras-chave: formação continuada em serviço; trabalho docente; Brasil e Argentina.

Introdução

⁷⁰¹ aldamarin@pucsp.br, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, Brasil

⁷⁰² elainefurlan@cca.ufscar.br, UFSCar/Brasil, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, Brasil

A compreensão sobre o trabalho docente no interior de qualquer escola exige esforço para apreensão do percurso histórico-social dessa instituição. Toda prática, portanto, é histórica, com sua gênese, suas influências e condições.

A instituição escolar na modernidade trouxe como consequência a instituição de agentes específicos, ou seja, professores e alunos. Tais agentes foram, portanto, compondo parte do cenário da época, com marcas que permaneceram e outras que foram se alterando ao longo do tempo, conforme vêm demonstrando os estudos da Sociologia e História. Segundo esses estudos, a escola tem características marcantes definindo-se como lugar ímpar nas formações sociais: espaços separados e tempos marcados para o exercício do trabalho pedagógico, relação bem particular entre professores e alunos, a presença dos saberes a serem transmitidos, entre outras (VARELA e ALVAREZ-URIA, 1992; VINCENT, LAHIRE e THIN, 2001). Gradativamente, com o estado assumindo as funções relativas à escolarização, a regulamentação sobre tais atividades passaram a ser formalizadas, de tal maneira que, hoje, na maioria dos países, há legislação e ações políticas formais regulamentando a escola, as funções dos agentes que nela trabalham e as formações dos mesmos para o exercício de tais funções.

Em um estudo comparado, como o aqui relatado, há que se atentar para tais aspectos para compreender as similaridades e as diferenças. Os estudos comparados na área da educação têm passado por revisões e análises periódicas ao longo das últimas décadas abrangendo vários países. Como decorrência, há um excelente conjunto de informações das possibilidades, limites, necessidades, rumos e potencialidades para todos os que se dedicam a estudos educacionais, tanto no que tange a aspectos operacionais da produção de conhecimento quanto à diversidade de temas e objetivos (FERRER, 2002).

Nesse cenário, o estudo aqui relatado é parte de ampla pesquisa que analisa novos modelos de formação de professores. No conjunto dos objetivos encontra-se o de comparar a situação dos países Argentina, Chile e México com o Brasil⁷⁰³.

Neste relato abordamos pequena parcela desse conjunto, especificamente a comparação entre Brasil e Argentina, pois a profusão de informações obtidas junto a diversas fontes e instâncias de pesquisa nos levou a definir o escopo desta comunicação para focalizar a formação continuada no que tange à atuação dos formadores de professores.

Nas primeiras partes do texto procuramos localizar este relato com alguns aspectos do cenário traçado por FERRER (2002), delineando as balizas teórico-metodológicas do estudo e o contexto da pesquisa. Na sequência estão apresentados os dados relativos ao foco da formação continuada e modos de realização, com destaque para as questões da autonomia, buscando os nexos entre os dois países assim como as singularidades.

Algumas balizas teóricas

No cenário do conhecimento construído, analisado e apresentado por FERRER (2002), como bem nos introduz a inesquecível pesquisadora Cecília Braslavsky, a primeira característica da área da educação comparada constitui-se do acesso fundamental aos conhecimentos da área. Ao longo da obra é possível

⁷⁰³ Trata-se de projeto temático coletivo financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, Brasil, coordenado por Belmira A. O. Bueno envolvendo quatro universidades.

detectar as tensões existentes muito mais do que os consensos, oportunizando e exigindo opções para os estudos.

A partir dos dados elencados no último capítulo do livro, identificam-se os “novos objetivos, novas funções, novos desafios da educação comparada” (FERRER, 2002, pp. 201-210), síntese que nos permitiu fazer opções conceituais balizadoras deste texto. A primeira decisão ocorreu por identificar que o projeto, de onde decorre este texto, se localiza institucionalmente em centros universitários de investigação, conforme já registrado, ainda que existam outras possibilidades, segundo o autor. Embora não se trate de pesquisadores que atuem na área da docência em educação comparada, há que se buscar compreender os nexos e as divergências sobre o nosso foco tentando atuar como nos diz Pereyra (*apud* FERRER, 2002, pp.204): “la investigación comparada no consiste en comparar sino en explicar”, sobretudo na América Latina assumindo-a como sujeita a injunções políticas comuns.

Entendendo a educação continuada e os modos de sua realização pelos formadores como foco, os temas que Nóvoa apresenta também nos auxiliam neste texto apontando a relevância de se dedicar a escolas, agentes, discursos e política buscando “compreender como cada época e cada lugar constroem seus próprios autores e se apropriam de práticas discursivas” (*apud* FERRER, 2002, pp.207).

Outro ponto de destaque nessas balizas se encontra na contribuição de Halls (*apud* FERRER, 2002, PP. 209-210). Trata-se de fatores a serem considerados, pois interferiram na história da disciplina: circunstâncias políticas, laços culturais entre grupos de países afins, organismos internacionais e os problemas pedagógicos nas diferentes sociedades. Estes quatro pontos parecem ser fulcrais na compreensão do foco destes estudos que fazemos em particular o deste texto.

Neste sentido, este trabalho é pautado pela detecção de vários desses aspectos. Há que se investigar essa realidade que vem marcando as instituições públicas e particulares, verificando as similaridades e as especificidades, contando com os estudos já disponíveis em alguns países. Os estudos foram realizados entre os meses de julho de 2011 e fevereiro de 2013 tendo como objetivo investigar as atividades docentes desenvolvidas nos modelos de formação em serviço na América Latina, focalizando Argentina e Brasil. Inicialmente foi necessário um mapeamento do material disponível para entendimento do contexto político, social e histórico, mapeando algumas ações políticas voltadas para a formação de professores em serviço, detectando-se que, nos últimos 20 anos, houve a presença de alguns elementos que indicavam situações aparentemente distintas na (direção da) formação em serviço, incluindo as mudanças da legislação federal/nacional de educação dos dois países, apesar das mesmas bases neoliberais. Entretanto, as informações não eram suficientes para o entendimento e análise de todo o percurso; portanto, era evidente a necessidade de ir a campo para entrevistar agentes que participaram desse processo e coletar mais dados que explicassem melhor esse contexto.

Conforme as balizas apresentadas, o primeiro contato com um país necessita de um grande esforço, por parte do pesquisador, principalmente em relação ao contexto local para apreensão de aspectos, até então, desconhecidos. Neste sentido, é necessário um mergulho em muitas leituras, consultas a documentos, além de buscar interagir com pessoas, preferencialmente ligadas a esses processos, para apreensão de elementos importantes para o andamento da pesquisa. Foi necessário, por exemplo, entender a cultura argentina de rede de contatos, ou seja, apesar de em todos os lugares visitados a pesquisa ser bem recebida, contando com muita disposição e ajuda dos sujeitos envolvidos, sempre era frisado o

encaminhamento e/ou a indicação como um fator importante para essa participação. Além disso, procurou-se selecionar uma região que tivesse experiências diferentes em suas províncias e que fosse expressiva no sistema educativo nacional, pois embora fosse interessante percorrer todo o país, isso não seria possível no tempo previsto para o estudo, além de correr o risco da superficialidade em vez do aprofundamento.

Assim, foi possível entrevistar: funcionários do Instituto Nacional de Formação Docente (INFD) que trabalham com capacitação docente; formadores (atuais e aposentados) de Institutos de Formação Docente (IFD), da escola de capacitação da cidade de Buenos Aires (CEPA), de sindicatos; professores atuantes na educação básica e que participam dos cursos de capacitação na capital federal e nas províncias de Córdoba e San Luis. Além disso, percorrer várias cidades, conhecendo e vivenciando a realidade local da comunidade, das escolas, dos professores e dos espaços de formação permitiram um mergulho mais profundo neste estudo, ampliando a perspectiva a respeito de algumas questões que, inicialmente, pareciam simples, certas e determinadas.

No Brasil, as informações vieram de bibliografia e de documentação já disponível por uma das pesquisadoras, além da própria vivência em situações específicas de formação continuada em serviço.

Será abordada, a seguir, a regulamentação argentina para formação continuada e o que ela desencadeou nas instituições, seguida da regulamentação brasileira igualmente apontando as consequências.

O contexto da pesquisa

De modo geral, na América Latina, várias reformas se expressaram durante a década de 1990 com a instalação de um conjunto de dispositivos estatais com o propósito de regular e promover a autonomia e melhorias das escolas e de reconfigurar os sistemas educativos. As recomendações internacionais, com forte presença do Banco Mundial e do Banco Interamericano de Desenvolvimento, operaram como agências financiadoras e técnicas orientando as reformas com profissionais capacitados e mais estáveis que os nacionais (DAVINI, 1998). Políticas essas que incidiram com forte ênfase sobre a educação continuada como estratégia mais rápida, mais econômica e de maior alcance do que a formação inicial (TORRES, 1996).

Além de tais interferências há que se ter presente as demais iniciativas documentadas, tais como, Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em Jomtien, na Tailândia em 1990; CEPAL de 1990 e 1992; o documento elaborado sob os auspícios da UNESCO denominado Educação para o século XXI (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2007) e, mais recentemente, a Declaração de Dakar, de 2000.

Nesta perspectiva caminha este estudo, ou seja, no sentido de verificar quais as especificidades dos desenvolvimentos nacionais ou possíveis semelhanças de alguns aspectos relacionados com a educação continuada em serviço nos contextos de organização e inserção educacional, com um olhar atento para o Brasil e a Argentina, especialmente.

Na Argentina, o sentido da formação docente está incorporado na carreira e no trabalho desde a origem do sistema educativo e a discussão da educação continuada oscila, ora como algo secundário e relacionado como uma perspectiva individual de desenvolvimento profissional, ora como fundamental para permanência no sistema e para adaptação a uma nova perspectiva educacional. Desde a década de 1980 os debates fizeram emergir a necessidade de integrar a formação inicial e a continuada, ampliando os IFD para

incorporarem a capacitação como uma de suas funções, desencadeando a Resolução nº 9 do Conselho Federal de Cultura e Educação (ARGENTINA, 1990) que determinava um processo incluindo formação, capacitação, especialização, atualização e aperfeiçoamento docente.

A década de 1990 foi marcada pelo movimento de reorganização do sistema educativo tendo como protagonista o Conselho Federal de Ministros com a coordenação do Ministério Nacional, direcionando a tomada de várias decisões, incluindo a transferência das instituições de ensino para as províncias e para a capital federal, como decorrência da lei nº 24.042 (ARGENTINA, 1992), apesar da forte discussão e disparidade em relação à autonomia de cada lugar, mediante sua força política e econômica para resistir ou aderir a uma política de estado. Assim, a formação docente, também, passa a ser de responsabilidade provincial, com abertura e transferências de IFD (superiores não universitários), que deveriam garantir aspectos curriculares, pedagógicos e institucionais, além de promoverem o desenvolvimento de investigações educativas e de experiências inovadoras.

A ideia central estava pautada em critérios comuns para a renovação dos conteúdos curriculares, considerado esse um processo imprescindível e urgente para a transformação educativa, conforme demonstrado pelas Recomendações⁷⁰⁴ em que o governo federal destacou os direcionamentos básicos curriculares comuns e nacionais do nível primário, aprovou aspectos vinculados com a transformação do ensino secundário e desenvolveu um programa de melhoramento da estatística educativa, enfatizando a proposta curricular institucional para a formação docente continuada. Isso foi significativo no que diz respeito a aspectos articulados sobre formação docente dispostos com a sanção da Lei Federal de Educação (ARGENTINA, 1993) que regulamenta a criação da Rede Federal de Formação Docente Contínua (RFFDC), como uma necessidade de estruturar aspectos de capacitação para todos os docentes argentinos, integrando conceitualmente as distintas etapas da formação e estabelecendo um novo modelo de educação continuada pautada no aperfeiçoamento em serviço de modo a impactar no trabalho docente a ser desempenhado, inclusive o dos formadores. Para operacionalizar tecnicamente as linhas políticas, o governo federal trouxe especialistas considerados capazes de ajudar a colocar em prática as propostas educacionais. Entretanto, não houve análise em relação à capacidade de “processamento” por parte de seus agentes causando em alguns locais uma simples “aceitação” sem realizarem as necessárias mediações. É importante destacar que a base desse processo se sustenta numa estratégia de controle de recursos, criando articulações e vínculos de lealdade entre o ministério e os governos provinciais (TIRAMONTI, 1997).

Nesse contexto a formação continuada argentina foi definida como tudo o que vem depois da formação inicial, podendo ser oferecida por várias instituições (públicas ou privadas), incluindo os IFD, escolas de capacitação, editoras e sindicatos credenciados pelo governo, refletindo diretamente no preparo para a profissão e na capacitação em serviço, baseada em um modelo de oferta em que os docentes ocupam um lugar passivo, pois a implantação aconteceu a partir de decisões estratégicas massificando a atuação disciplinar e didática. (FINOCCHIO e LEGARRALDE, 2006).

No início dos anos 2000 a RFFDC foi perdendo força política e estava claro para os analistas que o problema da escola não se resolvia apenas com o olhar para os conteúdos. Passada a crise institucional de 2001, que deu por encerrada de maneira traumática e violenta uma década marcada pela aplicação de

⁷⁰⁴ Recomendações: nº 17, (ARGENTINA, 1992a), nº 18 (ARGENTINA, 1992b), nº 19 (ARGENTINA, 1992c), nº 20 (ARGENTINA, 1992d) e nº 21 (ARGENTINA, 1992e).

políticas neoliberais, iniciaram as críticas e as tentativas de reverter alguns de seus efeitos. Em 2003 o Ministério da Educação, Ciência e Tecnologia inicia uma revisão da política de formação de professores a luz de novos critérios, entre eles: visualização da formação docente como um processo contínuo e com necessidades práticas dos docentes em aula como foco principal dos programas de formação em serviço; programas específicos centrados nas questões de ensino em condições adversas; articulação dos sistemas institucionais de formação docente contínua e das políticas de desenvolvimento profissional com a carreira docente; aproveitamento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) (ARGENTINA, 2010).

Com a eleição de Kirchner e os desdobramentos nas políticas educativas, entre 2003 e 2006, pautados no discurso de reordenar e acomodar as consequências herdadas da década de 1990, algumas ações foram realizadas com a substituição da Lei Federal de Educação pela Lei de Educação Nacional (nº 26. 206/2006) e com a criação do INFD que tem, entre suas funções, a de planejar as políticas de formação inicial, continuada e de desenvolvimento profissional (CORIA e MENGHINI, 2010). Aprofunda-se, portanto, a discussão a respeito da ideia do desenvolvimento profissional, presente e bastante difundida atualmente.

Já a formação continuada de professores, no Brasil, foi, pela primeira vez, objeto de regulamentação na segunda metade do século XX. Em 1961 foi aprovada a Lei 4024/1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que insere a necessidade de estimulação do aperfeiçoamento e especialização constantes de professores já graduados em Escolas Normais para atuar no ensino primário (BRASIL, 1962). Durante as décadas de 1960 e 1970 desencadeou-se a criação de vários órgãos governamentais e serviços específicos em âmbito federal e nos estados, para atuar na assistência e orientação pedagógica de professores e escolas, com alguns atendimentos mediante demanda de professores, outras vezes por ações programadas por tais órgãos e administrações centrais e regionais.

Em 1971, uma nova lei propôs, para o país, a reorganização do ensino como única etapa para os oito anos (primário e ginásio) e abrangendo o ensino colegial denominando todo o conjunto de Ensino de 1º e 2º graus. Eliminou-se o exame para admissão dos alunos às séries finais do 1º grau (antigo ginásio) e reconfigurou-se o ensino médio que, ao passar a chamar-se de 2º grau, também alterou suas finalidades, pois foi proposta a criação de habilitações profissionais incluindo a formação dos professores para as quatro séries iniciais do primeiro grau, buscando extinguirem-se as Escolas Normais, o que, de fato, ainda não aconteceu na totalidade do país. Essa legislação prevê, também, atividades de aperfeiçoamento e atualização constantes, de fato necessárias, diante das alterações curriculares que estavam no bojo da reorganização (BOYNARD, GARCIA e ROBERT, 1972). Os componentes curriculares passaram a ser articulados propondo-se tratamento pedagógico de atividades para as séries iniciais, áreas para as séries finais do 1º grau e disciplinas para o 2º grau. No primeiro grau foram articuladas a matemática e as ciências para tornarem-se ciências; a geografia, a história e a educação moral e cívica para tornarem-se estudos sociais; a língua portuguesa, a educação artística e a educação física para tornarem-se comunicação e expressão. Tais formas de organização pedagógica dos conhecimentos escolares deveriam evoluir de áreas bem amplas para irem especificando-se gradativamente para disciplinas. Estávamos em plena ditadura militar, já com apoios internacionais para tais mudanças. A partir de 1972, então, pode-se ter idéia de como o volume e a variedade de atividades de formação continuada foram grandes, com desenvolvimento de materiais de suporte (guias curriculares) e criação de novos serviços em âmbito federal e estaduais.

A legislação atual foi aprovada e promulgada na década de 1990. Altera-se a organização geral a partir da Lei 9394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação (SAVIANI, 1997), pois existem, no momento, apenas dois níveis: o básico – engloba a educação infantil a partir de 4 anos indo até o ensino médio – e o superior que abrange os estudos universitários e os realizados nas faculdades isoladas. A formação inicial de professores está proposta para ser gradativamente feita no ensino superior, pois ainda existem muitos professores, em algumas regiões, com qualificação profissional abaixo desse nível.

A educação continuada, neste momento, diante da nova legislação e de todas as interferências internacionais, está prevista em diversos artigos com o uso de termos como “os sistemas de ensino assegurarão” aperfeiçoamento profissional continuado prevendo-se licença remunerada, progressão funcional baseada na titulação obtida, períodos de estudo na carga de trabalho, uso da educação a distância por meio de tecnologia de informação e comunicação (TIC).

Com a política de municipalização do ensino, transferindo as responsabilidades da educação infantil e das séries do ensino fundamental, sobretudo as quatro (agora cinco) séries iniciais para as cidades, as incumbências da formação continuada passaram a ser mais acentuadas para cada um desses sistemas cujas condições financeiras, na maioria, são bem precárias. Isso não significa, no entanto, que não haja providências em âmbito federal, como será abordado a seguir.

A mais recente legislação a respeito da formação de professores é o Decreto nº 6755 de 29 de Janeiro de 2009 (BRASIL, 2009) que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplinando sua vigência por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para o fomento a programas de formação inicial e continuada. Alguns dos princípios dessa política buscam superar questões apontadas anteriormente: atender a equidade de acesso superando as desigualdades regionais; considerar a formação continuada como componente essencial da profissionalização, considerando os saberes dos professores e integrando-se ao cotidiano das escolas; articular a formação inicial e a continuada e considerar os professores como agentes formadores da cultura e a necessidade de acesso permanente à informação, vivência e atualização culturais. Para atender a esses princípios o Decreto especifica alguns objetivos: apoiar iniciativas ofertadas pelas instituições de ensino superior públicas em cursos presenciais e à distância; equalizar a oferta no país; identificar e suprir necessidades de formação, com articulação entre esfera federal, estados e municípios por meio da criação de fóruns.

Esses pontos, mais centrais no quadro legal, marcam o aparecimento e alastramento de diferentes modelos para formar professores, considerando o fato de que, atualmente, já não são mais somente os professores em serviço os usuários de tais modelos. Essas são situações polêmicas no meio educacional, com debates ideológicos muitas vezes, sem apoios em pesquisas mais profundas, embora, já haja certa produção. Entretanto, tal temática nos incita a análises como a que estamos desenvolvendo neste texto.

Os desdobramentos da formação e atuação docente nos cursos de capacitação

Segundo CÉPEDA (1997) a oferta de programas de capacitação docente na Argentina, se multiplicou significativamente, envolvendo a diversidade de instituições e temas na convocação permanente de professores, obtendo massiva resposta. A autora propõe algumas reflexões a partir da relação entre os múltiplos esforços de capacitação e seus limitados resultados e entende como necessário o conhecimento

sobre a prática como eixo articulador da formação permanente porque, em geral, os professores esperam soluções concretas para problemas cotidianos vivenciados nas escolas e salas de aula, vindas de fora, ou seja, de “especialistas” que indiquem como proceder em tais situações. Isso foi resumido por ALEN (1994) a respeito da motivação docente em capacitar-se movida por três principais interesses: compensar carências profissionais; inovações; acesso a cargos diretivos. Neste sentido, essa autora destaca a importância dos formadores como profissionais do ensino, habilitados conceitual e metodologicamente para trabalhar com professores, promovendo aprendizagens que incidam sobre a prática docente e que possuam forte convicção acerca da potência transformadora das instituições educativas.

Aspectos dessa natureza foram confirmados em entrevistas com professores e formadores nos vários locais visitados nesta etapa da pesquisa, destacando seus interesses e aproveitamentos. A cada conversa o leque se ampliava e se percebia que, embora existissem critérios nacionais e provinciais para a elaboração de propostas de capacitação, a flexibilidade do trabalho docente, de cada formador, em cada instituição ou província era muito grande a partir disso. Há uma variedade imensa de propostas (públicas ou privadas) que podem, simplesmente, fornecer pontuação para melhorar a classificação do professor, assim como, propostas que realmente interessavam e podem contribuir para o desenvolvimento profissional. No entanto, o critério para cada situação está pautado na necessidade de cada professor e no momento da carreira docente, ou seja, nada o obriga a capacitar-se (fora de serviço) se ele entender que sua situação é estável ou confortável. Por outro lado, em relação à capacitação em serviço⁷⁰⁵, mesmo obrigados a participar, o aproveitamento está relacionado à sua percepção de possível aplicabilidade e aproximação da realidade e prática escolar, assim como à experiência e conhecimento profundo do formador a respeito do assunto a ser tratado.

Os formadores explicaram como funciona a regulamentação dos cursos, tanto os oferecidos pela Nação quanto pelas províncias, destacando, mais uma vez, a questão da autonomia local, e o poder de decisão em desenvolver e atribuir pontos para a classificação dos professores. Foram destacados cursos oferecidos pelos grêmios/sindicatos como, por exemplo, na capital federal e na província de Córdoba mostrando as diferenças locais e regionais. Além disso, explicaram questões envolvendo as dinâmicas e diversidades de propostas, modalidades, formas de atuação e de materiais utilizados e desenvolvidos para cada curso, com autonomia dos formadores em conjunto com as instituições apenas respeitando algumas diretrizes que precisam ser atendidas para a instituição ser credenciada e o curso validado.

A formação continuada, no Brasil, ao longo dessas décadas apontadas anteriormente, teve vários modelos postos em funcionamento, com o uso de vários conceitos diferentes, indicativo, também, da flexibilidade na condução dessas ações. Importa, neste momento, apresentar os modelos conforme foram surgindo e a situação atual. Os conceitos serão retomados para a compreensão dos modelos, quando necessários.

As palestras e cursos de curta duração foram duas formas bem frequentes de formação considerando-se o conceito de atualização. O trabalho dos formadores, nesses dois modelos, pautava-se pelo preparo de conteúdos específicos solicitados, ou ofertados, e os materiais que lhes davam suporte em face das necessidades de cada momento e instituição, e a sua transmissão. As palestras eram avulsas e sem continuidade, enquanto que os cursos frequentemente tinham a duração de trinta horas podendo se

⁷⁰⁵ Na Argentina, o termo “em serviço” é utilizado para ações no horário de trabalho dos professores e que não somam pontos (*puntaje*). A formação “fora de serviço” é realizada em horários alternativos ao trabalho e considerada como uma iniciativa pessoal com o objetivo principal de obtenção de pontos para melhorar a classificação.

estender por várias semanas ou serem concentrados em uma semana, geralmente nas férias escolares. Frequentavam essas atividades os professores e outros agentes das escolas, não importando o grau de formação dos mesmos. Tanto nas palestras quanto nos cursos dois submodelos estiveram presentes. O primeiro se referia, muito frequentemente – e ainda existe de modo mais raro – à modalidade de multiplicação em que profissionais eram indicados, ou faziam opção diante da oferta, para frequentar a atividade com o compromisso de multiplicar aos colegas os ensinamentos recebidos. Na segunda subdivisão, eram os próprios profissionais que frequentavam sem o compromisso da multiplicação. Em geral, o trabalho dos formadores era o de auxiliar os professores na compreensão das alterações propostas pelas leis, sendo, tanto profissionais das próprias redes de ensino quanto professores universitários contratados, ou convidados, para a tarefa. Em alguns estados foram realizados convênios com universidades para tais cursos. Sempre consideradas “em serviço”, tais atividades, entretanto, em sua maioria, eram realizadas fora das escolas.

A partir de 1983, detecta-se a presença de dissertações e teses sobre o tema, assim como publicações e apresentações em eventos apontando problemas, dificuldades e os baixos resultados desses modelos (MARIN e GUARNIERI, 1990). A lógica que presidia tais modelos era verticalizada desconsiderando os saberes dos professores e as realidades escolares.

Internacionalmente desenvolveu-se o conceito de desenvolvimento profissional, não mais como apenas um momento das atividades formativas marcadas, mas como um continuum ao longo da carreira. Como decorrência, entra em cena o modelo de atendimento por oficinas, mais voltado para atividades práticas com outro tipo de inserção dos apoios teóricos. Considerava-se, assim, a crítica dos professores que os cursos eram muito teóricos e as análises que apontavam serem desvinculados das realidades vividas por eles. Por essa época – final dos anos de 1980 e início dos anos de 1990 – com as alterações políticas no país, também, pós ditadura e com nova Constituição Federal, em alguns lugares, tem início o desenvolvimento de projetos voltados à análise de problemas das escolas articulando-se professores de 1º e 2º graus com professores pesquisadores de universidades. Em alguns casos desenvolve-se mais a formação continuada e, em outros, bastante aliada à pesquisa. Os modelos de pesquisa-ação e/ou pesquisa colaborativa são bem divulgados como forma de se realizar a formação com base em processos de reflexão para análise dos problemas e busca de soluções localizadas. Aconteceram algumas ações realizadas para a difusão do ideário oficial, porém houve muita proposta de atendimento pautado nas áreas de interesse dos pesquisadores ou de certas orientações regionalizadas. Tais modelos são mais lentos quanto aos resultados e também menos volumosos quanto à abrangência, pois não são realizados em redes, mas sim em pequenas parcelas de escolas.

Os modelos anteriores, entretanto, não deixaram de existir e passaram, depois da nova lei, a ganhar outros contornos bem delineados. Cursos são criados, em âmbito federal, multiplicados pelos estados e municípios por meio de convênios para fazer a divulgação de perspectivas desejadas pelo governo central como, por exemplo, novos parâmetros curriculares e a proposta hegemônica de formação de professores alfabetizadores pautada no construtivismo, procurando atender os compromissos internacionais assumidos em nome da melhoria da qualidade da educação.

Passa-se a usar, gradativamente, um modelo de curso de amplo alcance com suportes eletrônicos, seja com presença, semi-presença ou com os professores totalmente à distância do centro difusor, com aulas, videoconferências, *chats*, materiais ou outras tarefas programadas, previamente, para os professores dos

cursos e usuários em formação. Nesse novo modelo, na década de 1990, foram desenvolvidos amplos programas de abrangências estaduais e, posteriormente, em 2005, o Ministério da Educação criou a Rede Nacional de Formação de Professores da Educação Básica integrando universidades e redes de ensino por meio do credenciamento de centros criados e responsáveis pelas ações caracterizando-se como centros de referência para as escolas e redes estaduais e municipais.

Esse modelo disseminou-se largamente, foi apropriado, e com pequenas alterações vêm sendo utilizados pelas instituições públicas e privadas para também fazer a formação inicial de professores.

Considerações finais

O trabalho relatado neste texto se dedica ao contexto argentino e brasileiro da formação de professores, especificando a continuada e seus desdobramentos por meio dos processos de capacitação docente nos países, nos últimos anos, abrangendo escolas, agentes, discursos e política na tentativa de compreender cada época e lugar na construção de seus próprios autores e de como se apropriam de práticas discursivas. Assim, é possível considerar alguns aspectos apresentados a seguir.

Detectam-se similaridades porquanto as ações políticas e seus desdobramentos emanam das mesmas matrizes internacionais, com interpretações parecidas, mas com ocorrência temporal diferenciada, dadas as condições de formação inicial dos professores e o volume a ser atendido em cada caso. Parecem similares as várias ações destinadas à formação continuada que destacam a adequação do trabalho docente às novas demandas institucionais, geralmente vinculadas à implementação de reformas curriculares e de níveis de ensino, porém envolvendo períodos, atuações, prioridades e espaços distintos destacando, ainda, que a formação continuada na Argentina não objetiva titular os professores em serviço (situação presente em algumas ações brasileiras), pois seus professores primários (foco deste estudo) têm formação superior (não universitária), desde a década de 1970.

Outra questão importante é em relação às estratégias para o desenvolvimento da capacitação docente: na Argentina a diversidade das modalidades, formas de atuação, carga horária, temáticas, enfim da própria capacitação vai muito além da tentativa de centralização por meio da RFFDC, pois os desdobramentos mostraram-se muito intensos em cada região e em formatos diversos, dependendo de questões políticas, econômicas, culturais e históricas respeitando a autonomia de cada província. Esta é uma questão muito importante no contexto argentino, principalmente em relação à dimensão política e sindical, com constantes lutas e embates para manter a autonomia provincial e as conquistas históricas em relação, por exemplo, à estabilidade na carreira e ao estatuto docente, outro aspecto que não se aproxima das condições brasileiras, pois nem todos os municípios têm, ainda, seu estatuto e uma carreira bem organizada.

Uma diferença significativa compreendida por este estudo é em relação ao lugar da formação (inicial ou continuada): na Argentina permanecem os Institutos Superiores de Formação Docente como *locus* para a formação de professores primários, apesar das tentativas de direcionamento para as províncias aderirem às ações federais; o Brasil prioriza a formação universitária (mesmo que aligeirada) estimulando esse envolvimento por meio de vários editais e programas nacionais ou estaduais.

Em relação à atuação docente dos formadores nos cursos de capacitação, foi possível detectar, também, aspectos que se diferenciam os modelos argentinos dos conhecidos no Brasil. O controle e o

direcionamento temático no caso brasileiro impactam mais diretamente a função e atuação dos professores/alunos, assim como os formadores, especialmente nos últimos anos. No caso argentino, percebe-se uma relativa autonomia, principalmente, em relação às dinâmicas de aulas, temas, conteúdos, materiais didáticos, enfim, abrem-se as convocatórias e disponibilizam-se as regras e normas para submissão de projetos. No entanto, os critérios são bem mais flexíveis e amplos, proporcionando às instituições e formadores uma amplitude maior para discussão, inclusive com as escolas e seus agentes. Além disso, destaca-se a decisão provincial em participar ou aderir a um programa nacional, lembrando que muitas províncias dependem diretamente das políticas federais para o desenvolvimento das ações voltadas a formação de professores, mas outras têm grande independência e plenas condições, inclusive financeiras, para desenvolver seus próprios projetos.

Em relação à formação continuada fora e em serviço, no Brasil, há pouco incentivo para o aperfeiçoamento e capacitação fora de serviço, ou seja, a maioria dos cursos, nos quais os professores participam, está voltada para ações políticas impostas e, portanto, obrigatórias, ou muito incentivadas nas redes de ensino; além disso, a modalidade mais utilizada há algum tempo é a educação à distância, com o objetivo de atender grande público em pouco tempo. Na Argentina, a educação à distância e as TICs estão se desenvolvendo mais timidamente, embora já se tenha percebido sua eficiência e necessidade, no entanto, percebe-se um aspecto cultural forte em relação à valorização dos cursos presenciais e semipresenciais, mais um aspecto desta investigação que ajuda a explicar a relevância de se dedicar a escolas, agentes e discursos buscando compreender cada lugar e cada época.

Referências bibliográficas

ALEN B., DELGADILLO, M.C. 1994. *Capacitación docente: aportes para su didáctica*. Buenos Aires. Tesis Norma.

ARGENTINA. 1990. *Resolución nº 09*. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Consejo Federal de Cultura y Educación.

ARGENTINA. 1992. *Ley Transferencia a las provincias y a la municipalidad de Buenos Aires de servicios educativos nº 24.042*. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Consejo Federal de Cultura y Educación.

ARGENTINA. 1992a. *Recomendación nº 17*. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Consejo Federal de Cultura y Educación.

ARGENTINA. 1992b. *Recomendación nº 18*. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Consejo Federal de Cultura y Educación.

ARGENTINA. 1992c. *Recomendación nº 19*. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Consejo Federal de Cultura y Educación.

ARGENTINA. 1992d. *Recomendación nº 20*. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Consejo Federal de Cultura y Educación.

ARGENTINA. 1992e. *Recomendación nº 21*. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Consejo Federal de Cultura y Educación.

- ARGENTINA. 1993. *Ley Federal de Educación nº 24.195*. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Consejo Federal de Cultura y Educación.
- ARGENTINA. 2006. *Ley de Educación Nacional nº 26.206*. Ministerio de Cultura y Educación.
- ARGENTINA. 2010. *Jornadas para la articulación de líneas de desarrollo profesional docente* Ministerio de Educación. Desarrollo Profesional Docente – Anexo– 26, 27 y 28 de abril de 2010.
- BOYNARD, A. P.; GARCIA, E. C.; ROBERT, M. I. 1972. *A reforma do ensino-Lei 5692/1971*. São Paulo: Livros Irradiantes.
- BRASIL. 2009. *Decreto nº6755, de 29 de janeiro de 2009*. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior-CAPEs no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. *Decretos*. Brasília: Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil/Subsecretaria para Assuntos Jurídicos.
- BRASIL. 1962. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –Lei 4024/1961*. *Documenta*, Rio de Janeiro, Conselho Federal de Educação, n.4.
- CÉPEDA, N. 1997. Por qué y para qué la capacitación docente. In: *Propuestas Educativas. Revista tarea*, julio/1997, p. 14-19.
- CORIA, C. F. e MENGHINI, R. A. 2010. El Instituto Nacional de Formación Docente en la Argentina: el contenido y la forma de sus políticas. In: *VIII Seminario Internacional Red Estrado – UCH – CLACSO*. Lima.
- DAVINI, M. C. 1998. *El curriculum de formación del magisterio*. Planes de estudio y programas de enseñanza. Miño y Dávila editores, Buenos Aires.
- FERRER, F. 2002. *La educación comparada actual*. Barcelona: Ariel.
- FINOCCHIO, S. e LEGARRALDE, M. 2006. *Modelos de formación continua en América Latina*. Centro de Estudios en Políticas Públicas. Buenos Aires. www.fundacioncepp.org.ar
- MARIN, A. J.; GUARNIERI, M. R. 1990. Educação continuada dos profissionais de ensino- estudo da participação da UNESP no convênio com a Secretaria da Educação. *Anais-I Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores- Rumo ao Século XXI*. Águas de São Pedro, SP, pp. 73.
- SAVIANI, D. 1997. *A nova lei da educação*. Campinas: Autores Associados.
- SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. 2011. *Política educacional*. 4ªed. Rio de Janeiro: Lamparina.
- TIRAMONTI, G. 1997. O Cenário político e educacional dos anos 90: a nova fragmentação. In: *Cadernos de Pesquisa nº 100*. p. 79-91. Março/1997.
- TORRES, R. M. 1996. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: DE TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.) *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. São Paulo: Cortez, pp.125-193.
- VARELA, J.; ALVAREZ-URIA, F. 1992. A maquinaria escolar. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n.6. Dossiê: História da Educação.

VINCENT, G.; LAHIRE, B; THIN, D. 2001.Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, nº 33, junho, pp.7-47.

Formação sindical e profissionalidade docente no magistério estadual de mato grosso-brasil

Eder Carlos Cardoso Diniz ⁷⁰⁶, Simone Albuquerque da Rocha ⁷⁰⁷

Resumo

O presente trabalho faz parte de uma pesquisa de mestrado em andamento e tem como objetivo abordar a relação sindicato/formação do profissional docente, no que tange ao professor e sua inserção na luta de classes, sua formação política e a valorização da carreira e identidade docente. Para tanto, apoiar-se-á na abordagem qualitativa, adotando entrevista-narrativa como instrumento para a coleta de dados. Os sujeitos serão professores e sindicalistas que atuam e/ou atuaram em escolas públicas estaduais do Mato Grosso. Para tal proposta investigaremos professores sindicalistas que foram referência na constituição histórica do sindicalismo docente, da escola pública em Mato Grosso e da criação do Sindicato além de resgatar a trajetória do movimento sindical em Mato Grosso no período de 1977 (época da divisão do estado de Mato Grosso em dois) aos dias atuais. Centra-se no estudo dos aspectos relacionados à formação política, envolvendo as tensões, os enfrentamentos, sua história de lutas junto aos professores do estado de Mato Grosso, percalços e posicionamento do sindicato diante da realidade educacional, bem como a construção da profissionalidade dos militantes docentes. Busca-se responder às seguintes questões: Como se tem caracterizado o movimento do SINTEP/MT (Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público de Mato Grosso), durante o período estudado no que se refere às lutas sindicais. De que modo suas ações influenciaram (influenciam) na formação política e profissionalização dos professores militantes? Os professores reconhecem o SINTEP/MT, como espaço de construção da profissão docente? É possível que os professores-sindicalistas evidenciem práticas políticas diferenciadas dos demais na escola pública? De que forma isso se efetiva? A metodologia pautar-se-á por um estudo do tipo etnográfico, utilizando como instrumentos fontes documentais e entrevistas com professores que militaram ou militam no SINTEP/MT. No entendimento de que ao participar ativamente de ações promovidas pelo sindicato, os professores constroem e desenvolvem uma reflexão. Bem como uma ação política crítica sobre a realidade educacional; aperfeiçoam sua formação, lutam por melhores condições de trabalho, de educação, salariais. Os mesmos entendem a docência como profissão, se constiuem militantes e professores e vice-versa. Para tanto, tomaremos como análise de referencial os estudos teóricos sobre o sindicalismo, a profissionalização e formação docente. Como marco conceitual será estudado as origens do sindicalismo sobre um viés sócio-histórico e político e seu avanço até a formação e caracterização do sindicalismo docente, a profissionalização e a formação docente, bem como os debates contemporâneos para melhor compreender a atual realidade do movimento sindical.

Palavras-chave: Sindicalismo docente. Formação política de professores. Profissionalização do magistério.

1 INTRODUÇÃO

⁷⁰⁶ PPGEduc/UFMT/Bolsista/REUNI, e-mail: eder.c.c.diniz@hotmail.com

⁷⁰⁷ PPGEduc/UFMT. sa.rocha@terra.com.br

Durante a década de 1980, principalmente no Brasil e México, as pesquisas sobre sindicalismo docente na América Latina foram bastante recorrentes, conforme aponta Gindin (2009). No caso brasileiro as produções continuaram até a década de 1990, mas segundo Vianna (2001), há uma falta de sistematização das produções, algo que a pesquisadora tentou sanar com sua pesquisa.

Quando voltamos o foco para a questão no estado do Mato Grosso, deparamo-nos com uma produção ainda muito pequena sobre sindicalismo docente, encontrados apenas quatro obras que trabalham sobre o tema.

Portanto ao buscar a relevância desta pesquisa, a mesma reside em contribuir para a história sindical docente e a formação política dos sindicalistas e sindicalizados ao Sintep/MT (Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público em Mato Grosso), bem como a formação e sua contribuição para a constituição da identidade docente desses profissionais.

O interesse pelo assunto adveio de uma militância política e sindical que remonta desde o início da década de 1990, onde passei a atuar como profissional docente. Caminhada essa que vinha desde o ensino médio quando da participação no grêmio estudantil escolar, pois fomos incentivados também a participar das lutas docentes, afinal naquele momento fazíamos o ensino médio profissional, que era o magistério. Por isso antes de ingressarmos na docência já acompanhávamos as lutas sindicais e éramos convidados a conhecer mais de perto as reivindicações da categoria. Posteriormente na faculdade no Centro Acadêmico de História (CAHIS) e já como docente, uma vez que já trabalhávamos em sala de aula desde 1990, a participação, e o debate político foi amadurecendo. Nesse momento também a luta esteve associada ao período de abertura política e as primeiras eleições para presidente. O envolvimento nesse momento foi intenso. Portanto a participação e acompanhamento histórico e política já vem de longa data, daí a justifica de continuarmos a estudar e pesquisar algo que sempre esteve ligado histórica e socialmente à nossa trajetória como estudante e profissional da docência.

Naquele momento histórico, em finais da década de 1980 e início da década de 1990, havia um discurso de recém-abertura política com o fim de um regime de ditadura militar que havia durado 21 anos (1964-1985), mas também já trazia um discurso neoliberal. Esse discurso propagava que o estado mínimo era a solução para os problemas econômicos e sociais e que a economia devia se abrir ao mercado internacional. Esse discurso foi forte durante o governo de Fernando Collor de Melo (1990-1992) e de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), que além de intensificar efetivou a prática neoliberal, como afirma Vale (2002, p.128-9), “onde ocorreu uma abertura ao capital internacional, uma privatização intensa de bens e serviços.” O custo social foi elevado. Houve um aumento da dívida externa, redução e até anulação de algumas conquistas sociais, onde o critério economicista, competitivo e individualista permeava a sociedade.

No contexto de abertura política, abertura ao capital internacional e surgimento no cenário nacional de “novos atores sociais”, não houve uma política de redistribuição de renda, mas ao contrário, como apoiam Ferreira Jr e Bittar (2006)A total subordinação da política macroeconômica brasileira aos ditames do Consenso de Washington resultou no agravamento das condições de vida e de trabalho dos professores públicos brasileiros. (FERREIRA JR ; BITTAR, p.77)

Esses profissionais não se calaram diante da exploração, mas saíram em defesa dos seus direitos e de sua dignidade enquanto profissionais da educação. Nesse período a desvalorização foi tamanha, que segundo

Gadotti (1996, p.14), “tal fato fez com que muitos professores passassem a buscar outras profissões mais bem remuneradas. Em certos momentos, o sistema de ensino, por isso quase entrou em colapso.”

Houve uma crise na educação fomentada pelas políticas públicas que tentaram inviabilizar uma educação pública de qualidade e desprestigiar a classe docente.

Por isso enquanto educador que acompanha o movimento sindical docente analisamos os percalços e desafios presentes nas práticas e discussões sobre a identidade docente, a profissionalização e a política educacional implantada e os debates entre o sindicato e o estado. Afinal a prática e o saber docente se dão ao longo da profissão, pois conforme Tardiff (2008, p.33) “o saber docente se compõe, na verdade de vários saberes provenientes de diferentes fontes.” Além da sua formação acadêmica ou profissional, a atuação no movimento sindical também constrói o docente, numa relação dialética de formar e ir formando, aquilo que Tardif (2008), chama de “saberes experienciais”. Pois eles incorporam saberes individuais e coletivos sob a forma de *habitus* de saber-fazer e de saber-ser. A prática sindical pode contribuir para uma prática docente mais engajada política e socialmente, pois segundo Tardif (2008, p.141), “um professor não pode somente ‘fazer seu trabalho’, ele deve também empenhar e investir nesse trabalho o que ele mesmo é como pessoa.” É um fazer-se político e coerente com sua postura ética e profissional. Pois o educador é um ser político e conseqüentemente formador de opinião. Opinião essa que é reforçada com uma participação ativa na luta por melhores condições e melhorias pela qualidade da educação, que passe pela qualidade e valorização da docência e participação no movimento sindical.

Nesse viés para avançarmos na pesquisa com a problematização, destacamos as seguintes questões: Como a liderança sindical nacional, estadual e local percebe a formação política pedagógica do sindicato e suas influências nas práticas dos sindicalistas professores junto ao coletivo da escola? Como o professor sindicalista, que atua em sala de aula, se percebe no espaço de trabalho e junto aos colegas de profissão no que tange as lutas pela melhoria do pedagógico e das condições de trabalho? A formação político-sindical tem contribuído na constituição da sua identidade docente do professor que atua na escola pública em Mato Grosso?

A pesquisa objetiva investigar qual o papel do sindicato na formação político pedagógica do sindicalista, professor que atua na escola pública e como esse sujeito percebe seu envolvimento e compromisso junto às questões político-pedagógicas que envolvem a formação. Tal objetivo se desdobra em outros quais sejam: Analisar que comportamento evidencia o sindicalista junto às reivindicações do coletivo da escola e de que forma a sua formação sindical contribui para a constituição da identidade docente.

Para desenvolver a pesquisa aprofundamos a leitura sobre alguns temas que estão ligados ao nosso objeto de pesquisa, qual seja: sindicalismo docente e formação de professores, a influência da formação sindical no ambiente de trabalho e na constituição da identidade docente do professor da escola pública. Apoiamo-nos na abordagem qualitativa, com características da etnografia, ao buscar conhecer, descrever e detalhar a história do movimento e dos líderes nele envolvidos, como também, trazer a contribuição dos instrumentos como entrevista, observação participante a análise documental.

Conforme afirma Marcelo (2009) a socialização profissional possibilita ao professor maior identificação e a ampliação do repertório pedagógico construído com seus pares no ambiente das relações de trabalho ao longo da carreira docente. A mesma pode dar-se em diferentes espaços e em diferentes situações da formação. Um dos fatores que permitem essa formação é o sindicato docente. O mesmo desenvolve além

da formação, estudos da legislação, do estatuto da carreira docente, além da defesa e proteção dos interesses dos trabalhadores em relação às questões classistas.

Os estudos sobre o movimento sindical e a profissionalização docente têm mostrado a importância da dimensão coletiva, na construção das identidades e valorização dos profissionais docentes.

2 Movimento Sindical E Identidade Docente

A profissionalização é algo que tem sido abordada sob diversas perspectivas, com diferentes significados conforme o contexto social, histórico, político, cultural, assim como a matriz teórica de referência da análise. Ultimamente há uma grande preocupação com a questão da profissionalização docente e muitos avanços foram alcançados, porém muito há para ser feito para um desenvolvimento pleno da profissionalização docente. Dentre eles a questão da profissionalidade ainda é algo que precisa ser analisado e estudado dentro de um contexto acadêmico. Vieira (2009) ao abordar a questão da profissionalidade e os sindicatos, afirma:

[...] a impressão que se tem é que não houve muitos avanços nem por parte das lideranças e professores participativos, nem por aqueles mais preocupados com a sua sala de aula. As razões para a impressão é a permanência da cultura do fracasso escolar. (VIEIRA, 2009, p.17).

Um desenvolvimento articulado entre profissionalismo (externo) e a profissionalidade (interna) é uma alternativa para que possam ser construídos e incorporados novos elementos culturais que contribuam para uma transformação e uma maior justiça e transformação social. Para Vieira (2009), as questões relacionadas entre profissionalidade e sindicalismo docente têm menor intensidade entre os docentes que as questões da profissionalização.

O interesse em conhecer a formação da identidade profissional do militante sindical leva-nos ao debate dos saberes, habilidades e disposições necessárias para a prática militante tanto em sala de aula como fora dela.

Segundo André e Almeida (2009, p.4), que trazem a derivação da terminologia profissionalidade, utilizando-se de Popkewitz (2002); Ramalho, Nuñez e Ghautier (2004), Contreras (2002), afirmam que:

Profissionalidade é uma derivação terminológica de profissão, assim como profissionalização, profissionalismo e professionismo. São termos polissêmicos, pois possuem significados diferentes em função dos contextos, países e referências teóricas em que são utilizados. (ANDRÉ; ALMEIDA,2009, p.4)

Analisa-se que há todo um contexto histórico, social, cultural e ideológico que permite dar diversos significados as terminologias utilizadas. Portanto, esses conceitos não são estanques, são dialéticos, mutáveis, fruto ou produto de um contexto e realidade histórica. Pois como afirma Popkewitz (1997, p.38), “A utilização da palavra não implica a existência de uma definição fixa ou universal, independente do tempo e do lugar, [...], fazem parte dos diferentes mundos em que vivemos e são criados e preservados socialmente.” Dessa forma devemos sempre ficar atentos aos conceitos e aos interesses que subjazem aos mesmos, afinal os conceitos e interesses não são neutros.

Para Sacristán (1991, p.65), a expressão profissionalidade pode ser entendida como “[...] afirmação do que é específico da acção docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”.

Portanto a profissionalidade tem uma especificidade, que se remete a fatores endógenos, qual sejam a formação, construção e amadurecimento docente.

Para reforçar e compreender melhor o conceito de profissionalidade pode-se buscar em Roldão (2006), que trabalha a partir da perspectiva da sociologia das profissões para identificar um conjunto de elementos que se inserem como descritores daquilo do que venha a ser profissionalidade, a citar: o reconhecimento social da especificidade da função associada à atividade; o saber específico indispensável ao desenvolvimento e autonomia do seu exercício e a pertença a um corpo coletivo que partilha, regula e defende o saber necessário, o exercício da função e o acesso a ela.

Ao analisar os descritores que Roldão (2006) propõe, podemos observar que são fatores que conjugam o ser e o saber. Fatores esses necessários para um melhor entendimento da profissionalidade docente. Nesse caso o ser enquanto pessoa que se constrói ao longo da vida, através daquilo que Marcelo (2009), aponta como “desenvolvimento profissional”, pois o mesmo procura promover a mudança junto dos professores, para que estes possam crescer enquanto profissionais – e também como pessoas.” (p15). E o saber enquanto domínio de conteúdos que levam o aprendente a aprender e a apreender por meio da ação docente. Essa especificidade reforça o estatuto da profissionalidade docente, saberes esses que não são aprendidos livremente, mas que se fazem na caminhada, ao longo do tempo e que levam tempo para maturar.

Roldão destaca a falta de autonomia do exercício por parte dos docentes, uma vez que os mesmos não têm controle sobre a ação docente, afinal estão presos as suas práticas as agendas políticas de governo, limitando a intervenção sobre a organização do seu trabalho, e estas são restritas ao próprio grupo ou dentro da sala de aula, limitando o exercício pleno do estado de profissionais (p.7).

A massificação da educação leva a uma falta de autonomia da atividade docente, afinal quem decide aquilo que ensina e como ensina é o Estado, porque socialmente se considera necessário que se aprenda numa determinada época e contexto (ROLDÃO, 2006, p. 7). A falta de autonomia leva os professores a terem dificuldades de constituírem socialmente como profissionais plenos, uma vez que sua ação é limitada e restrita ao que fazer que muitas vezes pudesse ser vista como uma forma de automação sem uma reflexão da sua prática para uma melhor ação no contexto escolar e social.

Dessa forma, cria-se um campo de relações institucionalizadas, onde os professores como funcionários estatais estão submetidos às normas. Mas esse campo não é um campo pacífico, ele é cheio de lutas, de conflitos. Afinal têm-se de um lado um Estado centralizador, mas de outro os professores que se unem, lutam e reivindicam conquistas e avanços na melhoria da qualidade de ensino e melhorias profissionais.

Verificam-se uma dimensão histórica do processo de profissionalização evidenciando as lutas, divergências e caracterizando a complexidade e dinamicidade desse processo, que segundo Vieira (2009, p.84), “[...] implica tanto o domínio de um conjunto de saberes mobilizados pelos professores na atividade de ensino, como uma conquista de autonomia coletiva [...]”

Nessas lutas históricas por espaço e nas dinâmicas sociais os professores acabam por reivindicarem melhor qualidade de ensino, melhores condições de trabalho, porém muitas vezes acabam por lutarem sozinhos. Essa individualidade profissional docente enfraquece a luta profissional e a identidade docente. Sob esse aspecto os sindicatos, *locus* de lutas políticas, que buscam referendar os interesses da classe docente-trabalhadora, visa constituir novas realidades condizentes com o contexto histórico e social que permeia toda a construção da profissão e identidade docente. Realidades essas transitórias, uma vez que estão constituídas dentro de um momento histórico, portanto é possível dizer que as identidades docentes se modificam na relação tempo-espaço, num movimento dialético. No momento das mudanças e incertezas diante da realidade que nos cerca, novos paradigmas são impostos aos profissionais docentes. Nesse emaranhado de discursos, fazeres, exigências os modelos atuais passam pela necessidade de superação. O perfil de um novo profissional tem exigido cada vez mais dos professores. A identidade docente está em constante mutação e novas construções identitárias têm definido o modelo e padrão de profissional ideal para atuar na nova realidade. Sob esse aspecto os sindicatos podem e devem ser a referência na luta, guarda e defesa da classe docente.

3 Metodologia

A partir da nossa participação dentro do movimento sindical docente, desde 1990, surgiu o interesse em estudar e compreender melhor como o movimento sindical influencia a formação político pedagógica dos educadores. Advieram então às questões que fomentaram a pesquisa, quais sejam: como as lideranças sindicais nacional, estadual e local percebem a formação política pedagógica do sindicato? Que influências tiveram nas práticas dos sindicalistas professores junto ao coletivo da escola? Que percepções manifesta o professor sindicalista, no espaço de trabalho, junto aos colegas de profissão no que tange as lutas pela melhoria pelo pedagógico e das condições de trabalho? A formação político-sindical tem contribuído para a constituição da identidade docente do professor sindicalista na escola pública em Mato Grosso?

A pesquisa objetiva investigar qual o papel do sindicato na formação político pedagógica do sindicalista, professor que atua na escola pública e como esse professor percebe seu envolvimento e compromisso junto às questões político-pedagógicas que envolvem a formação. Tal objetivo se desdobra em outros quais sejam: que comportamento evidencia o sindicalista junto às reivindicações do coletivo da escola e de que forma a sua formação sindical contribui para a constituição da identidade docente.

As questões postas levaram-nos a optar pela abordagem metodológica da pesquisa qualitativa, tendo como instrumentos de coleta de dados as entrevistas narrativas, com registros de observação participante, quando me farei presente junto aos líderes e sindicalistas, nas assembleias sindicais, durante um ano. Apoiar-me -ei também na pesquisa bibliográfica e análise documental, na leitura atenta aos registros, aos dados da legislação e da história do SINTEP.

Ancorado nas abordagens qualitativas a presente pesquisa se apóia em Bogdan; Biklen (1994), ao afirmarem que estudos dessa natureza são muito utilizados, pois oferecem a oportunidade de explorar o ambiente complexo da educação. Segundo os autores os dados oriundos de metodologias qualitativas enriquecem a compreensão de eventos, fatos ou processos, contudo demandam esforço e reflexão para que obtenhamos respostas e sentidos com o material apurado e analisado. Os dados qualitativos, segundo os autores, precisam ser interpretados e contextualizados à luz da dinâmica social mais ampla. É um

método investigativo que procura descrever, analisar experiências complexas, a partir da escrita correta, de questões pertinentes e da observação dos detalhes.

Para a investigação decidiu-se pela entrevista narrativa, que segundo Bauer e Jovchelovitch (2003), a mesma tem como ideia básica reconstruir acontecimento sociais a partir da perspectiva dos informantes, da forma mais direta possível. Os autores salientam que as narrativas são infinitas em sua variedade e podemos encontrá-las em todo lugar. Os mesmos ressaltam também, que “através da narrativa, as pessoas lembram o que acontece e colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social” (BAUER; JOVCHELOVITCH, 2003, p. 91). Apoiados em Habermas (1991), esses autores fundamentam que a entrevista narrativa é uma nova forma de entrevistar, pois esta se apresenta nos moldes de uma entrevista semiestruturada, enriquecida por narrativas. Nessa mesma perspectiva conforme os autores, o sentido não está no fim da narrativa; ele permeia toda a história. Eles alertam que compreender uma narrativa não é apenas seguir a sequência cronológica dos acontecimentos que são apresentados pelo contador de histórias: é também reconhecer sua dimensão não cronológica, expressa pelas funções e sentidos do enredo. (BAUER; JOVCHELOVITCH, 2003, p. 91).

A entrevista narrativa (EN) possibilita acompanhar todo o envolvimento histórico, a participação e contribuição de nossos informantes ao longo de suas vidas e seu vínculo com o movimento sindical docente.

Para uma melhor compreensão das entrevistas e falas dos informantes, recorreremos a uma análise documental e bibliográfica do SINTEP/MT, apoiando-se em Ludke e André (1996), quando apontam que a análise documental apresenta-se com uma técnica valiosa de abordagem dos dados qualitativos, complementando as informações, seja desvelando novos aspectos de um tema ou problema. Através da participação realizamos entrevistas com alguns informantes do nosso trabalho, bem como fizemos registros em relatórios de observação participante que contemplarão as análises da pesquisa.

Os sujeitos foram professores e sindicalistas que atuam ou atuaram dentro do movimento sindical docente no Sintep/MT. Para tanto entrevistei lideranças sindicais com participação no cenário nacional (CNTE), além de expor a vivência que tive durante o período pesquisado através dos relatos de experiências.

4 Análise preliminar de dados

Ao analisar os dados compactuamos com Bogdan e Biklen (1994, p.205) ao afirmarem que a mesma é um processo de busca e de organização sistemática de transcrição do material acumulado, tem o objetivo de aumentar sua própria compreensão e exige trabalho, organização, a divisão, a sínteses, a busca de padrões, a descoberta de aspectos importantes, a identificação, enfim do que se deve ser ressaltado e divulgado. Portanto a análise e interpretação dos dados coletados serão desenvolvidas fundamentalmente em três períodos: análise inicial ou pré-análise, análise pormenorizada ou exploração do material e interpretação.

Para a elaboração da análise, extraímos fragmentos das entrevistas. O recorte de registros das observações participantes serão registrados da seguinte forma (OP 1, mês/ano, OP 2, mês/ano e assim por

diante). As entrevistas serão identificados como (E 1, sujeito, mês/ano e assim por diante). As análises serão desenvolvidas em eixos norteadores, sendo eles:

- Os líderes sindicais e suas percepções sobre o trabalho de formação pedagógica e sindical com o professor da escola pública organizada pelo SINTEP;
- O professor que participa ou participou do movimento sindical, no SINTEP, e sua compreensão sobre as influências da sua formação no chão da escola;
- A formação político-pedagógica do SINTEP e suas contribuições para a constituição da identidade docente dos professores da escola pública, uma percepção a partir dos sujeitos da pesquisa.

Diante do que foi verificado, propomos trazer um recorte teórico da literatura com o qual temos dialogado com o objetivo de investigar, discutir e compreender melhor as análises. Por isso fundamentaremos nos seguintes autores. Sobre formação de identidade docente Marcelo (1992), Nóvoa (1992), Schön (1992), Contreras (2012), Sacristan (1999) e Tardif (2010), são os autores que servirão de base para as análises.

Enquanto formação política docente buscaremos subsídios em Ribeiro (1995), Souza (1996), Monlevade (1996), Vieira (2009), Ferreira (2007). Ao abordarmos sobre o movimento sindical no Brasil e sindicalismo docente e sua componente histórico, social e política, utilizaremos os estudos de Gindin (2006), Monlevade (2007), Boito Jr (2005), Galvão (2007) e Rosso, Cruz e Rêses (2011). E para abordar sobre o sindicalismo docente em Mato Grosso contemplaremos Zanon (2007) Alencar (2013) e Netto (2011).

Apresentaremos a seguir as primeiras análises a partir da entrevista realizada com o líder sindical local. Ao observarmos a literatura que aborda o movimento sindical e a constituição da identidade docente percebemos que muitas lideranças sindicais já trazem em sua bagagem, um conhecimento e participação em movimentos sociais, sejam eles da igreja, estudantil ou partidos políticos. Em sua pesquisa junto a líderes sindicais docente Vale (2002, p. 213), aponta:

Atribuindo sua formação à própria militância, os líderes sindicais destacam alguns espaços organizacionais responsáveis por sua formação política: a Igreja, notadamente no envolvimento com os Movimentos de Jovens, nas Comunidades Eclesiais de Base – CEBS, no Movimento Pastoral – [...], no Partido dos Trabalhadores – PT, nos Centros Cívicos, no Movimento Estudantil. Atribuem também sua formação aos cursos de formação sindical, oferecidos pelos Sindicatos dos Trabalhadores em Educação, pela CUT ou pelo Partido dos Trabalhadores. (VALE, 2002, p. 213)

Observamos a importância dos movimentos sociais na formação pré-sindical dos líderes classistas. Reforçando a opinião ao entrevistar o líder sindical local o mesmo afirmou:

Tanto como estudante secundarista, como estudante universitário participei do movimento estudantil. Como estudante secundarista a gente auxiliou e participou da formação de grêmios estudantis, inclusive na própria escola onde eu fazia o ensino médio. Participamos da campanha pelo voto aos 16 anos. Também na universidade também participei do movimento estudantil seja como presidente de curso acadêmico do curso de história e depois como membro do colegiado de departamento de cursos. Também participei no partido político aonde a gente tinha atuação junto ao partido dos trabalhadores e também no movimento pastoral católico. (E1, maio 2013).

Dessa forma podemos observar que a constituição da identidade política já está sendo formada antes mesmo da militância sindical docente. Ao mesmo tempo em que se formam na militância de movimentos

sociais anteriores. Podemos a partir da fala do líder sindical local que a sua trajetória passou por um conhecimento que lhe oportunizou um amadurecimento político que o acompanha ainda hoje junto ao movimento sindical.

Amadurecimento esse que vai também para o cotidiano escolar e lá é discutido, debatido assuntos pertinentes a coletividade e a comunidade como um todo. Como aponta Tardif (2002, p.237), ao se referir aos professores e seus saberes:

[...] a prática deles , ou seja, seu trabalho cotidiano, não é somente um lugar de aplicação de saberes produzidos por outros, mas também um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhe são próprios. (TARDIF, 2002, p. 237)

Em nosso entendimento esses saberes que lhe são próprios têm relação também com uma participação ativa do movimento sindical, e que as discussões e debates dentro do ambiente escolar permite maior esclarecimento e politização dos professores e a participação dos sindicalistas nesses debates na escola permite uma maior conscientização. Na fala do líder sindical local podemos observar tal fato:

[...] aqueles e aquelas que têm participado, tem acompanhado com certa proximidade, a discussão em relação aquilo que o sindicato tem pensado tanto o âmbito das políticas públicas, como também das políticas pedagógicas, ele tem outra postura de discussão lá no interior da unidade escolar. O profissional que tem uma participação efetiva atuante ele consegue visualizar quando vai discutir o âmbito da organização pedagógica no interior da escola. Essa questão, portanto ele tem como definir posições pensar preposições que afina com aquilo que o sindicato tem alertado, aquilo que ele tem apontado. (E1, maio 2013).

Observamos na fala que há uma diferença entre àqueles com atuação efetiva no sindicato e os que não atuam. Ele apontou inclusive que as debates vão além da questão pedagógica, avançando para questões políticas.

Ao participarmos e observamos os debates, as manifestações, passeatas e de cursos de formação sindical pudemos constatar uma participação ativa e com discussões que envolviam não somente as questões econômicas, mas políticas e pedagógicas. No entendimento de Vieira (2009, p. 09)

Com a participação do movimento sindical, o professorado constrói suas identidades sócio-profissionais, uma vez que os sindicatos promovem a discussão sobre o exercício da função docente, captam os anseios de seus integrantes e os transformam em reivindicações coletivas, as quais são dirigidas ao Estado. (VIEIRA, 2009, p. 09)

Constatamos em nossos Recortes de Observação Participante (O.P.) está registrado:

Na manifestação pública, ocorrida hoje, dia 23/04/2013, verificamos uma paralisação com a adesão maciça dos professores da rede pública municipal e estadual em Rondonópolis. A pauta foi bastante ampla, discutindo desde a reposição das perdas salariais, a notícia falaciosa veiculada nos meios de comunicação pelo governo do estado dizendo que os professores haviam recebido 86% de valorização do piso salarial. Também foi exposto o descaso com a infra-estrutura das unidades escolares, dentre outras reivindicações. (O.P. 23/abril/2013)

O movimento sindical tem uma força que mobiliza ainda a sociedade civil e educacional, onde os debates e formação política sindical têm contribuído para uma maior politização dos docentes. Nesse aspecto conforme aponta Souza:

Ser professor não significa somente garantir a sobrevivência e formar alunos, possui a dimensão da construção de um espaço comum em que os professores comuns, construindo uma nova sociabilidade que só a ação pode instituir. (SOUZA, 1996, p.209).

Ao participar das manifestações em praça e depois na câmara municipal no dia 24 de abril de 2013, houve uma articulação junto a sociedade civil que participou ativamente. A participação das manifestações contou com apoio de pais, estudantes e sociedade civil, através do apoio às manifestações. O relato da observação ficou assim registrado:

A mobilização organizada contou com a participação e apoio da câmara municipal de Rondonópolis, através de seus vereadores que abriram espaço para a fala dos líderes sindicais da subsede de Rondonópolis. Os exmos. vereadores se dispuseram a apoiar a causa da escola pública de qualidade e falaram sobre a importância da defesa da escola pública de qualidade. Ao final do discurso tanto os líderes quanto os vereadores que fizeram a fala foram ovacionados pelos professores presentes na câmara municipal de Rondonópolis. (O.P. 24/04/2013)

Verificamos que a partir da mobilização do movimento classicista que já havia inclusive feito um trabalho de mobilização nas escolas e na imprensa sobre o verdadeiro motivo da paralisação pode contar com o apoio da comunidade de pais, alunos e a sociedade civil. Portanto foi importante essa preparação política e uma tomada de consciência junto a sociedade. O sindicato saiu fortalecido para uma nova luta junto ao governo em favor de melhorias junto a qualidade de ensino e em prol das reivindicações econômicas e políticas.

A participação de trabalhadores da educação em seminários para a sua formação política é uma preocupação sindical para que os mesmos possam entender melhor as mudanças e transformações sociais pelas quais passam a educação. Por isso participamos de seminários promovidos pelo sindicato no intuito de atualizar seus sindicalizados e também de aumentar o número de sindicalizados. O seminário contou com uma participação expressiva de sindicalizados e não sindicalizados. Nessa vertente observamos a concepção de Souza (1996, p. 67), a qualificação é uma construção coletiva. É no contato com colegas, pela troca de experiências, nos cursos, nos encontros, que se conquista o predicado “ ser professor qualificado”.

O sindicato portanto tem se ocupado de dar oportunidades e aperfeiçoar seu espaço enquanto um espaço de construção política e local de debate em prol de uma educação de qualidade e ao trazer os profissionais da educação para o seu meio e poder trocar idéias, experiências, e poder trabalhar por uma sociedade mais humana, ética e justa. A partir do vimos e ouvimos compactuamos com Rocha (2010, p. 106)

observa-se que a formação política é muito forte no sindicato. Deste modo, em meio à formação política o SINTEP/MT subsede Rondonópolis desenvolve a formação continuada dos professores em reuniões coletivas (ROCHA, 2010, p. 106)

O sindicato é um espaço de construção, transformação e luta. Há avanços mesmo ainda percebemos que muito ainda há que caminhar em prol de uma sociedade mais justa, mais humana e ética, porém as bases estão sendo lançadas, mas nas palavras do próprio sindicato tem que existir uma “paciência revolucionária”.

5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

As análises parciais sobre o movimento sindical docente não permite tecer considerações definitivas sobre o tema, porém podemos observar a partir dos depoimentos e da observação participante que o movimento sindical já teve um momento de participação maciça e de maior representatividade nas décadas de 1980-90. Porém o mesmo tem perdido um pouco do seu terreno e muitos professores mesmo sindicalizados tem se afastado um pouco do movimento e da participação. Verificamos que há por parte do movimento sindical uma tentativa de levantar o movimento novamente. As estratégias de participação têm avançado em várias direções. As mobilizações, as chamadas pela imprensa televisiva e impressa têm sido usadas como nova estratégia de chamar os profissionais da educação a debater a qualidade da educação. Verificamos que as lideranças tem um histórico de participação e envolvimento com movimentos políticos, muitas vezes antes mesmo de sua participação no sindicato. O movimento sindical está enfraquecido, mas não está acabado. As lutas continuam, os líderes têm feito o seu papel. A formação político pedagógico tem sido uma das formas de atuação do movimento sindical e os líderes tem mostrado uma clareza de que é importante a formação sindical para um maior esclarecimento sobre o papel da escola pública e suas influências sobre a formação dos professores.

6 REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Jaqueline da Silva. A atuação do sindicato dos trabalhadores do Ensino Público de Mato Grosso- SINTEP/MT: Uma análise sócio história-(1988-2012). Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós Graduação em História da Universidade Federal de Mato Grosso, 2013.
- ANDRÉ, Marli. Etnografia da prática escolar. Campinas: Papirus, 2003.
- ANDRÉ, Marli (org.) O papel da pesquisa na formação e na prática de professores. 2. Ed. Campinas: Papirus, 2002.
- BAUER, Martin, W; JOVCHELOVITCH, Sandra. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin; GASKELL, George (editores). Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: Um Manual Prático. – Petrópolis RJ: Vozes, 2. ed. 2003.
- BOGDAN,R.; BIKLN, S.K Investigação Qualitativa em Educação:Uma introdução à teoria e aos métodos. 4 ed. Porto: Porto Ed., 1994
- BOITO JR. Armando (org.). O sindicalismo brasileiro nos anos 80. Rio de Janeiro:Paz e Terra, 1991.
- FERREIRA JR, Amarilio; BITTAR, Marisa. Proletarização e sindicalismo de professores na ditadura militar (1964-1985). São Paulo: Terras do Sonhar: Edições Pulsar, 2006.
- GADOTTI, Moacir. Estado e sindicalismo docente: 20 anos de conflitos. São Paulo, Revista Adusp, dez. 1996.
- GINDIN, J lian. Estudos sobre Sindicalismo na América Latina e no Brasil. In: Associatismo e Sindicalismo Docente no Brasil. Seminário para discussão de pesquisas e constituição de rede de pesquisadores. Rio de Janeiro, 17 e 18 de abril de 2009.

- IBARROLA, Maria de; LOYO, Auroro. Estructura del Sindicalismo docente em América Latina. In: TIRAMONTI, Guillermina; FILMUS, Daniel (coord.). Sindicalismo Docente & Reforma em América Latina. Buenos Aires: Ed. Temas, 2001.
- MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro, Sísifo, 2009. Revista de Ciências da Educação, 08, pp.7-22. Disponível em: [http://sisifo, fpce.ul.pt](http://sisifo.fpce.ul.pt). Acesso em 04/03/2013.
- MÁXIMO, Antônio Carlos; CARVALHO, Rosenei B. de Freitas. Formação de professores e qualidade de ensino em Mato Grosso (1995-2005). Brasília: Liber Livro, 2009.
- MONLEVADE, João Antonio Cabral de. Movimento Sindical dos Trabalhadores e Trabalhadoras em Educação no Brasil in: Programa de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação. São Paulo: fascículo V, 2ª ed., 2007.
- NETTO, Miguel Rodrigues. As transformações no mundo do trabalho e os reflexos do sindicalismo em Mato Grosso. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Política Social da Universidade Federal de Mato Grosso, 2011.
- NOVOA, Antonio (coord.). Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, /IIE, 1995.
- ROCHA, Simone Albuquerque. Formação de professores em Mato Grosso: trajetória de três décadas (1977-2007). Cuiabá: EdUFMT, 2010.
- SOUZA, Aparecida Neri de. Sou professor , sim senhor: representações do trabalho docente. Campinas,SP: Papyrus, 1996.
- VALE, Ana Maria. Diálogo e conflito: A presença do pensamento de Paulo Freire na formação do sindicalismo docente. São Paulo: Cortez, 2002.
- VIANNA, Cláudia. A produção acadêmica sobre organização docente: ação coletiva e relações de gênero. Educação e Sociedade.ano XXII, nº 77, Dezembro/2001, pp.100-130.
- VIEIRA, Josenilton. O sindicato como espaço de construção da profissão docente. Tese de doutorado apresentado do Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2009.
- TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 9.ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.
- ZANON, Sérgio Henrique. O Sindicato dos Trabalhadores da Educação Pública como mais um locus formativo dos professores da rede pública de ensino em Mato Grosso. Relatório PIBIC- Programa Interinstitucional de Bolsas de Iniciação Científica. Mato Grosso: EdUFMT, 2007.

Saberes docentes e o uso das tecnologias da informação e comunicação (tic) na sala de aula⁷⁰⁸

Solange Mary Moreira Santos⁷⁰⁹, Adarita Souza da Silva⁷¹⁰, Analdino Pinheiro Silva Filho⁷¹¹

Resumo

Os avanços tecnológicos têm provocado mudanças sociais de forma tão rápida que vêm alterando as relações entre o ser humano e o seu cotidiano. É nesse cenário, comumente chamado da “sociedade da informação”, que diferentes linguagens e culturas poliivalentes se entrelaçam e estão presentes na sala de aula, exigindo de seus principais atores, alunos e professores, a aquisição de novas práticas educativas. Um ponto importante a ser considerado diz respeito à compreensão crítica dos processos pelos quais os professores constroem sua própria formação, o que torna relevante estudar a práxis do professor, situando-a em relação aos saberes e aos conhecimentos que são veiculados por meio de seu ensino. Nesse sentido, não se pode pensar o desenvolvimento profissional do professor dissociado das transformações ocorridas no mundo contemporâneo, as quais atingem as atividades docentes, através de demandas direcionadas à profissão e à função atribuída pela sociedade ao professor. Observou-se que, para que tais demandas sejam respondidas, é necessário que o professor compreenda a atividade social do seu campo de trabalho e relacione sua formação, seus saberes e suas trocas sociais cotidianas como elementos que se interagem e precisam ser tomados em análise. A partir dessas considerações, o objetivo deste trabalho é propiciar a integração das tecnologias às práticas educativas dos educadores, de forma tal que no seu trabalho possa construir saberes e promover a aprendizagem dos alunos. Assim, questiona-se: Como o professor, na função de disseminador de saberes, articula com autonomia as formas de subsidiar o aprendizado básico das TIC ao seu exercício de docência? Quais os saberes que os professores precisam utilizar para integrar as TIC a prática docente? Para dar suporte a esta investigação, buscou-se o referencial teórico de Tardif (1991, 2002), Castells (2006), Levy (1993), Martín-Barbero (2006) entre outros, com a preocupação de analisar os aspectos de interseção dos saberes com as TIC, junto a docentes de duas escolas da rede pública municipal de Feira de Santana/Bahia/Brasil. Ao longo deste estudo, percebeu-se, na investigação qualitativa, o caminho mais acertado a trilhar, pois o tema em pauta está voltado para algo que vai se construindo na relação e nos processos cotidianos e em contextos determinados. Para isso, foi fundamental acompanhar o dia-a-dia das professoras, para focalizar diversas situações vividas na sala de aula. Os achados confirmam que as tecnologias, presentes em grande parte da rede pública, não estão devidamente sendo usadas como ferramentas potencializadoras de aprendizagens. Ao contrário, o trabalho com esses instrumentos está desarticulado dos objetivos e dos saberes dos diversos componentes curriculares, sendo as TIC usados apenas em atividades pontuais. Nesse cenário, considera-se relevante a associação desta investigação com o grupo temático “Trabalho docente e formação de professores”, pois o que se defende é uma prática pedagógica comprometida com o processo de ensinar e aprender que tem como objetivo a mediação de saberes e das TIC, no desenvolvimento e na aprendizagem das pessoas.

⁷⁰⁸ Pesquisa financiada pela Universidade Estadual de Feira de Santana/UEFS e Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia/FAPESB.

⁷⁰⁹ Professora Doutora da Universidade Estadual de Feira de Santana Bahia

⁷¹⁰ Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Feira de Santana-Bahia.

⁷¹¹ Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Feira de Santana-Bahia.

Palavras-chave: saberes, tecnologias da informação e comunicação; prática docente; formação de professor.

Introdução

Os avanços tecnológicos têm provocado mudanças sociais de forma tão rápida que vêm alterando as relações entre o ser humano e o seu cotidiano. É nesse cenário, comumente chamado da “sociedade da informação”, que diferentes linguagens e culturas polivalentes se entrelaçam e estão presentes na sala de aula, exigindo de seus principais atores, alunos e professores, a aquisição de novas práticas educativas. Um ponto importante a ser considerado diz respeito à compreensão crítica dos processos pelos quais os professores constroem sua própria formação, o que torna relevante estudar a *práxis* do professor, situando-a em relação aos saberes e aos conhecimentos que são veiculados por meio de seu ensino. A esse respeito, Freire (1996) aponta a necessidade dos cursos de formação no preparo do professor, como profissional e como ser situado histórico-culturalmente, orientando-o a construir uma prática docente crítica cada vez mais rica e significativa, a partir de saberes pautados em ações didáticas que exprimem uma opção político-pedagógica emancipadora.

Nessa perspectiva, a formação passa pela mobilização dos saberes que se articulam com uma prática crítica reflexiva, uma teoria especializada, uma militância pedagógica, associando esses elementos para “produzir a profissão docente”. Essa formação é responsável por dotar os professores de saberes específicos que não são únicos, visto que os problemas da prática profissional além de instrumentais, comportam situações que requerem decisões de grande complexidade, incertezas, singularidade e conflito de valores.

Essas ideias associam-se, necessariamente, ao papel de destaque dado ao professor, ao seu desenvolvimento pessoal e profissional, bem como ao aspecto organizacional de sua profissão. Dessa forma, é no contexto da formação e no exercício da profissão que o professor vem sendo considerado como um mobilizador e produtor de saberes científicos e tecnológicos em sua prática cotidiana.

Outro aspecto que merece nossa atenção é que no interior desse contexto o docente, por um lado, tem obtido uma formação limitada ao saber especializado e disciplinar e, por outro lado, cada vez mais é submetido a condições de trabalho que têm levado à perda de controle e de sentido do seu próprio trabalho.

No contexto contemporâneo, a explosão tecnológica na educação tem aprofundado o significado pedagógico dos “novos” recursos tecnológicos, considerando a natureza do contexto cultural e sociopolítico e propondo alternativas de incorporá-los aos processos educacionais, englobando tanto a organização do trabalho na escola, quanto os processos de ensino, com vistas à melhoria da aprendizagem de seus alunos.

A escola representa o espaço de formação. Então, não se devem ignorar as mudanças no próprio conhecimento consequentes das profundas transformações sociais e tecnológicas, bem como a revolução nos sistemas de informação e comunicação delas decorrente (HARGREVES, 2004). A educação não passa indiferente à chegada das tecnologias da informação e da comunicação.

Nesse sentido, para implementação dessas mudanças é necessário buscar novas formas de gerenciamento das escolas no enfrentamento dessa realidade. Isto requer um sistema de organização e gestão da escola materializada por um conjunto de ações, recursos e procedimentos, que propiciem adaptações rápidas às

demandas de uma sociedade em transformação, bem como para que os objetivos almejados pela instituição sejam alcançados.

Desse modo, um dos caminhos fundamentais para que se possa atingir essa finalidade é a formação de professores, peças-chave nesse processo. Eles precisam ser “preparados para compreender seu papel na sociedade, participando, com a direção, nessa difícil missão de reconstruir a escola, revendo as bases pedagógicas e sociais e propondo novas formas de organização para o trabalho educativo” (ALONSO, 2007, p. 22).

A partir dessas considerações, o objetivo deste trabalho é propiciar a integração das tecnologias às práticas educativas dos educadores, de forma tal que no seu trabalho possa construir saberes e promover a aprendizagem dos alunos. Assim, questiona-se: Como o professor, na função de disseminador de saberes, articula com autonomia as formas de subsidiar o aprendizado básico das TIC ao seu exercício de docência? Quais os saberes que os professores precisam utilizar para integrar as TIC à prática docente? As questões aqui elencadas encontram-se articuladas para responder às características e aos objetivos deste estudo, que pretende propiciar a integração das tecnologias às práticas educativas, com ênfase na formação do professor, de forma tal que, através do trabalho docente, possa construir saberes a partir dessa incorporação com vistas a promover a aprendizagem dos alunos.

Tomando por base as questões citadas, esta pesquisa optou pela metodologia qualitativa, como o caminho mais acertado a trilhar, pois o tema em pauta está voltado para algo que vai se construindo na relação e nos processos cotidianos em contextos determinados. Para isso, foi fundamental acompanhar o dia-a-dia das professoras, para focalizar as diversas situações vividas na escola, principalmente, na sala de aula. Utilizou-se dos seguintes procedimentos: pesquisa bibliográfica, observação participante e questionário com vistas a traçar um mapa do processo de implementação das TIC e como se dá a mobilização dos saberes tecnológicos na prática docente.

Este projeto tem como *lócus* de pesquisa duas escolas da rede pública municipal, situadas em zona urbana de Feira de Santana/Bahia/Brasil, as quais foram selecionadas dentre aquelas que têm laboratório de informática, com recursos do Programa Nacional de Tecnologia Educacional/Proinfo, seus professores desejarem formação em serviço na área de educação tecnológica, e também por esses espaços serem laboratórios da prática de Estágio Supervisionado dos cursos de licenciatura da Universidade Estadual de Feira de Santana/UEFS. Ressalta-se o fato de que os professores, colaboradores das atividades de Estágio Supervisionado dos cursos de Licenciatura da UEFS, estão participando da construção do projeto através dos estudos realizados nas reuniões pedagógicas nas escolas. Esse processo tem se constituído em significativo momentos de formação contínua, tendo em vista o diálogo construtivo entre pesquisador e pesquisados. Desse modo, em cada escola selecionamos três professores. A escolha desses sujeitos teve como finalidade propiciar uma visão ampliada do trabalho que desenvolvem na escola e, ao mesmo tempo, permitir uma reflexão sobre a formação de professores para o uso das TIC na prática docente.

Assim, os primeiros momentos de implementação da pesquisa evidenciaram os contatos mantidos com as escolas através da direção, da coordenação e dos professores, na tentativa de penetrar naqueles universos, realizar uma interlocução com aquelas comunidades e criar para o grupo de pesquisadores uma infraestrutura adequada, a fim de dar sustentação ao trabalho a ser desenvolvido.

Diante desses desafios impostos, é fundamental que a escola reveja suas práticas pedagógicas tradicionais e obsoletas e o professor ressignifique o seu fazer pedagógico produzindo conhecimento e tendo autonomia frente às mudanças de comportamentos, atitudes, práticas e necessidades sociais, que ocorrem na atualidade. Isto justifica a preocupação de situar esta pesquisa numa dinâmica de integração entre os sujeitos, a produção de conhecimento a partir das tecnologias e novas práticas educativas, tendo em vista a construção de saberes que possibilitem a inserção das TIC na prática docente.

Saberes mobilizados na prática docente com o uso das TIC

Vivemos tempos de transição em que várias mudanças no campo social, tecnológica, econômica e cultural são derivadas da revolução no âmbito da comunicação e da tecnologia, provocando alterações nas relações entre o ser humano e o seu cotidiano. Em razão dessas mudanças, novas formas e canais de comunicação estão crescendo e moldando a vida ao tempo em que a vida vem sendo moldada por elas (CASTELLS, 2006).

Ao longo da história da humanidade, o homem tem transitado pelas tecnologias e experimentado o movimento das técnicas. Pierre Lévy (1993), ao discutir as temporalidades das linguagens na escrita e, atualmente, a digital, evidencia que os avanços no conhecimento e nas formas de como as tecnologias intelectuais se manifestam em cada momento histórico de sua criação têm uma singularidade e caracterizam-se de formas diferentes em cada momentos, evidenciando o processo de mutabilidade e flexibilidade dos contextos sociais.

Castells (2006, p.44) cita que “a tecnologia (ou a sua falta) incorpora a capacidade de transformação das sociedades, bem como os usos que as sociedades, sempre em um processo conflituoso, decidem dar ao seu potencial tecnológico”. Ela, pois, transforma e propaga a informação e a comunicação por meio de redes interconectadas. Sobre esse viés, a sociedade é hoje considerada “sociedade da informação” ou “sociedade em rede”, que segundo Castells significa:

Uma estrutura social com base em redes é um sistema aberto altamente dinâmico suscetível de inovação sem ameaças ao seu equilíbrio. Redes são instrumentos apropriados para a economia capitalista baseada na inovação, globalização e concentração descentralizada; para o trabalho, trabalhadores e empresas voltadas para a flexibilidade e adaptabilidade; para uma cultura de desconstrução e reconstrução contínuas; para uma política destinada ao processamento instantâneo de novos valores e humores políticos; e para uma organização social que vise a suplantação do espaço e invalidação do tempo (2006, p.566).

O cenário de mudanças de valores e parâmetros tecnológicos na sociedade impõe a necessidade da inserção das TIC nos processos formativos, tendo em vista que as sociedades modificam seus ideais, valores e necessidades. Com isso, reconfiguram-se as exigências requeridas à educação institucionalizada e, assim, a profissão docente é definida pelas necessidades sociais e a essas necessidades o sistema educativo deve dar resposta, as quais se encontram justificadas e mediatizadas pela linguagem técnica pedagógica. Exige-se, então, dos professores e alunos a mobilização de saberes com base nas situações concretas que vão se consolidando como um autêntico corpo de conhecimento.

Os alunos, pelo fato de pertencerem a uma geração que já incorpora o uso das tecnologias em seu dia a dia, se mostram mais desenvoltos no uso dos aparatos eletrônicos, enquanto os professores vêm tentando

encarar a situação de um novo aprendiz. Isto exige investimentos teórico-práticos para a apropriação deste novo conhecimento. Assim, o professor pode promover uma revolução em sua prática pedagógica abraçando uma metodologia de produção do conhecimento, pautada numa dinâmica significativamente ativa.

Nesse sentido, não tem como o professor ficar alheio a essa realidade. Importa, então, inserir no cotidiano pedagógico o uso de recursos tecnológicos que possibilitem o enriquecimento do fazer educativo e o crescimento docente e discente, pois o âmbito da educação, com suas características específicas, não se diferencia do resto dos sistemas sociais no que se refere à influência das TIC. Para Martín-Barbero (2006), cabe aos professores trabalhar com essa cultura difusa e assistemática, não tematizada, como são as estruturas simbólicas do mundo da vida.

No aspecto social, percebe-se que muitas crianças e jovens estão crescendo e construindo sua identidade a partir da relação com os recursos midiáticos. Os cenários de socialização das crianças e jovens de hoje são muito diferentes dos vividos pela geração mais antiga. A juventude, que tem descoberto o mundo virtual, recusa-se a realizar atividades puramente impressas. A familiaridade desses jovens com os novos recursos midiáticos tem desenhado um novo modelo de aprender e ensinar, que ultrapassa a utilização de linguagens tradicionais como apenas a escrita e a leitura padronizadas. Isso tem evidenciado que estamos diante “de um amplo mundo de possibilidades cada vez mais interativas, em que constantemente acontece algo e tudo vai mais depressa do que a estrutura atual que a escola pode assimilar” (SANCHO, 2006, p. 19).

Ao olharmos essa nova realidade sob a ótica educacional, identificamos que a comunicação em rede não nos leva a uma era sem mediação. “Ao contrário, o excesso de informações nas redes implica a emergência de novos mediadores [...]. A participação desses mediadores no meio dos aprendizes se dá no sentido de orientar o grupo para o foco do processo que está sendo trabalhado, evitando a dispersão, a confusão” (KENSKI, 2008, p. 653).

Entende-se assim que a mediação requer um posicionamento crítico em relação ao uso das tecnologias digitais, o qual conduz a uma revisão do trabalho pedagógico para promover desafios aos alunos, buscando prepará-los para compreender e posicionar-se no mundo contemporâneo. Torna-se premente que a escola propicie a participação cultural, política e social do cidadão-aluno, conforme as exigências do paradigma científico e tecnológico do mundo do trabalho.

Assim, questiona-se se o professor, na função de disseminador de saberes, administra com autonomia as formas de subsidiar esse aprendizado básico ao seu exercício de docência, atendendo às exigências do contexto atual, com uso das TIC. Dessa maneira, ao professor cabe apreender as competências técnicas que lhe são impostas, para cumprir seus propósitos pedagógicos. A esse respeito, Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 218) afirmam que, como grupo social e por suas funções próprias, o professor ocupa uma posição estratégica. Assim:

Todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação; e quanto mais um saber é desenvolvido, formalizado, sistematizado, como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos, mais se revela longo e complexo o processo de aprendizagem que exige, por sua vez, uma formalização e uma sistematização adequadas.

Nesse processo, a formação e a produção dos saberes são dois pólos complementares e inseparáveis. Por isso, a função estratégica das professoras é tão importante quanto a da comunidade científica e dos grupos produtores de saber.

Em relação aos saberes que integram a prática docente, Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 218) definem como plurais por serem oriundos da formação profissional, das disciplinas, dos currículos e da experiência. Consideram *saberes da formação profissional*, o conjunto de saberes provenientes das ciências da educação e transmitidos institucionalmente na formação docente. Incluem-se nesse conjunto os saberes pedagógicos, responsáveis tanto pelas orientações ideológicas da atividade educativa (doutrinas, sistemas), como pela transmissão de técnicas e formas de saber fazer.

Os *saberes das disciplinas* correspondentes aos vários campos de conhecimentos são tradicionalmente transmitidos em forma de disciplinas nas universidades. Os saberes *curriculares* referem-se aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos que os professores devem aprender e aplicar na forma de programas escolares.

Os *saberes da experiência*, enfim, são aqueles desenvolvidos pelos próprios professores, em sua prática profissional, baseados “em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência, são por ela validados e se incorporam à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber fazer e de saber ser” (TARDIF, 2002, p. 39).

As idéias sobre os saberes que integram a prática e sua relação com a interação com as TIC podem ser representadas na figura I.

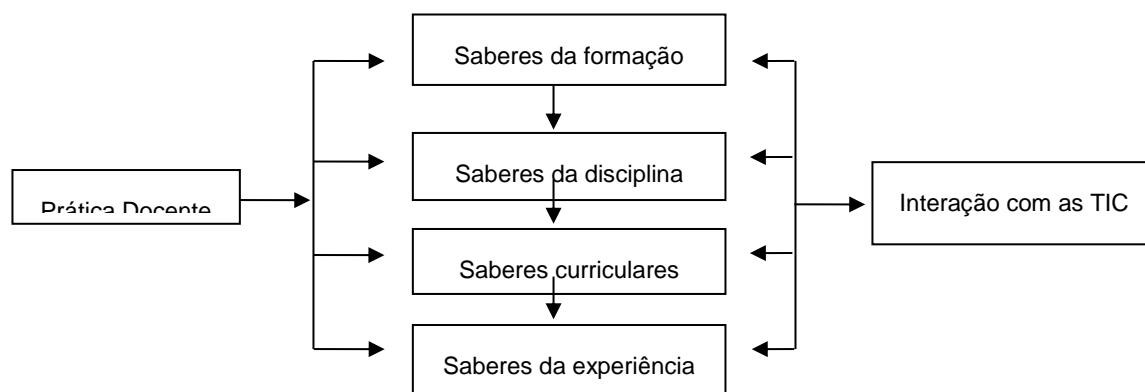


Figura I - Saberes da Prática Docente e a relação com a utilização das TIC/ Duboc; Santos, 2006.

Tardif (2002) ressalta que os professores têm uma relação de exterioridade com esses primeiros saberes, que são ecléticos e sincréticos (cultura pessoal, história de vida e cultura escolar anterior; conhecimentos adquiridos na universidade; conhecimentos curriculares entre outros). Diz que eles, não se apoiando em uma única teoria, lançam mão de muitas teorias e concepções, conforme a necessidade e que são personalizados, pois suas ações carregam marcas dos contextos nos quais vão se inserindo.

Sob essa ótica, o professor, como agente mediador na sala de aula, exercendo o papel de co-partícipe da aprendizagem do sujeito-aluno na construção do conhecimento, necessita se imbuir da responsabilidade intelectual de usar a tecnologia como ferramenta de seu trabalho. Nesse sentido, uma

formação profissional para a participação na sociedade tecnológica implica em entender as múltiplas interações constituídas em redes que prevalecem na sociedade digital.

O que os dados revelaram sobre os saberes mobilizados na prática docente com o uso das TIC

Estudos desenvolvidos por Tardif (2001) e Nóvoa (1992) vêm apontando a relevância da formação⁷¹² e da produção dos saberes, evidenciando a relação entre formação e o exercício da profissão, mostrando que o professor mobiliza saberes profissionais que são construídos e reconstruídos conforme a necessidade e que precisam ser conhecidos, sistematizados e valorizados.

Mesmo diante de tal constatação, percebemos que alguns docentes, sujeitos desta investigação, ainda que não tenham uma formação adequada, tentam utilizar as TIC de forma didática, a fim de tornar as salas de aula tradicionais em ambientes inovadores para seus alunos, conforme o depoimento de uma professora: “as novas linguagens dos meios de comunicação eletrônicos e as tecnologias, cada vez mais, se tornam importantes aliadas no processo de ensino-aprendizagem”. A esse respeito, Dowbor (1994), assevera a necessidade de se trabalhar a educação, paralelamente, em “dois tempos”, do atraso e da modernização e, ao lado disso, criando rapidamente as condições para uma utilização dos novos potenciais que surgem.

As professoras reconhecem que o conhecimento implementado na prática passa por um processo de apropriação e de transformação, que nunca é uma simples cópia da ideia original, mas uma reconstrução entre os significados e saberes diante do que a situação lhes sugere. Torna-se ambígua, então, a relação dos professores com os seus saberes e, segundo Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003,) excetuando os saberes da experiência, todos os demais se secundarizam, incorporando-se à prática docente, sem que tenham sido aí produzidos e legitimados. Por exemplo, as professoras, de forma geral, se referem à formação acadêmica como válida, mas reconhecem que a formação não dá conta da complexidade da prática docente. Mas, quando as professoras estão utilizando as TIC no desenvolvimento de suas atividades, fica evidente que esses saberes estão vinculados às experiências e à prática docente vivenciada por elas.

Assim, é necessário encarar a dinâmica do conhecimento de forma ampla, buscando meios para integrar os recursos tecnológicos ao conhecimento educativo. A lógica estabelecida pelas mudanças e pelas funcionalidades favorece novos modos de atuação para o ensino, possibilitando, desse modo, a produção de conhecimentos. Dessa forma, deve-se buscar uma articulação entre a escola, o professor e os recursos midiáticos, compreendendo que educação e comunicação estão além do espaço escolar. Como afirma Pretto (2008, p. 13) “o ato de educar é um ato de comunicação.”

Outro dado ressaltado pelas professoras é a necessidade de mudar a sua prática pedagógica, uma vez que, precisam estar preparada para capacitar seus alunos a desenvolverem competências na resolução de situações complexas e inesperadas, orientando-os nos processos de interação e interiorização, na compreensão de si e do outro social. A instrumentalização do professor é imprescindível para ler o novo,

⁷¹²O entendimento de formação aqui adotado considera, também, que as experiências anteriores e dos cursos de formação vão ter influência na formação docente. Como bem expressa Nóvoa (1997), a formação é um ciclo que abrange a experiência como aluno e prossegue por todo o exercício profissional.

conhecer diferentes linguagens da mídia e estar atento à sua diversidade, quer no que se refere ao meio, quer no que se refere à forma.

Nesse sentido, reconhecemos a necessidade de que o professor invista na sua formação continuada, principalmente, acerca das linguagens propiciadas pelas TIC, contribuindo para a construção de novas e diferentes maneiras de produção de saberes. Para tanto, importa que ele assuma uma postura de aprendiz dinâmico, que busque subsídios para preencher as lacunas conceituais de sua formação inicial. Nas observações realizadas nas escolas, constatamos que as professoras, de certa forma, evidenciaram a utilização de saberes adquiridos nas experiências vividas durante a formação que tiveram oportunidade de participar, mesmo que de forma insuficiente.

Os aspectos desfavoráveis são assinalados pela preocupação dos professores acerca da exclusão digital, questão decorrente do insuficiente número de computadores para incluir mais alunos nos projetos que são desenvolvidos na escola. Por outro lado, Nunes (2003) critica que, na preparação de aulas, a utilização das tecnologias da informação e comunicação ainda está restrita ao vídeo e ao computador. Nesse sentido, a autora conclui que os professores não se sentem suficientemente preparados para a utilização dos equipamentos eletrônicos de forma integrada à práxis pedagógica, alegando ainda pouca disponibilidade “de horários para participarem de cursos ou oportunidades para estarem presentes junto aos professores-multiplicadores” (BORGES; SANTOS, 2009, p.14).

Desse modo, o grande desafio educacional é formar o professor capaz de trabalhar com essa cultura difusa e assistemática, não tematizada, como são as estruturas simbólicas do mundo da vida. Diferentemente dos alunos, ele necessita encarar uma situação de um novo aprendizado, que exige receptividade a este novo conhecimento com consciência da importância de seu papel. Nessa perspectiva, o professor precisa ser desafiado a instrumentalizar-se para o uso pedagógico das mídias eletrônicas. Como resultado, seus alunos podem usufruir desses conhecimentos a serviço de sua aprendizagem, por meio das interpretações das múltiplas linguagens do mundo contemporâneo, as quais se aperfeiçoam sob a ótica de estudos e pesquisas na referida área. Também, é fundamental redirecionar o trabalho pedagógico para aproveitar a intimidade que os alunos demonstram nesse campo e promover desafios, com vistas a prepará-los para interpretar e posicionar-se diante do avanço das tecnologias.

Nessa perspectiva, cabe ao professor, como agente mediador entre a escola e a sociedade, usar a tecnologia como ferramenta do labor docente, com vistas à formação crítica do estudante, para que sua atuação aconteça de forma produtiva e significativa, no bojo da diversidade que marca a sociedade (BORGES; SANTOS, 2009). Espera-se que a presença das tecnologias na vida dos estudantes ofereça possibilidades para criar e recriar as interações plurais, heterogêneas e temporais e “interfecundação de saberes” (MACEDO, 2008, p. 55).

Considerações

Os achados desta investigação confirmam que o professor, na função de disseminador de saberes, ainda não consegue articular com autonomia as formas de subsidiar o aprendizado básico das TIC ao seu exercício de docência. Nesse sentido, as TIC não estão devidamente sendo usadas como ferramentas potencializadoras de aprendizagens. Ao contrário, o trabalho com esses instrumentos está desarticulado

dos objetivos e dos saberes dos diversos componentes curriculares, sendo usado apenas em atividades pontuais.

Em relação aos saberes que as professoras precisam utilizar para integrar as TIC, constatou-se que estes são oriundos dos saberes adquiridos durante a formação profissional dos professores articulados com as experiências vivenciadas por eles na prática. Vale ressaltar que a participação em programas de formação continuada pode contribuir para a construção de saberes que integram a prática docente.

Nesse cenário, portanto, o que defendemos é uma prática pedagógica comprometida com o processo de ensinar e aprender que tem como objetivo a mediação de saberes com as TIC voltadas para o desenvolvimento e aprendizagem das pessoas.

Referências

- Alonso, Kátia M. (2008). Tecnologias da informação e comunicação e formação de professores: sobre rede e escolas. In: *Educação & Sociedade: Revista de Ciência e Educação / Centro de Estudos Educação e Sociedade*. vol. 29, 104- Número Especial. São Paulo: Cortez; Campinas, CEDES.
- Borges, Heloísa Barretto; Santos, Solange Mary Moreira (2010). A inclusão das tecnologias da informação e comunicação (tic) como prática interdisciplinar integrada ao currículo dos cursos de licenciatura. In: IX Colóquio sobre questões Curriculares/ V Colóquio Luso-Brasileiro, Porto. Debater o Currículo e seus Campos: Políticas, Fundamentos e Práticas. Porto: Centro de Investigação e Intervenção Educativas e Instituto de Educação- U. Minho, 2010. v. 7. p. 3772-3783.
- Castells, M. (1994). *A sociedade em rede*. (2006) A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura, v. 1. 6 ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Dowbor, Ladislau (2004). Os novos espaços do conhecimento. Mimeo. Disponível em: <http://www.ppbr.com/ld/conhec.html>.
- Duboc, Maria José O.; Santos, Solange Mary M. (2006). Relatório da Pesquisa Profissionalidade docente: saberes e autonomia. Universidade Estadual de Feira de Santana/Bahia, Departamento de Educação, pp 7-71.
- Freire, Paulo (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Hargreves, Andy (2004). *O ensino na sociedade do conhecimento: a educação na era da insegurança*. Porto Alegre: Artemed Editora.
- Kinski, Vani Moreira (2008). *Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação*. Campinas, SP: Papyrus.
- Levy, Pierre (1993). *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Editora 34.
- Macedo, E. F. (1993). Novas tecnologias e currículo. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.). *Currículo: questões atuais*. (2000) 4ed. Campinas/SP, p. 39-58.

- Martín-Barbero, Jesús (2006) *Tecnicidades, identidades, alteridades: mudanças e opacidades da comunicação no novo século*. In MORAES, D. de (Org). *Sociedade Mediatizada*. (pp. 51-79). Rio de Janeiro: Mauad,.
- Nóvoa, Antônio (1991). *Concepções e práticas de formação contínua de professores*. In: Tavares, José (Org.). *Formação contínua de professores: realidades e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Nóvoa, Antônio (1997). *Formação de professores e profissão docente*. In: Nóvoa A (org) *Os professores e a sua formação*. Dom Quixote, Lisboa.
- Nunes, Célia Maria Fernandes (2001). *Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira*. In: *Revista Educação e Sociedade*, n. 74, abril.
- Pacheco, José Augusto (1995). *A (re) construção dos saberes no campo da formação*. Braga, Portugal: Universidade do Minho.
- Pretto, Nelson De Luca (1996). *Uma escola sem/com futuro*. Campinas /SP: Papirus.
- Ramalho, Betania Leite; Nuñez, Isauro Beltrán; Gauthier, Clermont (2003). *Formar o professor profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios*. Porto Alegre: Sulina.
- Sancho, Juana Maria (et al.) (2006). *Tecnologias para transformar a educação*. Porto Alegre: Artmed.
- Tardif, M; Lessard, C; Lahaye, L. (1991). *Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente*. *Teoria e educação*, Porto Alegre, n. 4.
- Tardif, Maurice (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: RJ, Vozes.

A Reconfiguração da Formação dos Profissionais da Educação em Caminhos (Des) Contínuos

Maria Cledilma Ferreira da Silva Costa⁷¹³, Jailson Barbosa Costa⁷¹⁴

Resumo

O trabalho em pauta defende que no Brasil, está em desenvolvimento um conjunto de ações políticas em torno da busca pela melhoria da qualidade e dos índices caóticos da educação básica, sobretudo relacionados à demanda de professores que, sem a habilitação exigida pela legislação em vigor, se apresenta como uma necessidade urgente e necessária. Essas ações refletem o compromisso tanto com a formação de professores quanto com a valorização dos profissionais da educação, criando assim um vínculo permanente, por muito tempo negado, entre os dois níveis da educação nacional: educação superior e a educação básica, tendo como objetivo formar quadros de professores licenciados, e atuantes na área específica de sua formação, a fim de atenuar os alarmantes índices da educação no país. Analisa o debate atual acerca da redefinição de níveis e de espaços institucionais para a formação docente que refletem uma mudança estrutural, organizacional e conceitual. Afirma, com base na legislação educacional vigente, que o *locus* privilegiado para a formação de professores no Brasil vem se deslocando para o nível superior. No entanto, a educação superior brasileira se apresenta com formas diferenciadas de organização acadêmica (universidades, centros universitários, faculdades isoladas e institutos federais), o que inevitavelmente, gera ações de ensino, pesquisa e extensão também diferenciadas. Tem como objetivos: investigar a trajetória das políticas nacionais para a formação dos profissionais da educação, a partir do contexto histórico, econômico e social do país; examinar a reconfiguração nacional para a formação dos profissionais da educação, por meio do processo de criação, expansão e interiorização de instituições públicas ocupadas dessa formação; compreender como tal processo se efetiva em Alagoas na relação com as políticas nacionais para a formação dos profissionais da educação e identificar as relações estabelecidas entre as instituições públicas formadoras de profissionais da educação, compreendendo como se processam seus formatos educacionais. A questão motriz do estudo é a seguinte: Até que ponto as políticas para a formação dos profissionais da educação tomadas segundo as diferentes organizações acadêmicas das Instituições Públicas de Ensino Superior/ IPES estariam assegurando, a todos os ingressos, a formação de um quadro de professores altamente qualificado e fortemente motivado no exercício de sua atividade profissional? A hipótese defendida é a de que as IPES inseridas no contexto de formação docente, não podem contribuir com a criação de vários níveis de formação a depender dos interesses da classe hegemônica, pois estariam criando um mercado de diplomas, onde o principal produto é o conhecimento.

Palavras-chave: Formação de professores. Políticas educacionais. Profissionais da educação.

No Brasil, está em desenvolvimento um conjunto de ações políticas em torno da busca pela melhoria da qualidade e dos índices caóticos da educação básica, sobretudo relacionados à demanda de professores

⁷¹³ Instituto Federal de Alagoas

⁷¹⁴ Secretaria Estadual de Educação de Alagoas

que, sem a habilitação exigida pela legislação em vigor, se apresenta como uma necessidade urgente e necessária.

O governo federal, em consonância com o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001), vem desdobrando um conjunto de ações destinadas à formação e a valorização dos profissionais da educação, especialmente dos professores da educação básica, a saber: Universidade Aberta do Brasil/UAB, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência/PIBID, Reestruturação e Expansão das Universidades Federais/ REUNI, Pró-Licenciatura, Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica/PARFOR, Pró-Docência, entre outras. Essas ações refletem o compromisso tanto com a formação de professores quanto com a valorização das licenciaturas, criando assim um vínculo permanente, por muito tempo negado, entre os dois níveis da educação nacional: Educação Superior e a Educação Básica, tendo como objetivo formar quadros de professores licenciados, e atuantes na área específica de sua formação, a fim de atenuar os alarmantes índices da educação no país.

Considera-se inicialmente que, a formação docente, enquanto condição necessária, capaz de contribuir com a melhoria dos níveis de escolarização e conseqüentemente com os indicadores de qualidade do ensino medido pelo MEC/INEP, é insuficiente para debelar a baixa produtividade da educação escolar praticada, visto que não se trata de uma questão que diz respeito apenas ao desempenho de professores, mas resulta de um conjunto de fatores, dos quais a educação não se separa.

Nesse sentido, o texto intitulado “A Reconfiguração da Formação dos Profissionais da Educação em Caminhos (Des) Contínuos” se justifica na tentativa de compreender ações e as concepções atuais sobre as políticas educacionais para a formação de professores, a fim de analisar quais as proposições que estão sendo estabelecidas em meio ao que aparece como sendo “a salvação” para os problemas relacionados à formação docente nesse país.

Não se apresenta como novidade, o fato de que ao longo da história a educação brasileira foi sentindo a necessidade de formar cada vez melhor seus professores, por acreditar que a qualidade educacional está condicionada, em grande parte, a qualidade de formação e atuação de seus profissionais docentes.

Ao tratar acerca da história da formação de professores, em texto homônimo, Tanuri (2000) nos mostra a longa e descontínua trajetória a qual foi submetida a formação docente no Brasil e, nesse sentido, diz que: “As primeiras escolas normais brasileiras só seriam estabelecidas, por iniciativa das Províncias, logo após a reforma constitucional de 12/8/1834” [...] (p. 63). Ou seja, com caráter ainda extremamente iniciante o Brasil, quando considerado sua data de colonização (século XVI), já havia demorado demais a inicializar seu processo de formação docente de forma mais aprimorada.

Posteriormente acrescenta que: “Por volta do final dos anos 20, as escolas normais já haviam ampliado bastante a duração e o nível de seus estudos” [...] (p.72). E

Finalmente, ao esforço desenvolvido para melhorar a formação dos professores para as séries iniciais deve ser acrescentada a progressiva remodelação pela qual passou o Curso de Pedagogia a partir dos anos 80, de modo a procurar adequar-se também à preparação do professor para as séries iniciais (p.84).

Percebemos que, embora a passos relativamente lentos, a formação docente foi passando por processos legais e obrigatórios de melhoramento e acabou se consolidando a ideia de que:

[...] 'a docência constitui a base da identidade profissional de todo profissional da educação', ou seja, de que o curso de Pedagogia deve se encarregar da formação para a docência nos anos iniciais da escolaridade e da formação unitária do pedagogo. (p.84).

A Assembleia Constituinte aprova em 1988 a Carta Magna do país considerada, na história das constituintes brasileiras, aquela que alarga dispositivos conquistados em meio a avanços e retrocessos de regimes políticos e interesses econômicos vivenciados pela nação brasileira. À educação cabe destaque relevante, pois é citada como um direito público subjetivo para todos, sem qualquer indício de discriminação e aparece como o primeiro dos direitos sociais garantidos no Art. 6º do texto constitucional versa “São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”. É sabido, no entanto que a garantia prescrita na legislação não tem correspondido em sua totalidade na prática. Uma dessas conquistas é estabelecida no Art. 214, que versa: “A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público (...)” (BRASIL, 1988).

Com a vigente LDBEN (Lei 9.394/96), maiores avanços foram de fato conquistados. Destacamos a obrigatoriedade da formação docente para a educação básica ser realizada necessariamente pelo ensino superior como a representação de um avanço importante para a qualidade do ensino. Embora a conquista legal tenha sido alcançada é árduo pensar que a formação em nível superior para professores da educação básica ainda se apresenta como um real desafio para as escolas.

Ao tratar dos profissionais da educação em seu Inciso VI, a referida LDB determina a formação a qual deve se submeter os docentes para exercício profissional na educação básica.

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, na universidade e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal. (ART. 62).

Em seu artigo 64, tratando sobre a formação dos profissionais da educação básica, define que:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Além de determinar a formação mínima para o profissional da educação básica a LDB 9.394/96 ainda define a necessidade de “valorização do profissional da educação escolar” (LDB, art. 3º Inciso VII). E acrescenta posteriormente que caberá ao professor “Zelar pela aprendizagem dos alunos” (art. 13, inciso III).

No caso de Alagoas, assim como nos demais estados brasileiros, a condição da educação oferecida se reflete através do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, o IDEB.

O índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado em 2007, é uma referência desenvolvida nesse governo – Lula – para servir de indicador de qualidade na educação. O IDEB mede o desempenho do sistema, estabelecendo uma escala que vai de zero a dez. O índice, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC), pretende mostrar as condições de ensino no Brasil. (OLIVEIRA, 2009, p. 204)

Os indicadores de desempenho do MEC/INEP observados ao tempo em que ultrapassam as metas projetadas para os anos de 2007, 2009 e 2011, também apontam um atraso significativo em relação à média estado de Alagoas que, por sua vez, está a uma distância significativa da média nacional ostentada no mais baixo índice de desempenho.

No entanto, diante da realidade educacional, vivenciada em Alagoas, resta buscar os elementos que podem levar a entender os caminhos (des) contínuos da formação dos profissionais da educação em Alagoas frente aos indicadores de desempenho educacional alagoano.

Observamos, então, que a legislação educacional traz um discurso de valorização e promoção docente. Todavia, percebermos que esta valorização garantida pelo Estado, por vezes, se torna uma realidade presente somente nas leis, nos documentos da educação. Reportando-nos à realidade educacional apontada a partir do IDEB observado, percebemos que a efetivação dessas determinações legais se dá parcialmente. Essa constatação nos leva a afirmar que existe uma estreita relação entre a formação/valorização docente e os indicadores de qualidade de ensino.

Por sua vez, a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Título VI, ao se referir aos Profissionais da Educação no Art. 62, versa,

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

A redefinição dos níveis bem como dos espaços institucionais para a formação docente reflete uma mudança estrutural, organizacional e conceitual com desdobramentos nos Institutos Federais, inclusive no Instituto Federal de Alagoas.

A LDBEN assegura ainda que somente serão admitidos professores habilitados em nível superior e fixa ainda o prazo de 10 (dez) anos para que a determinação seja cumprida em todo o país, o que vai gerar uma grande corrida em busca da formação exigida.

É notório o compromisso social, estabelecido legalmente, no entanto, tem ido de encontro aos espantosos índices de demanda de docentes com a qualificação exigida, inclusive com professores licenciados atuando profissionalmente em componentes curriculares diferentes daquelas de sua formação acadêmica, comprometendo dessa forma, a qualidade do ensino.

No ano de 2001 é aprovada a Lei nº. 10.172, o Plano Nacional de Educação (PNE), que aponta como grande desafio a questão da formação de professores e a urgente necessidade de implementação de políticas públicas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, como condição e meio para o avanço científico e tecnológico e para o desenvolvimento do país. Ao tratar especificamente do Magistério da Educação Básica, seu item IV intitulado “Formação de Professores e Valorização do Magistério” que afirma “a melhoria da qualidade do ensino” somente seria alcançada se a “valorização do magistério” fosse promovida.

Os aspectos sociais, políticos e econômicos, dos quais o fenômeno da educação não se desvincula, merecem atenção especial, visto as dificuldades que ainda são enfrentadas na área educacional pela população, na democratização das oportunidades de acesso à escola e à cultura. As IES inseridas neste

contexto de formação docente não podem contribuir com a criação de vários níveis de formação a depender dos interesses da classe hegemônica, pois estaríamos criando um mercado de diplomas, onde o principal produto é o conhecimento.

De acordo com Tébas (2010, p. 201)

Ainda na vigência do PNE (...) foi implantado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Lançado na circunstância do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) proposto pelo governo federal, o PDE foi instituído pelo Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a implementação do 'Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação'.

Em 2008, por meio da Lei nº 11.892 é instituída a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e são criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. A referida lei, em seu Art. 2º, define que “Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino [...]”. A Lei 11.892/2008, ao definir finalidades e características dos Institutos, determina a oferta de cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas à melhoria da educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional.

Por sua vez, a Lei nº 12.014 de 2009 também modifica a redação da LDBEN. O seu art. 61 passa a reconhecer as categorias de trabalhadores de escola, devidamente formados, como profissionais da educação. A seguir a redação do referido artigo.

Art. 61 Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.

A mesma Lei define ainda que a formação básica dos profissionais da educação deve propiciar o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho, a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço e o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.

A partir do Decreto nº 6.755 de 2009 fica instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. O referido decreto disciplina a atuação da CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada e define os seguintes princípios: a formação docente como compromisso público de estado, o compromisso com um projeto social, político e ético, a colaboração constante entre os entes federados, a garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação inicial, a articulação entre teoria e prática e indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e, por fim, a escola e demais instituições educacionais como espaços de formação.

Na direção da formação, bem como, da valorização dos profissionais da educação, cabe salientar ainda os resultados do PNE (2001-2010), no contexto de seu desenvolvimento, com impactos legais, como a aprovação do FUNDEB e do Piso Salarial Nacional dos profissionais do magistério e a aprovação dos princípios e diretrizes para os planos de carreira dos profissionais da educação básica. As contribuições da CONAE (2010) também são fundamentais para a formulação do PNE (2011-2020), considerando a análise necessária de suas metas e estratégias, a partir de de propostas para seu aperfeiçoamento (AGUIAR, 2011).

Assim é possível afirmar que o lócus privilegiado para a formação de professores no Brasil, vem se deslocando para o nível superior. No entanto, a educação superior brasileira se apresenta com formas diferenciadas de organização acadêmica (universidades, centros universitários, faculdades isoladas e institutos federais), o que inevitavelmente, gera ações de ensino, pesquisa e extensão também diferenciadas.

Nesse sentido, Barretto (2011, p.52) afirma que

(...) A formação docente, assumida como uma política de Estado, há de ser capaz de articular as instituições formadoras e os projetos formativos com vistas ao cumprimento precípua da função social da escola: a de assegurar a todos, indistintamente, o direito ao conhecimento valioso, aquele que serve para entender e transformar a realidade e contribui para a realização plena de cada um e para a construção de um mundo mais justo e solidário.

A densidade da temática e o aporte legal, caracterizado anteriormente, apontam para o tratamento diverso e descontínuo prestado à formação dos profissionais da educação brasileira, na verdade um reflexo de cada momento histórico e político da educação nacional, representando os interesses presentes em cada governo.

Assim, não é possível desprezar o contexto social, cultural, político e econômico, dos quais o fenômeno da educação escolar emerge. E com base nesses elementos iniciais, levanta-se o seguinte questionamento: Até que ponto as políticas para a formação dos profissionais da educação - uma demanda urgente e necessária - tomadas segundo as diferentes organizações acadêmicas das IPES estariam assegurando, a todos os ingressos, indistintamente, a formação de um quadro de professores qualificados e motivados no exercício de sua atividade profissional?

De fato, para analisar caminhos (des) contínuos da formação dos profissionais da educação em Alagoas, a partir da reconfiguração nacional é necessário investigar sua trajetória histórica, a partir do contexto político, econômico e social do país e de forças que tentam alcançar um projeto de educação hegemônico.

Vale ressaltar que somente a boa formação/qualificação dos professores não resolve os problemas/dificuldades educacionais, tendo em vista que estes estão relacionados à própria política educacional brasileira que ainda não conseguiu dar conta de resolvê-los, bem como, da dinâmica do modo de produção capitalista que, por vezes, dita as regras da política educacional. Todavia, precisamos insistir na qualidade da educação brasileira crendo que a boa formação/qualificação docente e a formação continuada, entre outros elementos, ainda representam parte do caminho rumo à superação de dificuldades educacionais.

Referências

- Aguiar, M. A. S. (2011). A Formação dos profissionais da educação no contexto atual e o PNE 2011-2020: avaliação e perspectivas. In: Dourado, L. F. Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas. – 2. ed. – Goiânia: Editora UFG; Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Barretto, E. S. S. Políticas e práticas de formação de professores da educação básica no Brasil: um panorama nacional. RBPAAE, Porto Alegre, v. 27, n. 1, p.39-52, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19966/11597>
- Brasil. Diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971.
- _____. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. LDB – Lei de Diretrizes e Bases. Lei nº. 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996.
- _____. Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em 02 de fevereiro de 2012.
- _____. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. <<http://www.planalto.gov.br/constituicao>>. Acesso em 02 de fevereiro de 2012.
- _____. Lei nº 12.014 de 2009. Altera o art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12014.htm>. Acesso em 02 de fevereiro de 2012.
- Cury, C. R. J. (2007). A educação como desafio na ordem jurídica In: Veiga, Cynthia Greive; Faria Filho, Luciano Mendes de; Teixeira, Eliane Marta (Orgs.). 500 anos de educação no Brasil. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica.
- Tébas, C. F. (2010). A formação dos profissionais da educação no contexto político educacional brasileiro. In: Sarmiento, D. V. (Org.). Sistemas de Educação no Brasil: políticas, autonomia e cooperação. Juiz de Fora: Editora UFJF.

Formação continuada de educadores de matemática: Um estudo sobre o gestar ii na Bahia

Analdino Pinheiro Silva Filho, Solange Mary Moreira Santos⁷¹⁵

RESUMO:

A presente pesquisa discute a formação continuada do educador de Matemática a partir da proposta de formação do Ministério de Educação (MEC), consubstanciado no Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR II), que foi implementado na Bahia no período de 2005 a 2012. Essa investigação objetiva analisar a natureza da *práxis* docente engendrada no processo de formação continuada da proposta político-pedagógica do referido Programa. Nesse sentido, o estudo investiga a formação continuada do educador, no contexto atual, a partir de uma análise crítica da “arena” em que a política educacional de formação é produzida e como os princípios e preceitos por ela engendrados se fazem representados no modelo de formação proposto. Discute também as concepções de formação continuada a partir das ideias de autores como Giroux (1997), Nóvoa (1995) e Pimenta (2010). Esta investigação representa o resultado de um estudo de abordagem qualitativa, cujos instrumentos metodológicos utilizados foram a pesquisa documental, a pesquisa bibliográfica e o questionário. Os dados coletados fundamentaram a elaboração e a organização de um significativo *cópus* teórico, cujas análises mostraram que as políticas de formação têm dado ênfase aos aspectos pragmáticos da docência, o que tem contribuído para que os educadores compreendam a sua *práxis* circunscrita às atividades que realizam exclusivamente centradas no ensino dos conteúdos curriculares na sala de aula. Dessa forma, considera-se relevante por contribuir para as discussões sobre o campo ideológico das atuais políticas de formação e sua relação com a *práxis* do educador, bem como, por apontar aspectos essenciais, voltados ao desenvolvimento pessoal/profissional/social do educador, a serem observados nas atuais propostas.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Continuada, Práxis Docente, Programa GESTAR II.

Introdução

O decênio dos anos 90 tem sido considerado por muitos autores o período marcado pelo considerável aumento das discussões sobre a formação continuada dos educadores no Brasil (NÓVOA, 1995; MACEDO, 2006; PIMENTA, 2009).

Por um lado, a formação continuada docente ganhou notoriedade com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases Educacionais (LDB) - Lei nº 9394/96 e a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), se constituindo num dos principais assuntos das políticas educacionais, por outro, enquanto objeto de estudo, veio ganhando espaço entre muitas pesquisas vinculadas aos Programas de Pós-Graduação em Educação, fomentando ainda mais as discussões sobre a temática no país. No entanto, segundo André (2010) as políticas de formação de professores não têm representado objeto de interesse dos pesquisadores desde os anos 90 e, ainda, continuam sendo pouco investigadas. Em 2011, uma pesquisa sobre o estado da arte das políticas docentes no Brasil divulgou resultados relativos aos principais modelos de formação

⁷¹⁵ UEFS/BA

continuada que integram a Rede Nacional de Formação Continuada no Brasil (RNFC). Dentre os modelos especiais de formação continuada de professores implementados pela administração pública federal, o Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR II) destaca-se por ser um dos programas mais adotados e de maior abrangência no país (GATI; BARRETO; ANDRÉ, 2011). Desse modo, ele representa um campo profícuo para investigações sobre as dimensões política e pedagógica da formação continuada de professores no país.

Diante desse contexto, encontra-se espaço para a seguinte questão: *como a práxis docente é compreendida na proposta político-pedagógica de formação continuada de professores de Matemática do Programa GESTAR II na Bahia?*

Essa problematização abre perspectivas para que sejam analisados os fins do projeto de docência que tem sido defendido pelas políticas públicas atuais como também possibilita refletir sobre com quem está comprometido tal projeto. Desse modo, analisar as diretrizes da política educacional que fundamentam o projeto de docência engendrado na proposta de formação e como seus preceitos idealizam a *práxis* de ensino do educador constitui o objetivo desse estudo.

Se discutir a “qualificadora” formação contínua do professor frente às demandas do mundo moderno faz parte da agenda das atuais políticas de formação do Governo da Bahia, então, pensar sobre a natureza do projeto de docência que tem sido disseminado através das propostas governamentais de formação continuada e a quais interesses atendem, se torna portanto, condição *sine qua non* para se compreender o projeto de docência que tem sido defendido/rechocado pelas políticas vigentes.

Este estudo é de abordagem qualitativa cujos instrumentos de coleta de dados utilizados foram a pesquisa documental, a pesquisa bibliográfica e o questionário. Participaram da pesquisa 6 (seis) docentes, efetivos da Rede Pública que cursam o GESTAR II. O questionário utilizado constituiu-se de um conjunto de perguntas feitas para os sujeitos da pesquisa com o intuito de obter dados e informações acerca dos conhecimentos, opiniões, interesses, expectativas, experiências e situações vivenciadas pelos sujeitos pesquisados, em relação ao objeto de estudo.

O Programa Gestão da Aprendizagem Escolar – GESTAR II como política educacional no Estado da Bahia (2005 – 2012)

O Programa Gestão da Aprendizagem Escolar - GESTAR foi desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC) através do Fundo de Fortalecimento de Escola (FUNDESCOLA), no fluxo das políticas internacionais engendradas no bojo da reforma educativa dos anos 90.

Financiado com recursos do Governo Federal e do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), o GESTAR consubstanciou-se no âmbito do Projeto BRA 00/027 - FUNDESCOLA II, cooperação técnica entre o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), alocado na carteira de Pobreza, Desigualdade e Inclusão Social, em conformidade com o acordo de financiamento Nº 4487 BR (BRASIL, 2002).

É oportuno destacar, aqui, dois aspectos importantes do contexto em que nasce a proposta político-pedagógica do GESTAR: primeiro, o fato da educação ser considerada como uma forma de promover desenvolvimento na região e de superar os problemas sociais e econômicos, razão pela qual uma reforma

educativa era considerada imprescindível e principal alvo das políticas educacionais para melhorar a “qualidade” dos sistemas de ensino. Segundo, “o que está em jogo na atuação do Grupo Banco Mundial são as exigências do grande capital internacional” (KRUPPA, 2001, p. 14). São os princípios do BM que ancoram o movimento do empresariado, que, de acordo com Martins (2009), já nessa época vem envidando esforços para a construção de uma agenda educacional, com vistas à produção de uma nova sociabilidade mais adequada aos interesses privados do grande capital nacional e internacional.

Desse modo, a iniciativa do BM com MEC acaba representando um movimento de mão dupla, pois, ao mesmo tempo em que se busca “reformular” a educação, já que ela é considerada o viés do desenvolvimento social, na verdade, também pretende torná-la mais eficaz na sua missão de formar um “novo tipo de trabalhador” que atenda a lógica do mercado.

Na Bahia, em meados de 2005, sob uma concepção de Estado pautada na desregulamentação dos fluxos financeiros e nas responsabilidades individuais e seguindo o fluxo das políticas descentralizadoras do Governo Federal acordadas com o Banco Mundial (BM), a Secretaria de Educação do Estado (SEC), na gestão de Governo de Paulo Souto, implantou algumas propostas de formação continuada, voltadas aos profissionais da educação, como estratégias para melhorar a qualidade do ensino público, cujo cenário era marcado pelos críticos índices educacionais apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) daquele período⁷¹⁶.

Nesse contexto, o Programa GESTAR II foi implantado oficialmente na Bahia como estratégia voltada para melhoria da qualidade da escola pública, a partir de um modelo de gestão pedagógica e de formação continuada em serviço para os professores de Língua Portuguesa e de Matemática do Ensino Fundamental II da Rede Estadual de Ensino. Conforme afirma Macedo (2006), muitas dessas políticas foram implementadas na Bahia pautadas no discurso da formação de um “novo tipo de trabalhador docente” e no desenvolvimento de “competências” para atender as grandes transformações sociais e tecnológicas características da contemporaneidade.

Desse modo, no bojo do FUNDESCOLA II e de maneira consentânea à política do MEC, o GESTAR II se concretizou no Estado baiano como um programa que, com o foco no aumento das taxas de desempenho dos alunos, “*pro-moveu*” a “capacitação de professores”. Assim, a formação continuada do profissional docente foi “favorecida” com o intuito governamental de melhorar os indicadores educacionais. Ao defender uma política educacional nessa direção, o Governo não apenas associou os resultados (críticos) do ensino público à questão da qualificação docente, mas também fomentou uma ideia de formação sob uma perspectiva instrumentalista da *práxis* docente, minimizando os fatores sócio-educacionais no processo de ensino e disseminando um conceito de formação fragmentada, voltado apenas ao aprimoramento de técnicas de ensino e a adoção de atividades diversificadas, o que também indica a ênfase numa concepção utilitária de profissionalidade docente.

Assim, uma política de formação continuada que se centra no intuito de desenvolver algumas “competências” no educador para torná-lo um exímio “gestor da aprendizagem escolar”, pressupõe uma abordagem muito reduzida da *práxis* do professor, sobretudo por projetar uma docência, cuja função se

⁷¹⁶ Problemas como baixas taxas do rendimento dos alunos, altos índices de reprovação, abandono escolar e nível insuficiente de formação dos educadores que atuavam na educação básica foram alguns dos dados divulgados pelo Censo Escolar de 2004 (levantamento de informações estatístico-educacionais, coordenada pelo INEP, realizada anualmente nos estabelecimentos escolares da educação básica) e que, segundo o Governo, representavam entraves ao aspecto qualitativo da educação no Estado.

circunscreve ao atendimento de metas e objetivos demarcados por indicadores externos, disseminando uma *práxis* esvaziada da natureza reflexiva, política e social na atividade do professor.

De um modo geral, até 2012, vemos os desdobramentos de uma política de formação continuada, bem afinada com as ideias dos organismos multilaterais, que associa o desenvolvimento profissional do educador com o desenvolvimento da escola. Uma política de formação continuada de caráter mais assistencialista do que emancipatório à medida que centra o seu apoio exclusivamente na incumbência atribuída ao educador de desenvolver um trabalho que potencialize o desempenho dos alunos diante de metas educacionais em detrimento de promover efetivas mudanças estruturais e funcionais do trabalho docente voltadas para o desenvolvimento intelectual, político e social do educador, enquanto sujeito da *práxis*. Nesse sentido, concordamos com Sacristán (1999, p.72) quando afirma que “as regras a que a realidade do “posto de trabalho” do educador se submete encontram-se bem definidas antes dele começar a desempenhar *muito pessoalmente* o papel preestabelecido”.

Portanto, não dá para esvaziar os aspectos estruturais, funcionais e subjetivos que tem condicionado o trabalho docente, nem dá para transformar a *práxis* dos professores sem levar em consideração todos esses aspectos, os quais têm sido tratados nos discursos e nas propostas políticas de forma vaga e genérica.

1. A proposta pedagógica do GESTAR II de Matemática

O GESTAR II representa um dos primeiros Programas de formação continuada, em nível nacional, que o MEC ofereceu aos para professores licenciados em Matemática que atuam em sala de aula, nas séries finais do Ensino Fundamental II, sendo o programa que está em execução há mais tempo, principalmente na Bahia. Sua proposta pedagógica foi produzida por um grupo de professores especialistas (mestres e doutores da Universidade de Brasília - UnB, da Universidade Federal de Goiás - UFG, da Universidade de Campinas – UNICAMP e da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG).

Segundo o Guia Geral⁷¹⁷, o Programa tem por objetivo geral

tornar os professores competentes e autônomos para desencadear e conduzir um processo de ensino contextualizado, desenvolvendo as suas capacidades para o uso do conhecimento matemático, bem como para o planejamento e a avaliação de situações didáticas que articulem atividades apoiadas em pressupostos da Educação Matemática (BRASIL, 2008, p. 25, grifo nosso).

De acordo com o documento, a formação continuada é considerada via de acesso privilegiado para desenvolver capacidades nos professores, com vistas ao aprimoramento da sua prática de ensino na sala de aula. Nesse sentido, o documento destaca como meta consolidar a autonomia e a competência docente, compreendidas como molas propulsoras dentro desse processo formativo. A tabela a seguir mostra o perfil, as atividades e a carga horária do curso distribuída ao longo das ações que são realizadas.

⁷¹⁷ Documento que fornece todas as orientações para que os professores entendam as características do Programa, sua proposta pedagógica, seu processo de implementação e a definição de papéis dos “atores” do Programa (BRASIL, 2008). Apesar do Guia Geral ter tido mais de uma edição ao longo dos anos, escolhemos o documento publicado em 2008 como referência para a nossa análise, devido ao fato desta edição ter sido a que foi distribuída nacionalmente pelo MEC.

TABELA 1: Atividades e carga-horária do Programa GESTAR II/MEC

Atividades	Atividades	Estimativa de Tempo
1. Estudos Individuais	24 Unidades dos TPs (5 h para cada Unidade)	120 h
2. Estudos Coletivos - Oficinas	16 Oficinas das Unidades 2 Oficinas introdutórias 2 Oficinas de avaliação (4 h cada Oficina)	80 h
3. Lição de Casa ou Socializando o Conhecimento	12 Unidades dos TPs (5 h cada Unidade)	60 h
4. Elaboração do projeto	Do início ao término do Curso	40 h
Total de horas		300h

Além da carga horária prevista para o curso, outros eventos poderão ser incluídos.

Fonte: GUIA GERAL, 2008.

Por essa proposta, a formação do professor se dá por meio da realização de atividades individuais e coletivas. Nesse processo, o professor precisa se dedicar 5 (cinco) horas por semana, fora do seu horário de trabalho, para estudo individual, 4 (quatro) horas, a cada duas ou três semanas, para participar das oficinas – reuniões de trabalho – e 40 (quarenta) horas para a elaboração de projeto (pedagógico) a ser implementado na escola. Pelo menos, o professor deve cumprir 300 horas de curso.

Com base nessa proposta, a ideia de “tornar os professores autônomos” aparece muito reduzida a uma atuação docente voltada para a execução de atividades do GESTAR II, já que nesse processo, é dado aos professores o direcionamento do conjunto de atividades que foram criadas para eles desenvolverem em suas salas de aula, seguindo as recomendações dos pressupostos teóricos e metodológicos do Programa.

Esse direcionamento está bem expresso na natureza dos deveres que cabe aos professores:

- Frequência obrigatória às atividades presenciais do programa, seminários e Oficinas coletivas.
- Leitura dos Cadernos de Teoria e Prática para discussão nas Oficinas coletivas com o seu formador.
- Realização das atividades pedagógicas recomendadas no programa.
- Realização e entrega, de acordo com o previsto no Caderno de Teoria e Prática, das atividades denominadas: Lição de Casa ou Socializando o seu Conhecimento.
- Realização do projeto para se conseguir a certificação.
- Realização de autoavaliações.
- Compromisso de realizar o planejamento de ensino com base nas diretrizes do programa (BRASIL, 2008, p.51).

Desse modo, a natureza e a maneira como esses deveres estão postos contribui para que seja gerado um contexto de responsabilização do professor pelo seu desempenho no Programa. Além disso, também corrobora para que o significado da “autonomia” esteja restrito às ações que os professores podem desenvolver no cumprimento de suas obrigações, como, por exemplo, escolher qual das atividades vai realizar ou qual indicação metodológica vai experimentar.

Até mesmo nos “direitos” dos professores cursistas preconizados pelo documento Guia, percebe-se o caráter de obrigatoriedade da realização das atividades:

- Receber todo o material instrucional do programa destinado aos professores.
- Participar de todas as Oficinas e seminários de formação continuada.
- Ter um formador e tutor que o acompanhe durante todo o curso [...].
- **Receber um certificado de conclusão do curso, caso tenha cumprido todos os requisitos necessários à certificação.** (BRASIL, 2008, p. 50, grifo nosso).

Dessa forma, entende-se que os “direitos” estabelecidos para os professores estão estritamente relacionados ao cumprimento de todos os seus deveres. O próprio “direito” ao certificado, principal documento da participação dos docentes e viés exclusivo de progressão na carreira dos professores públicos na Bahia, depende do cumprimento de todos os requisitos estabelecidos para a conclusão do curso. Ou seja, a proposta acaba preconizando “direitos” sobre a forma de deveres e de obrigações.

Nesse sentido, a pretendida “autonomia” a ser formada nos professores parece se tornar um conjunto de atitudes e comportamentos que são desenvolvidos durante a formação dos professores no GESTAR II, em atendimento a todas as condições requisitadas para sua atuação. No lugar de uma profissionalidade autônoma, crítica, política e intelectual é fomentada uma profissionalidade passiva e uma *práxis* docente grandemente reduzida ao consumo de atividades e métodos.

Nesse modelo, o professor é considerado responsável por gestar a aprendizagem escolar, sendo-lhe oferecido um processo de formação, com considerável carga horária extra de trabalho, no qual se acredita que subsidia o docente no desenvolvimento de um trabalho que potencializa o desempenho dos alunos. Dessa forma, o Programa GESTAR II não leva em consideração a realidade do profissional docente da Rede Pública Estadual da Bahia que possui uma (sobre)carregada jornada de 40 horas semanais de trabalho, com salas de aulas com quantidade média de 40 alunos por turma, além das várias demandas de ordem pessoal inerentes ao humano/cidadão docente, além de atuarem em um contexto estrutural, funcional e sócio-educacional marcado por limitações de várias naturezas. Ao invés disso, com o discurso do fortalecimento da autonomia do professor, o Programa oferece alternativas mais flexíveis e acessíveis para que os professores possam participar do curso a partir do autogerenciamento de seus horários e de suas atividades.

Assim, através da oferta a uma formação continuada de modalidade semipresencial, fundada nos pressupostos da educação à distância (EaD), o Programa coloca no professor a responsabilidade de se auto-organizar para poder cumprir a proposta de formação. Nesse contexto, a formação continuada se assenta como instrumento de apoio ao trabalho docente e a formação continuada do professor fica relacionada ao desenvolvimento de um conjunto de “competências” reduzidas à dimensão da prática (didática) de ensino da Matemática.

Sobre o conceito de competências, assumido pelos programas de formação no atual contexto da sociedade neoliberal, Pimenta (2010) chama a atenção que, apesar de ser um conceito válido, é também polissêmico e aberto a várias interpretações, podendo ser utilizado de maneira fragmentada e dissociada do trabalho do professor de uma abordagem mais ampla para uma centralidade meramente técnica supondo, portanto, um novo (neo)tecnicismo. Para a autora, “competências, no lugar de saberes docentes profissionais, deslocam do trabalhador para o local do trabalho sua identidade, ficando este vulnerável à avaliação e controle de suas competências, definidas pelo posto de trabalho” (PIMENTA, 2010, p. 42).

Dessa forma, uma concepção de docência que seja/esteja voltada para a construção de competências nesse contexto, desapropria o professor da condição de sujeito de conhecimento, ao tempo em que reforça a ideia de uma *práxis* docente tecnicista voltada exclusivamente para ensinar conteúdos curriculares considerados necessários. Tal fato representa a materialização do discurso político de perspectiva tecnicista no discurso pedagógico da formação de professores. Ao invés de uma proposta que promova efetivamente a autonomia e a intelectualidade ao professor da *práxis*, de alcance político, social e no sentido emancipatório, acaba prevalecendo uma formação de natureza instrumentalista ao profissional docente.

Giroux (1997), contrapondo-se a abordagem instrumental dos programas de formação de professores, salienta que uma das maiores ameaças aos professores nas escolas públicas é o desenvolvimento crescente de ideologias instrumentais que enfatizam uma abordagem tecnocrática para a preparação de professores e para a pedagogia de sala de aula. Para o autor, reformar a educação com o intuito de tornar os professores mais eficientes na resolução de problemas ou mais tecnicamente no domínio de conteúdos é propor uma formação que não estimula os professores a assumirem o papel do intelectual que trabalha na perspectiva de emancipação. E defende:

é imperativo que se examine as forças ideológicas e materiais que tem contribuído para o que desejo chamar de proletarização do trabalho docente, isto é, a tendência de reduzir os professores ao status de técnicos especializados dentro da burocracia escolar, cuja função, então, torna-se administrar e implementar programas curriculares, mais do que desenvolver ou apropriar-se criticamente de currículos que satisfaçam objetivos pedagógicos específicos. (GIROUX, 1997, p. 158).

Concordando com Giroux, uma abordagem tecnocrática acaba por subestimar o professor, reduzindo-o a um sujeito-objeto, mero executor de ações voltadas a objetivos decididos por outras instâncias. Uma proposta de formação docente nessa perspectiva cria condições concretas para que, ao contrário de uma formação para a autonomia do professor, uma heteronomia político-pedagógica docente seja desenvolvida pelas condições materiais e ideológicas configuradas no modelo de formação. Desse modo, torna-se necessário pensar criticamente nas condições estruturais e subjetivas que estão postas na formação continuada do professor.

Portanto, a caracterização do Programa GESTAR II fundada na modalidade semipresencial da proposta e na (sobre)carga-horária de trabalho, bem como na maneira prescritiva em que se pauta o modelo de formação, na natureza obrigatória da realização de atividades, no pouco tempo de execução da proposta e no contexto sócio educacional que marca a realidade dos professores do ensino público estadual da Bahia, revelam que as “competências” que tem sido fomentadas nos docentes estão mais voltadas para a adaptação dos professores no contexto em que estão inseridos do que para uma intervenção transformadora na sua realidade, na dimensão da *práxis*.

Concordamos com Nóvoa (1995, p. 28) quando se refere que “hoje não basta mudar o profissional; é preciso mudar também os contextos em que ele intervém”. E, avançando nessa perspectiva, acreditamos que não apenas mudar os contextos onde atuam, mas, sobretudo mudar as próprias concepções da docência e da natureza de *práxis* inerente ao seu ofício, tendo como referência os próprios professores enquanto sujeitos histórico-sociais. Torna-se importante, portanto, destacar que a trajetória do professor tem sido, quase inteiramente, ordenada de fora para dentro da profissão, reduzindo-se seus espaços de decisões sobre sua profissão e profissionalidade.

O GESTAR II e a práxis docente: o que pensam os professores de Matemática

Os relatos dos professores participantes desse estudo, apontam a dimensão da prática de ensino, especificamente o espaço/tempo de sua atividade didática junto aos alunos, como o campo onde encontram as principais dificuldades que enfrentam na sua *práxis* pedagógica. É justamente por se aterem às dificuldades que enfrentam no ensino da disciplina escolar junto aos discentes que esses professores veem o GESTAR II como uma forma de subsidiar e melhorar a sua “prática pedagógica”. Os seus depoimentos revelam a ênfase que também é dada aos aspectos didáticos nesse processo formativo:

Através do apoio didático que o Gestar nos oferece, os formadores que acompanham o nosso trabalho na escola, as temáticas oferecidas para estudos e leituras (PROFESSOR TS, 2012).

O programa GESTAR tem contribuído bastante com minha prática profissional, propondo-me uma reflexão mais crítica e construtiva, a partir dos erros e acertos de uma prática pedagógica mais contextualizada; subsidiando a nós educadores, com atividades práticas e diversificadas relacionadas com o cotidiano do aluno [...] (PROFESSOR TD, 2012).

O GESTAR tem me dado um ótimo respaldo como apoio didático. Principalmente por ser de uma linguagem acessível e bem ao alcance dos nossos alunos. Segundo, por relacionar as atividades sempre com aspectos do cotidiano e da realidade deles o que facilita a aprendizagem (PROFESSOR TE, 2012).

À medida que testemunham os benefícios do Programa GESTAR II com ênfase no suporte ao processo de ensino e aprendizagem nas aulas e na possibilidade de ter atividades contextualizadas, diversificadas e que despertam o interesse dos discentes, os professores revelam compreender a proposta pedagógica do processo formativo que participam como apoio de caráter utilitário centrado quase que exclusivamente na dimensão didática. Parece prevalecer uma concepção de formação continuada como serventia para subsidiar didaticamente os professores, através de metodologias de ensino e atividades contextualizadas. Tal fato indica que a pretendida autonomia docente tem se reduzido a um processo de transposições e de consumo de atividades didáticas pelos professores.

Além disso, muitos limites ainda se mostram à *práxis* pedagógica desses docentes e que segundo eles, são aspectos que dificultam a execução da proposta de formação continuada na escola onde lecionam. Sobre essa questão, a natureza dos entraves que os educadores TS, TA, TD e TE apontam são bastante significativos:

Localização do curso, distância x espaço físico. Material pedagógico – pode ser melhor. Tempo mais ampliado para o professor estudar, pesquisar e atuar de forma mais segura com as questões propostas pelo curso (PROFESSOR TS, 2012).

O professor hoje tem muitas atividades e cobranças, além da carga horária extensa na sala de aula [...] Um dado a ser considerado é que o GESTAR muitas vezes funciona como um planejamento paralelo, o que não deveria e nem é a proposta do GESTAR, mas infelizmente na prática é o que percebo. [...] (PROFESSOR TA, 2012).

Tive muito o que executar e me faltaram dias letivos, material didático (caderno do aluno e material de consumo) e, principalmente, a falta de diretor escolar (a nossa escola ficou à deriva) e a colaboração e compreensão do corpo docente, desastre total (PROFESSOR TC, 2012).

A questão financeira tem desmotivado os professores; O tempo destinado a elaboração, planejamento e execução das atividades não são suficientes para se desenvolver um trabalho de qualidade. Os horários de AC com professores na universidade escolar têm sido prejudicados pelo excesso de atividades que o professor tem de desenvolver (PROFESSOR TE, 2012).

Esses depoimentos revelam o contexto paradoxal vivenciado pelos professores, ao tentarem implementar uma proposta de formação continuada do Governo do Estado, o qual não tem garantido o mínimo de condições para operacionalizá-la. Assim, o pouco tempo para dedicar-se ao estudo, o excesso de atividades e de carga-horária a serem cumpridas na sala de aula, as condições físicas de trabalho e as questões salariais emergem na fala desses sujeitos como grandes obstáculos a uma práxis pedagógica profícua. Nesse contexto, tem se desenvolvido uma profissionalidade centrada em habilidades *da e para a* “prática”, pautadas na improvisação e adaptação às circunstâncias (desfavoráveis) de ensino e com a ideia de autonomia docente bastante reduzida.

Concordamos com Sacristán (1999) que o “posto” de trabalho do professor encontra-se bem definido antes mesmo dele começar a desempenhar “muito pessoalmente” o papel preestabelecido. Percebemos que há uma relação entre a burocracia que governa, o contexto de formação e o trabalho dos professores, sendo notório como os aspectos estruturais e funcionais no cenário educacional influenciam na compreensão e na efetivação de uma *práxis* pedagógica emancipatória. E, nesse caso, ainda em Sacristán (1999), compactuamos com a ideia de que as coordenadas político-administrativas regulam a atividade docente de tal forma que o papel dos professores se restringem às margens de autonomia.

Assim, o trabalho desses professores aponta para aspectos importantes da profissionalidade que tem sido produzida, já que eles reconstruem na prática os significados e os saberes diante do que sugere a situação. Desse modo, as condições estruturais e funcionais de sua atividade profissional, ou seja, os limites que estão postos à sua *práxis*, conforme se vê nos seus relatos, não tem contribuído para que eles desenvolvam um conjunto de comportamentos de natureza intelectual, política e emancipatória, mas, ao contrário, fomenta uma profissionalidade “proativa”⁷¹⁸, da improvisação para adaptar-se às circunstâncias desfavoráveis e em constantes mudanças.

O que percebe-se ser produzido é uma profissionalidade pragmática, com autonomia reduzida e sem fomento à intelectualidade à medida que esses docentes se apegam as contribuições do Programa para a dimensão profissional, essa concebida na esfera da “prática”, na formulação de novas metodologias, de novas formas de ensino, na contextualização dos conteúdos da matemática a serem ensinados. Nesse

⁷¹⁸ Conforme descrevem Kamia e Porto (2011, p.457) “o comportamento proativo é definido um conjunto de comportamentos “extrapapel” em que o trabalhador busca espontaneamente mudanças no seu ambiente de trabalho, soluciona e antecipa-se aos problemas, visando a metas de longo prazo que beneficiam a organização”.

mesmo sentido, também podemos ver nos relatos de TS, TD e TE a natureza da mudança profissional promovido pelo como o Programa:

[...] mudei minha metodologia para ensinar de forma contextualizada, pautado em autores, professores que dialogam sobre novas formas para o ensino de matemática (PROFESSOR TS, 2012).

O programa GESTAR além de elevar as competências dos professores na relação ensino-aprendizagem, contempla a complexidade do mundo contemporâneo articulando-o com a educação dos nossos alunos (PROFESSOR TD, 2012).

Não posso considerar que houve uma mudança profissional, posso considerar que me proporcionou novas metodologias de trabalho. (PROFESSOR TE, 2012).

De acordo com os relatos, as contribuições do programa apontadas pelos professores são de natureza didática, ou seja, no subsídio a prática de ensino junto aos alunos. Vemos mais uma vez como essa perspectiva prático-utilitária da formação continuada centrada no trabalho didático da sala de aula, marcante na fala desses professores, sobrepõe-se a uma concepção de formação emancipatória. A esse respeito, Giroux (1997) afirma que em vez de aprender a refletir sobre os princípios que estruturam a vida e a prática em sala de aula, os professores aprendem metodologias que parecem negar a própria necessidade do pensamento crítico.

Contraopondo-nos a perspectiva utilitária da *práxis*, entendemos que o ensino é prática social complexa e, sob a perspectiva filosófica da atividade humana em Vázquez (2011), compreendemos que a natureza intencional e concreta da ação docente na sala de aula possui dimensão social complexa e é característica inerente à atividade do professor, portanto, *práxis*.

O professor é ser social da *práxis*. Não é um mero profissional prático-utilitário formado para suprir as necessidades imediatas formuladas no âmbito da política de resultados e de metas educacionais. Não acreditamos que uma concepção unilateral da atividade docente seja adequada para formar uma percepção consciente e ampla da realidade social, muito menos para transformá-la.

Ao contrário, nos depoimentos dos professores vemos evidências de uma subjetividade enviesada por uma perspectiva de supervalorização da didática na *práxis* docente, a qual se mostra materializada por uma necessidade didática que parece impulsionar a busca desses professores por aquisição de práticas metodológicas e técnicas de ensino.

Concordamos com Vázquez (2011) que uma perspectiva que reduz a aceção de prático ao de prático-utilitário, coincide com da produção capitalista, pois o prático é produtivo. Nesse processo, segundo o autor, no intuito de satisfazer as aspirações “práticas” do homem, “desenvolve-se, às vezes, a partir do poder, um trabalho destinado à deformação, à castração ou ao esvaziamento de sua consciência política” (VÁZQUEZ, 2011, p. 36).

Considerações finais

Com base nos resultados alcançados com a análise dos documentos, das diretrizes político-pedagógicas e das percepções dos educadores do GESTAR II, desde os anos 90, todo o contexto político, econômico e social na Bahia, caracterizado pela criação de políticas de aligeiramento, culpabilização e responsabilização

docente, juntamente com as inadequadas condições estruturais e funcionais de trabalho tem colaborado para que subjetivamente uma compreensão ideologizada e enviesada de *práxis* docente prevaleça nas mentes de educadores que acabam por não perceberem sua atividade de ensino ligada a contextos histórico-sociais mais amplos, enquanto *práxis*.

Tal configuração revela um rechaçamento da ideia praxista no processo de formação, pois, nesse contexto, a *práxis* docente enquanto prática real de um sujeito historicamente construído, que delinea os fins e o sentido da sua ação, não tem encontrado lugar no conjunto das “competências”, escolhidas para serem desenvolvidas pelos professores. Ao invés disso, a concepção de “*práxis*” restringe-se ao “que fazer” praticista e utilitário e compreende a prática do professor em detrimento do professor da prática, sobrepondo-se, assim, à dimensão pessoal e social do papel do intelectual docente que trabalhe na perspectiva da emancipação. Há um vazio na compreensão do professor como um sujeito de *práxis*.

Desse modo, concordamos com Giroux (1997) que o processo formativo deve encarar os professores como intelectuais ativos e reflexivos e que proporcione, sobretudo, o desenvolvimento de uma consciência das questões ideológicas e materiais que condicionam a sua prática. Nessa perspectiva, a reflexão deve incorporar o processo de consciência das implicações sociais, econômicas e políticas do ato de ensinar e não apenas considerar que ela está circunscrita para a resolução de problemas da prática. Mesmo porque a *práxis* docente encontra-se sob a influência de outros contextos que reverberam na sua imagem social, na sua formação e na regulação externa do seu trabalho (SACRISTÁN, 1999).

Assim, por essa perspectiva, parece ser necessário assentar a formação continuada de modo a encarar os professores como intelectuais transformadores, capazes de problematizar situações e de compreender as relações que sua *práxis* possui com as condições materiais e subjetivas que a influenciam. Nesse mesmo sentido, é necessário que a formação continuada possa contextualizar, em termos políticos e normativos, as funções sociais concretas desempenhadas pelos professores como profissionais reflexivos.

Concomitante ao desenvolvimento pessoal e profissional do professor, a formação continuada também deve promover o desenvolvimento social do docente, integralizando o trinômio pessoa/profissional/cidadão, tomados não de forma dicotômica, mas interdependentes. Ou seja, além da emancipação pessoal e profissional, a formação continuada deve contribuir para que o professor desenvolva-se na dimensão intelectual e política, enquanto agente social.

Dessa forma, entendemos que a formação continuada, numa perspectiva de transformação da *práxis* docente, deve desenvolver competências e saberes docentes em todas as dimensões que constituem o sujeito professor como pessoa/profissional/cidadão sócio-historicamente situado. Um processo que gere competências éticas, técnicas e políticas, que possibilite a compreensão da realidade educacional e social na perspectiva de transformá-las (FUSARI; RIOS, 1995). Ou seja, entendemos que essa formação deve contribuir para a transformação da *práxis* docente enquanto *práxis* social.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. Educação. Porto Alegre, PUC/RS, v. 33, p. 6-18, 2010.

- BRASIL. MEC. Programa Gestão da Aprendizagem Escolar – GESTAR. Guia Geral. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2002.
- BRASIL. MEC. Programa Gestão da Aprendizagem Escolar – GESTAR II. Guia Geral. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação básica, 2008.
- BRASIL. MEC. INEP. (2008). IDEB do Estado da Bahia. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/portal-ideb>>. Consulta em 20.11.2012.
- BRASIL. MEC. INEP. Sinopse estatística da educação básica: censo escolar 2004. INEP. Brasília: MEC, 2005.
- FUSARI, J. C; RIOS, T. Formação Continuada dos Profissionais do Ensino. In: Cadernos Cedes, n. 36, p. 37 – 46. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1995.
- GATTI, B. A; BARRETTO, E. S. S; ANDRÉ, M. E. D. A. Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011. 300 p.
- GIROUX, Henry A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem — Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- KAMIA, M; PORTO, J. B. (2011). Comportamento Proativo nas Organizações: o efeito dos valores pessoais. Revista Psicologia: Ciência e Profissão, Brasília, v. 31. n.3 p. 456 – 467, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141498932011000300003&script=sci_arttext. Acesso em 27 jan. 2013.
- KRUPPA, S. M. P. O Banco Mundial e as políticas públicas de educação nos anos 90. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24., 2001, Caxambu, MG; GT Estado e Política Educacional no Brasil, 2001, Caxambu, MG. Anais... Rio de Janeiro, RJ: ANPED, 2001. 1 CD-ROM.
- MACEDO, Jussara Marques. Políticas de Formação/Qualificação de Professores em Exercício na Bahia. IV Seminário da REDESTRADO – Regulação Educacional e Trabalho Docente. UFRJ, 2006.
- MARTINS, A. S. A (2009). Educação básica no século XXI: o projeto do organismo “Todos pela Educação”. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v.4, n.1, p. 21-28, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/viewArticle/467>. Acesso em 15 de junho de 2012.
- NÓVOA, Antônio. (org.). Os professores e a sua formação. Lisboa - Portugal: Dom Quixote, 1995.
- PIMENTA, Selma Garrido (org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (orgs.). Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- SACRISTÁN, J. GIMENO. Consciência e Ação sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores. In: NÓVOA, Antônio et. al. (Orgs.). Tradução de Irene Lime Mendes; Regina Coréia; Luísa Santos Gil. Profissão Professor. Porto: Porto Editora, 1999.
- VAZQUÉZ, Adolfo. Sánchez. Filosofia da Práxis. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

Telas do cinema nos palcos da docência

Ana Lúcia Azevedo⁷¹⁹, Marília Souza Dias⁷²⁰, Margareth Diniz⁷²¹, Valeska Fortes⁷²², Alice Maia⁷²³

Partindo de indagações relativas ao trabalho docente e procurando nele compreender as práticas pedagógicas dos professores em sala de aula e na escola, o estudo formula indagações acerca da presença ou ausência do cinema nesses territórios, palcos das relações, encontros e desencontros dos professores com as crianças, adolescentes, jovens e adultos. No caso da presença desta arte na sala de aula e na escola, trazida pelas mãos dos professores, o estudo interroga as formas como eles e elas entendem e trabalham com cinema em seu ofício, procurando analisar suas concepções, seus propósitos, suas metodologias, suas dificuldades relativas à realização de atividades com cinema na docência. Nos casos da não utilização do cinema pelos professores em suas práticas, procura-se identificar e analisar as razões desta ausência e os fatores ou circunstâncias que lhes dão origem. A pesquisa, de caráter exploratório e descritivo, foi realizada através da aplicação de questionários com questões fechadas e abertas, precedido de realização de pré-teste. O instrumento foi respondido pelos próprios professores ou aplicado mediante entrevista estruturada, realizadas entre os meses de novembro de 2012 e março de 2013, em escolas públicas de Educação Básica localizadas em cidades da região metropolitana de Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. Quanto às conclusões do estudo, o texto discorre sobre as descobertas e reflexões que resultaram do levantamento empírico, sejam relativas aos motivos, às finalidades, aos significados e às metodologias implementadas pelos docentes para a realização das atividades com cinema na sala de aula e na escola. Analisam-se, ainda, os fatores que dificultam ou impedem a realização de práticas pedagógicas com cinema na perspectiva dos professores investigados. Completando o estudo realizado são apresentadas descobertas que procuram apreender os sentidos que aqueles professores atribuem ao próprio trabalho docente, qual seja, suas dimensões simbólicas, bem como as tensões, as alegrias e dores, as emoções e sentimentos nele implicados. O estudo aqui apresentado é parte de uma investigação mais ampla, intitulada *“Enredos da vida, telas da docência: os professores e o cinema”*, realizada mediante apoio de Edital Universal do CNPQ (2011/2013), sob responsabilidade de uma equipe de pesquisadores de seis universidades brasileiras, da Bahia, Minas Gerais e Rio Grande do Sul. Entende-se que a investigação das práticas docentes com cinema contidas neste trabalho, constitui e concretiza o trabalho docente no dia a dia das salas de aula, sendo este um tema relevante, necessário e pertinente para o campo da educação e da docência. Tanto pelo que pode aportar de conhecimentos que contribuam para a expansão e consolidação da pesquisa educacional no Brasil, quanto pelas contribuições que poderá oferecer à melhoria da educação básica no país. O estudo se localiza na interface entre as Sociologias do Trabalho e das Profissões e o campo de estudos das Práticas Pedagógicas e Saberes Docentes, dialogando com autores desses domínios do pensamento social e educacional.

PALAVRAS CHAVES: Trabalho docente; Práticas pedagógicas; Cinema e Docência; Professores da Educação Básica.

⁷¹⁹ UFMG

⁷²⁰ UFMG

⁷²¹ UFOP

⁷²² UFSM

⁷²³ UFMG.

O estudo aqui apresentado é parte de uma investigação mais ampla, intitulada “*Enredos da vida, telas da docência: os professores e o cinema*”, realizada mediante apoio de Edital Universal do CNPQ (2011/2013), sob responsabilidade de uma equipe de pesquisadores de seis universidades brasileiras - da Bahia, Minas Gerais e Rio Grande do Sul. Entende-se que a investigação das práticas docentes com cinema contidas neste trabalho, constitui e concretiza o trabalho docente no dia a dia das salas de aula, sendo este um tema relevante, necessário e pertinente para o campo da educação e da docência. Nesse artigo apresentaremos reflexões realizadas em Minas Gerais e Rio Grande do Sul, pela riqueza de suas análises.

Em Minas Gerais a pesquisa, de caráter exploratório e descritivo, foi realizada através da aplicação de questionários com questões fechadas e abertas, precedido de realização de pré-teste. O instrumento foi respondido pelos próprios professores ou aplicado mediante entrevista estruturada, realizadas entre os meses de novembro de 2012 e março de 2013, em escolas públicas de Educação Básica localizadas em cidades da região metropolitana de Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.

No Rio Grande do Sul, na primeira etapa da pesquisa, foi realizado um levantamento de dados, junto aos professores e com a participação da Secretaria Municipal de Educação do município de Santa Maria / RS, para analisar como o cinema está colocado nas histórias e vida dos grupos de professores investigados. Esta dimensão contemplou não somente como os docentes compreendem, definem e interpretam seus trabalhos educativo-pedagógicos com o cinema, mas também a presença ou possível ausência do cinema na vida pessoal dos professores, visto que ambas as dimensões, pessoais e profissionais não podem ser separadas.

Os professores e o cinema

Numa análise dos questionários respondidos pelos professores de escolas públicas de Santa Maria, primeiramente se buscou saber o perfil dos professores, para saber quem são esses sujeitos. A segunda parte dos questionários foi composta por várias perguntas que buscavam abarcar significações dos professores com o cinema, dessa forma foram analisadas tais perguntas, fechadas e abertas: Você costuma assistir filmes? Com que frequência você assiste filmes? Onde costuma assistir filmes? Com quem você costuma assistir filmes? Você utiliza filmes em seu trabalho como professor? Por quê? Qual a importância do cinema na vida do professor? Por quê? Você faria uma formação relacionada ao cinema?

Por meio dos questionários, propomos-nos relatar o panorama geral da relação dos professores com o cinema e fazendo um levantamento geral podemos observar que foram respondidos 645 questionários dos 1.500 enviados as escolas. Concluímos que a maioria são professoras entre 31 e 40 anos, casadas, possuem regime de trabalho de 40 horas, não possuem outra atuação profissional, gostam de ler, viajar, passear, acessar a internet, assistir televisão e assistir filmes nas horas livres. Esse foi o perfil dos professores das escolas municipais de Santa Maria que responderam os questionários, e a partir deste contorno que tivemos a oportunidade de nessa primeira parte da pesquisa ter ideia do público envolvido, bem como, saber o que eles gostam de fazer no tempo livre.

A segunda parte do questionário contemplou a relação do professor com o cinema. O professor-sujeito-pessoa está interligado não podendo ser separado, desta forma, pensando a partir do questionamento voltado para o cinema e vida do professor, tentamos saber como o professor percebe essa relação e se realmente o cinema faz parte da vida e da profissão dele. Ao perguntarmos se costumam assistir filmes,

85% responderam que sim, 14% não costumam e 1% não responderam. Também nos interessou saber a frequência que esses professores assistem filmes, então obtivemos 36% das respostas afirmando que assistem 2 vezes por semana ou mais, 27% costumam assistir filmes 1 vez por semana, 19% assistem raramente que significa menos que uma vez por mês, 10% assistem 2 vezes por mês e 8% assistem uma vez por mês.

Foi possível observar que os professores costumam assistir filmes em sua grande maioria e o fazem com frequência, sendo este um resultado que nos motivou a continuar a pesquisa, pois não teria sentido dar seguimento se os professores não tivessem o cinema em suas vidas.

Consideramos relevante saber o local e com quem os professores assistem aos filmes, para saber se o meio pessoal ou profissional prevaleceria e visualizamos que quase a totalidade dos professores assiste em casa representando 94%, mas também assistem em cinemas e no trabalho, juntos representam 6%. A maioria dos professores assiste em companhia dos familiares, significando 56%, seguido dos amigos e colegas de trabalho somando juntos 13%, mas também os que assistem sozinhos representam uma porcentagem significativa de 31%. Constatamos que os professores assistem filmes tanto em casa como no trabalho, estando na sua vida pessoal e profissional.

Chama-nos a atenção de que os professores não costumam assistir filmes em cineclubes, justamente num local que exhibe os filmes gratuitamente, não comerciais e que buscam produzir um pensamento crítico possibilitado pelo filme e pela riqueza do debate que há em torno da temática desenvolvida, diferente daqueles com intuito comercial. Assim, ficamos intrigados para saber a causa dos professores não frequentarem cineclubes, sendo que nossa cidade possui várias opções.

Em âmbito profissional perguntamos se os professores utilizavam os filmes em seu trabalho, então 91% disseram que sim, 5% não utilizam e 4% não responderam esta pergunta. Seguindo foi levantado que desses 91% que utilizam filmes em sala de aula 57% utilizam como um recurso didático, 28% não especificaram, 8% utilizam, pois concebe que é uma forma de lazer e 7% não especificaram. Dessa forma percebemos que mesmo o cinema estando presente na vida e na profissão do professor, o filme é visto apenas como um recurso didático que ilustra conteúdos, como um apoio nas aulas, não utilizando todo o potencial cultural e formativo para o ser humano.

“Para dar ênfase aos resultados, selecionamos algumas formas de como o professor utiliza os filmes em seu local de trabalho e as repostas foram as seguintes: “integrando-o ao que está sendo trabalhado” “quase sempre com o tema estudado em aula”, “adequando o conteúdo e nível dos alunos”, “de acordo com o tema de estudo, o filme é um ótimo recurso”, “utilizo o filme para enfatizar o conhecimento sobre algum assunto”, “de uma maneira que eu possa ilustrar meu trabalho, para que o assunto ensinado seja melhor assimilado”. Percebe-se então, que todas as respostas têm em comum o filme visto como um recurso didático.

A pergunta talvez que mais nos indica a relação do cinema na vida do professor foi: você acha importante o cinema na vida do professor? 94% responderam que sim, 4% responderam que não e 2% não responderam. Logo pedimos porque achava importante o cinema na vida do professor e 36% responderam porque serve de recurso didático, não contemplando o real sentido da pergunta que era na vida e não na profissão, logo percebemos que o profissional está muito presente, sendo difícil mostrar o lado pessoal. Outros 21% não responderam, 20% consideram importante, pois é uma forma de lazer, 15% consideram ser cultura e 8% atribuíram outros fins. Nessa parte percebemos que se somarmos o percentual de

professores que veem o cinema como lazer e cultura, não teríamos tantos professores utilizando filmes como recurso didático em sala de aula, assim essa contradição nos mobiliza a pensar outras questões a serem trabalhadas na formação. Na perspectiva de tecer alguns traços comparativos com a pesquisa realizada com professores de Belo Horizonte, onde encontramos dados muito semelhantes aos encontrados na cidade de Santa Maria, Ramos e Teixeira (2010, p. 16) conversam com Alain Bergala que em *A Hipótese-Cinema* propõe pensar esta arte como a experiência de encontro com a alteridade. *“Aponta um caminho inventivo e fértil para este trabalho, ao mostrar como o cinema pode deixar de ser apenas um recurso didático para se tornar uma oportunidade para o encontro com a arte.”*

Para ilustrar a relação do professor com o cinema acima mencionado trazemos fragmentos das respostas dos professores “sim, é importante na vida de todas as pessoas, pois é uma forma de cultura e lazer”, “sim, porque podemos utilizá-lo como um meio de recurso para a vida escolar”, “sim, através dos filmes podemos explorar muitos assuntos em sala de aula” e “sim, pois considero um importante recurso para a introdução dos temas a serem trabalhados”. As respostas foram parecidas com as anteriores, mas ainda prevaleceu a ideia de que o cinema é importante, pois serve de aporte para as aulas.

Finalizando nossas análises dos questionários a última pergunta consistia numa espécie de convite, perguntando se os professores gostariam de participar de uma formação sobre cinema. Então, dos 645 questionários respondidos, 371 professores responderam que gostariam de participar, pouco mais de 50% dos professores, fato considerado positivo se não fossem o número de professores que estão fazendo a formação sobre cinema, que totalizam 24 participantes.

Assim, nos questionamos sobre a importância do cinema na vida do professor de não querer participar de uma formação com essa temática? Será que para a utilização de filmes em sala de aula não precisa de formação? Esses poucos participantes realmente querem e estão abertos a participar, discutir e compartilhar conhecimentos e vivências sobre o cinema, tanto na sua vida como em sua profissão.

Cabe destacar um elemento da cultura docente local que, a propósito dos docentes da rede municipal não estarem recebendo o piso nacional para os salários de professores, decidiram como manifestação de resistência, não aderir a nenhum projeto de formação continuada. Ainda, cabe sempre lembrar que as condições desfavoráveis a que são submetidos os professores “à realização de um bom trabalho, tanto do ponto de vista das condições salariais, ritmos e jornadas laborais, quanto face às bases materiais e infraestrutura das escolas e redes de ensino” (RAMOS e TEIXEIRA, 2010, p.16)

Após o levantamento destes dados, convidamos todos os professores a participarem da formação. Como já foi dito, somente 24 professores aceitaram o convite. Os encontros estão acontecendo aos sábados pela manhã. Estes acontecem intercalando atividades à distância com presenciais, utilizando textos, curtas-metragens, filmes e outros dispositivos para refletirmos as temáticas.

As atividades propostas iniciam com exercícios corporais e no primeiro encontro realizamos uma dinâmica de apresentação, onde, conversando em duplas, os participantes teriam de buscar algumas informações para apresentar seu colega aos demais integrantes da roda. Esse foi o primeiro momento de interação que propomos, o contato inicial com colegas de outras escolas, que foi avaliado como muito significativo, pois ouvir o outro, saber quem é, o que faz, onde trabalha, o que gosta é um importante exercício de cuidar do outro.

Em seguida, em um dos encontros, projetou-se o curta-metragem “O guarani”. O curta é uma produção cinematográfica que propõe uma reflexão no que se refere à relação da população com o cinema, fazendo-nos pensar nas diferenças e semelhanças da relação cinema-pessoa(s), pensando a implantação do primeiro cinema no Brasil. A discussão que se seguiu ao curta foi muito significativa, sendo destacados alguns elementos importantes para o debate, como a desvalorização do cinema brasileiro em detrimento do estrangeiro; o entendimento que os filmes servem apenas como dispositivos para a diversão, pois há uma redução do cinema a um programa de fim de semana, em que o que se prioriza em muitos casos é a ida ao shopping para fazer compras, lanches e, como mais uma opção de divertimento, a ida ao cinema.

Neste sentido, é possível pensar o cinema como algo maior do que a simples projeção, como provocador de questionamentos, dispositivo para pensar a nossa vida, inserida em uma cultura, como nos aponta Almeida (2001):

Momento estético em que um objeto artística e tecnicamente produzido vai ao encontro do imaginário do espectador, relacionar-se intimamente com seus desejos, ressentimentos, vontades, ilusões, raivas, prazeres, traumas, vivências, e sobre o qual só teremos nossa objetividade restituída após o término da projeção. Só então discutimos e falamos sobre ele, como memória, inextricavelmente ligado à nossa história, à história do mundo em que vivemos à história do cinema. (ALMEIDA, 2001, p.41)

É por essa via que entendemos o cinema, como objeto estético para pensarmos o mundo da cultura, como também nos permite refletirmos, falarmos, escrevermos sobre nossa vida, nossa história, associada ao contexto em que estamos. Consideramos que a experiência estética na formação do docente possibilita outro olhar aos sentidos que perpassam os sujeitos e que necessitam ser (re)visitados. Pesquisar esses processos de significação se configura num caminho cheio de possibilidades, que conferem à formação um lugar propositivo, não apenas estático. Possibilita olhar o professor como um “Si” sensível, que percebe sua subjetividade.

Nos primeiros encontros realizados algumas questões importantes já estão sendo percebidas, como a presença na formação de professores que realmente gostam de cinema e que estão se envolvendo nesse processo. Isso ressalta a ideia de que escolhemos temas que estão atravessados na nossa vida. Esta característica faz toda a diferença na participação durante as atividades, a presença nos encontros e para a qualidade das discussões.

Na tentativa de compreender como o professor dá sentido à sua formação, Hermann (2010) fala que a experiência estética dá sentido à formação, pois se relaciona com a nossa capacidade de compreender a realidade pelo viés sensível, incitando movimentos de criação. Hermann (2010, p. 34) aponta para o perigo de uma educação reducionista onde “perdida a sensibilidade, a imaginação e os recursos de uma rica criação de si, a formação ética se desfigurou. De forma caricatural, se materializa nos currículos com um código”.

A singularidade dos sujeitos não pode ser compreendida na perspectiva do *plano geral* cinematográfico – paradoxalmente, na sua generalidade é um imenso fragmento. Por isso, esse trabalho se estreita pelo viés da criação, da experiência estética, da subjetivação do sujeito aprendente sobre/de si e sobre suas vivências formativas. Queremos encontrar saberes que se configuram para além da formação - existem aí processos de recriação, autorrecriação que remetam à arte de estar na vida em criação, obra, obra de arte.

Diferentemente, uma vida que só comunica, que vive de comunicar – “*comunico que, faço tal, penso assim, ajo por, sinto como, reajo para, resolvo que, destino as coisas para*”, bem pode ser uma vida pobre de conceitos. Nada nela se autorrecria. Uma vida comunicante é uma vida que decorre da informação, da comunicação.

Por outro lado, uma vida que necessita ver-se a si, que necessita causar-se, que incorre a si, que necessita dos atributos do *inesquecível* e os conceitos novos que ele traz uma vida assim é a de uma *formação que viu (vê) o cinema* – uma formação para si, por si, em si, de si. Uma singela obra de arte.

O cinema na prática pedagógica dos docentes mineiros

No contexto das reflexões no âmbito da Escola, da Docência e do Cinema, 40 professores de 15 escolas públicas mineiras da cidade de Belo Horizonte e de Betim responderam ao questionário durante a participação no sub projeto: Além dos muros da escola: cinema na cidade para crianças, adolescentes, jovens, adultos e seus professores, que constitui uma parte da pesquisa “*Enredos da vida, telas da docência: os professores e o cinema*” realizado com o apoio do CNPQ. O trabalho foi uma parceria entre a Faculdade de Educação (FAE/UFMG), o Grupo de Pesquisa Sobre Condição e Formação Docente (PRODOC) e o Projeto Cine Aberto 104 (Lei Estadual de Incentivo à cultura CA:0675/001/2010).

O questionário aplicado possui dois blocos. O primeiro bloco apresenta questões relativas ao cinema no dia-a-dia dos professores, fora da escola e dados referentes ao uso de filmes na escola e na sala de aula. No segundo bloco, foram obtidas informações sobre as características dos professores, tais como: sexo, etnia/cor, estado civil, número de filhos, formação profissional e a situação de trabalho, além da renda individual e familiar e tempo de atuação na docência.

Para esse artigo, elegemos compreender como os professores entendem e trabalham com cinema em seu ofício, procurando analisar suas concepções, seus propósitos, suas metodologias e suas dificuldades. Nos casos da não utilização do cinema pelos professores em suas práticas, procura-se identificar e analisar as razões desta ausência e os fatores ou circunstâncias que lhes dão origem.

Segundo Teixeira (2007), reconhecer a dimensão humana da docência é reconhecer que na determinação da identidade do professor e na sua atuação profissional, os tempos da aula e da sala de aula se articulam e se desdobram sobre outros tempos da vida dos professores. Por conseguinte, para se conhecer estes sujeitos, é fundamental considerá-los em sua totalidade, reconhecendo que o processo pelo qual eles se constituem como docente é resultado de diferentes experiências vivenciadas em vários momentos de sua vida. Ancorada nesse pensamento, apresentamos as reflexões realizadas.

A análise dos primeiros campos, do segundo bloco, dos questionários aplicados em nossa investigação mostra o equivalente a 87,5% dos professores, do sexo feminino, refletindo a já conhecida predominância feminina na docência. Essa diferença não é apenas uma questão numérica, produzindo também efeitos dessa presença feminina na escola, seja na forma de ensino, nas características dos grupos e nas relações estabelecidas entre os diversos atores da instituição.

Dentre os respondentes da pesquisa, 40,9% se autodeclararam brancos, 6,8% negros, 38,6% pardos e 4,5% não responderam. Destaca-se na análise dos dados, 60% dos professores casados, sendo que 54%

deles têm filhos. Grande parte reside em Belo Horizonte, aproximadamente, 82,4%, e os demais residem na região metropolitana.

De acordo com a Unesco⁷²⁴, algumas questões como a aceitação de novas concepções pedagógicas, estão relacionadas à idade dos professores. A maioria dos professores desta investigação apresenta idade entre 41 a 55, representando 65,% do total de professores. Com prevalência de nove anos de magistério (68,2%), podemos conjecturar que a experiência docente, a idade e o reconhecimento da importância de práticas pedagógicas inovadoras na escola e na sala de aula, foram determinantes para a participação desses professores nos encontros de formação do projeto *Além dos muros da escola: cinema na cidade* para crianças, adolescentes, jovens, adultos e seus professores.

Com relação à formação acadêmica dos professores, 28 participantes especificaram a graduação que cursaram. Os docentes se formaram em diversas áreas, sendo Letras (28,57%), Pedagogia (25%), Matemática (14,28%), História (7,14%), Geografia (7,14%), Ciências Biológicas (3,57%), Educação Física (3,57%) e Psicologia (3,57%). Dois ainda estão cursando a graduação (matemática e pedagogia) e apenas um é formado em Normal Superior. A pesquisa também revelou que 60% dos docentes estão cursando ou possuem especialização, 5% estão no mestrado ou já o concluíram, dois docentes são doutorandos e os demais não informaram.

Prosseguindo com as análises, os dados revelaram que metade dos profissionais trabalha em uma única escola, 36,4% dos trabalhadores atuam em duas instituições de ensino e 4,5% não responderam. Com relação ao nível de ensino em que atuam a maior parte dos docentes de Belo Horizonte (56%) atua no ensino fundamental, 35% na educação infantil e 8,5% na educação de jovens e adultos. Os dados também revelaram diferenças com relação à renda mensal dos docentes, sendo que 5% dos docentes recebem entre 1 a 2 salários mínimos no mês e 22,4% têm rendimentos de 2 a 4 salários mínimos. Em torno de 35,7% ganha de 4 a 7 salários mínimos, 17,5% recebem de 7 a 10 salários mínimos e 5% dos sujeitos recebem mais de 10 salários mínimos. Explorando o contexto familiar dos entrevistados, o maior número de docentes (34,1%) possuem uma renda familiar de 04 a 08 salários mínimos.

Analisando a presença do cinema na sala de aula e na escola, trazido pelas mãos dos professores mineiros, nossa pesquisa revela que 70% dos professores em Minas exibem filmes para seus alunos na escola com uma frequência considerável, pois 11% o fazem mensalmente e 14% semestralmente. Esses dados sugerem uma integração considerável dos filmes nos currículos escolares, indicando que os professores como reconhecem o potencial pedagógico das práticas educativas que incorporam artefatos culturais de grande significação social.

Dentre as descobertas que resultaram do levantamento empírico, relativas aos motivos e às finalidades que levam os docentes realizarem atividades com cinema na sala de aula e na escola, identificamos que os docentes mineiros exibem filmes para seus alunos, nas fases da introdução ou do encerramento de algum conteúdo disciplinar e com frequência também utilizam os filmes para complementar ou ratificar informações encontradas textos escritos e também como uma forma de lazer, para tornar as aulas menos enfadonhas. Alguns sujeitos afirmaram ainda que usavam os filmes para substituir algumas aulas (ou seriam professores?) e para suprir a falta de outros materiais pedagógicos.

⁷²⁴ GATTI, B. O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam. UNESCO/BRASIL, Ed. Moderna, INEP/MEC, 2004.

Os fatores que dificultam ou impedem a realização de práticas pedagógicas com cinema na perspectiva dos professores investigados foram a falta de apoio dos gestores, inclusive de certos docentes, falta de equipamento em número suficiente e em condições adequadas de funcionamento, demonstrando o quadro de fragilidade material com o qual ainda sofrem muitas escolas públicas brasileiras, sobretudo as do interior ou as da periferia das grandes cidades, visto que a desigualdade ainda é uma das características marcantes da realidade brasileira em vários âmbitos, especialmente o educacional.

Uma análise mais abrangente da relação entre cinema e escola nas redes de ensino público de Minas Gerais, no entanto, nos coloca ainda uma questão muito importante, que vem a ser o sentido atribuído pelos professores aos seus trabalhos com os filmes na sala de aula. Partindo do princípio de que a simples exibição de filmes, não parece contribuir, por si só, para a renovação e o aperfeiçoamento das práticas educativas escolares e pode ser mesmo deseducativa em determinadas circunstâncias, procuramos por meio dessa pesquisa obter informações sobre as formas como os docentes e as docentes entendem e trabalham com cinema em seu ofício, procurando analisar suas concepções e expectativas em relação a esse dispositivo. Os dados da investigação apontam que os docentes mineiros colocam sobre o cinema, grandes esperanças em termos educacionais. Os mesmos afirmam que, com a exibição dos filmes, pretendem estimular a imaginação, o autoconhecimento, a sensibilidade de seus alunos, explorando outras dimensões do ser humano para além da racionalidade. Acreditam que levar o cinema à escola possa trazer mais prazer e alegria, reflexão e criticidade para os processos que ali se desenvolvem. Querem também oferecer vivências escolares que sejam interessantes e diferenciadas para os estudantes, mas, sobretudo esperam que o cinema exerça uma influência significativa na formação moral das crianças e dos jovens que educam.

Os dados dessa pesquisa evidenciam que os filmes se constituíram em instrumentos privilegiados para o trabalho escolar explicitamente dedicado ao tratamento das questões ético-morais, que refletem os dilemas do mundo na contemporaneidade.

Conforme esses indícios, ao serem inquiridos sobre as razões de terem optado pela exibição de certos filmes para os estudantes e as atividades que realizam a partir deles, nossos sujeitos de pesquisa, frequentemente, forneceram respostas como essas:

“Acredito que (o filme) tem muito a ver com a realidade deles e passa uma mensagem de postura diante da vida que gosto muito de vê-los debater: importância de valores como disciplina, determinação, esforço, sonho, trabalho, respeito, união, etc.”

“Ambos (os filmes foram escolhidos) pela capacidade de sensibilização da condição humana”. “Superação, limitações, solidariedade, cuidados, preconceitos.”

“(Os filmes) incentivam os estudantes a se tornarem mais companheiros, tendo cumplicidade um com o outro e com a escola, onde estudam.”

Essas afirmativas expressam as expectativas das professoras em relação ao potencial educativo do cinema e revelam também muito das concepções que essas profissionais têm sobre a potência desse dispositivo, dois aspectos que estão evidentemente relacionados.

Vivemos em um tempo de grandes desafios para os trabalhadores que realizam a tarefa impossível de educar em um mundo marcado tanto por um vertiginoso avanço tecnológico quanto por uma persistente e,

em alguns casos, até mesmo crescente desigualdade social. Um quadro que gera e alimenta situações preocupantes de ódio e violência entre grupos étnicos, religiosos, sociais, políticos e de gênero que poderiam ser considerados apenas diferentes se não fossem vistos e tratados como inferiores ou superiores. O campo é de guerra entre os humanos e contra a natureza, ainda que a publicidade se ocupe de difundir a ideia que a ciência sempre salva e que o poder de compra apaziguará os ânimos, incluindo a todos em uma grande família de consumidores.

Do mesmo modo, os dilemas da atualidade causados por distorções como o consumismo, a superexposição de si, a insegurança quanto às perspectivas de futuro, que afetam sobremaneira os indivíduos em processo inicial de constituição identitária, são também colocados como demandas de formação que exigem a intervenção atenta e crítica da escola em um período que se mostra, ainda, particularmente difícil, especialmente para a sociedade brasileira, desesperançada diante da impunidade excessiva e da escassez de referências éticas para os jovens.

Vivar e trabalhar em tal cenário, por si só, talvez explique o fato de que as docentes e os docentes que colaboraram para esse estudo tenham afirmado que recorrem aos filmes, em grande medida, com o objetivo de transmitir bons exemplos aos estudantes, inspirando-os a adotarem condutas positivas em relação a si mesmo, às outras pessoas e ao meio ambiente.

Há certamente uma crescente expectativa social sobre o trabalho da escola no que diz respeito à apresentação e a aceitação pelos mais jovens das regras gerais de convivência estabelecidas pela sociedade, sem que se perca de vista, a importância de se desenvolver também ou principalmente, a capacidade de discernimento entre os atos considerados bons ou maus, justos ou injustos diante de situações específicas com as quais eles se deparam ao longo da vida. Pois uma educação que se pretende transformadora tem, dentre outras atribuições, a tarefa de proporcionar aos educandos e aos educadores oportunidades de reflexão e crítica sobre seu comportamento e suas relações.

Contudo as perguntas que nos vêm à cabeça quando nos deparamos com essas afirmativas são: por que o cinema? Por que escolher esse meio para realizar a formação ético-moral dos educandos, missão considerada por alguns destacados pensadores da educação, o principal objetivo da escola⁷²⁵?

Tentando entender essa opção, lembramos que o cinema, desde seu nascimento, tornou-se um dispositivo valorizado ou temido pelos poderes de seduzir e influenciar fortemente o comportamento do público e mais ainda, as crianças e jovens, parte do público, considerada mais impressionável por que serem tidos como pouco experientes e imaturos psicologicamente.

O sucesso do cinema junto a seu público foi em grande parte associado, desde o início do século passado, a dois fenômenos: o “efeito realidade” e o efeito psicológico da identificação. O efeito-realidade é tributário de certa disposição de artifícios próprios da linguagem cinematográfica como a montagem, os movimentos de câmera, a impressão de movimento das imagens captadas e o som. Essa combinação seria um elemento capaz de que provocar no espectador um sentimento de estar diante da realidade, o que o levaria a acreditar na existência objetiva do que vê na tela e a desconsiderar o fato de que o filme de ficção ou documentário são resultantes de escolhas conscientes e passionais de seus realizadores.

⁷²⁵ Durkheim, por exemplo, dedica parte importante de sua obra a defender o papel fundamental da educação formal na transmissão dos preceitos de uma moralidade laica e na exposição de fundamentos racionais para as suas diretrizes (DURKHEIM, 2006)

A identificação cinematográfica corresponderia à situação em que os espectadores seriam afetados emocionalmente pelos acontecimentos, sentimentos e pensamentos relativos aos personagens da narrativa. O público se sentiria, então, envolvido pelos dramas, romances e aventuras narrados, partilhando de alguma forma do que pensam, dizem e fazem heróis e heroínas.

Entendemos que as docentes consultadas apostam no cinema como recurso pedagógico devido às essas características e encontraremos também, em alguns textos filosóficos e educacionais, ideias que coadunam com essa proposta.

Filósofos como Deleuze (1992), por exemplo, ressaltam o importante componente histórico dos processos de subjetivação e destacam a importância dos meios de comunicação de massa na dinâmica da constituição das identidades dos sujeitos na vida contemporânea. Há, portanto, um reconhecimento acadêmico da capacidade apresentada pelos discursos midiáticos em promover determinados comportamentos, provocar desejos de consumo diversos, produzir e/ou legitimar conhecimentos, valores e representações.

No entanto, é importante lembrar que espectador não se encontra completamente indefeso ou iludido diante dos poderes persuasivos das imagens cinematográficas. Ao contrário, é um agente ativo nessa relação, que entende as regras do jogo e dele participa efetivamente, utilizando recursos como inteligência, memória, imaginação, emoção para comparar, interpretar, enfim refazer os filmes em sua mente, à sua própria maneira, muitas vezes, desconsiderando o que o realizador pretendia ou contrariando os objetivos do educador que o exibiu. Ou como nos lembra Rancière, contrariando a lógica da transmissão direta e fiel, “... existe a distância entre o artista e o espectador, mas existe também a distância inerente à própria performance, uma vez que, como espetáculo, ela se mantém como coisa autônoma, entre a ideia do artista e a sensação ou a compreensão do espectador.” (RANCIÈRE, 2012, p.18).

Esse mesmo pensador alerta a respeito de uma crença equivocada no “*modelo da eficácia da arte*” (Idem, p.52), que nos levaria a esperar que a devida compreensão das manifestações artísticas por parte do público, estimularia a sua mobilização imediata na direção desejada pelo artista.

Não parece sensato, portanto, tendo em vista essas reflexões, almejar a realização de uma correspondência direta entre o contato com certo tipo filme e a adoção de determinados pensamentos e comportamentos pessoais ou coletivos.

No entanto, mesmo sem esperar tal efeito, entendemos que um há sentido pedagógico em exibir filmes com o objetivo de promover a reflexão sobre os valores e as condutas humanas, principalmente com a preocupação de apresentar aos estudantes obras que por alguma razão possam lhes causar algum tipo de estranhamento, que os façam pensar a exceção, o extraordinário e promova rupturas no modo de ver os diferentes aspectos que constituem aquilo que consensualmente denominamos realidade.

Para agir eticamente em tempos de incerteza, faz-se necessário um esforço no sentido de provocar, de duvidar de nós mesmos e das diversas posições estabelecidas para os indivíduos e grupos nas famílias, nas escolas, na cidade e em todos os espaços nos quais existimos que nos formam e ao qual formamos por meio de nossas ações cotidianas.

Pensamos, enfim, diante do que nos contam as docentes sobre a formação ético-moral por meio dos filmes, que talvez essa prática pudesse ser mais enriquecedora se o cinema fosse trazido para escola como um

“elemento perturbador” (Bergala, 2008, p.29) tanto de referências estéticas, quanto de visões de mundo em geral, se as atividades com cinema fossem a porta pela qual entrassem também na escola novos sujeitos e novas ou diferentes formas de perceber o que nos rodeia.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Milton José de (2001). *Imagens e sons: a nova cultura oral*. São Paulo: Cortez.
- BUENO, B. O (2002). O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. *Educação e pesquisa*, 28 (1), São Paulo, pp.11-30.
- BERGALA, Alain (2008). *A Hipótese-Cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola*. Rio de Janeiro: UFRJ.
- DELEUZE, Gilles (1992). *Conversações*. São Paulo, Editora 34, 1992.
- DELORY-MOMBERGER, C (2008) *Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto*. Natal. EDUFRRN; São Paulo: Paulus.
- DOMINICÉ, P. (2010). O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus.
- DUARTE, Rosália (2002). *Cinema & educação: Refletindo sobre cinema e educação*. Belo Horizonte: Autêntica.
- DURKHEIM, Émile (2007). O ensino da moral na escola primária (apresentação tradução: Raquel Weiss). In: *revista novos estudos*, 78, pp. 59-75.
- FERRAROTTI, F. (2010). Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal, EDUFRRN; São Paulo, Paulus.
- FERRY, G. (2004). *Pedagogia de la formación*. Buenos Aires, Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- HERMANN, Nadja (2010). *Autocriação e horizonte comum: ensaios sobre a educação ético-estética*. Ijuí: Ed. Unijuí.
- LEAL, Áilda & AZEVEDO, Ana Lucia Faria & FERREIRA, Ariadia & RIBEIRO, Renata (2011). O cinema na vida e no trabalho de professores da Educação Básica e Pública (Minas Gerais, 2010/2011). In: IX Seminario Internacional de la Red ESTRADO Políticas educativas para América Latina: praxis docente y transformación social, Santiago do Chile.
- NÓVOA, A. (2010). A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal: EDUFRRN; São Paulo, Paulus.
- NÓVOA, A. (1995). *Os professores e as histórias da sua vida*. In: NÓVOA, A. (org.) *Vidas de professores*. Portugal: Porto.

PINEAU, G. A. (2010) autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.) (2010). O método (auto) biográfico e a formação. Natal: EDUFRRN; São Paulo, Paulus.

RAMOS, Ana Lúcia Azevedo e TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro (2010). Os professores e o cinema na companhia de Bergala. Revista Contemporânea de Educação, 5 (10), pp.7-22.

RANCIÈRE, Jacques (2010). O espectador emancipado. Tradução Ivone C. Benedetti, São Paulo, Editora WMF Martins Fontes.

TEIXEIRA, Ines Assunção de Castro (2007). Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. Revista Educação & Sociedade, 28 (99), pp.426 a 443.

A percepção do aluno sobre uma proposta de integração pedagógica de cursos de formação de professores

Elzira Maria Bagatin Munhoz, Marly Krüger de Pesce, Jane Mery Richter Voigt, Berenice Rocha Zabbot Garcia⁷²⁶

Resumo

Esta comunicação pretende apresentar algumas reflexões a respeito de uma proposta de integração pedagógica de diferentes cursos de licenciatura, considerando a visão do aluno. Os resultados aqui apresentados são parte de um projeto de pesquisa que tem como objetivo compreender como a integração com colegas de outras áreas do saber repercute na identidade do futuro docente. A identidade não é somente constructo de origem idiossincrática, mas fruto das interações sociais complexas nas sociedades contemporâneas e expressão sociopsicológica que interage nas aprendizagens, formas cognitivas, ações dos seres humanos. Ela define um modo de ser no mundo, num dado momento, numa dada cultura, numa história (DUBAR, 2005; GATTI, 1996). Logo, as concepções teórico-metodológicas que embasam os projetos pedagógicos de cursos de licenciatura, assim como a prática dos professores formadores, constituem a identidade do futuro professor. A formação docente está relacionada aos “processos usados pelos professores nas suas aprendizagens, processos esses que desenvolvem e melhoram o seu repertório de competências” (MARCELO, 2009, p. 9). Por outro lado, a sociedade atual tem exigido uma formação profissional docente que dê conta dos novos desafios, o que tem provocado o surgimento de novas propostas curriculares para o cursos de licenciatura no Brasil, com objetivo de melhor qualificar a formação dos professores. Nesta perspectiva, uma Universidade da região sul do Brasil propôs a integração de seus cursos de licenciatura: Matemática, Letras, Geografia, História, Pedagogia, Artes Visuais, Educação Física, Ciências Biológicas por meio da criação de um Núcleo Pedagógico Integrador (NPI). Constituem o NPI, as disciplinas comuns aos cursos de licenciatura cujas aulas passaram a ser frequentadas por alunos de diferentes cursos, de modo integrado. A proposta, implantada no ano de 2009, pressupõe a formação do professor para além da disciplina específica, e, através da aproximação dos alunos de diferentes áreas para cursarem disciplinas pertinentes à formação docente, em um mesmo espaço, cria oportunidade de diálogo interdisciplinar com a produção social do conhecimento e a construção do pensamento científico, além de incorporação a pesquisa como princípio formativo. Com o primeiro grupo de alunos a se formar nessa matriz, em 2012, houve a necessidade de investigar como o professor em formação percebe a proposta integradora. Utilizou-se um questionário com questões fechadas e abertas, com parte direcionada à identificação dos respondentes (curso, idade e sexo, experiência na docência) e outra, na percepção individual sobre o NPI. Responderam à pesquisa os alunos dos últimos anos dos cursos de licenciatura. Os dados foram tabulados inicialmente por curso e posteriormente entre eles, com objetivo de apreender a visão predominante dos sujeitos. Os resultados indicam que os alunos reconhecem a importância da integração para a área da docência, mas contraditoriamente, manifestam uma resistência às ações integradas. As rejeições aludem às diferentes metodologias e abordagens praticadas pelos professores e ao pouco esforço de integração nas aulas, por parte dos alunos que delegam a tarefa de integração ao

⁷²⁶ Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE. Joinville/Santa Catarina/Brasil.

professor da disciplina. Os resultados obtidos estão sendo socializados com os setores pertinentes da Universidade, visando o aprimoramento e qualificação do processo de integração destes cursos.

Palavras-chave: Formação de Professores. Integração. Identidade.

Introdução

As novas demandas do atual contexto social impelem o professor a redefinir seus papéis e tarefas, reconstituindo sua identidade. O conceito de identidade é complexo e tem sido utilizado por diferentes áreas das Ciências Sociais, as quais a tem definido como sendo um processo em constante mudança e não como algo estático. Neste sentido, a identidade se configura nas relações entre as experiências individuais e a vida social, ou seja, ela é singular para o sujeito e produzida à partir de interações do indivíduo, da consciência e da estrutura social no qual está inserido.

No que concerne a identidade profissional, Dubar (1997) a descreve como um processo contínuo que se vincula à identidade pessoal por meio de um sentimento de pertença de um indivíduo a uma determinada categoria ou grupo social, possibilitando construir, desconstruir e reconstruir algo que permita dar sentido a seu trabalho.

Para o futuro docente, a formação inicial representa o momento de aprender e vivenciar questões preliminares do exercício profissional (NÓVOA, 1992). Portanto, as concepções teórico-metodológicas que embasam os projetos pedagógicos de cursos de licenciatura, assim como a prática dos professores formadores, são elementos que participam na constituição identitária do futuro professor. Para Marcelo (2009, p.9), a formação docente está relacionada aos “processos usados pelos professores nas suas aprendizagens, processos esses que desenvolvem e melhoram o seu repertório de competências”.

A preocupação com a qualidade da formação inicial de professores tem sido foco de discussões no Brasil, especialmente nas últimas décadas. Para Nóvoa (1992), deve-se repensar o modelo que tem como base a transmissão do conhecimento, a fragmentação dos saberes e a separação feita entre as disciplinas específicas e as pedagógicas.

Como forma de levar as instituições formadoras a romper com esse modelo, no Brasil o Conselho Nacional de Educação emitiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, através das Resoluções CNE/CP 1 e 2 (BRASIL, 2002a; 2002b), estabelecendo que o formando deve ser capaz de relacionar teoria e prática e que as questões pedagógicas devem permear todo o curso e não apenas concentrar-se nos anos finais. Nessa perspectiva, as matrizes curriculares passaram a contemplar com maior intensidade as disciplinas pedagógicas, com maior integração dessas com as disciplinas específicas dos cursos.

A Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, localizada na região norte do estado de Santa Catarina/Brasil, ao reformular seus cursos de licenciatura, optou por contemplar um perfil profissiográfico comum a todos os cursos oferecidos pela Universidade no que se refere à formação para a docência. Este perfil foi adotado pelos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura – PPC, com base no disposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais acima mencionadas, assumindo que: a) a docência é a base na formação profissional de educação; b) a formação teórica nos conteúdos específicos e dos conteúdos pedagógicos deve constituir a matriz do curso em toda a sua dimensão; c) a reflexão sobre questões mais

amplas do papel social e político da docência e sobre a formação para o magistério são necessários, e que d) os cursos de formação devem criar experiências curriculares que permitam o contato dos futuros profissionais com a realidade da docência desde o início do curso.

Considerando o cenário de ordenamento legal dos cursos de formação de professores e o compromisso desta Universidade em manter os cursos de formação de professores para a educação básica na região, foi idealizado um projeto de reestruturação de seus cursos de licenciatura. A proposta delineou um perfil profissiográfico comum a todos os cursos oferecidos pela Universidade no que se refere à formação para a docência, que foi utilizado em todos os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura - PPCs. O referido perfil, conforme apresentado no Projeto Pedagógico do Curso de Letras (DEPARTAMENTO, 2008, p. 17) pretende que o egresso dos cursos de Licenciatura da UNIVILLE seja capaz de:

Desempenhar a função de educador, fundamentado em uma sólida formação humanística em que a ética, a cidadania e o compromisso com a diversidade, o meio ambiente, e com o ensino e aprendizagem, sejam os parâmetros do seu trabalho;

interferir no contexto social, através da proposição e implementação de alternativas teórico-práticas no seu campo de atuação e, ao mesmo tempo, através do envolvimento da realidade que o cerca;

utilizar, de forma ética e humanística, os conhecimentos científicos e os recursos proporcionados pelos avanços tecnológicos;

planejar, executar e avaliar atividades de ensino, pesquisa e extensão; e

apresentar senso crítico frente à realidade sociocultural.

Para contribuir com o desenvolvimento desse perfil, foi criado o Núcleo Pedagógico Integrador – NPI, que consiste no conjunto de disciplinas apresentadas no Quadro 1.

Núcleo Pedagógico Integrador	Série	Horas/aula
Filosofia	1	72
Metodologia da Pesquisa em Educação	1	72
Psicologia da Educação	2	72
História da Educação	2	72
Didática	3	72
Diversidade em Educação e Inclusão	3	72
Políticas Públicas e Gestão Escolar	4	72
Libras e Códigos de Comunicação	4	72

Quadro 1 – Disciplinas que compõem o Núcleo Pedagógico Integrador dos cursos de licenciatura da UNIVILLE.

Fonte: Departamento, 2008.

Essas disciplinas são distribuídas ao longo da matriz dos cursos, objetivando oportunizar aos alunos a construção do pensamento científico, de modo a incorporar a pesquisa como princípio formativo desde o início do curso. As matrículas nestas disciplinas são feitas de modo a garantir a presença, numa mesma sala de aula, de alunos oriundos dos vários cursos de licenciatura em andamento na Universidade. Dessa forma, eles têm a oportunidade de, ao cursar disciplinas do NPI com colegas de outras áreas do conhecimento, realizar trabalhos interdisciplinares e dialogar com outros saberes para além da especificidade de sua área de formação.

Com o objetivo de compreender como a proposta do NPI se efetivou, desenvolveu-se uma pesquisa com os alunos da primeira turma dessa matriz, implantada no período compreendido entre 2009 e 2012. O presente artigo busca discutir alguns aspectos relacionados a esta proposta integradora, na percepção desses alunos.

Formação identitária do professor

O conceito de identidade deve ser compreendido a partir de premissas fundamentais: as vidas humanas ocorrem em determinado contexto histórico-cultural, no qual adquirem seus significados, e a identidade de uma pessoa e seu autoconhecimento estão relacionados a essa história e a esse contexto.

A identidade não é somente constructo de origem idiossincrática, mas fruto das interações sociais complexas nas sociedades contemporâneas e expressão sociopsicológica que interage nas aprendizagens, formas cognitivas e ações dos seres humanos. Ela define um modo de ser no mundo, num dado momento, numa dada cultura, numa história (GATTI, 1996).

Para Dubar (1997, p. 136), a identidade é compreendida como “resultado, a um só tempo estável e provisória, individual e coletiva, subjetiva e objetiva, biográfica e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições.” O autor afirma que só é possível conceber o conceito de identidade de uma perspectiva sociológica na medida em que se restitua a relação “identidade para si/identidade para o outro” como constituinte do processo de socialização.

A identidade não é uma definição psíquica do indivíduo, ela é a expressão/narração individual sobre o mundo que vive dentro de cada um. Portanto, existem diferentes modos de identificação ao longo da história individual e coletiva. Variáveis como família, escola e sociedade fazem com que a identidade do sujeito seja fluida e, dependendo do lugar em que a pessoa se apresenta, prevalece a identidade necessária para o momento.

As várias formas identitárias, as quais constituem o sujeito, desenvolvem-se em movimentos contínuos e perenes, nas interações que vivencia, nas relações entre o que lhe é atribuído e o que assume como pertença, engendrado em um processo de construção e desconstrução, em um processo de tensão permanente entre o social e o individual (DUBAR, 1997).

A definição de identidade e seu processo de construção imbricado com o contexto, com a história individual e social, em que se articulam atos de atribuição (do outro para si) e de pertença (de si para o outro) foram considerados na busca da compreensão dos movimentos identitários ou das identidades dos professores em formação, sobretudo no que se refere à dinâmica de atribuição, inerente à proposta de integração dos cursos e a pertença, pela identificação do acadêmico com a proposta.

Conhecimentos/Saberes necessários à docência

Há que se pensar que o caminho para a profissionalização do professor passa pelo reconhecimento da importância dos saberes necessários à função ensinar. Não basta o conhecimento específico das diversas áreas se não soubermos levar o aluno a aprender.

Shulman (1987) descreve o que julga serem conhecimentos necessários ao exercício da docência, dentre os quais destaca-se: conhecimento do conteúdo, conhecimento pedagógico e conhecimento dos conteúdos pedagógicos.

O conhecimento do professor sobre o conteúdo das disciplinas repousa na literatura das áreas específicas, no conhecimento filosófico e histórico sobre a natureza desses campos. O conhecimento pedagógico refere-se à capacidade que o professor tem de transformar o conteúdo de forma que o estudante possa apreendê-lo. O conhecimento do conteúdo pedagógico é de especial interesse porque identifica as partes distintas do conhecimento para o ensino. O conhecimento do conteúdo pedagógico é a categoria que, mais provavelmente, distingue o entendimento do especialista de conteúdo do entendimento do pedagogo.

Além desses conhecimentos, Nóvoa (2009, 30-31) menciona que o professor deve ter:

[...] capacidade de relação e de comunicação sem a qual não se cumpre o acto de educar. E também essa serenidade de quem é capaz de se dar ao respeito, conquistando os alunos para o trabalho escolar. Saber conduzir alguém para a outra margem, o conhecimento, não está ao alcance de todos. No ensino, as dimensões profissionais cruzam-se sempre, inevitavelmente, com as dimensões pessoais.

Entende-se que se refere ao conhecimento relacional necessário para o exercício da docência, conformado nas interações estabelecidas entre o professor e os demais sujeitos da comunidade escolar. Essa interação deve estar pautada em princípios éticos. Nessa perspectiva, Libâneo (2011) entende que a capacidade de assumir a docência como um processo comunicacional deve atender à diversidade cultural e respeitar as diferenças no contexto da escola.

A experiência do professor é resultado do próprio exercício da atividade profissional, representa o acúmulo de conhecimentos que integram o saber ensinar. Tardif (2012) denomina como sendo os saberes da experiência os que são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola.

Os conhecimentos adquiridos, tanto na formação inicial como na atividade docente, constituem a identidade do professor. Um curso de licenciatura precisa considerar esses conhecimentos ao organizar o seu currículo. Neste sentido, um núcleo pedagógico integrador significa a possibilidade de viabilizar o conhecimento pedagógico e o do conteúdo pedagógico. Ao propor atividades interdisciplinares, pode criar oportunidades de contemplar a vivência relacional.

Metodologia

De abordagem qualitativa, a pesquisa a qual se refere esse artigo, compreende o homem como um ser social que se constitui pela atividade mediada pela linguagem, ratificando seu caráter sócio histórico.

Nessa perspectiva, fazer uso deste tipo de abordagem é investigar opiniões, percepções, representações, sentimentos, centrando-se na visão do sujeito e no objetivo do que se está investigando (GATTI e ANDRÉ,

2010). A investigação centrou-se na percepção dos alunos de licenciatura a respeito da implantação do NPI nos cursos de formação de professores.

Fazer uso da metodologia de pesquisa qualitativa, ainda segundo Gatti e André (2010), não exclui a possibilidade da utilização de dados quantitativos, como também é o caso desta pesquisa, conjugando/integrando informações para construir a análise dos dados obtidos durante a investigação.

Ao fazer uma pesquisa que utiliza dados quantitativos, na análise estará presente o quadro de referência do pesquisador, seus valores, sua visão de mundo, que são marcas da subjetividade e que caracteriza a dimensão qualitativa (ANDRÉ, 2007).

Os dados foram coletados por meio de questionário contendo perguntas abertas e fechadas organizadas em dois eixos: I – identificação do perfil do acadêmico; II – dados relacionados à percepção do NPI. Os sujeitos respondentes eram alunos concluintes, dos oito cursos de licenciatura da Universidade, que frequentaram a primeira edição da matriz curricular implantada entre 2009 e 2012. Os questionários foram aplicados pelas pesquisadoras nas salas de aula das turmas acima referenciadas.

A pesquisa foi realizada na UNIVILLE, universidade comunitária, localizada na região Sul do Brasil, mais especificamente, no nordeste do estado de Santa Catarina, a qual oferece cursos nas mais diversas áreas, dentre elas a de formação de professores.

Resultados e discussão

I – Identificação do perfil dos alunos

Dos 165 alunos das séries finais dos cursos de licenciatura, no momento da aplicação do questionário, 109 responderam a pesquisa. Os dados referentes à participação dos alunos e algumas características dos sujeitos da pesquisa encontram-se na Tabela 1.

Tabela 1 – Alunos participantes da pesquisa.

Curso	Número de alunos concluintes	Número de alunos participantes da pesquisa	Idade			Sexo		Atuaram na área antes da conclusão do curso
			18 a 25	26 a 35	Mais de 36	Feminino	Masculino	
Artes Visuais	06	05	02	03	00	04	01	80,0%
Ciências Biológicas	19	15	12	01	02	10	05	0,0%
Educação Física	48	31	24	06	01	18	13	83,9%
Geografia	26	21	13	07	01	12	09	81,0%
História	17	11	07	02	02	05	06	81,8%

Letras	12	11	11	00	00	08	03	45,5%
Matemática	09	07	05	02	00	03	04	42,9%
Pedagogia	29	08	07	01	00	08	00	100,0%
TOTAL	165	109	81	22	06	68	41	66,1%

Fonte: Autoras.

Com a primeira parte do questionário, obtiveram-se algumas informações a respeito do perfil dos formandos dos cursos de licenciatura da UNIVILLE. O acadêmico do último ano é majoritariamente jovem, na faixa etária entre 18 e 25 anos, demonstrando o interesse de recém-egressos do Ensino Médio pela profissão do magistério. Esse resultado é diferente do que aponta a pesquisa de Gatti (2010), com cursos de licenciatura no Brasil, a qual constatou que menos da metade dos licenciandos estão na faixa etária ideal (18 a 24 anos).

Na UNIVILLE, a maioria dos licenciandos é composta de mulheres. Segundo Gatti (2010), a feminização da docência não é um fenômeno recente, isso ocorre desde a criação das primeiras escolas normais, no fim do século XIX. A escolarização de nível médio da mulher ocorreu pela expansão dos cursos de magistério, permeada pela representação da docência como a extensão das atividades maternas.

Há cursos, como o de Matemática e Artes Visuais, que apresentam um pequeno número de concluintes. Isso reforça a tendência apontada por Gatti (2010) da diminuição do interesse pelos cursos de formação de professores em algumas áreas. A autora menciona que a queda pela procura pode ser causada por aspectos como a mudança na curva demográfica e a diminuição da atratividade da carreira. Deve-se considerar que tanto a demanda por docentes nas redes de ensino, quanto a queda de procura pelos cursos de licenciatura remete a preocupações em relação à qualidade da educação básica que, de acordo com avaliações desenvolvidas pelo Ministério da Educação, encontra-se aquém do desejado.

Com relação à atuação profissional, grande parte dos alunos já trabalhou na docência durante a formação inicial. Entre os alunos, 61,1% atuaram como professores. Esses resultados demonstram o início precoce deste futuro professor, em áreas diretamente relacionadas à docência. Se por um lado a experiência na docência ainda na formação inicial pode ajudá-lo a compreender a realidade do mundo do trabalho, por outro, deixa poucas oportunidades de usufruir das atividades da vida acadêmica de forma plena.

II – Dados relacionados à percepção do NPI

Uma das questões fazia referência aos conhecimentos necessários para a prática docente. Foram indicadas quatro opções para que os estudantes enumerassem em ordem crescente de importância. São elas: conhecimento específico da disciplina, conhecimento pedagógico ou didático, conhecimentos relacionais e conhecimentos da experiência. Na Tabela 2 estão sistematizados os resultados.

Tabela 2 – Ordem crescente de importância dos conhecimentos necessários para ser professor

Conhecimento	1º lugar	2º lugar	3º lugar	4º lugar
Específico	55%	33%	7%	2%
Pedagógico	28%	35%	16%	6%
Relacional	9%	7%	21%	56%
Experiencial	6%	9%	49%	26%

Fonte: Autoras

Percebe-se que o conhecimento do conteúdo aparece em primeiro lugar na ordem de prioridade, o que pode representar a importância dada ao objeto de ensino. Segundo Shulman (1987), o conteúdo é a primeira fonte da base do conhecimento. O professor somente poderá ensinar o que domina, e a escolha dos alunos demonstra que a carga horária dedicada ao conteúdo específico deve ser garantida a fim de proporcionar a aprendizagem do conhecimento específico para o exercício da docência.

Em segundo lugar os alunos apontam a importância dos conhecimentos pedagógicos, o que demonstra a importância dada pelos alunos aos processos de transformação do conhecimento específico em objeto de aprendizagem (saber escolar). Para Shulman (1987), o professor transforma o conteúdo em representações e ações pedagógicas, falando, expondo, interpretando ou demonstrando ideias com o objetivo de que o estudante possa aprender. Portanto, o ensino inicia com a compreensão do professor do que vai ser aprendido e como isto precisa ser ensinado.

Há o reconhecimento dos estudantes da importância dos conhecimentos da experiência, embora estejam terminando o curso de formação inicial. Esse reconhecimento também pode estar pautado na experiência na área de educação que eles adquiriram durante o curso de formação, conforme pode ser identificado na Tabela 2.

O conhecimento relacional foi indicado como sendo o quarto mais importante. A opinião dos alunos parece refletir a organização curricular dos cursos de licenciatura, já que os temas referentes à relação professor aluno permeiam, especialmente, as disciplinas do NPI.

A percepção dos alunos em relação à proposta de integração por meio do NPI, que objetiva oportunizar ao aluno vivenciar atividades interdisciplinares com colegas de outros cursos, foi abordada no questionário em questões abertas das quais duas serão apresentadas a seguir. Uma das questões buscou identificar as contribuições do NPI para a prática docente e a outra solicitava sugestões para sua melhoria.

Tabela 3- Percepção dos alunos sobre as contribuições do NPI à sua prática docente

Contribuições para a prática docente	Percentual das respostas
Aprender sobre interdisciplinaridade	28%
Conhecer e trocar experiências com outras áreas	25%
Não gostou ou não sabe	17%
Não contribuiu, por dificuldades na organização de professores e alunos	15%
Conviver com as diferenças	10%
Não houve interdisciplinaridade	3%
Desenvolver o pensamento crítico	2%
TOTAL	100%

Fonte: Autoras

Nas respostas dos alunos, percebe-se que eles consideram que a integração proposta no NPI contribuiu para a sua prática como professor, pois a troca de experiências com colegas de outras áreas foi considerada importante, assim como a convivência com diferentes visões de mundo, levando em conta que cada área do conhecimento tem suas especificidades. Portanto, ao se implementar uma proposta interdisciplinar na formação de professores é necessária a “busca de sínteses conceituais que possam possibilitar o enfrentamento da investigação das fronteiras das disciplinas” (FAZENDA, 2009, p.107). Da mesma forma, é imprescindível a análise das demandas sociais, uma vez que as disciplinas isoladas não dão conta de responder a complexidade da vida contemporânea.

Os resultados apontam que os professores dos cursos de licenciatura envolvidos na proposta integradora, precisam melhorar a organização e a metodologia das disciplinas ministradas no NPI, pois 15% dos respondentes afirmam que a proposta não contribuiu com sua formação em função das dificuldades do planejamento, tanto dos professores, como dos próprios alunos. Há que se considerar ainda que uma parcela de 17% dos respondentes não compreendeu a proposta integradora e/ou não se engajou nas atividades desenvolvidas.

Esses resultados, tomados em conjunto, sinalizam para uma percepção positiva entre a oportunidade de integração pedagógica na formação inicial com a prática docente, por parte dos alunos. Por outro lado, indicam também a necessidade institucional de equacionar respostas operacionais quanto ao planejamento e desenvolvimento das ações de integração afeitas às disciplinas do NPI na Universidade.

As sugestões dos alunos concluintes para o NPI foram organizadas em grupos semânticos, conforme a Tabela 4.

Tabela 4- Sugestões dos alunos concluintes para o NPI

Sugestões para o NPI	Percentual dos respondentes
Melhorar o planejamento dos professores	35%
Melhorar a integração entre professores e entre alunos	27%
Comentários específicos sobre professores	15%
Não ocorram as aulas do NPI	14%
Não responderam	9%
TOTAL	100%

Fonte: Autoras.

Dos respondentes, 35% apontaram o planejamento dos professores como um dos aspectos a serem melhorados, e a busca por referenciais comuns que possam orientar as práticas dos professores envolvidos no NPI pode ser um ponto de partida significativo.

Melhorar a integração entre professores e alunos foi a sugestão apontada por 27% dos alunos. Retomando-se os principais objetivos do NPI, dentre eles o de propor trabalhos interdisciplinares e dialogar com outros saberes para além da especificidade de sua área de formação, entende-se que a proposta de trabalho do professor formador precisa considerar a integração entre os alunos, ou seja, deve contemplar ações específicas que resultem na integração entre os alunos dos diferentes cursos. Da mesma forma a integração do planejamento das disciplinas deve ocorrer entre os professores do NPI. Segundo Imbernón (2011), a formação docente deve transcender o ensino que objetiva apenas a atualização científica, pedagógica e didática para ser o espaço de participação e reflexão a fim de que o professor aprenda a conviver coletivamente, considerando a mudança e a incerteza da vida moderna.

A rejeição à proposta de integração interdisciplinar também esteve presente, embora represente uma parcela pequena dos alunos (14 %), que sugeriram que as aulas integradas não deveriam mais ocorrer, embora sem a manifestação clara dos motivos. O profissional da educação não é um ser isolado, mas integrado na escola, onde precisa interagir com os demais colegas e com as diferentes áreas do saber. Todavia para esse grupo de alunos, essa atribuição (trabalhar de forma integrada) não foi assumida como pertença, o que demonstra, segundo Dubar (1997), que a dinâmica de atribuição dada pelo outro pode ser rejeitada.

Uma proposta de formação que propicie momentos de articulação com diferentes áreas, saberes e entendimentos de mundo, como aqui relatada pode representar uma ruptura no modelo de cursos de licenciatura baseados na tradição disciplinar. Segundo Gatti (2010), essa tradição marca a identidade do professor em formação, fazendo com que ele tenha dificuldade de perceber as demandas gerais da escola. Acredita-se que esse tipo de formação pode suscitar avanços na qualificação do trabalho docente, por

antecipar situações de convivência com profissionais de variadas formações técnico-científicas, diferentes posicionamentos frente a questões sociais e pedagógicas e diferentes conjuntos de valores.

Considerações finais

O perfil dos alunos participantes desta investigação está alinhado com os resultados de pesquisas na área, apontando um público eminentemente jovem e feminino, em sua maioria com experiência na área da docência ao longo da formação inicial.

Para esse acadêmico, o conhecimento do conteúdo específico e o conhecimento pedagógico, inerentes à formação inicial de professores, foram assumidos como imprescindíveis para a docência. Os conhecimentos da experiência e os relacionais são demandas percebidas pelos alunos na escola, devendo ser assumidas pelos professores formadores, o que demonstra a importância da aproximação da instituição de Ensino Superior e a escola de Educação Básica.

Com relação à percepção dos alunos a respeito do NPI, denota-se que a maioria percebe a importância dessa experiência, o que pode sinalizar um novo perfil de professor em formação, aquele que, em sua escola, poderá estar aberto às novas propostas e ao diálogo com seus colegas de trabalho com vistas a responder aos desafios impostos à escola.

Percebe-se que nem todos os alunos em formação se dispõem a trabalhar de forma integrada. Para estes alunos, a falta de organização e disponibilidade para atividades extraclasse e a falta de compromisso dos colegas, representaram obstáculos na concretização das atividades interdisciplinares, quando propostas.

Na visão dos alunos, os professores formadores têm dificuldades na organização e proposição de atividades integradas aos diferentes grupos de alunos, e sugerem que haja, por parte dos professores, um planejamento de atividades coerente com a proposta de integração do NPI.

Do conjunto de respostas obtidas a esta pesquisa, depreende-se que a experiência de atividades integradas representa uma oportunidade de formar profissionais com um perfil que contemple um olhar mais dialógico sobre a prática docente. Demonstrando que a proposta integradora é pertinente à formação docente.

Referências

André, Marli E. D. A. (2007). Etnografia da prática escolar. 13. Ed. Campinas/SP: Papirus.

Brasil. (2002a). Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: Conselho Nacional de Educação. Retirado em maio 17, 2013 de http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf.

Brasil.(2002b). Resolução CNE/CP 2, de 19 de Fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em

nível superior. Brasília: Conselho Nacional de Educação. Retirado em maio 17, 2013 de <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>.

Departamento de Letras da Universidade da Região de Joinville/UNIVILLE. (Coord.) (2008). Projeto Pedagógico do Curso de Letras. Joinville/SC: UNIVILLE.

Dubar, Claude. (1997). *A socialização: Construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.

Fazenda, Ivani Catarina Arantes (2009). Formação de Professores: dimensão interdisciplinar. In *Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP - Vol. 1, n. 1, p.103-109*, Maio.

Gatti, Bernadette A. (1996). Os Professores e suas identidades: O desvelamento da heterogeneidade. *Cadernos de Pesquisa*, ago (98), 85-90.

Gatti, Bernadette A. (2010). Estudando licenciaturas: Características, currículos e formação profissional. In Aliciene Fusca Machado Cordeiro; Márcia de Souza Hobold & Maria Aparecida Lapa Aguiar (Orgs.), *Trabalho Docente: Formação, práticas e pesquisa* (pp. 11-28). Joinville/SC: ABEU/UNIVILLE.

Gatti, Bernadete; André, Marli. (2010). A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In Wivian Weller & Nicole Pfaff (Orgs.), *Metodologia da pesquisa qualitativa em educação: Teoria e prática*. Petrópolis/RJ: Vozes.

Imbernón, Francisco (2011). *Formação Docente e Profissional – formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez. .

Libâneo, José Carlos (2011). *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. 13ª Ed. São Paulo: Cortez.

Marcelo, Carlos. (2009). A identidade docente: Constantes e desafios. *Formação Docente*. 1(01), 109-131, ago.dez. Retirado em Abril 03, 2013 de <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>.

Nóvoa, Antonio. (1992). Formação de professores e profissão docente. In Antonio Nóvoa (Org.) *Os Professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.

Nóvoa, Antonio. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.

Shulman, Lee. S. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, vol.57 N.1, Boston/USA. (pp. 1-22).

Tardif, Maurice. (2012). *Saberes docentes e formação profissional*. 12. Ed. Petrópolis/RJ: Vozes.

O percurso, a pedra bruta, a poupança, o tempero e a peneira: Metáforas na Educação

Helenice Maia, Marcio Lemgruber⁷²⁷

Resumo

Neste trabalho buscamos uma articulação entre as teorias da representação social e da argumentação no que se refere ao papel das metáforas no campo da Educação. As representações sociais, conforme explica Moscovici, são elaboradas por meio das influências recíprocas, das negociações que são estabelecidas nas conversações, momentos em que os sujeitos se orientam por modelos, imagens e valores que são compartilhados pelo grupo onde se inserem. É no seio dessas negociações que as pessoas constroem interpretações, regras, normas e modos de agir que são aplicados à vida cotidiana. Por sua vez, na teoria da argumentação proposta por Perelman e Olbrechts-Tyteca, analogias e metáforas são recursos dos mais eficazes entre os argumentos que fundam a estrutura do real, ou seja, os que, a partir de um caso conhecido, permitem estabelecer um precedente, um modelo ou uma regra geral, como também operam os raciocínios pelo modelo ou pelo exemplo. A argumentação por analogias e metáforas é, portanto, útil para se estruturar um pensamento, para comunicá-lo a outrem, para um alargamento e reenquadramento da percepção que se tem da realidade. Partimos dos estudos desenvolvidos pelo pesquisador brasileiro Tarso Mazzotti para quem as metáforas atuam como modelos que organizam os discursos, condensando e coordenando significados nos processos de formação de uma representação social, a objetivação e a ancoragem. De acordo com esse autor, identificar metáforas é tarefa central para apreender o núcleo figurativo de uma representação social de um objeto porque elas estabelecem e lhes agenciam predicados e lugares comuns. No campo da Educação, a metáfora do percurso é considerada uma noção-chave das teorias pedagógicas porque todas elas evidenciam um caminho a ser percorrido pelos alunos que são conduzidos pelos professores de um estado de menor educação para outro superior ao primeiro, do não saber ao saber. Em nossa pesquisa, empreendermos análise retórica em dez dissertações defendidas no Mestrado em Educação da Universidade Estácio de Sá, procurando identificar que metáfora condensava o núcleo figurativo das representações sociais de trabalho docente elaboradas por professores de Ensino Fundamental e que atuavam em escolas públicas. Tal análise revelou que o núcleo figurativo dessa representação era condensado pelas metáforas “pedra bruta”, referente à transformação que os professores fazem em seus alunos via educação, transformando-os em “diamante”; “poupança”, relativa a não utilização da baixa visão dos alunos em sala de aula, “cegando-os” e tornando a turma homogênea, o que facilita conduzir a aprendizagem; “tempero”, que se refere à criatividade que o docente precisa ter para exercer seu trabalho em sala de aula; e “peneira”, relacionada à implementação da proposta de educação inclusiva nas escolas, onde somente os “peneirados” conseguirão progredir. Verificamos que esse resultado ratifica a prevalência da metáfora do percurso determinado como predicado à educação escolar e que permanece no discurso da comunidade educacional brasileira.

Palavras chave: representação social; teoria da argumentação; metáfora; trabalho docente; professores de ensino fundamental.

⁷²⁷ UNESA – Rio de Janeiro, Brasil

Introdução

Ao emprendermos estudo sobre o papel que as metáforas ocupam no campo da Educação, consideramos pertinente articular as teorias da representação social e da argumentação, uma vez que ambas se voltam às conversações e às negociações geradas e gestadas entre os sujeitos de um determinado grupo social na vida cotidiana.

Com relação às representações sociais, estas são definidas como um conhecimento sobre um objeto construído e legitimado socialmente, sendo influenciado pelas práticas cotidianas e pela história. São um sistema de valores, ideias e práticas que possuem duas funções: a primeira, possibilitar que os sujeitos se movimentem no mundo, dominando-o; a segunda, permitir que os sujeitos de um grupo se comuniquem entre si, compondo um código que nomeia e classifica variados aspectos de seu mundo e de sua história individual e grupal (Moscovici, 2012).

Os sujeitos são pensadores ativos que, diante da diversidade de episódios cotidianos de interação social, produzem e comunicam ininterruptamente suas próprias representações e soluções para as questões que lhes são apresentadas. Portanto, a conversação é relevante no processo de elaboração das representações sociais, pois para pertencer a um grupo, os indivíduos devem estar ciente do conhecimento produzido pelo grupo e manifestar sua opinião (Spink, 1993).

De acordo com Moscovici (2012), uma representação social leva em conta os pontos de vista dos indivíduos e dos grupos pelo seu caráter de comunicação e expressão. As pessoas tomam para si algum saber ou conhecimento por meio de um processo que desfalca, distorce e suplementa (com valores) o tema que lhes parece relevante (o qual se apresenta, então, como objeto de conversações). Frases, expressões e diálogos despertam a curiosidade e misturam-se às impressões, fazendo com que as informações e os hábitos do grupo sejam, não apenas transmitidos e confirmados, mas também que cada um adquira uma competência enciclopédica sobre o que está em pauta de discussão. Tal competência é plural e constituída pela convergência de inúmeros fatores cognoscentes associados entre si e necessários para a decodificação dos diferentes sistemas intertextuais que envolvem o processo comunicativo. Está presente como articuladora e mediadora entre os dois pólos da relação comunicacional, armazenada culturalmente sob a forma, justamente, de um conhecimento enciclopédico. Longe de produzir uma transmissão da informação de sentido unívoco, a heterogeneidade de fatores envolvidos no entendimento entre emissores e receptores traz à tona complexos jogos interpretativos, que ora se antagonizam, ora se complementam, ora se harmonizam na produção de uma determinada significação (Eco, 1986, citado por Keske, 2006, p. 4).

Moscovici (2012) descreve dois processos formadores de uma representação social: objetivação e ancoragem. A objetivação é a passagem do testemunho à observação, do fato relatado a uma hipótese concreta sobre o objeto visado — em suma, a transformação de um conhecimento indireto num conhecimento direto — constitui o único meio de nos apropriarmos do universo exterior. A objetivação dá forma ao objeto, conferindo-lhe qualidade icônica, isto é, tornando concreto o abstrato. Jodelet (1989) identifica três fases nesse processo: (1) construção seletiva, que corresponde ao processo pelo qual o sujeito se apropria das informações e dos saberes sobre um determinado objeto, segundo critérios culturais, normativos; (2) esquematização estruturante, isto é, uma estrutura imaginante — o núcleo figurativo — reproduz, de forma visível, a estrutura conceitual, proporcionando uma imagem coerente e exprimível do objeto da representação; e (3) naturalização dos elementos do núcleo figurativo, concretizando-os, fazendo-

os representar a realidade objetiva. Já a ancoragem é um processo que descreve a constituição de uma rede de significações e a orientação das conexões em torno do objeto e o meio social. Ancorar quer dizer classificar, denominar, hierarquizar, dar valores positivos ou negativos ao objeto que está sendo representado, comparando-o com modelos retidos na memória dos indivíduos.

O núcleo figurativo de uma representação social é, portanto, resultante dos processos de objetivação e ancoragem e obedece ao sistema de valores ao qual se refere o sujeito, isto é, traz a marca da cultura e das normas sociais de seu ambiente (Moscovici, 1986). É em torno desse núcleo que se constitui o conjunto da representação que fornece o quadro de categorização e de interpretação de novas informações.

Na teoria da argumentação proposta por Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996), analogias e metáforas são recursos dos mais eficazes entre os argumentos que fundam a estrutura do real, ou seja, os que, a partir de um caso conhecido, permitem estabelecer um precedente, um modelo ou uma regra geral, como também operam os raciocínios pelo modelo ou pelo exemplo. A argumentação por analogias e metáforas é, portanto, útil para se estruturar um pensamento, para comunicá-lo a outrem, para um alargamento e reenquadramento da percepção que se tem da realidade.

Para compreender o papel argumentativo das metáforas, partimos de seu parentesco com as analogias, que estabelecem uma relação entre duas realidades distintas e, por isso, não têm a força constringente da certeza, podem ser contestadas, parcial ou totalmente. Apesar dessas limitações, as analogias se constituem em um dos mais poderosos meios de se tentar persuadir outrem. São inevitáveis, por exemplo, como recurso para a ancoragem de informações e conhecimentos novos nos saberes prévios dos sujeitos.

Metáforas são apresentadas por Perelman (1987) como analogias condensadas, como quando se diz que alguém está na “noite da vida” para sugerir que está velho. Ou seja, há uma economia na comparação. Em vez de ser explicitada por inteiro como na analogia – a noite está para o dia assim como a velhice está para a vida – ela vem resumida. Por isso é menos explicativa, porém mais impactante.

Na vida cotidiana utilizamos quase sem nos dar conta, expressões metafóricas que cristalizam um sentido, deixando de carregar ambivalências. Podemos perceber esse fato especialmente em metáforas originárias de analogias com o mundo sensível. Certos termos, tais como luz, altura, profundidade, cheio, oco, embora tirados do mundo físico, parecem carregados de valor no início (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1996, p. 435). No campo literário também é possível perceber a forte tendência à cristalização dos sentidos metafóricos, como, por exemplo, as analogias entre as estrelas e os olhos, a mulher e a flor, o tempo e a água, a velhice e o entardecer, o sono e a morte (Borges, 1998, p. 422).

Perelman (1987) não tratou diretamente da Educação, mas a teoria da argumentação pode contribuir para ao campo por proporcionar reflexões que têm por base as noções de orador (professor) e auditório (alunos), assim como a importância de se partir dos valores admitidos pelo auditório (saberes prévios dos alunos). No campo educacional, as metáforas desempenham o importante papel de estruturar um pensamento. Assim, diferentes concepções de educação recorrem às metáforas que lhes são convenientes.

De um lado, serve como exemplo a analogia de Comenius, em sua *Didática magna*, do ato educacional com o trabalho realizado nas tipografias. O aluno é equiparado a uma folha em branco a ser impressa pelo saber dos livros que o professor utiliza. Essa metáfora da folha em branco – assim como outras que assemelham o estudante a um copo vazio a ser preenchido pelo professor ou a objeto de depósito de conhecimentos

(concepção bancária da educação criticada por Paulo Freire) – expressa um modo de ver o aluno como esta palavra significa etimologicamente: *a-lumno*, isto é, o sem luz.

Por outro lado, temos uma metáfora milenar que aponta para outra maneira de conceber a relação pedagógica. É a imagem do professor como parteiro, expressa por Platão no diálogo *Teeteto*. Nela, o conhecimento não vem de fora. Está no próprio aluno e a tarefa do mestre Sócrates é estimulá-lo a parir este saber por meio da dialética. É interessante notar que esta imagem só guarda sintonia com a epistemologia perelmaniana quanto à importância de se partir dos conhecimentos e valores admitidos pelo auditório. Quanto à natureza destes, porém, há um radical distanciamento porque o mestre platônico é parteiro das mesmas conclusões nos diferentes alunos, pois são as essências das coisas com que nos deparamos em nosso mundo sensível. Conceitos necessários, visto que reminescências do “mundo das ideias”.

Cunha (2004) considera que analisar as metáforas presentes nos discursos educacionais é uma maneira de identificar os meios e os valores que formalizam proposições que pretendem preservar ou alterar práticas pedagógicas que se encontram em vigor, sendo possível criticar as intenções dessas práticas. De acordo com ele, a metáfora do percurso é uma noção-chave das teorias pedagógicas porque todas elas evidenciam um caminho a ser percorrido pelos alunos que são conduzidos pelos professores de um estado de menor educação para outro superior ao primeiro, do não saber ao saber.

No que se refere à articulação entre as duas teorias, partimos dos estudos desenvolvidos pelo por Mazzotti (2002, 2008). Para este pesquisador, as metáforas atuam como modelos que organizam os discursos, condensando e coordenando significados nos processos de formação de uma representação social, a objetivação e a ancoragem. Conforme explica Mazzotti (2008, p. 8), se o núcleo das representações sociais é figurativo, resultado de processos de classificação das coisas no mundo, então esses esquemas só podem ser metáforas e metonímias. Portanto, é necessário identificar a metáfora que condensa o sentido de uma representação social, pois as metáforas instituem predicados aos objetos e a predicação se faz por meio de uma aproximação do que se sabe com o que ainda não se sabe (Mazzotti, 2002, p. 3)

Articulando também o conceito de metáfora ao de representações sociais, Andrade e Souza (2008, p. 40) chamam a atenção para o fato de que as metáforas, fazendo parte da linguagem cotidiana, compõem o modo ordinário de conceber a realidade, colaborando para a estruturação do conhecimento e da experiência. De acordo com elas, as metáforas operam no sentido de ajudar a construir a realidade social, iluminando certos aspectos dos fenômenos a que se referem, enquanto obscurecem outros.

Assim, em nossa pesquisa, procuramos identificar que metáforas condensavam o núcleo figurativo das representações sociais de trabalho docente elaboradas por professores de Ensino Fundamental que atuavam em escolas públicas brasileiras, por entendermos que estas metáforas se apresentam como uma maneira prática de categorizar o objeto desconhecido e de integrá-lo a conhecimentos já estabelecidos anteriormente.

Metáforas do trabalho docente

Uma pesquisa realizada por dois professores do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá deflagrou o estudo que então empreendemos. Alves-Mazzotti et al (2004) buscaram identificar as representações sociais de ser professor, tendo entrevistado 123 professores do 1º segmento do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) de escolas públicas localizadas no município do Rio de Janeiro. As entrevistas foram empreendidas com a intenção de aprofundar o estudo da gênese dessas representações e compreender que aspectos poderiam contribuir para a produção dos sentidos atribuídos à identidade profissional docente. Uma das hipóteses aventadas por Alves-Mazzotti et al (2004) como possível fonte de produção desses sentidos seriam as experiências e os conteúdos oferecidos nos cursos de formação para o magistério. No entanto, identificaram que os professores não conferiam nenhuma importância a sua formação, afirmando que esta foi teórica e distanciada da realidade das escolas. Descartavam a formação e suplementavam qualquer tipo de carência dos alunos, relegando o ensino de conteúdos a um segundo plano, afirmando que precisavam fazer de tudo um pouco e, quando sobrava tempo, ensinavam.

Estes resultados chamaram a atenção para o trabalho que esses professores realizavam em seu cotidiano, uma vez que aquela que é considerada sua principal função: ensinar. Como explica Roldão (2007, p. 94) ensinar é o caracterizador distintivo do docente, relativamente permanente ao longo do tempo, embora contextualizado de diferentes formas. A autora afirma, ainda, que a função de ensinar é caracterizada pela dupla transitividade e pelo lugar de mediação, configurando-se como fazer aprender alguma coisa a alguém. Tal função, no entanto, foi suplantada pelas inúmeras dificuldades que encontram para exercê-la.

Tendo como foco “trabalho docente”, de posse do banco de dados disponibilizado pelos pesquisadores, analisamos cada uma das entrevistas realizadas. Verificamos que ao falarem especificamente sobre seu trabalho, os professores recorreriam a metáforas para explicitá-lo, conforme reproduzido a seguir:

“Meu trabalho é transformar pedra bruta em diamante”.

“O trabalho do professor é como malhar em ferro frio, muito trabalho, pouco retorno”.

“Meu trabalho é suar a camisa com sangue, suor e lágrimas. Às vezes lágrimas de alegria, às vezes de tristeza”.

“Tem que acreditar, porque é dar nó em pingo d’água”.

As metáforas apresentadas anteriormente sintetizam todas as demais e condensam a representação social de trabalho docente para esses professores. Seu trabalho é árduo e cansativo, alternando esperança e desânimo diante dificuldades que encontram para ensinar os alunos, que chegam cada vez mais carentes e necessitando maiores cuidados.

A partir deste estudo, buscamos dissertações defendidas no Programa nos últimos cinco anos cujo tema girava em torno de representações sociais de trabalho docente. Dentre estas, 10 focalizavam professores do Ensino Fundamental, sendo aqui apresentadas apenas três delas que nos pareceram as mais representativas do conjunto.

Em sua pesquisa, Lázaro (2009) buscou indícios das representações sociais de baixa visão elaboradas por professores que atuavam nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) no Instituto Benjamin Constant (IBC). Esta instituição é um órgão público federal e em seus mais de 150 anos de existência se

dedica à educação e à reabilitação de alunos com deficiência visual. O IBC oferece formação continuada para professores e técnicos e se propõe a ser um Centro de Referência, atuando como Escola Especial.

A pesquisadora observou aulas durante um período de seis meses, entrevistou um aluno que concluía esta etapa da formação básica e 13 professores (quatro professores cegos, um com baixa visão e oito videntes). Realizou também grupo focal com 18 alunos com baixa visão. Da análise do material coletado, verificou que o slogan “quem poupa, tem” condensava a representação social de baixa visão elaborada pelos professores participantes, ratificando que a utilização do resíduo visual pode levar à perda visual ou acelerar seu processo. Seu posicionamento influenciava os alunos que também entendiam ser prioritário “poupar” e “não gastar” a pouca visão que ainda tinham.

A analogia feita à “poupança” evidencia que os professores desenvolvem práticas pedagógicas com o aluno de baixa visão pautadas na crença de que a visão deve ser “poupada”, pois seu uso pode lesar ou acelerar o processo de deterioração da função visual. Embora tenham informações referentes ao paradigma da “eficiência visual” adotado pela educação especial a partir de 1982, o trabalho docente permanece orientado pelo paradigma da “conservação da visão”.

Monteiro (2012) efetivou sua pesquisa em uma Instituição de Ensino Superior localizada no município de Maricá, no estado do Rio de Janeiro que, ao perceber a carência de ofertas de cursos neste nível de ensino na região, instalou ali um Campus Avançado. Seu objetivo era de criar oportunidade de acesso à universidade para a população, cumprindo um papel social de ampliação da qualidade educacional não apenas no local, mas também em seus arredores. Inaugurado em 2006, o campus oferece cursos de graduação nas modalidades de Bacharelado, Licenciatura e Tecnólogo nas áreas de Ciências da Saúde; Ciências Exatas, Tecnológicas e da Natureza; Centro de Letras, Ciências Humanas, Sociais e Aplicadas.

A pesquisadora buscou identificar as representações sociais da disciplina Didática construídas por alunos e professores do curso de licenciatura em Pedagogia e comparou-as. Para isso, aplicou questionários a 81 alunos e a 14 professores, sendo estes últimos também entrevistados. Tanto alunos como professores atuavam ou tinham atuado nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A análise dos dados mostrou que professores e alunos consideram a Didática fundamental para o desenvolvimento do trabalho e bom desempenho do professor, pois, apresentando caráter eminentemente instrumental, fornece suporte à atuação docente.

Monteiro (2012) verificou que as metáforas “**receita**” e “**tempero**” condensavam os significados atribuídos por alunos e professores à disciplina estando muito próximas. Para os professores, “tempero” se refere à criatividade que o professor precisa ter para desenvolver o seu trabalho, pois ele está sempre realizando novas atividades, inovando, refletindo, reconstruindo sua prática com o objetivo de atingir seus alunos; para os alunos, “receita” está relacionado ao ensino de métodos e técnicas de “como dar aula”, de como “comportar-se em sala de aula”. Os dois grupos de sujeitos ancoram os significados atribuídos à disciplina à Didática tecnicista, caracterizando-a como uma disciplina voltada para o “aprender a fazer”. Com relação à objetivação, professores e alunos parecem suplementar a função instrumental da disciplina e subtrair sua função reflexiva, distorcendo as informações que obtém da literatura mais recente sobre o tema.

Almeida (2012) investigou as representações sociais de inclusão elaboradas por professores e professoras de classes inclusivas dos anos iniciais do Ensino Fundamental e verificou as possíveis diferenças nessas representações de acordo com o sexo dos professores. Sua pesquisa foi realizada em duas escolas

públicas de Brasília, capital do país, na cidade satélite de Taguatinga. Esta região administrativa foi escolhida por atender ao critério de concentrar população carente que desenvolve atividade laboral no comércio nas indústrias de transformação e construção civil.

A pesquisadora analisou os projetos políticos pedagógicos das referidas escolas, relatórios dos alunos com deficiência, documentos relativos aos planejamentos realizados nas salas de recursos; observou momentos escolares onde estavam presentes alunos com deficiência tais como: sala de aula, intervalo, entrada e saída do turno, atendimentos na sala de recursos das escolas em que estavam lotados os professores entrevistados; e realizou entrevistas semi-estruturadas com 10 professoras e 10 professores que atuavam a pelo menos cinco anos em escolas públicas.

A análise do material coletado mostrou que as representações sociais de inclusão de professores e professoras parecem se ancorar na exclusão do diferente, processo enraizado na história da humanidade e da educação, sendo-lhes, portanto, familiar. As dificuldades para implementar a Educação Inclusiva são justificadas por eles por meio de problemas inerentes à escola como a superlotação das turmas, o excesso de trabalho e as dificuldades de aprendizagem dos alunos, que são suplementados. O despreparo dos professores, sua formação deficitária em relação à Educação Especial é subtraída, pois conforme apontam os entrevistados, durante a formação inicial não aprenderam a lidar com os alunos com deficiência, estando dela distanciados.

Quanto ao cerne de seu trabalho, os professores enfatizam o ensino e as professoras, as relações interpessoais. Porém, ambos os posicionamentos fortalecem a exclusão desses alunos, por ressaltarem tanto suas dificuldades quanto suas deficiências. Almeida (2012) verificou que os significados atribuídos ao trabalho docente, sejam os professores homens ou mulheres, é condensado pela metáfora “tapar o sol com a peneira”, uma vez que eles acreditam que a inclusão não ocorre de fato nas escolas, sendo apenas um paliativo. Portanto, apenas os “peneirados” conseguem progredir.

Conclusão

A análise retórica empreendida no material coletado revelou que o núcleo figurativo da representação social de trabalho docente era condensado pelas metáforas “pedra bruta”, referente à transformação que os professores fazem em seus alunos via educação, transformando-os em “diamante”; “poupança”, relativa a não utilização da baixa visão dos alunos em sala de aula, “cegando-os” e tornando a turma homogênea, o que facilita conduzir a aprendizagem; “tempero”, que se refere à criatividade que o docente precisa ter para exercer seu trabalho em sala de aula; e “peneira”, relacionada à implementação da proposta de educação inclusiva nas escolas, onde somente os “peneirados” conseguirão progredir.

Verificamos que, em seu trabalho, o professor tem a função de intervir na realidade para transformá-la, sendo orientado pela concepção platônica de uma formação progressiva do conhecimento exigindo uma transformação de nossa forma habitual de pensar, todo o processo pelo qual passa o prisioneiro ao sair da caverna (Marcondes, 2002, p. 74). Tal função pode ser identificada em documentos oficiais que sugerem que os projetos educacionais devem estar comprometidos com a transformação individual e coletiva. E, para que os professores possam colocá-los em prática, devem identificar-se com o papel de agentes transformadores que, tal como o filósofo de Platão, tem a missão pedagógico-política de voltar à caverna e

libertar os homens que ali estão acorrentados, motivando-os a percorrer o caminho em direção à luz, símbolo do conhecimento. É esse modelo que norteia as práticas escolares e orienta o trabalho docente.

Podemos concluir, portanto, que a metáfora do percurso determinado como predicado à educação escolar ainda permanece no discurso da comunidade educacional brasileira. No entanto, como enfrentar os desafios colocados por uma nova realidade que, como a esfinge, parece nos provocar: “decifra-me ou te devoro”? Que novas metáforas se adequarão como fundantes para se pensar as concepções educacionais?

Esta nova realidade comporta metáforas como rede (*net*) ou teia (*web*), com a ideia de complexidade que carregam, podendo desbancar metáforas seculares que prevaleceram e ainda prevalecem como fundantes de concepções epistemológicas lineares. Uma rede é sistema acentrado. Somos, cada vez mais, desviados para as formas naturais acentradas, os rizomas, as teias, ou mesmo as meta-redes, isto é, as redes de redes. O paradigma arbóreo cede lugar ao de rizoma.

Pensando na educação, hoje enfrentamos o risco de nos perdermos, não mais na dificuldade de encontrar a única saída, mas — perigo maior em labirintos abertos como a Internet — no excesso de informações. A rede não é, sobretudo, técnica, mas conceitual, como metáfora do conhecimento. Assim, o professor não é mais concebido como aquele que traça uma rota, um caminho para o aluno seguir, mas como quem disponibiliza redes e referências (Silva, 2006).

Referências

- Alves-Mazzotti, Alda Judith et al. (2004). Gênese das representações de identidade docente de professores de primeiro e de segundo segmento do ensino fundamental. *Relatório de pesquisa*. 46p. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq, Rio de Janeiro, Brasil.
- Almeida, Graziela Ponce Costa de (2012). Representações sociais de inclusão por professores e professoras de Ensino Fundamental. Dissertação de Mestrado. Universidade Estádio de Sá, Rio de Janeiro, Brasil.
- Andrade, Daniela Barros da Silva Freire & Souza, Clarilza Prado de (2008). Se a escola pudesse ser outra coisa, que coisa ela seria? *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 5, n. 11, pp. 37-48. Retirado em junho 02, 2010 de <http://www.estacio.br/mestrado/educacao/revista/numero11/3.asp>.
- Borges, Jorge Luis (2005). *Obras Completas volume I, 1923-1949*. São Paulo: Globo.
- Cunha, Marcus Vinícius da (2004). Ciência e educação na década de 1950: Uma reflexão com a metáfora do percurso. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, pp.116-126. Retirado em maio 31, 2010 de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a10.pdf>.
- Jodelet, Denise (1989). Représentations sociales: Un domaine en expansion In Jodelet, Denise (Org.), *Les représentations sociales* (pp. 47-78), Paris: Presses Universitaires de France.
- Keske, Humberto (2006). Da expansão do texto ao estudo da cultura: A proposta de Umberto Eco. *UNIrevista*, v. 1, n. 3, 13p. Retirado em abril 14, 2010 de <http://www.unirevista.unisinos.br>.

- Lázaro, Regina Célia Gouvêa (2009). Quem poupa, tem! Representações sociais de baixa visão por professores do Instituto Benjamin Constant. Dissertação de Mestrado. Universidade Estádio de Sá, Rio de Janeiro, Brasil.
- Marcondes, Danilo (2002). *Iniciação à história da filosofia*, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores.
- Mazzotti, Tarso Bonilha (2008). Confluências teóricas: Representações sociais, sociolinguística, pragmática e retórica. *Múltiplas leituras*, n. 1, 1º, 14p. Retirado em maio 13, 2010 de <http://www.metodista.br>.
- Mazzotti, Tarso Bonilha (2002). Núcleo figurativo: Themata ou metáforas. *Psicologia e Educação*, n. 14/15, pp.105-114. Retirado em abril 25, 2010 de www.pucsp.br/pos/ped/revista/rev14/resumo06.htm.
- Monteiro, Gabriela Clotilde dos Santos (2012). O tempero e a receita: Representações sociais da disciplina Didática por alunos e professores de curso de Pedagogia. Dissertação de Mestrado. Universidade Estádio de Sá, Rio de Janeiro, Brasil.
- Moscovici, Serge (2012). *Psicanálise, sua imagem e seu público*. Petrópolis: Vozes.
- Moscovici, Serge (1986). L'ère des représentations sociales. In Doise, Willem & Palmonari, Augusto (Ed), *L' études des représentations sociales* (pp.34-80). Paris: Delachaut et Niestlé.
- Perelman, Chaïm (1987). Analogia e Metáfora. *Enciclopédia Einaudi*, v. 11, pp. 207-217. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda.
- Perelman, Chaïm & Olbrechts-Tyteca, Lucie (1996). *Tratado da Argumentação: A nova retórica*. São Paulo: Martins Fontes.
- Roldão, Maria do Céu (2007). Função docente: Natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, pp. 94-103. Retirado em abril 21, 2010 de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf>.
- Silva, Marco (2006). *Sala de aula interativa*. Rio de Janeiro: Quartet.
- Spink, Mary Jane Paris (1993). O conceito de representação social na abordagem psicossocial. *Cadernos de Saúde Pública*, v. 9, n. 3, pp. 300-308. Retirado em maio 27, 2010 de <http://www.scielo.br>.

Discursos, formação continuada e práticas do professor alfabetizador: entrelaçamentos

Fernanda Izidro Monteiro⁷²⁸

Resumo

Consistindo o tema central desse artigo no professor alfabetizador, para realizá-lo tem-se como eixo de abordagem o discurso dos docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental ao falar, em um espaço de formação continuada, de sua prática profissional. O trabalho pauta-se em uma concepção discursiva e dialógica de formação docente, abordando por esses vieses a temática, assim como a própria construção discursiva e identitária. É notório no cenário educacional brasileiro que o professor vive um processo de esvaziamento da identidade docente e, conseqüentemente, da sua práxis. Considerando os cursos de formação continuada como uma busca docente no sentido de afastar-se dessa perspectiva descredibilizadora, busca-se levantar dados a respeito da enunciação do professor sobre o seu fazer no espaço de formação continuada, visando analisar de que maneira são articulados, nas práticas discursivas em questão, os temas trabalhados na formação continuada e o trabalho docente. A análise traz um perfil do grupo que cursa a formação, oferecida em uma universidade federal para professores da rede pública que estejam trabalhando com turmas em processo de alfabetização. O perfil citado se estabelece a partir de critérios como gênero, escolaridade, instituição de formação docente, tempo de atuação e outras formações continuadas cursadas, proporcionando uma visão geral sociológica e identitária do grupo. Os conceitos de dialogismo, autoria, sujeito e discurso contribuem para discutir a identidade docente alfabetizadora apresentada pelos dados gerais do perfil traçado e se juntam à análise discursiva, que visa delinear de que maneira as ideias discutidas na formação continuada se entrelaçam ao discurso docente sobre sua práxis. Assim, o trabalho tem como premissa a ideia de que o docente é sujeito expressivo e falante e através das práticas dialógicas constitui sua identidade intersubjetivamente. Por essa razão, a relação entre pesquisador e professor tende a se transformar numa relação polifônica de enunciados vivos acompanhada de uma atitude responsiva frente às demandas do outro com quem dialoga, seja o professor ou o formador, ambos em seu trabalho docente. Nessa perspectiva, o trabalho está circunscrito ao tema nomeado Trabalho Docente e Formação de Professores ao articular os dois elementos em seu corpo de análise metodológica. Em vista das pesquisas com temas como saber docente, formação de professores, identidade docente e professor pesquisador, é possível afirmar que o artigo apresenta relevância e pertinência em relação ao campo citado ao buscar delinear o entrecruzamento entre a epistemologia da prática e a epistemologia acadêmica por via da análise do discurso sobre a prática profissional dos professores.

Em decorrência de sua notoriedade no que se refere ao desenvolvimento global do educando, o tema alfabetização tem sido amplamente discutido em várias esferas do âmbito educacional brasileiro. Contudo, vale ressaltar que ainda há um longo caminho a ser percorrido no tema em questão, sobretudo no que se refere à questão do fazer docente no ano de escolaridade aqui tratado. As propostas metodológicas para alfabetização, após a visão de alguns teóricos, despontaram como reflexos dos novos rumos, visando a

⁷²⁸ LEDUC/PPGE/UFRJ

otimização do processo de maneira a superar a não alfabetização dos indivíduos oriundos das classes populares. Refletir a respeito de tal fundamentação significa refletir, mormente, sobre a real significação da alfabetização no processo de integração social do educando.

A importância da compreensão de tal significado pode ser percebida por meio das mudanças notadas no próprio panorama sociopolítico, econômico e cultural brasileiro em relação à importância da aquisição da linguagem escrita. Essas mudanças se refletem nas metodologias da alfabetização, esta que, gradualmente, passou a ser vista como uma ferramenta de promoção à língua escrita significativa e cônica para o educando, levando-o à autonomia e à ação social efetiva. Todavia, esse processo não tem atingido a todos os educandos, de modo que os altos índices de evasão e repetência escolar apontam para a necessidade de novos paradigmas educacionais que priorizem a aproximação do educando da escola, o que colaborará decisivamente nesse processo: o aluno não precisa apenas estar na escola, mas sentir-se parte integrante do grupo que a constitui como uma instituição de formação da criticidade dos sujeitos do processo educativo. A partir dos elementos anteriormente expostos, estabelece-se uma perspectiva de pesquisa *da e na* escola, visando “resolver” tais questões. Tem-se então a formação e a identidade docente problematizadas e a universidade “convocada” a assumir esse papel formador.

A pesquisa na escola, em seus primeiros passos, assumiu um caráter prescritivo, o que é visto como um traço inicial desse contato entre interlocutores com lugares de fala distintos, contudo complementares: a interlocução entre universidade e ensino estava em germe (Andrade, 2004). Havia assim um distanciamento em relação à escola, no que tange à pesquisa, por parte da universidade. O distanciamento anteriormente referido concerne à necessidade de um “mergulho no campo”, a escola, a fim de conhecer suas reais necessidades e compreendê-la, locus e atores, como sujeitos da pesquisa, e não mais objeto:

A referência à pessoa investigada, assinalada como objeto, significa que o pesquisador é que detém o poder de realizar uma interpretação sobre o outro sem lhe permitir um espaço para sua participação ativa no processo. Considerar a pessoa investigada como sujeito implica compreendê-la como possuidora de uma voz reveladora da capacidade de construir um conhecimento sobre sua realidade que a torna co-participante do processo de pesquisa. (FREITAS, 2007.p.29)

Buscando uma análise numa perspectiva bakhtiniana, em que o homem é sujeito expressivo e falante, constituído intersubjetivamente pelo dialogismo, a relação entre pesquisador e professor tende a se transformar numa relação polifônica de enunciados vivos acompanhados de uma atitude responsiva frente às demandas do outro com quem dialoga: ambos transmutam-se do lugar de ouvinte ao lugar de fala do locutor, ocupando simultaneamente ambas as posições de discursivas (Bakhtin, 1992, p.290). Conforme Andrade (2004), no início da década de 2000 percebe-se traços de mudança na postura de professores e da universidade no que se refere à concepção e a abordagem de pesquisa e formação em educação. Conforme a autora, os professores buscam na formação continuada respostas para as questões encontradas em sua prática e os pesquisadores parecem ter maior consciência das necessidades pedagógicas desse professor-interlocutor, numa construção interdiscursiva que permite a esses interlocutores a possibilidade de construção identitária a partir de uma ação discursiva que só se realiza nesse processo dialógico.

Neste texto toma-se como perspectiva de análise a busca docente por formação continuada na área de alfabetização, partindo da hipótese provisória de que tal busca por legitimar o seu fazer cotidiano

profissional e que, para além desse ponto, tenta alterar uma realidade posta de desvalorização desse fazer. Assim, buscar esses novos/outros conhecimentos constitui-se como uma maneira de transformar a sua práxis, colocada e percebida como insatisfatória através dos índices e avaliações nacionais, além da sua própria visão enquanto professor. Essas diferentes vozes sobre (e agora na) escola dialogam, justapondo-se, sobrepondo-se ou opondo-se muitas vezes, mas o que vale ser ressaltado é a escuta e o espaço de fala que possuem, numa constituição interdiscursiva e dialógica.

As questões postas para a presente pesquisa se orientam para a compreensão de elementos provenientes de um espaço de formação continuada que é oferecido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, mais especificamente pelo grupo de pesquisa LEDUC (Laboratório de Estudos de Linguagem, Leitura, Escrita e Educação). O “espaço”, como aqui denomino, assim o faço em função da especificidade da formação em relação as categorizações amplamente difundidas no espaço universitário. O EPELLE, Encontro de Professores de Estudos de Letramento, Leitura e Escrita constitui-se como uma das metodologias da pesquisa do projeto de pesquisa intitulado “As (im)possíveis alfabetizações de alunos de classes populares pela visão de docentes da escola pública”, desenvolvido pelo grupo de pesquisa que integro.

O projeto de pesquisa estabelece uma topologia da formação (ANDRADE, 2004) que permite situar algumas identidades sociais em relação mútua no espaço de formação e compreender os processos de constituição da subjetividade no processo de aprendizagem. Propõe-se a atuação com professores alfabetizadores dos anos iniciais de uma escola específica do município do Rio de Janeiro, numa experiência de quatro anos, a fim de demonstrar que a partir de certas formas de intervenção consciente, calcada em princípios teórico-metodológicos que permitam a alteração das identidades profissionais, de modo a mudar o rumo das ações escolares de ensino e as (não) aprendizagens discentes. A partir de encontros semanais, noturnos, de duração de três horas, é concebido o espaço de interdiscursividade entre professores de diferentes instituições de ensino, sendo seis dessas professoras oriundas da escola-foco da pesquisa, professoras bolsistas do projeto em questão. As demais, advindas de outros espaços profissionais públicos, não recebem qualquer tipo de auxílio financeiro para estarem nos encontros.

O artigo em questão pretende analisar dados sociológicos dos professores que buscam o espaço de formação continuada em questão, levando-se em consideração que não se trata de um curso da modalidade de extensão, fornecendo apenas certificado de comparecimento ao final de um semestre, o que dificilmente corrobora para fins de progressão funcional pela carga-horária que é realizada semestralmente, aproximadamente sessenta horas.

Os dados analisados consistem em informações obtidas na ficha de inscrição dos professores que estão ou estiveram no espaço de formação desde 2011. Os dados são *compreendidos* em quatro categorias, a saber: dados pessoais, trajetórias de formação profissional, atuação profissional e temas de interesse. As três primeiras terão as informações coletadas analisadas por meio de cruzamento de dados, fornecendo elementos mais objetivos a respeito dos docentes-discentes em questão. A última categoria, mais subjetiva, será analisada tangencialmente por meio de análise do discurso. Coloca-se em evidência o termo “compreendidos” porque objetiva-se uma análise dialógica, no movimento do excedente de visão, em que há dois sujeitos, duas consciências: conforme Bakhtin (1992) na compreensão há esses dois sujeitos e consciências; não há relação dialógica com o objeto e, portanto, a compreensão (que se busca aqui) é sempre dialógica.

As categorias de análise foram criadas a partir do documento analisado, e as informações foram divididas nas categorias supracitadas. Os dados pessoais concernem às informações gerais, que permitem circunscrever dados mais concretos e abrangentes, como sexo, faixa etária, estado civil, quantidade de filhos. A trajetória de formação profissional é referente à formação dos professores, em que observei elementos como a formação inicial do professor, caso tenha feito Curso Normal durante o Ensino Médio, qual a graduação cursada e a natureza da instituição em que essa graduação foi realizada. Nesse âmbito, observou-se ainda a ocorrência de dupla graduação e pós-graduação entre os sujeitos da pesquisa. Cruzando os dados da formação e atuação profissional, verificou-se ainda se o professor em questão trabalhou durante a graduação e, caso a afirmação seja positiva, se esse ofício era docente. A categoria intitulada atuação profissional permitiu analisar a atuação docente desses professores hoje: em qual segmento de ensino atuam, em qual esfera, se possuem dois empregos concomitantes, se possuem função formadora ou orientadora de outros professores no seu lócus de trabalho. A quarta categoria constitui-se por uma pergunta simples, mas subjetiva, que concerne quais os temas que o docente gostaria de discutir ou aprofundar nos encontros do EPELLE.

Vale ressaltar que tal pesquisa encontra-se em momento embrionário, sendo essa análise de dados um momento inicial e exploratório de contato com o campo e de delimitação de pontos observados em categorias iniciais, numa construção salutar para a pesquisa de dissertação.

A pesquisa assume uma posição exotópica a fim de traçar elementos que contribuam para a análise da relação de alteridade entre formador e professor, vislumbrando em um primeiro olhar como se apresenta esse docente pelas informações fornecidas por ele em sua inscrição, sua enunciação de si. De acordo com Bakhtin (1992)

Devo identificar-me com o outro e ver o mundo através de seu sistema de valores, tal como ele vê; devo colocar-me em seu lugar, e depois, de volta ao meu lugar, contemplar seu horizonte com tudo o que se descobre do lugar que ocupo fora dele; devo emoldurá-lo, criar-lhe um ambiente que o acabe, mediante o excedente de minha visão, de meu saber, de meu desejo e de meu sentimento. (p.45)

Assim, a análise dos dados permite a revelação de informações do histórico pessoal e profissional desses docentes que estão imersos nesse ambiente de interação interdiscursiva, numa relação de alteridade tensionada por palavras carregadas de conteúdo que permitem o contato com o *outro*. A palavra

serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, defino-me em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN, 2004, p. 112).

A partir das categorias anteriormente postuladas, far-se-á a apresentação dos dados colhidos no material anteriormente caracterizado, seguindo tal exposição de uma análise e ainda da elaboração de uma tabela simplificada para compreensão visualização dos dados.

Os dados gerais analisados revelaram uma predominância absolutamente feminina entre os docentes que já frequentaram o encontro, tendo sido vistas trinta e cinco fichas, o que reflete diretamente os fatores históricos que incidem sobre o fazer docente, sobretudo no primeiro segmento, em que há uma predominância feminina. Em relação à faixa etária, que foi dividida em três subcategorias, obteve-se a seguinte configuração: treze professores entre cinquenta e sete e trinta e sete anos, dezoito professores

entre trinta e seis e vinte e sete anos e quatro professores entre vinte e seis e vinte e três anos. Em relação ao estado civil, subdividido em três categorias, observou-se que a grande maioria, dezessete professoras, se declararam solteiras, enquanto quatorze afirmaram ser casadas e quatro delas divorciadas. Contudo, vale ressaltar que esses dados não podem ser considerados de precisão absoluta para uma análise sociológica, posto que no país há uma prática considerável de uniões estáveis e que, por muitas vezes, as pessoas informam o seu estado civil desconsiderando esse tipo de dado, o que seria fundamental para uma análise conforme anteriormente citada.

Tabela 1- Dados gerais (a)

Sexo		Faixa etária			
Feminino	Masculino	23 – 26	27 – 36	37 – 57	
35	00	04	18	13	

Tabela 2 – Dados gerais (b)

Estado Civil		
Solteiras	Casadas	Divorciadas
17	14	04

Ainda nos dados gerais, foram observados elementos a respeito da região de origem dos alunos-professores, que em grande maioria são naturais do Rio de Janeiro, enquanto apenas uma professora é natural de outro Estado, mais especificamente Minas Gerais.

A análise dos dados referente à formação permite uma abordagem mais voltada para uma escrita interdiscursiva, assim como o próprio tema em sua constituição. Faz-se necessário analisar o espaço produzido na interdiscursividade da formação docente, posto que esse professor e essa formação constituem-se essencialmente como um dos pontos fundamentais para conhecer esse sujeito e seu lugar de fala. Conforme Andrade (2004), “se ao buscarmos conhecer o professor, sua identidade e seu saber, nós, pesquisadores envolvidos com a formação de professores, temos assumido que este último é diferente do conhecimento científico da pesquisa e temos buscado ouvir a ‘voz do professor’ como outra voz, diferente daquela dos pesquisadores, cria-se aí um perigo a se evitar”. (p.88) Entender a voz do professor como outra voz, que vem de fora dos diálogos da pesquisa em educação, é colocá-lo em um lugar de estranhamento constante em relação àquilo que é parte inerente do seu fazer. De acordo com Andrade (2004) os conhecimentos mobilizados pelos docentes no seu fazer cotidiano têm efetivamente origem científica e os saberes da pesquisa tem efetivamente um lugar de destaque, porém não de hegemonia e assim a temática da formação mantém-se em discussão.

Partindo para a análise dos dados fornecidos pelos professores, foram observados os dados para delinear basicamente o perfil da formação dos professores que procuram a universidade como uma possibilidade de reflexão sobre o seu trabalho.

O primeiro elemento observado nessa análise constituiu-se da formação inicial dos alunos-professores que compõem o corpo discente do EPELLE, entendendo como formação inicial o primeiro contato de caráter formador, em seu sentido formal, realizado pelos sujeitos da pesquisa. A partir da análise do material entregue, foi possível perceber que o primeiro contato com a formação docente, para a maioria dos professores, ocorreu através da Formação de Professores em nível médio, o que constou nos documentos de vinte e oito professoras. Houve ainda quem tivesse como contato inicial com a formação docente por meio da graduação, conforme ocorreu com sete das professoras que compõem o grupo. Em relação às graduações cursadas, houve uma grande predominância dos cursos de Pedagogia, e ainda a ocorrência da modalidade “Normal Superior”. No material analisado verificou-se que o curso de Pedagogia foi realizado por vinte e sete professoras, a licenciatura em Letras foi cursada por duas docentes e ainda houve professoras advindas da licenciatura em Ciências Biológicas e História da Arte, uma de cada área. Houve ainda uma professora formada em Psicologia e outra em Fonoaudiologia e duas que realizaram o curso de Comunicação Social/Jornalismo.

Tabela 3 – Formação Inicial e Graduação

Curso Normal	Curso de Graduação	
28	07	
Graduações realizadas		
Pedagogia	Letras	Outras habilitações
27	02	06

Na análise dos aspectos observados a respeito da formação em nível superior, levantaram-se ainda questões a respeito da natureza da instituição de ensino cursada e sua realização. Dentro desses parâmetros, foi possível notar que trinta e quatro professoras haviam realizado o curso superior, e apenas uma não o fez. Percebeu-se ainda que quatorze docentes cursaram a sua graduação em instituições de natureza pública, enquanto dezoito o fizeram em instituições privadas de ensino. Os pontos destacados até o momento sobre formação são muito relevantes no sentido de fomentar uma imagem do professor que busca a formação continuada hoje, contudo ainda trata-se de um retrato inicial e rascunhado, pois os vieses da formação são numerosos e profundos, calcados no dialogismo e na interdiscursividade. Conforme Andrade (2004),

vê-se assim o campo da formação perpetrando a sua história, num diálogo entre discursos que são estabelecidos nos campos escolar e universitário e dão aos interlocutores as ferramentas de construção de identidades de modo que sua ação discursiva represente transformações sobre a língua, que se constitui como um conhecimento transmitido, e que só se fixa enquanto realidade, efetivamente, se comunicado para interlocutores.

Um ponto importante a ser abordado a respeito das informações colhidas do material entregue trata-se da realização de outros cursos de formação continuada e o intervalo entre a busca desses cursos, estabelecida tendo como parâmetro a entrada no EPELLE. Foram analisados dados a respeito da realização de pós-

graduações *lato sensu* e cursos de extensão, observando ainda a natureza da realização dessas formações. Foi possível verificar que vinte e quatro professoras cursaram pós *lato sensu*, sendo que nove o fizeram em universidades públicas e quinze em instituições privadas de ensino. A respeito do intervalo entre a pós-graduação e a busca do EPELLE, observou-se que três professoras ainda cursavam a formação continuada em questão ao se inscrever nos encontros aqui tratados, nove tinham terminado num intervalo entre um e três anos, oito haviam concluído num intervalo entre quatro e oito anos e quatro professoras já tinham concluído a pós-graduação há mais de oito anos. Em relação à realização de cursos de extensão, dezoito professoras citaram ter realizado. É interessante ressaltar que dessas dezoito formações em extensão citadas, doze foram realizadas na UFRJ, o que ressalta o caráter formador cada vez mais assumido pelas universidades e destaca o papel da universidade em questão nesse aspecto.

Em relação ao exercício profissional, foram observados aspectos como o tempo de atuação, o trabalho em rede privada em algum momento da trajetória docente, a carga-horária e a ocorrência da dupla jornada profissional, seja em mais de uma escola ou na mesma, por meio do acúmulo de matrículas ou funções de acordo com a necessidade do município. Esses aspectos são fundamentais na discussão da constituição da formação docente: seu movimento dialógico de análise da prática no seu fazer profissional, o olhar voltado para essa prática nos momentos na escola, entre outros elementos, revelam-se como marcas de interação, numa abordagem bakhtiniana, que aponta para a constituição da consciência humana e do fazer docente, permeado por múltiplas vozes sociais que o compõem. Essa interação é o diálogo ininterrupto que resulta da interlocução com o outro. O espaço para o interlocutor e o lugar de escuta, assim como o lugar de fala, são essenciais para a formação docente.

Revela-se, desse modo, um campo de formação efetivamente constituído. Prova maior de sua consistência é o fato de que, nesse campo, sobretudo a partir da década de 1990, inerente às áreas de pesquisa da educação surgem questionamentos próprios que se centram no tema da formação de professores. Os estudos reunidos em torno deste tema constituem um campo de investigação legítimo que continuamente busca uma boa formulação para o que deve constituir o processo da formação. Os conceitos definidos nesse espaço são hoje incontornáveis para a construção de uma concepção de formação docente. (ANDRADE, 2004, p.81-82)

Foi observado, a partir das informações fornecidas, que a grande maioria das professoras (doze delas) está atuando, em média, de dez a quinze anos como docentes. Quatro docentes estão no exercício profissional há mais de vinte anos, cinco são consideradas “novatas”, tendo de um a quatro anos de docência e seis professoras atuam, em média, de cinco há dez anos. Nesse âmbito observou-se ainda a ocorrência de dupla jornada, que foi informada por treze professoras. Em relação à jornada de trabalho, a mais indicada foi a de quarenta e cinco horas, realizada por dezenove professoras, seguida pela jornada de quarenta horas, indicada por oito docentes. Foram citadas ainda as jornadas de vinte e cinco, dez e cinquenta horas, mencionadas por sete professoras a primeira e as últimas por apenas uma cada.

O trabalho na rede privada foi citado por um grande número de professoras, vinte e cinco, geralmente no âmbito da Educação Infantil, na maioria dos casos informados.

Outro aspecto relevante no que tange a atuação docente é o segmento em que os docentes que participam do EPELLE trabalham. Entre os trinta e cinco professores, dez informaram trabalhar em classes de alfabetização, doze em classes de Educação Infantil, doze em turmas do terceiro ano primeiro segmento do Ensino Fundamental. Ainda há professores que atuam em quinto ano (três, em classes de aceleração) e

oito exercem função orientadora ou de apoio. A diferença quantitativa que se apresenta é explicada pelo exercício de cargos concomitantemente. Vale ressaltar ainda que os dados referem-se à atuação no momento de ingresso dos professores nos encontros, o que se configura como um elemento interessante por demonstrar que os mesmos consideravam relevante buscar uma formação continuada focada no processo de alfabetização e letramento nas funções que desempenhavam à época.

Tais dados podem ser entrelaçados convenientemente com a análise, mais subjetiva, dos termos mais encontrados na questão posta na ficha a respeito de quais temas gostariam que fosse mais discutido no EPELLE. Os critérios criados na leitura preliminar das fichas seguiram por um caminho que, norteado pela análise do discurso, via na perspectiva bakhtiniana do *eu* e do *outro* os aspectos de confecção textual para questionar quem se mostra esse professor, como ele o faz, como delineia a própria formação, identidade profissional e suas questões mais pungentes no que tange ao trabalho docente.

O homem entra no diálogo como voz integral. Participa dele não só com seus pensamentos mas também com seu destino, com toda a sua individualidade. A imagem de mim mesmo para mim mesmo e minha imagem para o outro. O homem existe em realidade nas formas do eu e do outro ("tu", "ele" ou "man") (...) É extraordinariamente aguda a sensação do seu e do outro na palavra, no estilo, nos matizes e meandros mais sutis do estilo (...) (BAKHTIN, 1992, p.349-350)

A partir da análise das escritas dos docentes na ficha em questão, notou-se a maior ocorrência dos termos "alfabetização" e "leitura e escrita" (doze vezes), seguido pelos temas "práticas pedagógicas", "linguagem" e "educação infantil" (cinco ocorrências cada). Os termos "letramento", "violência e afetividade", "métodos" e "oralidade" foram citados três vezes cada. Em menor escala, foram citados temas como literatura, gêneros discursivos, narrativas e memórias. A partir da análise dos termos citados entende-se que os mesmos incorporam a busca de cada docente em relação à sua prática profissional, se propondo a refletir sobre as práticas de ensino, reinstrumentalizadas pelos saberes científicos que acreditam estar na formação continuada. Nessa perspectiva, as vozes dos interlocutores desse interdiscurso em formação se entremeiam, e pretendem-se mais conscientes do outro com quem dialogam e do lugar de fala que ocupam.

Com fins conclusivos, vale ressaltar que o presente artigo constituiu-se de uma análise exploratória inicial, com dados parciais em relação à pesquisa de dissertação que será desenvolvida no mesmo campo temático e com os mesmos sujeitos dessa pesquisa, aprofundando os dados aqui trabalhados.

Referências

- ANDRADE, Ludmila Thomé de. *Professores–leitores e sua formação*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 9.ed. São Paulo: Hucitec, 2004.
- CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.
- FREITAS, Maria Teresa; SOUZA, Jobim e; Solange. KRAMER, Sonia (orgs). *Ciências Humanas e Pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

O Estágio Supervisionado em Química e a Formação Docente: Análises e reflexões sobre o fazer pedagógico em sala de aula

Dulcinéia da Silva Adorni, Daniela Marques Alexandrino, Marcos Nazareth Souza⁷²⁹

Resumo

O presente estudo foi desenvolvido como parte das atividades da disciplina Estágio II do Curso de Licenciatura em Química da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, campus de Itapetinga-BA, partindo da seguinte problemática: como possibilitar aos licenciandos a identificação e reflexão sobre o desenvolvimento do fazer pedagógico nas salas de aula do Ensino Médio? Para responder a essa questão foi desenvolvido um estudo de caráter qualitativo, através da observação direta em salas de aula. Foram observadas 36h/aulas de química em turmas de 1º, 2º e 3º ano, período matutino, de uma escola de Ensino Médio da rede pública estadual do município. Para registro da observação foi utilizado um roteiro baseado no proposto por Bassedas (1996), com o objetivo de identificar a atividade geral do grupo aula, focalizando aspectos como: descrição e ordem sequencial das atividades (dinâmica de início da aula, vínculo entre as com atividades, orientação das tarefas, tipo de atividades propostas e desenvolvidas, ritmo etc.). Os dados observados foram categorizados em três momentos para melhor análise e compreensão: início, desenvolvimento e final das aulas. No início, procuramos perceber a forma como se apresenta a atividade geral do grupo aula. No desenvolvimento, buscamos identificar a forma como esta atividade foi organizada, a atitude do grupo-aula e os acontecimentos que nos deram informações sobre o nível geral médio de execução, as dificuldades generalizadas e o ritmo de execução. Por fim, tentamos captar a apresentação do final de cada uma das atividades, buscando observar se era proposta uma reflexão sobre a tarefa realizada (como elemento integrador do conjunto) e a existência ou não de uma avaliação como “fechamento” daquela atividade. Foram identificados aspectos importantes do cotidiano da sala de aula que interferem de forma significativa no processo de ensino-aprendizagem desenvolvido no âmbito institucional. Constatou-se que, na prática, ainda há dificuldades para uma abordagem do ensino de química que fuja dos padrões da escola tradicional, a qual privilegia a tríade transmissão-recepção-reprodução. Neste contexto, as disciplinas de estágio nos cursos de licenciatura em Química constituem-se *locus* privilegiado para a construção de novas concepções, a partir da reflexão e do diálogo entre as teorias estudadas e as práticas identificadas na realidade escolar.

Introdução

A questão da formação do professor há muito tempo vem sendo objeto de análise e discussão. Como a formação docente básica se desenvolve em nível de ensino superior, esta análise perpassa necessariamente por uma reflexão sobre o papel da universidade.

Leite Lopes (1985, p.103 apud FÁVERO, 2003, p.53) ressalta que:

Considerando-se a discussão a respeito das finalidades da universidade, observa-se que ela tem como finalidade primordial a produção do conhecimento. A pesquisa científica, os estudos literários e filosóficos, a

⁷²⁹ Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

criação artística, a investigação em todos os domínios da ciência e da cultura devem constituir-se como primeiros objetivos da universidade no mundo contemporâneo.

Neste sentido, segundo Fávero (2003, p.53), “caminhamos para uma concepção de universidade como uma instituição dedicada a promover o avanço do saber, o espaço da invenção, da descoberta, da elaboração de teorias”. A autora destaca que a universidade deve ser também o *lócus* da socialização do saber, ou seja, tem como finalidade criar saber voltado tanto para o avanço da ciência, da arte e da cultura, como também para possibilitar a abordagem dos problemas atuais e urgentes dos diversos grupos sociais.

Nos cursos de licenciatura deparamo-nos com um problema cada vez mais premente: como formar docentes competentes, críticos e conscientes que sejam capazes de atuar de forma significativa, abordando os problemas atuais da área de ensino? Como relacionar teoria e prática no âmbito do trabalho pedagógico? No caso do Curso de Licenciatura em Química essa questão é ainda mais problemática, pois dentre as várias dificuldades com as quais o futuro professor terá que lidar, junta-se a mistificação no Ensino Médio, desta ciência como sendo “difícil”, quase uma vilã no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, a problemática não é só uma questão metodológica, envolve questões muito mais profundas como a mudança de concepções historicamente arraigadas e a transformação das relações sociais.

[...] a problemática pela didática prática dos professores não se limita a buscar a melhor técnica, a melhor metodologia, o melhor conteúdo, a melhor forma de transmitir tudo a todos em menor tempo. O parâmetro passa a ser, não o conteúdo, mas a relação, a forma como se realiza essa situação prática. [...] a mudança nas formas de relação social coloca possibilidades infinita de realização do ensino, uma vez que ultrapassa a relação linear entre conteúdo e forma, pontuando uma relação de causalidade complexa (MARTINS, 2008, p.96).

Maldaner (2003) discute com muita propriedade o sério problema da formação inicial de professores de Química, afirmando que é possível a formação do docente reflexivo e pesquisador de sua própria prática. No entanto, ressalta que para tornar-se esse profissional reflexivo-pesquisador é preciso explicitar, desconstruir e construir concepções. O autor refere que o projeto educacional atual, no Brasil, parte do reconhecimento da baixa qualidade educativa oferecida aos alunos da educação básica e da necessidade urgente de reversão desse quadro. No entanto, as medidas governamentais tomadas até o momento, têm muito de simplificação e improvisação.

[...] Muitas vezes, por exemplo, são propostos simples cursos de “treinamento” de professores, de curta duração em períodos de férias escolares, geralmente executados por meio de “rede de monitores”, como solução adequada para a melhoria da educação nas salas de aula. Ampla literatura nacional e internacional mostra que isso não funciona (BRISCOE, 1991; CARVALHO; GIL-PÉREZ, 1995)! Essas “redes”, geralmente, se rompem por esgotamento ou falta de repasse regular de recursos ou com a instalação de um governo de outro partido político. Fala-se na “reciclagem” de grande número de professores por intermédio dos recursos da “mídia eletrônica”, da “informática”, da “educação a distância”, instalando antenas parabólicas nas escolas que possibilitem a recepção de um canal de TV educativa para “treinar” os professores e, assim, segundo seus idealizadores, atingir uma qualidade educativa melhor, principalmente na educação fundamental. (MALDANER, 2003, p.18-19)

O autor destaca, ainda, que dentro desta lógica, foram produzidos por iniciativa do Ministério da Educação, importantes documentos, dentre os quais destacam-se os Parâmetros Curriculares Nacionais, Parâmetros em Ação e Referenciais para a Formação de Professores. No entanto, até o momento não há um debate significativo em torno desses documentos, o que colabora para que na maioria das salas de aula, mantenha-se “as mesmas sequências de aulas e matérias, com os mesmos professores, as mesmas ideias básicas de currículo, aluno e professor, que vêm mantendo-se historicamente e produzem o que denominamos baixa qualidade educativa”. (MALDANER, 2003, p. 19)

Neste mesmo sentido, Wartha e Faljoni-Alário (2005, p.42), afirmam que historicamente, a educação brasileira vem sendo determinada por mecanismos de homogeneização do trabalho educativo, seja através de políticas públicas, de instituições sociais, dos meios de comunicação de massa, de ideologias políticas e culturais ou da própria instituição escolar. Neste contexto, a repetência e a evasão escolar são fatores recorrentes e preocupantes no histórico da educação brasileira.

No entanto, segundo Moura e Silva (2009, p.8) o fenômeno da reprovação é visto por parte de muitos professores, como algo natural, concepção esta que, aliada ao fato de que os estudos e reflexões permanecem restritos ao nível teórico das discussões, contribui para que as diversas e amplas pesquisas sobre esta problemática não apresentem resultados expressivos, no que diz respeito à diminuição do alto índice de reprovação escolar nas escolas públicas do nosso país. No caso da Química, o ensino, por sua própria natureza, é visto como difícil e as reprovações na disciplina geralmente são vistas como naturais não só pelos professores, mas também pelos estudantes.

Com o objetivo de reverter esse quadro, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM (BRASIL, 1999) destacam, na área de matemática, ciência e suas tecnologias, a necessidade de promover a articulação entre o conhecimento científico com valores educativos, éticos e humanísticos que permita ir além da simples aprendizagem de fatos, leis e teorias. Ao que se refere ao ensino de Química, propõem que a história da Química permeie todo o processo de ensino-aprendizagem, possibilitando ao aluno a compreensão do processo de elaboração do conhecimento, seus avanços, retrocessos e conflitos. Em sentido amplo, a aprendizagem dos conteúdos deve possibilitar aos alunos a compreensão das transformações químicas que ocorrem no mundo físico de forma abrangente e integrada, para que possam desenvolver critérios de julgamento para apreciar com real conhecimento as informações adquiridas na mídia, na escola e na sociedade de um modo geral. Somente a partir de construção dessa natureza, o aluno poderá tomar decisões conscientes quanto a forma de agir e interagir com o mundo, enquanto indivíduo e cidadão, numa sociedade globalizada.

Veiga (2003) destaca que a globalização acarretou transformações em vários âmbitos: organização econômica, relações sociais, condições de vida e cultura, transformações do Estado e da política. Por outro lado,

as transformações dos meios de comunicação e da tecnologia que provocaram mudanças institucionais e formas de organização da convivência, na estruturação da família e na ampliação do conceito de escola, têm provocado alterações nas formas de pensar, sentir e agir das novas gerações.[...] No campo da educação, destacam-se as propostas de mudanças nos paradigmas do conhecimento e nos produtos do pensamento, a cultura e a arte. Neste mundo complexo e de profundas transformações, também se tornam mais complexas as práticas educativas e torna-se inquestionável uma nova forma de organização do trabalho das instituições e

nos processos de formação inicial e continuada de professores bem como no posicionamento de todos os que trabalham na educação. (VEIGA, 2003, p.66-67)

Partindo do pressuposto de que a organização do trabalho docente é algo que se consolida através do entrelaçamento entre teoria e prática e considerando que é papel da universidade formar o profissional competente para desenvolver a práxis educativa consciente, contextualizada e fundamentada, nos cursos de licenciatura o estágio supervisionado se configura como a disciplina por excelência para favorecer ao futuro professor o diálogo sistemático e reflexivo sobre a prática docente.

Como afirma Martins (2008, p. 83), “a prática decorre da teoria. Daí a importância do racional, do cognitivo, do pensamento. Valoriza-se o pensamento sobre a ação”. Neste sentido, o estágio supervisionado proporciona ao licenciando a oportunidade de entrar em contato com a realidade do ensino, identificando e analisando suas variáveis à luz das teorias, o que contribui para a compreensão do fenômeno educacional de forma mais abrangente e significativa.

Um dos pontos-chaves da nova proposta pedagógica encontra-se na alteração do processo de ensino e não apenas na alteração do discurso a respeito dele. [...] Não basta transmitir ao futuro professor um conteúdo mais crítico; [...] é preciso romper com o eixo de transmissão-assimilação em que se distribui um saber sistematizado falando sobre ele. Não se trata de falar sobre, mas de vivenciar e refletir com. (MARTINS, 1989, p.175 apud MARTINS, 2008, p.84).

Os estágios supervisionados surgem justamente para possibilitar ao aluno vivenciar, ainda enquanto futuro professor, a dinâmica da sala de aula, através da observação, co-regência ou regência e, concomitantemente, desenvolver uma reflexão crítica sobre a situação vivenciada e suas variáveis. A ementa da disciplina Estágio II do Curso de Licenciatura em Química da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, campus de Itapetinga, caminha nesta direção ao propor a observação da prática docente em sala de aula a fim de que os futuros licenciados não só adquiram conhecimento sobre realidade na qual irão atuar, mas sejam capazes de desenvolver uma reflexão fundamentada teoricamente sobre a mesma, buscando caminhos para o enfrentamento da problemática inerente a atuação docente. Os alunos vão a campo com o objetivo de observar *in loco* a prática docente no Ensino Médio, identificando variáveis que interferem no processo de ensino-aprendizagem e contribuem para o *status quo* da situação de ensino em Química.

Metodologia

O estudo desenvolvido foi de caráter qualitativo, através da observação direta em salas de aula. Foram observadas 36h/aulas de química em turmas de 1º, 2º e 3º ano, período matutino, de uma escola de ensino médio da rede pública estadual de Itapetinga-BA. Como era o mesmo professor que lecionava em todas as turmas observadas, os resultados obtidos por sala, mostraram-se muito semelhantes, razão pela qual optamos neste trabalho em apresentar os dados gerais obtidos. Para registro da observação foi utilizado um roteiro baseado no proposto por Bassedas (1996), com o objetivo de identificar a atividade geral do grupo aula, focalizando aspectos como: descrição e ordem sequencial das atividades (dinâmica de início da aula, vínculo entre as com atividades, orientação das tarefas, tipo de atividades propostas e desenvolvidas, ritmo etc.).

Os dados observados foram categorizados em três momentos para melhor análise e compreensão: início, desenvolvimento e final das aulas. No início, procuramos perceber a forma como se apresenta a atividade geral do grupo aula. No desenvolvimento, buscamos identificar a forma como esta atividade foi organizada, a atitude do grupo-aula e os acontecimentos que nos deram informações sobre o nível geral médio de execução, as dificuldades generalizadas e o ritmo de execução. Por fim, tentamos captar a apresentação do final de cada uma das atividades, buscando observar se era proposta uma reflexão sobre a tarefa realizada (como elemento integrador do conjunto) e a existência ou não de uma avaliação como “fechamento” daquela atividade.

Resultados e Discussões

Os resultados obtidos nos permitiram visualizar a dinâmica pedagógica nas aulas de química, conforme passamos a descrever a seguir, corroborando com a nossa percepção de que as disciplinas de Estágio nos cursos de licenciatura tem um papel preponderante para a compreensão da prática docente:

ATIVIDADE GERAL DO GRUPO AULA PROCESSO DE ATIVIDADE - INÍCIO		
VÍNCULO COM ATIVIDADES ANTERIORES		
SIM		NÃO
89%		11%
ORIENTAÇÃO DA TAREFA		
PRESENÇA DE ORDEM		AUSÊNCIA DE ORDEM
100%		0%
GERAL		POR PARTES
33%		67%
COLETIVA	INDIVIDUAL	PEQUENOS GRUPOS
67%	11%	22%
CONFERE O NÍVEL DE COMPREENSÃO		
SIM		NÃO
100%		0%
COERÊNCIA INTERNA DA ORIENTAÇÃO		
SIM		NÃO
100%		0%

Quadro 5: Atividade Geral do Grupo Aula - Início

Como podemos observar no quadro1, 89% das aulas observadas foram iniciadas com o professor estabelecendo vínculos com as atividades desenvolvidas anteriormente. Esse dado é importante, pois os vínculos estabelecidos favorecem ao aluno a compreensão do processo de elaboração do conhecimento, na medida em que os conteúdos e atividades não são abordados como coisas estanques, com finalidades em si mesmas, mas sim como parte de um todo a ser compreendido. (BRASIL, 1999).

Todas as atividades iniciam-se a partir da ordem do professor, a qual na maioria das vezes (67%) se manifesta por partes, ou seja, paulatinamente à medida que as atividades vão sendo concluídas. Em contrapartida, a maioria das orientações das tarefas é dada de forma coletiva. Ou seja, mesmo quando um aluno termina a sua atividade antes que os colegas tem que ficar esperando que a maioria do grupo também a termine para receber novas orientações do professor sobre o que fazer. Este dado nos remete à questão da autonomia do aluno, cujo desenvolvimento é desfavorecido, quando deveria ser justamente o contrário. Em relação ao nível de compreensão do aluno quanto à tarefa solicitada, o professor sempre faz a conferência (embora de maneira simplista) perguntando, após a explicação, se todos a entenderam. Também foi possível observar a existência de coerência interna da orientação, facilitada talvez pelo fato da orientação ser dada em partes e de forma coletiva.

O quadro 2 apresenta os resultados obtidos quanto ao desenvolvimento das atividades do grupo aula:

ATIVIDADE GERAL DO GRUPO AULA PROCESSO DE ATIVIDADE - DESENVOLVIMENTO			
ATIVIDADE			
CONJUNTA	PEQUENOS GRUPOS	INDIVIDUAL	DIFERENCIADA
34%	22%	44%	0%
EXISTÊNCIA DE OUTRAS ATIVIDADES			
SIM		NÃO	
11%		89%	
ATIVIDADE CENTRADA NO PROFESSOR		ATIVIDADE CENTRADA NO ALUNO	
67%		33%	
TIPOS DE ATIVIDADE			
RECEPTIVA	EXECUTIVA		REPRODUTIVA
56%	22%		22%
ATITUDE GERAL DO GRUPO AULA			
INTERESSE CENTRADO NA TAREFA	CONCENTRAÇÃO		DISPERSÃO
56%	33%		11%
MANUTENÇÃO DA ATENÇÃO			
OSCILAÇÕES		MANUTENÇÃO	
33%		67%	
ORIENTAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA TAREFA			
SEGUEM		NÃO SEGUEM	
88%		12%	
NÍVEL MÉDIO DE EXECUÇÃO DA TAREFA			
BAIXO	MÉDIO		ALTO
56%	44%		0%
RITMO			
BAIXO	MÉDIO		ALTO
56%	44%		0%
HÁBITOS NA APRESENTAÇÃO - CAPRICO			

SIM	NÃO
56%	44%

Quadro 2: Atividade Geral do Grupo Aula - Desenvolvimento

Pelo exposto no quadro 2, constatamos que o professor varia na forma de organização do grupo de alunos para o desenvolvimento das atividades. Durante o período de observação, foram solicitadas e desenvolvidas atividades de forma conjunta (34%), quando o professor, por exemplo, fazia perguntas para a turma toda e os alunos respondiam indistintamente; em pequenos grupos (22%); e, individualmente (44%). O índice maior de atividades a serem desenvolvidas individualmente nos remete à constatação de que a concepção tradicional de educação ainda se faz muito presente na sala de aula. Como ressalta Maldaner (2003), as mesmas ideias e concepções sobre educação e ensino vêm mantendo-se historicamente, produzindo o que denominamos baixa qualidade educativa.

Durante o período de observação foi possível constatar também que a maioria dos alunos (89%) mantém-se na atividade proposta pelo professor ou então, em algumas situações, alguns mantêm-se alheios ao que é proposto, porém sem executar qualquer outra atividade. Os 11% restante desenvolvem atividades sem qualquer relação com o que está sendo proposto como, por exemplo, o manuseio de celulares. A maioria das atividades (67%) é centrada no professor e do tipo receptiva (56%), apenas 22% delas são executivas. Ou seja, há uma priorização do papel do professor no processo educativo que deixa implícita uma concepção de aluno enquanto ser passivo.

Um fator positivo observado foi quanto à atitude geral do grupo aula: uma média de 56% dos alunos apresentou interesse centrado na tarefa, 33% mostrou-se concentrado no que fazia e apenas 11% apresentou-se disperso durante as aulas. No entanto, o índice de oscilação na atenção foi de 33%. Um percentual significativo de alunos (88%) seguiu as orientações do professor quanto à realização das tarefas propostas e o nível de execução e ritmo de desenvolvimento das mesmas variou entre baixo (56%) e médio (44%). Ou seja, apesar da manutenção da atenção e concentração nas atividades, os alunos apresentam dificuldades na execução das tarefas, demonstrando a não compreensão do conteúdo abordado. Pouco mais da metade dos alunos (56%) apresenta hábitos positivos na apresentação da apresentação das atividades, demonstrando “capricho” no seu desenvolvimento. Este dado é importante porque apresenta sinais sobre o grau de envolvimento do aluno não só com as atividades e com aquela disciplina específica, mas com a situação educativa de um modo geral.

ATIVIDADE GERAL DO GRUPO AULA		
PROCESSO DE ATIVIDADE - FINAL		
REFLEXÃO SOBRE A TAREFA REALIZADA		
SIM	NÃO	
89%	11%	
AVALIAÇÃO		
INDIVIDUAL	COLETIVA	NÃO AVALIAÇÃO

11%	11%	78%
-----	-----	-----

Quadro 3: Atividade Geral do Grupo Aula - Final

O quadro 3 nos mostra que em 89% das aulas observadas o professor estimulou, mesmo que de forma sucinta (devido ao pouco tempo disponível) a reflexão sobre as tarefas realizadas. Esse dado é extremamente importante, pois condiz com a proposta dos PCNEM (BRASIL, 1999) para um ensino de Química que possibilite ao aluno ir além da simples aprendizagem de fatos, leis e teorias. O índice de não avaliação ao final das aulas (78%) chama a atenção em um primeiro momento, no entanto, através da observação pudemos constatar que a reflexão desenvolvida sobre as tarefas realizadas cumpre, de certa forma, essa função avaliativa. As aulas, geralmente são duplas, mas mesmo assim o tempo efetivo que o professor dispõe para o desenvolvimento das atividades é relativamente curto, considerando o tempo para entrada dos alunos na sala (no caso da 1ª aula do período), o tempo para acomodarem-se, o tempo para chamada etc.

Conclusões

As reflexões desenvolvidas nas aulas teóricas de Estágio em Química, a partir da análise dos dados observados nos levou a constatar o quanto é importante a universidade, nos seus cursos de licenciatura, assumir a sua função de promotora do avanço do saber, da descoberta e da elaboração de teorias sobre a educação e o ensino. Toda prática está respaldada em uma concepção teórica, tenhamos nós ou não a consciência de qual seja a teoria que fundamenta a nossa prática. Através da análise dos dados coletados no ensino médio como atividade da disciplina de Estágio, esta relação entre teoria e prática ficou mais clara e favoreceu reflexões mais sistematizadas sobre a situação atual do ensino de Química e da educação em geral.

Constatamos que a prática desenvolvida no ensino de Química ainda está bastante fundamentada numa teoria tradicional de educação, que privilegia o professor como detentor do saber (é ele quem tem o “controle” do processo, pelos menos aparentemente) e os alunos, muitas vezes, são vistos como mero receptores de conteúdos (exige-se deles, por exemplo, muito mais recepção e reprodução do que execução de atividades). No entanto, as reflexões desenvolvidas ao final das atividades do grupo-aula nos apresentaram indícios de que há perspectivas de caminhada rumo à construção de uma nova abordagem no ensino de Química. Acreditamos que o investimento nos cursos de formação inicial de professores contribuirá em muito para essa construção.

Nas disciplinas de estágio supervisionado não cabe mais simplesmente falar sobre o ensino ou ir para a sala de aula de Ensino Médio arrolar fatores para críticas aos professores ou alunos. Cabe sim observar, identificar e analisar fatores e variáveis inerentes ao processo de ensino-aprendizagem e à atividade docente, com o intuito de estabelecer uma reflexão crítica sobre os mesmos. É esta reflexão crítica que vai possibilitar ao futuro professor compreender os caminhos e descaminhos da Educação e do Ensino, favorecendo a construção de uma atuação docente fundamentada e significativa seja em Química, seja em qualquer outra área. A formação do profissional reflexivo só é possível através da explicitação, desconstrução e (re) construção de concepções.

Referências

- BASSEDAS, Eulália. Intervenção educativa e diagnóstico psicopedagógico. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- BRASIL. Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (ENSINO MÉDIO). PCN+. 1999. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumanas.pdf>. Acesso em 23/10/11.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio). PCNEM, 2000. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencian.pdf>. Acesso em 21/08/11.
- FÁVERO, Maria L.A. Produção e apropriação do conhecimento na universidade. IN: MOREIRA, Antonio F.B. (Org). Conhecimento educacional e formação do professor. Campinas, SP: Papirus, 1994, p. 53-60.
- MALDANER, Otavio A. A formação inicial e continuada de professores de química. Ijuí: Unijuí, 2003.
- MARTINS, Pura L.O. As formas e práticas de interação entre professores e alunos. IN: VEIGA, Ilma P.A. (Org). Lições de Didática. Campinas, SP: Papirus, 2008, p. 75-100.
- MOURA, Elizabete M. e SILVA, João C. Reprovação escolar: discutindo mitos e realidade. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL/SEED-PR. 2009.
- VEIGA, Ilma P.A. Professor: tecnólogo do ensino ou agente social? IN: VEIGA, Ilma P.A. e AMARAL, Ana L.(Orgs) Formação de Professores: políticas e debates. Campinas, SP: Papirus, 2003.
- WARTHA, Edson J. e FALJONI-ALÁRIO, Adelaide. A contextualização no ensino de química através do livro didático. Química Nova na Escola. São Paulo: LTD, nov/2005, p.42-44.

Estágio supervisionado: entrelugar da construção do trabalho docente

Arlete Vieira da Silva⁷³⁰

Resumo

O presente trabalho trata-se de uma etapa do relatório de pesquisa apresentado no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, no Brasil, (PPGEduC – UNEB) cujo objetivo é compreender o percurso da formação de professores a partir das atividades desenvolvidas durante a realização do estágio. Dessa forma, o estágio é assumido como um “lugar aprendente” acerca da profissão e da profissionalidade, caracterizando o seu trabalho como docente. Ao ser motivado para a escrita de memoriais de formação, instrumento de coleta de dados, o estagiário descreve o percurso vivido e experienciado durante a formação ao mesmo tempo em que constrói conhecimentos acerca do cotidiano da escola, da profissão e do exercício da docência. Com o suporte da pesquisa (auto)biográfica, a escrita dos memoriais de formação acontece durante o desenvolvimento do estágio pelo caráter idiossincrático desse componente curricular, próprio dos cursos de formação de professores, ao oportunizar a reflexão sobre o desenvolvimento profissional do futuro professor e de provocar a interação da universidade com a escola de educação básica. A expectativa de que a além do estágio, a universidade reconheça-se, também, como um lugar aprendente das vicissitudes acerca do trabalho docente e dos desafios necessários para a revitalização da construção do percurso dos cursos de formação de professores.

Palavras-chave: Estágio supervisionado – trabalho docente – formação de professores - memorial de formação; “lugar aprendente”

Estágio e os diferentes lugares do trabalho docente: primeiras palavras

Ao definir o papel do estágio nos cursos de formação de professores situo-o como o tempo do exercício da docência e também como o “lugar aprendente” (Schaller, 2008) ao se configurar na interação da escola de educação básica e a participação efetiva do estagiário nas atividades da docência. Com um tempo determinado na matriz curricular dos cursos de formação de professores e também nas diretrizes curriculares destes cursos (BRASIL, 2002) tem-se no estágio e, no trabalho docente que nele se configura, a inserção/construção de “lugares aprendentes” da e para a docência. Neste artigo destaco estes lugares como sendo a universidade, enquanto instituição que o regulamenta e a sala de aula de estágio como espaço de reflexão acerca da profissão e do trabalho e, também a escola de educação básica como o espaço-tempo que o legitima e o reflete enquanto dispositivo da formação.

⁷³⁰ Professora Assistente da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) – Área de Estágio Supervisionado no Curso de Letras. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC/UNEB). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa (Auto)Biografia, Formação e História Oral (GRAFHO/PPGEduC/UNEB). Sócia efetiva da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica (BIOgraph). Bolsista CAPES. arletevs@gmail.com

Estágio e formação de professores – tempo e ‘lugar aprendente’ da docência

Pelo seu caráter de disciplina que oportuniza o exercício da docência o estágio está relacionado literalmente à formação de professores e neste contexto consolida a presença na educação básica determinando um tempo e lugar de aprendizagem para estudantes e professores orientadores e colaboradores. Neste contexto busco estabelecer duas reflexões que tem caracterizado tanto as concepções de estágio enquanto qual o seu papel e como a interação com a educação básica pode configurar-se em tempo de aprendizagem sobre o ensino, ou seja, como o estágio pode ser um tempo de aprendizagem da docência e como a escola pode também ser colaboradora no percurso da formação dos estagiários. Refletir e traçar proposições para a realização do estágio na educação básica se coaduna diretamente com os papéis que (não) tem sido assumido pela universidade como instituição formadora e, também, responsável pela aprendizagem da docência pelos estudantes em situação de estágio. Para tanto tenho buscado na apropriação do termo “lugar aprendente” (Schaller, 2008) um proposição para que o tempo de realização do estágio seja a tentativa da ensinagem-aprendizagem de todos os sujeitos envolvidos e também de estabelecimento das reais concepções que perpassam ou precisam ser perpassadas para se definir o estágio nos cursos de formação de professores. Jean Jacques Schaller (2008) ao apresentar o termo lugar aprendente o fez a partir de significativo questionamento: Como um lugar pode ser um espaço onde a gente se constitui, um ‘lugar aprendente’? [...] e ele mesmo responde que “um lugar, através da atualização das redes de atores que o atravessam, é aprendente porque permite deixar marcas do conjunto das relações, das ligações, das associações entre os atores [...]. O grupo pensado como um lugar [...] não é mais dado a *priori* como uma ‘matéria-prima’, ele é uma realização, uma produção, uma criação coletiva, um projeto comum fundador de laço social e recriador de um imaginário social (SCHALLER, 2008, p. 70). Nesta concepção, inevitavelmente, apresenta-se possibilidades de responder questões que ainda circundam pesquisadores da área de estágio ao perceber que a necessária interação com a educação básica ainda não tem sido razoável e construtora de dinâmicas que assegurem, por exemplo, a colaboração efetiva do professor colaborador e da escola-campo como um espaço de aprendizagem apenas para o estagiário.

Se ainda a presença do estudante-estagiário na escola é o estabelecimento de um tempo de observação da prática de um professor para sua aprendizagem sobre a docência, estamos promovendo que o estágio seja reduzido a apenas uma imitação de modelos. Para Pimenta e Lima (2004, p.36), a organização do estágio, nesta perspectiva, caracteriza-se como um modo tradicional de vislumbrar a atuação docente, pois se reduz a uma atividade de observação da sala de aula, sem uma análise crítica da realidade fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa. Este reducionismo apontado pelas autoras pode ser comprovado, também, na concepção do estágio enquanto perspectiva de instrumentação técnica. O aluno-estagiário é pensado como um “prático”, pois os encaminhamentos a serem aplicados/executados são organizados a partir de intervenções técnicas, como as oficinas pedagógicas, as atividades de microensino, miniaulas etc. Nesta concepção, há um distanciamento do necessário domínio científico e das discussões acerca das complexidades das situações do exercício da profissão, enfim, do processo de ensino em seu todo. Neste estágio é legitimado, o mito das técnicas e das metodologias, quando professores formadores e alunos-estagiários acreditam que, através da elaboração e na aplicação de novas técnicas e métodos, há a possibilidade de se resolver deficiências da profissão e do ensino. Está perceptível que há deliberadamente uma relação utilitária para que a aprendizagem aconteça

nesta concepção de estágio e desnecessário um envolvimento entre o professor colaborador e o professor orientador.

É, portanto, em Schaller (2008) que intento traçar encaminhamentos para o estágio quando proponho que o tempo de estágio seja um tempo projetado anteriormente ao “envio” do estudante estagiário à escola. Um caminho pode estar no estabelecimento de uma rede de atores que no envolvimento comprometido com a ensinagem-aprendizagem pode deixar marcas significativas para todos os atores. A organização de um projeto de estágio com atividades participativas de todos os envolvidos na formação pode se constituir na rede de atores citada por Schaller (2008) ao conceber que todos têm papéis e responsabilizações com a aprendizagem do outro, ou seja, tanto a universidade com a escola-campo de estágio podem ser lugares aprendentes do ensino e da aprendizagem sobre a docência.

As educadoras Selma Garrido Pimenta e Maria do Socorro Lima (2004) em suas pesquisas, no campo da formação de professores, tem insistido ao demarcar que a universidade é por excelência, o espaço formativo da docência, e, ainda que não, o simples formar para o exercício da docência de qualidade. Uma alternativa, é que neste espaço, haja interação com a escola de educação básica. A pesquisa, segundo elas, é o caminho metodológico para essa formação e a possibilidade de interação entre a universidade e a educação básica.

Alguns encaminhamentos são necessários para considerar esta interação entre a universidade e a escola de estágio. Em primeiro lugar, conceber o conhecimento construído acerca da docência, pelo estagiário como uma articulação e receptividade com a sala de aula e o professor colaborador⁷³¹. Em segundo lugar, estabelecer experiências de formação continuada para esta escola e a presença dela na universidade em propostas significativas de relatos de experiências feitas pelo professor formador⁷³² com a apresentação e discussão de temas pedagógicos. Enfim, muitas outras propostas podem sedimentar e consolidar a interação da escola com a universidade desde que se constituam como troca, reciprocidade e formação para todos os sujeitos envolvidos.

A legitimação da universidade como espaço de formação se concretiza, portanto, a partir destes encaminhamentos, tanto para o estudante estagiário como para o professor colaborador que recebe o aluno em formação, pois, ambos podem se “formar” na prática.

Esta reflexão tem demarcado pesquisas, debates e discussões acerca da necessidade de encaminhamentos para o estágio nos cursos de formação de professores que contemplem tanto a perspectiva de clarificar o papel do estágio na atualidade como este espaço-tempo pode promover significativamente marcas de aprendizagem para a universidade e para a escola campo de estágio.

Nesta perspectiva de traçar encaminhamentos demarco duas autoras/pesquisadoras que, atualmente, destacam-se em suas propostas de pesquisas sobre o estágio nos cursos de formação de professores, e que, nos pressupostos teórico-metodológicos confirmam minhas concepções e objetivos, como professora de Estágio e como pesquisadora da área.

As professoras Selma Garrido Pimenta e Maria do Socorro Lima (2004) no livro *Estágio e Docência* (2004) discorrem sobre o estágio em duas perspectivas. A primeira perspectiva situa o componente estágio em seu

⁷³¹ Utilizarei o termo professor colaborador para identificar e referir-me ao professor que recebe os estagiários nas escolas de educação básica e também por conceber que seu papel é de mais um sujeito/agente que contribui para a formação para a docência dos estagiários.

⁷³² Professor formador é a denominação que recebe o professor/orientador do componente estágio supervisionado na universidade.

status de área de conhecimento. O estágio é concebido como um *campo de conhecimento*, e como tal, considera o espaço de atuação como objeto de análise, de investigação e de interpretação crítica, a partir dos nexos com as demais disciplinas do curso. Como campo de conhecimento está aliado aos aportes teóricos dos campos do currículo, da didática e da prática de ensino, ou seja, para estas autoras, o estágio consolida-se como campo de conhecimento ao integrar os estudos sobre a profissão docente, a qualificação, a carreira profissional e as possibilidades de emprego. (PIMENTA e LIMA, 2004, p. 63). A pesquisa aparece como o procedimento pelos quais estes conhecimentos serão trabalhados no estágio supervisionado.

A segunda perspectiva apontada por elas determina, que quando a pesquisa situa-se como eixo norteador e nuclear do/no estágio poderá ser caracterizado como espaço de formação. Para estas autoras, é este, o estatuto epistemológico atribuído ao estágio nos cursos de formação de professores, pois a realidade, o contexto e o cotidiano da escola passam a ser concebidos como objetos de pesquisa e configurados como repertórios de conhecimento sobre e para os estagiários. Nestas duas formas de conceber o Estágio como espaço de formação a pesquisa define-se, inicialmente, por uma estratégia, um método, cujos objetos de estudos podem ser relacionados em três eixos, o conceitual, o metodológico e o político. No eixo *conceitual* as propostas de pesquisas referem-se à reflexão teórica como possibilidades de articulação no nível prático de concepções dos estagiários em relação ao aluno, à escola, à sua futura profissão e à sociedade. As autoras citam Alarcão (1996), para apontar que a reflexão, em nível conceitual, caracteriza-se numa perspectiva histórica e coletiva voltada para as questões do cotidiano com a análise e implicações sociais, econômicas, culturais e ideológicas próprias deste cotidiano.

A concepção do estágio como pesquisa demarca o segundo eixo apontado pelas autoras ao definirem de eixo *metodológico* do estágio assumido como recurso e como postura, ou seja, a partir de encaminhamentos de análise da prática docente, da relação teoria e prática e sobre o trabalho docente nas escolas. Neste eixo, as histórias de vida são apresentadas como possibilidades de (auto) revelação de vínculos com a profissão, de implicações com a vida e o com trabalho dos professores. E, finalmente, o eixo *político* que contempla o estágio na universidade, cuja referência é a escola de educação básica. Neste eixo, as autoras discorrem sobre o papel do estágio dentro de uma dimensão política, quando resulta da implantação, em nível de políticas públicas, de cursos de atualização para professores. Neste caso, o estágio para os estudantes, ao estarem no exercício da docência, assume o caráter de formação contínua. Esta formação situa-se tanto como um procedimento de realização do estágio, como um suporte para a obrigatoriedade política de atualização e de participação em atividades de inovações instrumentais postas para os professores de educação básica.

Outra pesquisadora que busco como suporte teórico-metodológico sobre o estágio é a professora Menga Lüdke (2011). Na pesquisa *O estágio na formação docente: ponto de convergência ou de estrangulamento* enfoca o estágio na perspectiva de sua intersecção entre a universidade e as escolas de educação básica. Enuncia o espaço-tempo do estágio nos cursos de formação de professores como uma oportunidade de articulação entre a dimensão teórica e a dimensão prática, ambas indispensáveis à formação do futuro professor, sendo a primeira, habitualmente, atribuída à responsabilidade da instituição de ensino superior, e a segunda à instituição escolar. A discussão apresentada por esta educadora, neste viés, é o de refletir

sobre a articulação entre a universidade e a educação básica, e tem como origem em outras pesquisas⁷³³, nas quais o Estágio é mencionado por ela, como *um problema*. Nos seus estudos, a autora tem sinalizado que somente no envolvimento do conjunto de sujeitos envolvidos, a universidade e a escola, poderá se ampliar, as discussões sobre o estágio e colocar em prática a “circularidade de saberes”. Este termo - circularidade de saberes é citado por ela, a partir de Martinand (2004), ao demonstrar a necessária reciprocidade na construção de conhecimentos sobre a docência em cursos de formação de professores. Como procedimento para provocar a interação entre a universidade e a escola de educação básica, seus estudos demarcam a *pesquisa em colaboração* como possibilidade de apropriação da realidade da escola, da profissão e da construção de conhecimentos acerca da docência por todos os sujeitos envolvidos – estagiários, escola e universidade.

Assim sendo, as pesquisas sobre estágio, propostas pela professora Menga Lüdke e sua equipe, apontam que a superação da falta de interação é o principal ganho. Para os estagiários, o ganho significativo, está em perceber seus estágios mais próximos da realidade das escolas e de suas necessidades de formação como futuros professores. Ao mesmo tempo, ganha também, a escola, com o atendimento às exigências dos alunos com práticas mais efetivas e realistas. A universidade tem a oportunidade de avaliar seus cursos de formação de professores, seus programas de ensino e suas teorias e metodologias para o estágio. Acredita que a interação acontece ao contemplar estes três segmentos – estagiário, o professor colaborador e o curso de formação.

Destacadas as possibilidades da presença da universidade na rede de atores responsáveis pelo ensino e aprendizagem da docência, trago o estudante estagiário, o professor orientador e o professor colaborador em seus papéis na referida rede de atores também responsáveis pela recíproca aprendizagem e ensino da docência durante o estágio. Os atores, aqui denominados de estagiários e de professores - formador e colaborador, articulados no desenvolvimento do estágio na escola e a partir da universidade que o “envia”, estabelecem um conjunto de ligações entre esses sujeitos que no devir das aprendizagens da sala de aula pelo estagiário, da cooperação na formação pelo professor colaborador e na orientação e mediação do professor formador historicizam o tempo-espaço do estágio com as práticas e experiências desses atores na e para a formação docente.

O curso de formação de professores, a escola de educação básica e também a universidade podem ser lugares aprendentes ao suporem este espaço-tempo como colaborativo e transformador das relações, das aprendizagens e, logo, da formação. Nesse sentido, todo lugar é aprendente. Assim, os lugares se constituem e aprendem ao mesmo tempo em que ensinam e constituem os atores que vivem neles (SCHALLER, 2008, p. 69).

Os lugares e as situações são dispositivos ao serem concebidos como a possível “adequação” e revisão dos conteúdos e/ou saberes docentes e de formação específica articulados pela presença do professor colaborador que, no envolvimento com as aulas na universidade e apoio e orientação ao estagiário na escola de educação básica, pode direcionar os saberes necessários para a prática educativa coerentes com os estágios de aprendizagem ou as dificuldades apresentadas pelos alunos do ensino fundamental, público alvo da operacionalização do estágio.

⁷³³ Lüdke (1998): O estágio nos cursos de formação de professores como uma via de mão dupla entre universidade e escola foi realizado por uma equipe de professores e alunos da PUC - Rio sob coordenação da prof^a Menga Lüdke e de uma escola municipal do Rio de Janeiro, no âmbito do Programa “Apoio à melhoria do ensino nas Escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro”.

Redimensionar o papel do estágio no estabelecimento de novas configurações acerca de seu desenvolvimento constitui-se um desafio para a articulação da interação entre a universidade e a escola de educação básica que pode ser superado na cooperação entre os professores formadores e os professores colaboradores em apoio ao processo de formação do futuro professor – o estagiário. Assim sendo, apresento atividades e/ou alternativas que ainda em nível de reflexão, podem redimensionar a interação da universidade com a escola tendo como o espaço-tempo do estágio dos cursos de formação de professores como suporte dessa interação.

A instalação de *grupos de estudos* com a presença de estagiários, professores colaboradores e professores formadores pode ser uma ação bastante significativa ao contemplar temas para o estudo que façam parte do cotidiano da escola como a avaliação escolar, a afetividade, a inclusão, enfim diferentes temas que demarquem a reflexão a partir do que é vivido na escola e/ou no momento atual da educação municipal, estadual e do país. O envolvimento de todos os sujeitos pode ser uma proposta articulada pela área de estágio com o consentimento das escolas que desejem participar como colaboradoras da formação dos estagiários.

Outro encaminhamento passa pela *organização e operacionalização de projetos* tanto na escola como na universidade, ou seja, as propostas de formação continuada organizadas pelos estagiários podem ser articuladas na forma de práticas de intervenção ou de atividades pedagógicas, tanto com estudantes como com os professores. Através de minicursos e de projetos educativos com diferentes temas, a universidade leva para a escola e a escola leva para a universidade a discussão de temas da área de estágio. Os estagiários do curso de Letras, por exemplo, promovem discussões na forma de projetos de intervenção, de ensino ou de pesquisa com temas acerca da leitura, da produção textual, da oralidade, etc. e os professores colaboradores levam suportes de sua experiência para os encontros de estágio⁷³⁴ na universidade sobre estes mesmos temas.

Vale ressaltar a contribuição recíproca que as práticas de intervenção e os projetos de ensino e de pesquisa trazem para o preparo teórico-metodológico dos estagiários, ou seja, as práticas de intervenção (em minicursos e projetos de ensino e pesquisa), são atividades que por vezes, desencadeiam temáticas para a organização de outros projetos de pesquisa. Assim sendo, ora o projeto de intervenção dá origem ao projeto de pesquisa, ora o projeto de pesquisa subsidia o projeto de intervenção.

Quando as propostas de elaboração e operacionalização de projetos são realizadas pelos professores colaboradores num movimento inverso para estabelecer-se a reciprocidade e a interação com a escola de educação básica (na forma de palestras, debates, bate-papos, aulas de campo), podemos caracterizá-la como um dispositivo de formação para os professores colaboradores. Para os estagiários, a atividade empreendida na escola por estes professores colaboradores propiciam a construção de subsídios para a prática, logo, são repertórios de conhecimento e dispositivos de formação e para estes – os professores colaboradores, oportunidades de estar novamente na universidade reelaborando conhecimentos, saberes e trocas sobre suas atividades docentes. Aprendizagens e (re) aprendizagens conforme, Carrilho (2007) referindo-se à Kenski (2000)

⁷³⁴ Os encontros de estágio são as aulas que os alunos frequentam sob a organização do professor formador e que fazem parte da matriz curricular do curso.

[...] *aprender ou (re) aprender a ser professor, uma construção ou (re)construção que se aprende, ao longo da vida, das experiências da vida, em interação, no dia a dia, com outras pessoas da profissão. Essas interações vão imprimindo marcas, figuras na memória as quais são (re)apropriadas em algum momento na atuação em sala de aula*” (CARRILHO, 2007, p. 19).

A interação provocada na troca e ajuda mútua de sujeitos aprendentes, pode acontecer na *apresentação e participação em eventos extensionistas* na forma de relatos de experiências de docência e/ou de formação em que estagiários e professores colaboradores apresentam o projeto de intervenção ou de pesquisa aplicado durante o estágio. Acrescente-se a possibilidade de escrita de um artigo para os anais de eventos que, sob a orientação do professor formador legitime a construção de conhecimento que aconteceu no percurso do estágio. Tanto a apresentação como a publicação de um artigo científico pode constituir como uma atividade do estágio na forma de um *seminário de encerramento* e com a presença da comunidade, de egressos e também de estudantes dos cursos de formação de professores. A organização de uma atividade de divulgação de projetos e de publicação legitima o objetivo do estágio na promoção da interação com a comunidade e ainda reflete as instituições como produtoras e divulgadoras de saberes⁷³⁵.

Considerando o potencial do papel da universidade, além do ensino e da extensão, como mencionado nas atividades antes citadas, tem-se *na formação do pesquisador*, logo, na pesquisa um grande mote para a interação entre a universidade e a escola nesse espaço-tempo do estágio. Dado ao crescimento da pós-graduação em cursos de especialização e de mestrado, o estágio e as temáticas desenvolvidas podem configurar o surgimento de um objeto de pesquisa que, tenha na pessoa do professor colaborador um candidato e do professor formador, um orientador. Pimenta e Lima (2004) quando veiculam o estágio como pesquisa apontam esta possibilidade ao conceber que no estágio são construídos objetos de pesquisa nascidos das inquietações do fazer pedagógico e da docência em todas as suas idiosincrasias.

Entre essas possibilidades e alternativas de um trabalho do estágio com a escola de educação básica, finalizo, relatando uma experiência que tenho realizado em sobreposição a uma “queixa” da escola ao referir-se à ausência da universidade na escola. É notório que é o professor formador o articulador da presença da universidade na escola e, como tal, tenho assumido algumas atividades bem antes de começar o semestre. Antes de “enviar” os estagiários para a escola faço uma visita para estabelecer alguns “acordos” acerca do tempo dos estágios, de quantas salas de aula, quem são os professores e, entre eles, quem são os interessados em participar de um projeto de estágio, ou seja, de participar das aulas com os estagiários, de participar dos encontros de estágio na universidade, de relatar experiências ou escrever algo sobre o estágio, enfim ser um professor colaborador. Menciono a possibilidade de orientação em um projeto de pesquisa para a pós-graduação, caso haja interesse e ainda a participação em seminários e em pesquisas na universidade. Outros momentos para articular a burocracia de ofícios de apresentação, fichas de avaliação e outros documentos também tem sido feito pessoalmente por mim, o que, frente as (ainda) poucas condições de trabalho dadas na universidade para o professor formador, temos reservado duas a quatro instituições de ensino para cada semestre.

Possivelmente a interação entre a universidade e a escola precisa ainda ser mais bem articulada para que se consolide mesmo esta interação, mas alguns passos já estão sendo dados e legitimados na crescente

⁷³⁵ Saberes que podem ser específicos da área de conhecimento de cada curso ou ainda de formação pedagógica e/ou das experiências.

procura de egressos para os cursos de formação continuada, revitalizando o papel da universidade de investir na sua região de abrangência para além da formação inicial.

Há que se considerar, ainda o papel do estagiário como um membro da rede de atores no percurso de aprendizagem da docência vivido no estágio e sua responsabilização com a reciprocidade na articulação da interação da universidade com a escola campo de estágio. O memorial de formação como dispositivo de pesquisa-avaliação tem sido o instrumento para veicular sua aprendizagem e a avaliação de propostas de ensino e de pesquisa durante o estágio.

Memoriais de formação: percurso autobiográfico e aprendizagem da docência

O uso do gênero textual memorial tem sido uma frequente opção teórico-metodológica, utilizada nos cursos de formação de professores. Seja na forma de instrumento de avaliação, seja como dispositivo de formação ou ainda como fonte de pesquisa. Como gênero discursivo, sua utilização é comum também nos TCC – Trabalhos de Conclusão de Curso, considerando sua característica de reflexão acerca de um tema ou de categoria de análise.

Dentre estes papéis e funções, o gênero textual memorial alia-se às demais fontes de pesquisa, dispositivos e instrumentos de avaliação utilizados pela perspectiva (auto)biográfica em pesquisas que se apropriam do método biográfico como base teórico-epistemológica.

Vale ressaltar que, atualmente, são muitos os pesquisadores que, com suporte nesta perspectiva epistemometodológica e com base no registro e na categoria professor-reflexivo utilizam-se da escrita de narrativas autobiográficas, como os diários, as cartas, os portfólios e novelas de formação (António Nóvoa (1997); Isabel Alarcão (1996); Idália Sá-Chaves (1998); Ángel Miguel Zabalza (1994); Maria Antónia Ramos e Rosa Edite Gonçalves (1996), Passeggi (2008), entre outros.

Para estes educadores e pesquisadores as narrativas autobiográficas assumem um caráter de investigação da prática educativa no qual os estudantes ou os professores enfrentando o desafio de, através de sua palavra e de tornar públicas as suas opiniões, as suas inquietações, as suas experiências e as suas memórias, escrevem sobre o seu processo de formação e de suas práticas como profissionais da educação.

O trabalho e o uso, especificamente, do e com os memoriais destaca-se no Brasil como requisito parcial para a conclusão de curso no Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy em 1994⁷³⁶, porém já previsto como uma escrita acadêmica (auto)biográfica para seleção de professores em concursos públicos e em programas de pós-graduação, em nível de mestrado e doutorado, desde os anos de 1990 em diversas universidades brasileiras.

Diferenciando de memorial acadêmico, Passeggi (2008) denomina memorial de formação o documento escrito numa situação de formação cuja finalidade é a obtenção de um título. Para Prado e Soligo (2005, p. 2) é um texto onde os professores podem converter suas conversas cotidianas sobre o que pensam e sentem em relação ao que vivem, aprendem e fazem no exercício da docência.

⁷³⁶ O Instituto Superior de Educação Presidente Kennedy foi a instituição pioneira no Brasil no uso de memórias de formação. Esta informação consta como nota no artigo publicado por Passeggi, Carrilho e Barbosa (2006) e citado nas referências deste texto.

Entretanto, para a terminologia “de formação”, diferenciando de outras propostas como “educativo”, “descritivo”, etc. Passeggi (2006, p. 205) apresenta o memorial de formação com um trabalho de conclusão de curso (TCC), escrito por professores em situação de formação, inicial ou continuada, no ensino superior, para fins de obtenção do grau acadêmico. Para essa autora, há uma categoria generalizante, o “memorial acadêmico”, definido como uma narrativa autobiográfica da vida intelectual e profissional, escrita em resposta a uma demanda institucional. Essa categoria desdobra-se em duas modalidades: o memorial “descritivo” e o de “formação”. Nas duas modalidades, o narrador-candidato analisa criticamente seu percurso, ressaltando o que foi significativo para sua formação e delinea seu projeto de vida. Trata-se, explícita ou implicitamente, de descrever seu percurso numa perspectiva valorizante, mostrar-se digno do que solicita a academia.

O trabalho com memoriais de formação tem resgatado uma vertente metodológica significativa nos cursos de formação inicial pela proposta inicialmente de se trabalhar com narrativas e o *sui generis* pressuposto a elas – as histórias de vida e as trajetórias de formação dos professores.

António Nóvoa (1992) no livro “Os professores e sua formação” citado por Marilda Silva (2009) numa proposta de revisão bibliográfica sobre esta temática defende que se deve conhecer o saber oriundo da experiência pedagógica dos professores por meio do levantamento e reflexão de momentos significativos de seus percursos pessoais e profissionais. A professora Marilda Silva acrescenta que há informações no campo educacional e que o melhor modo de obtê-las é pelo meio de “dar voz” aos professores, sobretudo àquelas que dizem respeito aos componentes da complexa estrutura da prática docente cujos sujeitos são eles próprios.

A pesquisadora Denice Catani (1997) caracteriza de ‘potencialização metodológica’ a estratégia de dar ‘voz’ aos professores em propostas de pesquisas e/ou em atividades de exercício da docência. Em seu livro “Docência: memória e gênero” e, em específico no artigo: “História, memória e autobiografia na pesquisa educacional e na formação”, vêm resgatar através desta metodologia a compreensão atribuída pelos professores sobre a relação entre a teoria e a prática:

Ao reconstruir uma nova concepção sobre tais relações (teoria e prática), eles (os professores) percebem que não se trata de denunciar ou de se autopunir por essas pseudo-incoerências; antes se trata de compreender como é que elas, professoras, no decurso de sua formação intelectual e profissional, tem incorporado e traduzido em sua prática pedagógica os elementos que compõem, e de que modo tais elementos são relativizados, tematizados e reconceitualizados ao se cruzarem com aqueles que procedem da experiência individual e coletiva, e que passam igualmente por um processo de reelaboração (CATANI, 1997, p.33).

Esta pesquisadora refere-se ao fato de que dar “voz” aos professores não serve apenas como fonte de dados para as pesquisas, mas e também, como recurso metodológico endógeno, ou seja, ao falar sobre a sua prática docente os professores podem, ao mesmo tempo, oferecer informações e refletir sobre o tipo de prática que realizam na sala de aula. Esta autora ao referir-se aos relatos (auto)biográficos baseia-se em Peters (1979) ao denominar de ‘didática da iniciação’ o processo de formação para a docência. A partir deste autor demarca para a necessidade de que o núcleo de esclarecimento, organicamente, a compreensão da vida como um todo envolva a dimensão pessoal e a profissional.

Ainda, sobre a potencialidade/possibilidade de pensar a formação docente a partir das escritas de si registradas nos memoriais e das ressonâncias no processo de reconstrução, Passeggi (2008, p. 43)

ressalta que: “É a reflexão sobre a reflexão que oferece ao (futuro) professor as chaves para o acesso ao processo histórico de sua formação, aos conhecimentos implícitos e às novas formas de aprendizagem”.

Desse modo, a proposta de inserir memoriais de formação como dispositivos de formação durante a formação inicial, e como instrumentos de avaliação no/do estágio, tem como princípio formativo o registro das situações experienciadas, visando privilegiar a recuperação do vivido conforme concebido por quem viveu – a vivência na escola durante o estágio (Souza, 2006).

A escrita (auto)biografia (do estagiário) e as memórias (das experiências formativas na universidade e das vivências na escola, durante o período de realização do estágio) podem se constituir as principais atividades formativas e avaliativas durante a realização do estágio curricular, no que concerne à etapa destinada à docência.

Algumas considerações

A legitimação da universidade como espaço de formação se concretiza, portanto, a partir destes encaminhamentos interativos, tanto para o aluno estagiário como para aquele educador de educação – o professor-colaborador, que recebe o aluno estagiário, pois ambos podem se “formar” na prática.

Note-se que todas as propostas dadas como alternativas para que haja uma maior interação da universidade com a escola de educação básica perpassam um aceite das duas instituições envolvidas, inicialmente e também de um projeto de estágio que se renovando a cada semestre possa envolver estudantes egressos para que se consolide tanto o papel da universidade em formar professores para a educação básica como de proporcionar a formação continuada. Nesse caso, o estágio pode ser ao mesmo tempo componente curricular da formação inicial e em suas atividades subsidiar a formação continuada.

E, finalmente, perceber que o estágio em interação com a escola de educação básica e na cooperação com todos os sujeitos envolvidos – estagiários, professores colaborador e formador, é também um espaço-tempo de avaliação dos cursos e da universidade. Acrescente-se que a instituição também aprende, quando o foco da mediação é a aprendizagem e esta pode ser uma grande contribuição da presença, elaboração e realização dos estágios nas escolas de educação básica. Sobre essa aprendizagem e dispositivo de formação o estágio e as instituições são concebidos como “lugares aprendentes” (Schaller, 2008) ao conceber o lugar que se articula tanto ao estágio como às instituições, pois esse “lugar aprendente” são as possibilidades de transformação das configurações estruturais e teórico-práticas que caracterizam o estágio – que é um componente curricular de um curso de formação da universidade, portanto incluindo a universidade.

Pode-se concluir que seja no ensino, na pesquisa e na extensão com atividades na escola e na universidade, o tempo-espaço do estágio pode configurar-se em projetos de intervenção, em grupos de estudo, em publicações científicas, em apresentações de pôsteres e comunicações orais em eventos extensionistas, em participação em aulas na escola e na universidade e ainda na formação continuada com projetos construídos no estágio para a pós-graduação. Certamente que o compromisso do professor formador abrange muito mais do que a visita ao estagiário, mas determina a construção de um projeto de estágio que configure com atividades práticas a interação entre os estagiários, o professor colaborador e o professor formador na articulação do percurso de formação de todos estes sujeitos.

O que se pode inferir que o estágio pode ser considerado um campo de formação que, na interação com a escola na pessoa de todos os sujeitos envolvidos e em colaboração, formam para a docência, se (auto)formam nas possibilidades de se (auto)avaliar e avaliar os procedimentos de estágio. O professor-colaborador tem a oportunidade de (auto)formar-se enquanto professor que reinventa seu fazer pedagógico ao dividir seu espaço-tempo com um estagiário e o professor formador avaliar seu fazer pedagógico e reinventar-se como formador de professores para a educação básica.

Na opção metodológica do uso de memoriais está a possibilidade de construção coletiva do curso de formação de professores – na voz dos estagiários e dos professores formadores, por exemplo. Acrescente-se a interação entre a universidade e a escola de educação básica em suas avaliações pontuais acerca do ensino, da pesquisa e da extensão e de forma democrática e dialética a valorização dos saberes necessários para a identidade profissional docente. Portanto, o trabalho com narrativas, relatos orais e histórias de vida, como dispositivos reflexivos/formativos no território da formação de professores, considera, também, que os professores, no exercício da profissão, desenvolvam e produzam novas teorias em suas ações didático-pedagógicas.

Referências

ALARCÃO, Isabel (org.). Formação reflexiva de professores: estratégia de supervisão. Porto: Porto Editora, 1996.

CARRILHO, Maria de Fátima Pinheiro. Tornar-se Professor Formador pela Experiência Formadora: vivências e escrita de si. Natal, UFRN: PPGEd, 2007 (Tese de Doutorado).

CATANI, Denice et.al. Docência, memória e gênero: estudos sobre formação. São Paulo: Escritura, editora, 1997.

KENSKY, Vani Moreira. Memórias e formação de professores: interfaces com as novas tecnologias de comunicação. In: CATANI, Denice Bárbara et. Al. (orgs.). Docência, memória e gênero: estudos sobre formação. São Paulo: escrituras, 2000.

NÓVOA, António e FINGER, Mathias. O método (auto)biográfico e a formação. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988, pp. 63/77.

NÓVOA, Antonio. (org.). Os professores e sua formação. Lisboa, Dom Quixote, 1992.

PASSEGGI, Maria Conceição. A Formação do Formador na abordagem autobiográfica. A experiência dos memoriais de formação. In: SOUZA, Elizeu Clementino; ABRAHÃO, M^a Helena. Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, Salvador: EDUNEB, 2006, p. 203-218.

PASSEGGI, M^a da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel; CARRILHO, M^a de Fátima. Formação e pesquisa autobiográfica. In: SOUZA, E. C. (Org.). Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006, p. 257-268.

PASSEGGI, M^a da Conceição. Mediação biográfica: figuras antropológicas do narrador e do formador. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre. (Org.). Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

- PETERS, Educação como iniciação. In: ARCHAMBAULT, R. D. (Org.). Educação e análise Filosófica, 1979, p.101-30.
- PIMENTA, Selma Garrido Pimenta & LIMA, M^a do Socorro Lima. Estágio e Docência. Coleção Saberes Pedagógicos. São Paulo: Cortez Editora, 2004.
- PRADO, Guilherme; SOLIGO, Rosaura. Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação.... In: PRADO, Guilherme; SOLIGO, Rosaura (Org.). Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações. Campinas, SP: Graf, 2005.
- RAMOS, Maria Antónia; GONÇALVES, Rosa Edite. As narrativas autobiográficas do professor como estratégia de desenvolvimento e a prática da supervisão. In: ALARCÃO, Isabel (Org.). Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora, 1996.
- SÁ-CHAVES, Idália. Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional. Porto Codex, Portugal: Porto Editora, 1998.
- SALES, Mary Valda S. A formação de professores e iniciação a pesquisa científica: o portfólio como instrumento formativo e autoformativo. In: Anais do III Colóquio Internacional de Pesquisas (Auto)biográficas. Natal, 2008.
- SCHALLER, Jean-Jacques. Lugares aprendentes e inteligência coletiva: rumo à constituição de um mundo comum. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZAS, Elizeu Clementino de (Org.). (Auto)biografia: formação, territórios e saberes. Natal: UFRN/Paulus, 2008.
- SILVA, Arlete Vieira da Silva. Mosaico de si: memórias, narrativas e formação. Ilhéus, UESC, 2009. (Digitalizado).
- SILVA, Marilda. Complexidade da Formação de Professores. Saberes Teóricos e Saberes Práticos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.
- SOUZA, Elizeu Clementino de. O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006.
- ZABALZA, Ángel Miguel. Diários de aula – contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Portugal: Porto Editora, 1994.

Percursos de formação: investigação (auto)biográfica e trabalho docente

Fulvia Aquino Rocha, Arlete Vieira da Silva⁷³⁷

O presente trabalho resulta da investigação de duas pesquisas do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEUC/UNEB) cujas entradas metodológicas se apropriam da perspectiva (auto)biográfica, com o objetivo de discutir percursos de formação, tendo em vista apreender questões relacionadas ao trabalho docente de educadores durante o curso de formação e como se constituem profissionais no exercício da docência na escola de educação básica. A proposição teórico-metodológica permite às investigações problematizar a formação, a profissão e o trabalho docente num movimento em que os sujeitos e a pesquisa se relacionam, provocando um imbricamento entre o eu pessoal e o eu profissional, na tentativa de superar a histórica dicotomia que separa vida, formação e profissão. A centralidade nas histórias de vida dos sujeitos em suas dimensões escolar – pessoal – profissional evidencia como constroem a sua formação. Sinalizamos que pesquisas que valorizam o desvelamento das trajetórias de vida, da formação e do trabalho docente, priorizando o papel do sujeito na sua formação, implicam significativamente para que a própria pessoa se forme mediante a apropriação de seu percurso de vida e profissão.

Palavras-Chave: Formação; Trabalho docente; Histórias de vida; Abordagem (auto)biográfica.

Entradas metodológicas de pesquisas e percursos de formação docente

O texto aqui apresentado busca discutir o trabalho docente a partir de duas pesquisas: de mestrado e de doutorado, do Programa de Pós - Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (PPGEDUC), que investigam o percurso de formação docente de professoras da educação básica, tendo como lastro metodológico a abordagem (auto)biográfica.

A opção foi feita pela relevância da abordagem (auto)biográfica como *corpus* fundante para pensar/problematizar/investigar questões em torno da formação (JOSSO, 2004), da profissão (NÓVOA, 1992) e do trabalho docente.

A primeira pesquisa investiga o percurso de formação de professoras alfabetizadoras que atuam e constroem sua formação/profissão no chão da escola, no exercício do trabalho docente. A segunda pesquisa tem como sujeitos professores em situação de estágio supervisionado de um curso de formação inicial, tendo como foco o que estes revelam acerca do percurso de formação vivido durante o curso e que consolida o trabalho docente no estágio.

Temos, portanto, de um lado as professoras alfabetizadoras que retratam o trabalho docente experienciado e construído em ateliês biográficos (DELORY-MOMBERGER, 2006) e que se vale de relatos escritos a partir da participação das professoras nestes ateliês biográficos, quando rememoram seus percursos a partir de eixos norteadores da formação. E de outro lado, os professores, em situação de estágio, descrevem o percurso de sua formação num movimento de conhecimento de si (SOUZA, 2006) e da construção da profissão desde a entrada no curso até a etapa de iniciação à docência, do trabalho docente,

⁷³⁷ Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

vivenciada no estágio supervisionado através de narrativas escritas na forma de memoriais de formação (PASSEGGI, 2008).

Os dispositivos utilizados no desenvolvimento das experiências de pesquisa aqui apresentadas estão em consonância com as propostas do método (auto)biográfico (FINGER; NÓVOA, 1988) e constituem-se como uma possibilidade de promover um olhar mais apurado sobre as interfaces das histórias de vida e das trajetórias formativas e profissionais de seus sujeitos, se configurando como uma importante metodologia para pesquisar questões em torno da profissão docente na contemporaneidade.

Constituem-se como procedimento didático-avaliativo nos cursos de formação de professores com o reconhecimento de que a escrita reflexiva contribui no processo formativo da iniciação à docência e no trabalho docente das professoras alfabetizadoras e dos professores em situação de estágio. Detalharemos a seguir como a potência destes dispositivos formativos foram utilizadas nas pesquisas.

Percursos de formação: em foco as professoras alfabetizadoras e a participação em ateliês biográficos

O movimento vivido nos ateliês biográficos (DELORY-MOMBERGER, 2006) foi um dos procedimentos utilizados na pesquisa para apreender as histórias de vida das professoras alfabetizadoras. O Ateliê Biográfico considera a dimensão do relato como construção da experiência do sujeito e da história de vida como espaço de formação, inscrevendo-a no movimento de articulação entre as temporalidades (presente, passado e futuro). O ateliê é realizado em grupo, sendo estabelecido um “contrato”, para que o compromisso diante da socialização dos relatos de vida seja preservado, validando também a dimensão coletiva da formação docente, fundamental à construção da profissionalidade.

O projeto de si comprometido no trabalho biográfico, no sentido em que o entendemos, desenvolve-se no âmbito da socialização de um relato de vida, que postula uma inteligibilidade partilhada do mesmo e do outro: eu disponho da experiência e da competência biográfica que permitem compreender o outro e que me permitem compreender-me por meio do outro. (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 368).

O processo coletivo “harmoniza o espaço-tempo individual com o espaço-tempo social”. No momento em que os relatos orais e escritos são socializados, são possíveis as intervenções nas narrativas uns dos outros, como forma de, ao preencher as lacunas percebidas, a reflexão seja promovida diante do que não se quis lembrar, por exemplo.

Vale ressaltar que foram necessárias adaptações em relação à proposta apresentada por Delory-Momberger (2006), primeiro por ser realizada em meio às atividades do cotidiano escolar das professoras participantes, segundo por ter sido disponibilizada parte da Atividade Complementar (AC) – que ocorre às sextas-feiras, momento em que as professoras debatem questões do cotidiano e planejam as atividades – tendo, portanto um tempo restrito. Tais elementos inicialmente quase inviabilizaram o desenvolvimento dos ateliês, pois se tratava de uma atividade extra que adentrava o cotidiano pedagógico das professoras, que saíam de suas salas em horários diferentes para que pudéssemos nos encontrar na sala onde o ateliê se realizaria, e que chegavam mobilizadas pelas demandas do fazer.

Tais fatores, embora tenham preocupado inicialmente diante das dificuldades encontradas, não inviabilizaram a dimensão coletiva da formação, pois no decorrer do processo foi possível a imersão no

conhecimento de si, a partir da mobilização de suas memórias e compartilhamento das experiências. A seguir apresentamos como os encontros foram sistematizados.

No primeiro encontro foi apresentada às professoras a metodologia das Histórias de Vida enquanto movimento de investigação-formação e das narrativas na dupla função que exercem: “no contexto da investigação configura-se como recolha de fontes sobre o itinerário de vida; no contexto da formação inicial ou continuada como instrumento para compreensão do desenvolvimento pessoal e profissional” (SOUZA, 2008, p. 92). O texto “Foram muitos os professores”⁷³⁸ foi lido como forma de provoca-las para que pudessem se sentir instigadas a viver o movimento formativo. Um momento fundador, conforme ressalta Delory-Momberger (2006), foi firmado através do contrato oral, que as responsabilizava pelas histórias que seriam compartilhadas também foi firmado nesse encontro.

Essa fase representa um momento fundador no trabalho autobiográfico: o contrato, que pode ser passado oralmente ou por escrito, é o ponto de consolidação do ateliê biográfico: ele fixa as regras de funcionamento, enuncia a intenção auto-formadora, oficializa a relação consigo próprio e com o outro no grupo como uma relação de trabalho. (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 366).

No segundo encontro a escrita da primeira narrativa autobiográfica, “rascunho”, foi privilegiada tendo como eixos orientadores: os percursos educativos com suas figuras marcantes (escolares, familiares, amigos); vivências positivas e negativas nesse percurso; a escolha da docência como profissão; primeiras experiências profissionais.

No terceiro encontro, o quinto momento da descrição da autora no qual “o narrador é conduzido a readaptar sem cessar sua história”, a partir das intervenções do coletivo, cada professora escolheria uma escriba que anotaria questões que lhe foram significativas durante a narração de quem o escolheu, bem como as considerações do grupo feitas durante a narração. Após esse movimento coletivo, as professoras seriam convidadas a reescreverem suas narrativas. Entretanto, esse momento foi utilizado para que escrevessem e/ou desenvolvessem seus rascunhos para posterior socialização de um aspecto do que havia sido escrito, pois não tinham conseguido escrever fora do espaço do ateliê.

Em nosso quarto encontro, sexto na organização da autora, foi dedicado à continuação da escrita das narrativas, porém com a instauração de escribas para o movimento de socialização. O movimento da socialização permitiu que as lembranças narradas mobilizassem as memórias umas das outras, bem como instaurou outro movimento de formação, pois a escriba anotou o que entendia que havia faltado em sua própria narrativa e não os elementos que os outros destacavam da narrativa de quem havia escolhido como escriba. Perceberam que, mesmo trabalhando há tempos juntas o cotidiano não permitia que se conhecessem e ainda, que aspectos das histórias eram comuns entre si, o que impulsionou emoções a partir das histórias compartilhadas.

No quinto encontro as narrativas escritas foram entregues e foi promovida uma reflexão em torno das contribuições que o movimento de escrever e contar/elaborar as narrativas pode provocar, e como acreditavam poder exercitar o mesmo movimento em suas vidas pessoais e profissionais.

Ficou evidente que a escrita da narrativa potencializa o contato com a singularidade, e que o movimento coletivo faz emergir o que é plural e o que é singular nas histórias. Assim, leituras plurais ressignificam

⁷³⁸ QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. Foram muitos, os professores. In: QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. Sobre ler, escrever e outros diálogos. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.p. 17-25.

percursos singulares e contribuem para que novas/outras relações sejam estabelecidas com as próprias narrativas e, ainda, que compreendam a dimensão formadora das histórias de vida de cada uma.

As professoras revelaram como a experiência foi formadora para a vida pessoal-profissional e como a vivência afeta, conseqüentemente, suas práticas e olhares direcionados aos sujeitos com os quais trabalha, sejam seus alunos, sejam as colegas professoras: algumas iniciaram o mesmo movimento vivenciado também em suas salas de aula, ainda durante a realização da pesquisa.

Percursos de formação: em foco os professores em situação de estágio e o trabalho com memoriais

A prática de investigação-formação foi realizada em um curso de formação inicial durante o espaço-tempo do estágio e dada sua potencialidade insere-se na perspectiva metodológica do projeto de doutorado: 'memorial de formação: dispositivo de pesquisa-formação no/do estágio supervisionado. Configurada como um projeto denominado: Mosaico de si: memórias, narrativas e formação docente (SILVA, 2009), esta experiência adotou o memorial de formação como dispositivo de escrita reflexiva no componente curricular estágio supervisionado de Língua Portuguesa, no curso de Letras da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC, Ilhéus, BA-Brasil).

A opção pela utilização do instrumento memorial de formação constitui-se como estratégia formativa utilizada, inicialmente, como instrumento de avaliação do percurso construído no estágio supervisionado na escola de educação básica e, em seguida, como uma prática reflexiva dos itinerários de formação. A adoção do memorial, no curso de Letras, se configura não só como alternativa de instrumento de avaliação, mas pela concepção de um dispositivo que exige do sujeito em formação a reflexão sobre as vivências da prática na escola, a construção de concepções acerca do ensino e do exercício da docência e, conseqüentemente, a avaliação do percurso da formação inicial.

Dessa forma, a escrita (auto)biográfica, na forma de memoriais de formação, do estudante-estagiário, baseadas nas memórias das experiências formativas na universidade e das vivências na escola de educação básica, durante o período de realização do estágio curricular, são as principais atividades formativas e avaliativas empreendidas neste espaço-tempo da formação, no caso durante o estágio, no que concerne à etapa destinada à iniciação à docência.

Seguindo etapas, previamente contratadas com o grupo para organizar a escrita do memorial de formação, constatou-se que houve uma receptividade prazerosa pelos professores-estagiários pelas possibilidades de avaliarem os encaminhamentos da disciplina e ainda refletir sobre o processo de formação, de modo geral. Para a escrita do memorial de formação e para que cumpra seu objetivo foram sugeridas leituras e sessão de filmes e, ainda, aplicadas atividades no decurso dos encontros para a construção da escrita.

A presença de um roteiro, previamente discutido com os estagiários constitui-se de tópicos que possibilitam a escrita sobre a memória enquanto estudante e/ou educador, partindo de sua história de vida, contemplando desde questões de gênero, sexualidade, raça, etnia até concepções, paradigmas e paradoxos sobre a formação e o trabalho docente. Este tópico justifica-se nas discussões que os diferentes componentes curriculares do curso proporcionaram durante o percurso da formação, ou seja, discussões provocadas pelas disciplinas de formação pedagógica e de formação específica, no caso, em diversas linguagens – objeto do curso de Letras.

Para a escrita do memorial e após a discussão e assinatura do contrato com o grupo, são sugeridos como eixos: 1. Espaço de atuação do professor: a identificação do *lócus* de realização do estágio e de seu papel político e social no enfrentamento do princípio da universalização da educação pública e de qualidade; 2. O trabalho docente: o reconhecimento do fazer pedagógico, do cotidiano da escola e da sala de aula no que se refere ao processo ensino-aprendizagem; 3. Repertórios de conhecimentos: conteúdos específicos conforme o nível de ensino e/ou área específica de atuação, bem como projetos pedagógicos desenvolvidos e/ou planejados; 4. Gestão da escola: ênfase nos papéis e nas relações administrativas que caracterizam a organização da escola e suas relações com as redes municipal, estadual e federal, bem como as iniciativas governamentais de inclusão, de orçamento para a educação, entre outras.

O eixo 5 aborda: as Políticas públicas: identificação da escola e/ou da educação pública enquanto espaço de direito; o envolvimento nas questões relativas à carreira docente e valorização salarial e/ou da profissão; a legislação acerca da educação básica, dos programas e da formação de professores, na perspectiva da (não) autonomia dos gestores; o 6. Interação/integração com a comunidade: reconhecimento da comunidade escolar como possibilidade de retorno do direito a uma educação de qualidade, com destaque para o apoio e a presença da família na escola; 7. A presença do estagiário na escola: participação em todas as atividades pedagógicas, relação com alunos, professores, funcionários e a comunidade escolar; 8. O percurso docente: iniciação à docência, o planejamento de aulas, reuniões pedagógicas e atividades complementares (SILVA, 2009).

Ao veicular a narrativa escrita, na forma de memoriais de formação, está configurado, conforme Passeggi (2008) uma dupla dimensão para esta escrita quando o memorial é construído durante o desenvolvimento dos encontros na sala de aula, caracterizando-se, portanto, como dispositivo de formação e também como trabalho de conclusão da disciplina, na forma de um dispositivo avaliativo.

O memorial acadêmico para designar aqueles que são elaborados por professores e pesquisadores para fins de concurso público, ingresso ou ascensão funcional na carreira docente e/ou para outras funções em instituições de ensino superior, e o memorial de formação para designar os memoriais escritos durante o processo de formação inicial ou continuada, e concebido como trabalho de conclusão de curso no ensino superior (TCC), geralmente realizado em grupo e acompanhado por um professor orientador (PASSEGGI, 2008, p. 106).

A configuração dada a este dispositivo – de avaliação e de formação, passou a ser denominada como uma alternativa metodológica para o desenvolvimento do estágio dos professores em situação de estágio.

A experiência no Projeto Mosaico de si: memórias, narrativas e formação, têm mostrado que o trabalho com memoriais de formação possibilita uma reflexão acerca dos dilemas e dos desafios enfrentados no território da formação inicial de professores, sobretudo, no que concerne à inclusão de práticas de ensino alternativas que promovam um olhar mais apurado sobre as interfaces das histórias de vida – percursos pessoal e profissional – dos sujeitos em formação e suas implicações na construção da identidade profissional docente.

Contribuições das escritas de narrativas na formação docente

Fortalecida no movimento da pesquisa (auto)biográfica, a escrita de narrativas tem contribuído significativamente para a (re)invenção da profissão docente. Num movimento de, pelo conhecimento de si, refletir e reelaborar a sua prática, professores e estudantes de formação inicial são “convidados” a construir sua profissão e a docência.

Numa breve revisão de literatura identificamos que, atualmente, são muitos os pesquisadores que, com suporte nesta perspectiva epistemo-metodológica e com base no registro e na categoria professor-reflexivo utilizam-se da escrita de narrativas autobiográficas, como os diários, as cartas, os portfólios e novelas de formação (António Nóvoa (1997); Isabel Alarcão (1996); Idália Sá-Chaves (1998); Ángel Miguel Zabalza (1994); Maria Antónia Ramos e Rosa Edite Gonçalves (1996), entre outros.

Para estes educadores e pesquisadores as narrativas autobiográficas assumem um caráter de investigação da prática educativa no qual os estudantes ou os professores enfrentando o desafio de, através de sua palavra e de tornar públicas as suas opiniões, as suas inquietações, as suas experiências e as suas memórias, escrevem sobre o seu processo de formação e de suas práticas como profissionais da educação.

Nos idos anos de 1990, o trabalho e o uso, especificamente, do e com os memoriais destacou-se no Brasil como requisito parcial para a conclusão de curso no Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy em 1994⁷³⁹, porém já previsto como uma escrita acadêmica (auto)biográfica para seleção de professores em concursos públicos e em programas de pós-graduação, em nível de mestrado e doutorado, em diversas universidades brasileiras.

Diferenciando de memorial acadêmico, Passeggi (2008) denomina memorial de formação o documento escrito numa situação de formação cuja finalidade é a obtenção de um título. Para Prado e Soligo (2005, p. 2) é um texto onde os professores podem converter suas conversas cotidianas sobre o que pensam e sentem em relação ao que vivem, aprendem e fazem no exercício da docência.

Entretanto, para a terminologia “de formação”, diferenciando de outras propostas como “educativo”, “descritivo”, etc. Passeggi (2006, p. 205) apresenta o memorial de formação com um trabalho de conclusão de curso (TCC), escrito por professores em situação de formação, inicial ou continuada, no ensino superior, para fins de obtenção do grau acadêmico.

Vale ressaltar, porém que, para essa autora, há uma categoria generalizante, o “memorial acadêmico”, definido como uma narrativa autobiográfica da vida intelectual e profissional, escrita em resposta a uma demanda institucional. Essa categoria desdobra-se em duas modalidades: o memorial “descritivo” e o de “formação”. Nas duas modalidades, o narrador-candidato analisa criticamente seu percurso, ressaltando o que foi significativo para sua formação e delinea seu projeto de vida. Trata-se, explícita ou implicitamente, de descrever seu percurso numa perspectiva valorizante, mostrar-se digno do que solicita a academia.

O trabalho com memoriais de formação tem resgatado uma vertente metodológica significativa nos cursos de formação inicial pela proposta inicialmente de se trabalhar com narrativas e o *sui generis* pressuposto a elas – as histórias de vida e as trajetórias de formação dos professores.

⁷³⁹ O Instituto Superior de Educação Presidente Kennedy foi a instituição pioneira no Brasil no uso de memórias de formação. Esta informação consta como nota no artigo publicado por Passeggi, Carrilho e Barbosa (2006) e citado nas referências deste texto.

A pesquisadora Denice Catani (1997) caracteriza de ‘potencialização metodológica’ a estratégia de dar ‘voz’ aos professores em propostas de pesquisas e/ou em atividades de exercício da docência. Em seu livro “Docência: memória e gênero” e, em específico no artigo: “História, memória e autobiografia na pesquisa educacional e na formação”, vêm resgatar através desta metodologia a compreensão atribuída pelos professores sobre a relação entre a teoria e a prática:

Ao reconstruir uma nova concepção sobre tais relações (teoria e prática), eles (os professores) percebem que não se trata de denunciar ou de se autopunir por essas pseudo-incoerências; antes se trata de compreender como é que elas, professoras, no decurso de sua formação intelectual e profissional, tem incorporado e traduzido em sua prática pedagógica os elementos que compõem, e de que modo tais elementos são relativizados, tematizados e reconceitualizados ao se cruzarem com aqueles que procedem da experiência individual e coletiva, e que passam igualmente por um processo de reelaboração (CATANI, 1997, p.33).

Essa pesquisadora refere-se ao fato de que dar “voz” aos professores não serve apenas como fonte de dados para as pesquisas, mas e também, como recurso metodológico endógeno, ou seja, ao falar sobre a sua prática docente os professores podem, ao mesmo tempo, oferecer informações e refletir sobre o tipo de prática que realizam na sala de aula. Esta autora ao referir-se aos relatos (auto)biográficos baseia-se em Peters (1979) ao denominar de ‘didática da iniciação’ o processo de formação para a docência. A partir deste autor demarca para a necessidade de que o núcleo de esclarecimento, organicamente, a compreensão da vida como um todo envolva a dimensão pessoal e a profissional.

Desse modo, a proposta de inserir memoriais de formação como dispositivos de formação durante a formação inicial, e como instrumentos de avaliação no/do estágio, assim como a participação em ateliês biográficos, tem como princípio formativo o registro das situações experienciadas, visando privilegiar a recuperação do vivido conforme concebido por quem viveu – a vivência na escola durante o estágio (Souza, 2006), por exemplo.

A inserção da escrita dos memoriais de formação como instrumentos avaliativos e, como dispositivo de formação favorece o acompanhamento/desenvolvimento das situações experienciadas no percurso da formação tanto por parte do professor como pelos estagiários ao oportunizar ao sujeito em formação a reflexão sobre as vivências da prática na escola, a construção de concepções acerca do ensino e do exercício da docência e, conseqüentemente, a avaliação do percurso da formação inicial.

Na mesma medida, vemos como o trabalho desenvolvido nos ateliês biográficos contribui no sentido dos docentes reconstruírem seus percursos formativos e a importância de voltar às origens para se dar conta de como estavam se distanciando do que realmente acreditam e a necessidade de reafirmar concepções iniciais. As professoras validaram ainda a necessidade de que mais espaços de formação, que trabalhe a partir das concepções adotadas pelas pesquisas, sejam abertos. Espaços que desculpabilizem os professores, pois as formações das quais participam, com foco na melhoria de suas práticas, lhes dizem a todo o tempo que é o fazer (a prática) que lhes interessa, e não o professor em sua inteireza.

Portanto, os conhecimentos cotidianos que construímos ao longo das trajetórias pessoais possuem significados e imprimem marcas no devir do trabalho pedagógico.

A narrativa é uma maneira de produzir conhecimento individual e coletivo; provocar/promover a reflexão do sujeito sobre seus próprios percursos, experiências, o que gera a conscientização sobre seu próprio ser e fazer. Tal aspecto demonstra a complexidade de se arvorar num processo formativo que toma essas

referências como fundamento, sendo este um desafio necessário a quem se propõe a fazer pesquisa e trabalhar com formação.

Sinalizamos nesse texto que pesquisas que valorizam o desvelamento das trajetórias de vida, da formação e do trabalho docente, priorizando o papel do sujeito na sua formação, implicam significativamente para que a própria pessoa se forme mediante a apropriação de seu percurso de vida e profissão.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel (org.). Formação reflexiva de professores: estratégia de supervisão. Porto: Porto Editora, 1996.
- CATANI, Denice et.al. Docência, memória e gênero: estudos sobre formação. São Paulo: Escritura, editora, 1997.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. Educação e Pesquisa. v.32 n.2 p. 359-371. São Paulo maio/ago. 2006
- JOSSO, Marie-Christine. Experiências de vida e formação. Tradução José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.
- NÓVOA, António e FINGER, Mathias. O método (auto) biográfico e a formação. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988, pp. 63/77.
- NÓVOA, Antonio. (org.). Os professores e sua formação. Lisboa, Dom Quixote, 1992.
- NÓVOA, Antonio (Coord). Os professores e sua formação. 3.ed. Portugal: Dom Quixote, 1997.
- PASSEGGI, Maria Conceição. A Formação do Formador na abordagem autobiográfica. A experiência dos memoriais de formação. In: SOUZA, Elizeu Clementino; ABRAHÃO, M^a Helena. Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, Salvador: EDUNEB, 2006, p. 203-218.
- PASSEGGI, M^a da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel; CARRILHO, M^a de Fátima. Formação e pesquisa autobiográfica. In: SOUZA, E. C. (Org.). Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006, p. 257-268.
- PASSEGGI, M^a da Conceição. Mediação biográfica: figuras antropológicas do narrador e do formador. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre. (Org.). Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.
- PETERS, Educação como iniciação. In: ARCHAMBAULT, R. D. (Org.). Educação e análise Filosófica, 1979, p.101-30.
- PRADO, Guilherme; SOLIGO, Rosaura. Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação.... In: PRADO, Guilherme; SOLIGO, Rosaura (Org.). Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações. Campinas, SP: Graf, 2005.
- RAMOS, Maria Antónia; GONÇALVES, Rosa Edite. As narrativas autobiográficas do professor como estratégia de desenvolvimento e a prática da supervisão. In: ALARCÃO, Isabel (Org.). Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora, 1996.

- SÁ-CHAVES, Idália. Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional. Porto Codex, Portugal: Porto Editora, 1998.
- SILVA, Arlete Vieira da Silva. Mosaico de si: memórias, narrativas e formação. Ilhéus, UESC, 2009. (Digitalizado).
- SILVA, Marilda. Complexidade da Formação de Professores. Saberes Teóricos e Saberes Práticos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.
- SOUZA, Elizeu Clementino de. O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006.
- SOUZA, Elizeu Clementino. Histórias de vida, escritas de si e abordagem experiencial. In: SOUZA, Elizeu C.; MIGNOT, Ana Chrystina V. (org.). Histórias de vida e formação de professores. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008. p. 89-98.
- ZABALZA, Ángel Miguel. Diários de aula – contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Portugal: Porto Editora, 1994.

A Constituição da Identidade/atividade das(o) Professoras(es) no Cotidiano do Trabalho Docente na Educação Infantil no Município de Vitória/ES - Brasil

Sumika Soares De Freitas Hernandez Piloto, Danúbia Glasiele Neves Ribeiro⁷⁴⁰

1-Resumo

O presente trabalho parte de uma escuta sensível na gestão pública da educação municipal na cidade de Vitória-ES/ Brasil, na primeira etapa da Educação Básica - Educação Infantil, acompanhando, monitorado e levantando proposições na área de Políticas Públicas voltadas para a infância sobre currículo, formação de professores, trabalho docente e avaliação. Desde 2009, atuando no processo de formação de professores e demais profissionais na educação básica na Secretaria Municipal de Educação de Vitória, identificamos os avanços no campo de política educacional no que diz respeito à Educação Infantil. Em nível nacional a Educação Básica passa por importantes alterações nas diretrizes políticas, no financiamento, nas práticas pedagógicas e, em destaque, a aprovação da Emenda Constitucional No.59 que altera a Constituição Federal de 1988, a Carta Magna de nosso país, ampliando a obrigatoriedade da oferta da Educação Básica de quatro a dezessete anos. De acordo com as afirmações de Carvalho (2005, p.97) ao aliar os dados de monitoramento e ampliação das políticas educacionais voltadas para a educação infantil, no cotidiano da escola, faz-se necessário aliar o debate do currículo e trabalho docente, uma vez que são nas práticas cotidianas curriculares, que os docentes falam de sua identidade e profissionalidade, individual e coletiva. O trabalho docente na Educação Infantil é um campo a conhecer na contemporaneidade. Nesse sentido, propomos investigar em que medida o cotidiano da Educação Infantil vem delineando a identidade/atividade das (os) professoras (es) no município de Vitória. Em termos específicos, os objetivos propostos para o desenvolvimento da pesquisa são: Levantar questões sobre a identidade/atividade do professor da Educação Infantil, respeitando a sua especificidade na experiência e na docência; Analisar as aproximações entre recortes históricos da noção de experiência para pensar modos de compreender e ressignificar a experiência nas práticas de formação; Analisar as diversas narrativas e práticas dos sujeitos que fazem parte do cotidiano da Educação Infantil, e se estas contribuem na formação da identidade/atividade das(os) professora(es) de educação infantil no município de Vitória. Utilizaremos como metodologia desta produção, a pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso etnográfico, a fim de levantar dados sobre a identidade/atividade docente das professoras (os) de educação infantil na região proposta para o desenvolvimento da pesquisa. Ao desenvolver uma pesquisa qualitativa de abordagem do tipo etnográfica, estaremos concordando com Sarmiento (2000, p. 247) que diz “[...] a etnografia impõe uma orientação do olhar investigativo para os símbolos, as interpretações, as crenças e valores que integram a vertente cultural [...] das dinâmicas da ação que ocorrem nos contextos escolares”. Neste sentido pautamos nossa pesquisa em uma busca da identidade destes docentes em consonância de sua experiência bem como a qualificação potencializada através da formação e a influência causada pela mesma nos espaços e tempos da Educação Infantil em nossa região.

Palavras-chave: Formação, Identidade/Atividade, Trabalho Docente, Educação Infantil.

⁷⁴⁰ IESFAVI-ES-BRASIL

2-Introdução

Desde 2009, acompanhando o processo de formação de professores e demais profissionais na educação básica na Secretaria Municipal de Educação de Vitória - SEME, acompanhamos os avanços no campo de política educacional. A educação básica, envolvendo educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e as modalidades educativas, passa por importantes alterações nas diretrizes políticas, no financiamento, nas práticas pedagógicas e, sobretudo na ampliação da obrigatoriedade, com a aprovação da Emenda Constitucional No.59, que altera a Constituição Federal - CF, a Carta Magna de nosso país, ampliando a obrigatoriedade de quatro a dezessete anos.

Ao acompanhar o debate na educação infantil, não podemos esquecer que a obrigatoriedade não pode sobrepor ao debate da universalização do ensino público e a luta pela educação de qualidade socialmente referenciada.

Assistimos na Educação Infantil, a dificuldade de financiamento e reconhecimento do atendimento de zero a três, cindindo a concepção do binômio cuidar e educar. Tal fragilidade, expressa no andamento das políticas e principalmente no projeto de Lei no. 8035/2010-Plano Nacional de Educação- PNE 2011/2012, em que na Meta 1 prevê: "Universalizar até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade, e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo cinquenta por cento das crianças de até três anos até o final da vigência deste Plano". Cabe ressaltar, que o PNE de 2001, já apresentava a meta de cinquenta por cento no atendimento de zero a três anos.

É oportuno registrar que, no caso da educação infantil, falar de qualidade, necessariamente, existe a necessidade de ampliação da oferta, em especial para atendimento da população de até três anos de idade em que pese ser a creche a etapa de ensino com o maior crescimento no número de matrículas na educação básica, de acordo com o CENSO da educação básica em 2011.

Atualmente no Brasil, a instituição pública municipal é aquela que mais oferta Educação Infantil a relação entre essa oferta e a desigualdade social faz-se presente.

Conforme dados apresentados pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2010), o aporte financeiro dos municípios cresceu significativamente no período de 1995 a 2009. A grande surpresa é que o crescimento dos gastos dos municípios deu-se de forma mais substantiva no ensino fundamental, tendo-se reduzido o investimento na educação infantil em 3,1% no período, demonstrando como os marcos da obrigatoriedade carregam as decisões dos gestores (FERREIRA e CÔCO, 2011, p.360).

Ao aliar os dados de monitoramento e ampliação das políticas educacionais voltadas para a educação infantil, no cotidiano da escola, faz-se necessário aliar o debate do currículo e trabalho docente, uma vez que são nas práticas cotidianas curriculares, que os docentes falam de sua identidade e profissionalidade, individual e coletiva (CARVALHO, 2005, p.97).

O trabalho docente na educação infantil é um campo a conhecer na contemporaneidade. Ferreira e Côco (2011) afirmam que o contexto das Reformas do Estado no final do século XX, opera novas regulações no campo da educação, com ênfase na lógica da descentralização e autonomia da escola, interpretada pela "desresponsabilização" do Estado, além do reforço aos procedimentos externos de avaliação e gestão escolar tecnocrática, imprimindo as marcas do mercado na organização do trabalho escolar. Para ambas

autoras, tal dinâmica marca a organização de novas formas de contratação dos trabalhadores docentes e imprime uma lógica de flexibilização da condição trabalhista, surgindo uma nova categoria de trabalhadores na educação infantil.

Reconhecemos que a organização curricular na educação infantil perpassa pela articulação de ações nos diversos espaços-tempos dos Centros Municipais de Educação Infantil- CMEIs potencializando a criança e seu direito de aprender. Considera-a como centro dessa organização curricular, em que se desenvolve nas relações tecidas na escola, na família, bem como em toda a sociedade. Articula saberes e experiências com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico, tecnológico, além de fomentar as práticas pedagógicas.

Interessa-nos investigar em que medida o cotidiano da Educação Infantil vem delineando a identidade/atividade das(os) professoras(es) do município de Vitória /ES- Brasil.

Em termos específicos, os objetivos da pesquisa são:

1. 1-Levantar questões sobre a identidade/atividade do professor da educação infantil, respeitando a sua especificidade na experiência e na docência;
2. 2-Analisar as aproximações entre recortes históricos da noção de experiência para pensar modos de compreender e ressignificar a experiência nas práticas de formação.
3. 3-Analisar se as diferentes concepções de currículo, formação docente estão presentes nas diversas narrativas e práticas dos sujeitos que atravessando o cotidiano da educação infantil, e se estas contribuem na formação da identidade/atividade das(os) professora(es) de educação infantil de Vitória/ES - Brasil.

3-Revisão de literatura

Hall (2011) explora algumas questões sobre a identidade cultural na modernidade tardia e avalia se existe a “crise de identidade”, estão surgindo novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno. Afirma que as identidades modernas estão sendo “descentralizadas”.

O conceito de identidade é complexo, pouco desenvolvido nas ciências sociais contemporânea. Para Ciampa (1984) a identidade é vista como totalidade não apenas no sentido de multiplicidade de personagens, mas no que se refere ao conjunto dos elementos biológicos, psicológicos e sociais que a constitui.

Não podemos isolar de um lado todo um conjunto de elementos – biológicos, psicológicos, sociais, etc. – que podem caracterizar um indivíduo, identificando-o, e de outro lado a representação desse indivíduo como uma duplicação mental ou simbólica, que expressaria a sua identidade. Isso porque há como uma interpenetração desses dois aspectos, de tal forma que a individualidade dada já pressupõe um processo anterior de representação que faz parte da constituição do indivíduo representado (CIAMPA, 1984, p. 65).

O autor ainda afirma que o nome não é a identidade; enquanto substantivo não revela a identidade, mas apenas parte dela. O substantivo é algo que nomeia o ser, e para isso é necessário uma atividade: o nomear. Logo, a identidade não é substantivo, é verbo; identidade é atividade.

Segundo Lauretti e Barros (2000), o que o indivíduo concretiza, vive, aquilo que tem sido e vivido corresponde à objetividade da identidade. A subjetividade da identidade está no "vir-a-ser" na forma de personagens possíveis, está na plasticidade. O homem pode projetar um "vir-a-ser" baseado nas experiências passadas, se de alguma forma, o sentido dessas pretende preservar, e nesse processo procura criar condições objetivas que garantam a possibilidade de recriar no futuro, essas experiências; caso contrário pode criar novas condições para sua negação, conquistando assim, a superação. A superação pressupõe a concretização, isto é, só se pode superar aquilo que já foi concretizado, externalizado e, como foi dito, isso se dá pela atividade mediante o exercício de reflexão.

As autoras ainda afirmam que, a identidade é também desumanização no sentido da impossibilidade de novas concretizações. O indivíduo desenvolve atividades que o negam como ser humano ou é forçado a repor personagens reproduzindo as condições que o desumaniza.

O homem muitas vezes, não se reconhece no produto de sua atividade, e isto se dá, segundo Marx (1983), pois o homem se relaciona com o produto de seu trabalho como um objeto alienado, *"[...] a apropriação do objeto aparece como alienação a tal ponto que quanto mais objetos o trabalhador produz tanto menos pode"*.

A necessidade de atender à Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 encarregou-se de levar a discussão aos educadores sobre a identidade/atividade docente nas creches e pré-escolas, mediante programas de formação. Pesquisadores como Oliveira (2006) pesquisou em São Paulo como os professores participantes de curso de formação docente estabelecem experiências formativas. O autor da pesquisa concluiu que o conteúdo do curso parecia familiar, o programa e a atividade de fazer um relato sobre ele lhes proporcionaram uma inclusão crítica no saber sistematizado, servindo para que repensasse seu trabalho cotidiano.

Ao longo dos anos o debate sobre formação docente esteve em destaque na educação infantil. Com as últimas mudanças na CF/88, pela emenda constitucional 59, apresentando sobre a obrigatoriedade de oferta na educação básica e com aprovação das diretrizes curriculares nacionais da educação infantil. Em 2010 acompanhamos os dados de uma pesquisa intitulada: "Trabalho docente na educação básica no Brasil" coordenado pela professora Dalila Andrade.

Côco e Ferreira (2011) discutiram sobre a gestão na educação infantil. Destacaram as profundas modificações que alteram sua dinâmica tanto no que diz respeito ao trabalho docente, com o surgimento de categorias de trabalhadores que não integram a mesma carreira docente, quanto à precarização das condições de trabalho, que faz renovar os valores da assistência social em detrimento da ação política-pedagógica. A título de fundamentar a crítica à gestão do trabalho na educação infantil.

A construção do trabalho docente na educação infantil, relaciona-se em particular com a construção teórica sobre criança e infância. A compreensão dessa construção é fundamental para a compreensão não apenas das práticas das educadoras, mas também dos processos identitários por elas vivenciados.

Nessa investigação interessa-nos apurar em que medida o cotidiano da Educação Infantil vem delineando a identidade/atividade das(os) professoras(es) do município de Vitória.

Alguns elementos do cotidiano merecem destaque. Um deles é o debate curricular, uma vez que o currículo na educação infantil a partir do ano de 2009 é amplamente debatido pelo Ministério da Educação e nos

movimentos sociais, aprovando a resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica- CNE/CEB No. 05/2009, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Ao considerar o currículo na educação infantil é importante reafirmar que esse currículo reconhece a criança no centro da aprendizagem, que apresenta a brincadeira e a interação como eixos na educação infantil.

Como a experiência dos professores se constitui na educação infantil. A proposta curricular contribui na formação da identidade/atividade na educação Infantil.

Articulamos identidade/atividade uma vez que a identidade é atividade e partindo dos estudos marxianos, aprofundaremos a concepção de trabalho, a fim de compreender o cotidiano na educação infantil e como essa atividade docente se constitui.

Tomaremos os estudos de Larrosa (2002) para pensar a educação a partir do par experiência e sentido. Para o autor a experiência é o que nos passa, o que acontece, o que nos toca. Afirma que:

Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observa a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo (LARROSA, 2002, p.21)

O sujeito moderno, além de ser um sujeito informado que opina, além de estar permanente em movimento é um ser que trabalha, reafirma Larrosa(2002).

Na educação infantil, muitas experiências são tecidas no cotidiano escolar. Tomaremos o conceito de cotidiano segundo Agnes Heller (1992), em que reconhece que os seres humanos já nascem inseridos em uma cotidianidade e, por viverem em grupos sociais, necessitam, desde seus primeiros anos de vida, aprender os costumes, as regras e as tradições do grupo cultural a que pertencem.

Para Heller (1992) é na vida cotidiana que a vida dos sujeitos se constitui por inteiro, na qual eles participam com todos os aspectos de sua individualidade: todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades, seus sentimentos, suas paixões, ideias e ideologias. São partes orgânicas da vida cotidiana: a organização do trabalho e da vida privada, os lazeres e o descanso, a atividade social sistematizada, o intercâmbio e a purificação. É quando adquirimos todas as habilidades, conhecimentos, práticas imprescindíveis para vivermos em sociedade.

No cotidiano da Educação Infantil, a relação com os pares, as diferentes atividades, as diferentes linguagens que atravessam esse cotidiano estão sendo tecidas por todos e praticadas por aqueles que estão ali imersos. Somos usuários múltiplos desse cotidiano, reinventando-o de mil maneiras a cada dia.

4-Referencial teórico metodológico

Utilizaremos como metodologia de pesquisa, a pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso etnográfico, a fim de levantar dados sobre a identidade/atividade docente das professoras de educação infantil em Vitória.

Esta escolha traduz o esforço investigativo de capturar as vozes das professoras nas diversas narrativas e práticas que atravessam o cotidiano da educação infantil, e se estas contribuem na formação de sua identidade/atividade docente.

De acordo com Sarmiento (2003, p. 153),

[...] a etnografia visa apreender a vida, tal qual ela é quotidianamente conduzida, simbolizada, interpretada pelos actores sociais nos seus contextos de acção. Ora, a vida é, por definição, plural nas suas manifestações, imprevisível no seu desenvolvimento, expressa não apenas nas palavras mas também nas linguagens dos gestos e das formas, ambígua nos seus significados e múltipla nas direcções e sentidos por que se desdobra e percorre.

Acreditamos que a etnografia pode ser apresentada como recurso metodológico para esse tipo de investigação, na qual o pesquisador e o pesquisado necessitam construir vínculos bastante distintos. Ao desenvolver uma pesquisa qualitativa de abordagem do tipo etnográfica, estaremos concordando com Sarmiento (2000, p. 247) que diz “[...] a etnografia impõe uma orientação do olhar investigativo para os símbolos, as interpretações, as crenças e valores que integram a vertente cultural [...] das dinâmicas da acção que ocorrem nos contextos escolares”.

A abordagem do tipo etnográfica nos permite captar as relações do cotidiano, estabelecer um diálogo entre as teorias revisadas e a prática na realidade percebida. Embora a etnografia seja um instrumento clássico de investigação antropológica, ela vem sendo utilizada nas pesquisas educacionais a fim de descrever e interpretar a realidade cultural. Por isso, afirma André (1995), os educadores, ao adaptarem a etnografia à educação, não fazem pesquisa puramente etnográfica, mas realizam estudos do tipo etnográfico.

No processo investigativo devemos “[...] colocar como elemento fundamental a análise dos discursos, das interlocuções tanto nas entrevistas quanto nas situações de interação” (SILVA; BARBOSA; KRAMER, 2005, p. 55). É no cotidiano da escola que emergem os discursos atravessando as diversas sínteses de nossas experiências culturais e sociais. É um desafio trazer a narrativa e seus elementos da discursividade.

Recorreremos a um Centro Municipal de Educação Infantil de Vitória, como critério de seleção, ter sua construção nos últimos cinco anos.

Observaremos as seguintes categorias: as práticas de formação docente; o debate curricular; a implementação de sistemas de avaliação; o trabalho com as crianças de 0 a 3 anos e a implementação da obrigatoriedade de 4 a 5 anos e 11 meses. Elementos importantes atualmente no cenário da Educação Infantil Brasileira.

Nestes espaços e tempos acompanharemos as professoras e seu cotidiano na educação infantil. Seram feitas observações dos hábitos dos profissionais no seu dia a dia no desempenho de suas funções.

5- Caracterização do estudo

O Centro Municipal Educação Infantil - CMEI campo desta pesquisa situa-se no município de Vitória. Atende neste ano de 2013 um total de 505 alunos. O quadro de colaboradores é composto por 50 profissionais sendo 29 professores, 9 Assistentes de Educação Infantil- AEI, 4 pedagogas, 6 atuando na secretaria, 2 assistentes de serviços operacionais – ASO e 12 estagiários, além de professores de arte e de educação física. Em estrutura física o prédio é construído em 2 pavimentos, com uma área aproximada de 2.888 m², são quatro salas de berçário com banheiros próprios seis salas de educação infantil, lactário, pátio coberto, pátio descoberto, pátio de areia, 2 salas de maternal também com banheiro próprio, refeitório, banheiros

com mobiliários acessíveis as crianças, sala de artes, laboratório de informática, brinquedoteca, sala de dança, sala de vídeo, auditório, cozinha, recepção, secretaria, sala de pedagogas, sala do diretor, sala de planejamento, rampas de acessibilidade.

O município de Vitória, capital do Espírito Santo, é situado no litoral do sudeste brasileiro e banhado pelo Oceano Atlântico. Possui aproximadamente 327.801 habitantes de acordo com o Censo 2010 realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. O município possui uma área territorial de 98.194 km². É dividido geograficamente em uma parte insular, berço da cidade, e uma parte continental, de recente crescimento. Administrativamente, a cidade divide-se em oito Regiões: Região I – Centro, Região II - Santo Antônio, Região III - Bento Ferreira, Região IV - Maruípe, Região V - Praia do Canto, Região VI - Continental, Região VII - São Pedro e Região VIII - Jardim Camburi. A economia de Vitória é voltada para as atividades portuárias, ao comércio ativo, a indústria, a prestação de serviços e também ao turismo de negócios dentre outros serviços. Fundada em 8 de setembro de 1551, a cidade tem hoje 461 anos. O município possui características populacionais exclusivamente urbanas.

6- Algumas reflexões sobre o cotidiano escolar pesquisado

No campo de pesquisa é possível relacionar os fazeres pedagógicos dos profissionais envolvidos no espaço educacional tendo em vista uma reprodução cultural e social de forma abrangente e dominante. Esta observação dialoga com o conceito de Heller para o cotidiano, onde o ambiente social em que o profissional está inserido influencia diretamente em seus costumes, regras e tradições culturais. Ainda nesta linha de raciocínio, os alunos terão seu cotidiano influenciado pelo ambiente propiciado pelos profissionais em suas escolas. De acordo com Heller:

A vida cotidiana é a vida de todo homem. Todos a vivem, sem nenhuma exceção, qualquer que seja seu posto na divisão do trabalho intelectual e físico. Ninguém consegue identificar-se com sua atividade humano-genérica a ponto de desligar-se inteiramente da cotidianidade. E, ao contrário, não há nenhum homem, por mais 'insubstancial' que seja, que vive tão-somente na cotidianidade, embora essa o absorva preponderantemente (1992, p.17).

O tempo e as diversas atribuições agregadas ao profissional aparecem na pesquisa como pontos a serem discutidos, que na execução cotidiana de sua profissão podem refletir na qualidade do trabalho docente das unidades escolares.

Outro ponto pertinente que aparecem nos diálogos com os profissionais é referente à quantidade de recursos humanos, que sendo em quantidade reduzida traz uma sobrecarga para estes e influencia diretamente no trabalho desenvolvido.

De acordo com a resolução número 06/99 da Prefeitura Municipal de Vitória, que fixa as normas para educação infantil no Sistema Municipal de Ensino do Município de Vitória, em seu artigo 9º trás as seguintes recomendações em relação à quantidade de alunos por professor:

Art. 9º - Os parâmetros para organização de grupos de alunos decorrerão, inclusive das especificidades da proposta pedagógica, recomendada a seguinte relação professor/criança:

- crianças de 0 a 1 ano – até 9 crianças por professor;

- crianças de 1 a 2 anos – até 12 crianças por professor;
- crianças de 2 a 3 anos – até 15 crianças por professor;
- crianças de 3 a 6 anos – até 25 crianças por professor.

Parágrafo único – As turmas de 0 a 2 anos contarão, ainda, com funcionário auxiliar.

No ano de 2012 foi realizada uma avaliação nos centros de educação infantil da rede municipal de vitória, denominada Sistema Municipal da Avaliação Pública do Município de Vitória - SAEMV, criado pela Lei Municipal 8.051 de 22 de dezembro de 2010. O objetivo do SAEMV é a melhoria contínua da qualidade do ensino-aprendizagem, bem como dos processos de gestão da educação.

Nesta avaliação a maior parte das escolas de educação infantil pesquisadas no município avaliaram a questão referente a quantidade de profissionais recomendadas pela resolução 06/99 como alerta e cuidado no que diz respeito a qualidade do serviço.

Um ponto que temos observado no ambiente escolar são as situações que exigem dos profissionais a espontaneidade, a urgência em impor ou mediar determinadas situações de conflitos sendo necessárias reações imediatas. Devido a este comportamento o profissional muitas vezes não faz a reflexão necessária para agir frente a determinadas situações. Heller faz uma consideração a respeito desses momentos no cotidiano.

A assimilação do comportamento consuetudinário, das exigências sociais e dos modismos, a qual, na maioria dos casos, é uma assimilação não tematizada, já exige para sua efetivação a espontaneidade. Pois, se nos dispuséssemos a refletir sobre o conteúdo da verdade material ou formal da cada uma de nossas formas de atividade, não poderíamos realizar nem sequer uma fração das atividades cotidianas imprescindíveis; e, assim, tornar-se-iam impossíveis a produção e a reprodução da vida na sociedade humana (...). Na cotidianidade podemos efetivamente nos orientar e atuar com ajuda de avaliações probabilísticas, na medida em que, abaixo dessa linha, na esfera da mera possibilidade, ainda não podemos consegui-lo e, por cima da correspondente fronteira superior, na esfera da segurança científica, já não mais o necessitamos (HELLER, 1985, p.32)

Desta maneira, são diversas as situações resultantes da espontaneidade. Não há como ser diferente e as relações não teriam o mesmo significado se não passassem de meras repetições e combinados. O espontâneo é algo vivo e forte, presente na vida e nas práticas dos profissionais da Educação Infantil na contemporaneidade.

Descatamos a presença do espontaneísmo na prática de formação docente dos professores pesquisados. Tomaremos aqui algumas reflexões da perspectiva cognitivista de Jean Piaget. A partir desta perspectiva, reivindica-se uma organização de um ambiente propício para os alunos reconstruírem as verdades, as práticas pedagógicas deveriam ser livres:

A primeira, que aparece particularmente indispensável, consiste na previsão de programas mistos, incluindo horas de ciências, (o que aliás já está em uso), durante as quais, porém, o aluno possa entregar-se a experiências por sua própria conta, e não determinadas em pormenores. A segunda solução (que nos parece dever ser acrescentada a outra) volta a dedicar algumas horas de psicologia (no quadro na “filosofia” ou da futura epistemologia geral) ou experiências de psicologia experimental ou psicolinguística etc, (PIAGET, 1973, p.28)

A proposta de Piaget era bastante nítida, no que se refere a formação ao aluno: deveria se guiar por si mesmo, e os estudos da filosofia deveriam ser substituídos pela psicologia e epistemologia.

A seguir faremos algumas observações sobre a relação entre o impacto da perspectiva cognitivista na educação. Um dos autores que mais debatem sobre a perspectiva Vigotskiana é o professor Newton Duarte. Duarte (2004), ao analisar a obra de Vigotsky, afirma que esta vem ganhando matizes diferentes, de acordo com a necessidade imposta pela sociedade e conforme pesquisas desenvolvidas por estudiosos desta vertente. O autor esclarece que, em alguns estudos, há a intenção de retirar o marxismo de Vigotsky e abolir seus estudos sobre o método que lhe deu sustentação.

A forma como isso tem sido realizado, para Duarte (2004), acontece em três instâncias: primeiro, tentando afastar a teoria de Vigotsky da teoria de Leontiev; em segundo lugar, substituindo o que Vigotsky escreveu pelo que escreveram seus intérpretes ou mesmo apresentando traduções resumidas e censuradas dos textos escritos pelo autor; e, por fim, fazendo uso do ecletismo, representado principalmente pelas aproximações entre a teoria de Piaget e a de Vigotsky.

No trabalho docente na pesquisa em andamento, observamos o ecletismo na aproximação entre a teoria de Piaget e Vigotsky e o impacto da ação teórica nas práticas pedagógicas cotidianas com as crianças.

Concordamos com Facci (2004, p.140) quando afirma que: “O ecletismo também está presente nas interpretações pós-modernas e neoliberais da teoria Vigotskyana”. Muitos autores tentam confrontar o pensamento de Vigotsky com o de Piaget e defender a ideia de que exista um antagonismo fundamental entre essas duas teorias, muitas vezes afirmando que ambos os autores partem de uma matriz sociointeracionista.

Duarte (2004) ainda afirma que uma Pedagogia marxista não pode deixar de fazer crítica às Pedagogias não-críticas, de cunho neoliberal, como é o caso da Pedagogia tradicional e da Escola Nova. A teoria de Piaget está totalmente atrelada aos preceitos do escolanovismo, e muitos educadores, ao tentarem fazer a aproximação entre Piaget e Vigotsky, o fazem tomando como ponto de partida o lema “aprender a aprender”.

Facci (2004, p. 140) apresenta:

Essa busca da junção entre a teoria de Piaget e Vigotsky tem conduzido os estudiosos a uma análise da teoria marxista, nesse caso psicologia histórico-cultural, utilizando referenciais que pertencem à pedagogia liberal - a Escola Nova. Não discordo do fato de Piaget ser um clássico na educação e na psicologia, e que, portanto, deve ser exhaustivamente estudado; no entanto, entendo que o 'casamento' entre esses dois autores leva a caminhos que pode cair no esvaziamento, pois ambos não partem da mesma base teórico-metodológica.

Um outro problema destacado é a afirmação de que Piaget e Vigotsky são clássicos interacionistas. Se tomarmos como base as ideias de Piaget, que entende o interacionismo como um modelo biológico de análise das relações entre organismo e meio ambiente, buscando a superação tanto do apriorismo quanto do empirismo, não podemos enquadrar Vigotsky como interacionista.

Piaget naturaliza o social, entende a sociedade utilizando elementos da Biologia, quando analisa seus moluscos e seu hábitat natural. Desse modo, “[...] sendo o modelo interacionista um modelo biologizante, naturalizante, não permite uma abordagem que leve à compreensão do homem como um ser histórico e social” (DUARTE, 2004, p. 179), como é o caso da escola Vigotskiana.

A reflexão levantada por Duarte (2004) demonstra o quanto a descaracterização da teoria e do pensamento de Vigotsky ainda é considerada por alguns estudiosos. Tal descaracterização não tem permitido nenhum avanço na compreensão do processo de ensino-aprendizagem, e ainda tem levado a possibilidade de legitimar políticas educacionais comprometidas com a classe dominante.

Em nossos estudos, encontramos algumas referências de Vigotsky, nos anos 80 e 90, no Brasil, apresentando, em sua tradução, a ausência do caráter político, cultural, histórico de sua obra. Esse atravessamento fragilizou o pensamento desse autor, refletindo nos cursos de formação de educadores e principalmente nos documentos oficiais, tais como, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), idealizando um tipo de criança e infância a ser seguido e “construído” pela escola. Fragilizando assim; proposta curricular, o trabalho docente e as práticas pedagógicas cotidianas. Estas são algumas considerações que já pontuamos na pesquisa em andamento.

7-Referência bibliográfica.

ANDRE, M. E. D. A. de. Etnografia da prática escolar. São Paulo: Papyrus, 1995.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho - o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa, ALVES, Nilda. Pesquisa no/do cotidiano das escolas-sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CARVALHO, J.M. O não-lugar dos professores nos entrelugares da formação continuada. Revista Brasileira de Educação. São Paulo. no.28, p 96-107, jan/abr 2005.

CIAMPA, A.C. Identidade. In: W. Codo & S. T. M Lane (Orgs.). Psicologia social: o homem em movimento. São Paulo: Brasiliense, p.55-87, 1984.

DUARTE, Newton. Vigotsky e o “aprender a aprender” crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria Vigotskiana. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

DUARTE, Newton. A formação do indivíduo, consciência e alienação: O ser humano na psicologia de A.N.LEONTIEV. Caderno Cedes, Campinas, v. 24, n. 62, p. 44-63, abr. 2004.

FACCI, M. G.D. Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia Vigotskyana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

CÔCO, V; FERREIRA, E. B. Gestão na educação infantil e trabalho docente. Retratos da escola/Esforce. V.5, n.9, jul.-dez 2011, p.357-369.

HALL, S. A identidade cultural na pós-modernidade..ed.11, Rio de Janeiro, DP&A, 2011

HELLER, Agnes. O cotidiano e a história. 2ª ed. São Paulo, Paz e Terra.1985. 121p.

LAURENTI, C; BARROS, M. N. F. Identidade: questões contextuais e conceituais. Revista de Psicologia Social e Institucional. v.2, n.1, jun 2000.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação. São Paulo, p.20-28, jan/abr2002.

- MARX, K. Primeiro Manuscrito: Trabalho Alienado. In: E. Fromm. Concepção marxista do homem. Rio de Janeiro: Zahar. 8 ed, p. 89-102, 1983.
- PIMENTA, Selma G. Panorama atual da Didática no quadro das Ciências da Educação: Educação, Pedagogia e Didática. In: PIMENTA, Selma G. Pedagogia, ciência da educação? São Paulo: Cortez, 2001.
- SARTÓRIO, L.A.V. A PONTAMENTOS CRÍTICOS ÀS BASES TEÓRICAS DE JEAN Piaget e a sua concepção de educação. In: Revista eletrônica arma da crítica. Ano2, No. Especial, Dez.2010.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir, CARVALHO, Marília Pinto de.; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Orgs). Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.137-179.
- SARMENTO, M. J. Sociologia da Infância: correntes e controvérsias. Sociedade e Cultura 2, Cadernos Noroeste, série sociológica, vol.13. n.2, 2000, p.145-164.
- SILVA, J. P; BARBOSA, S. N. F; KRAMER, S. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. Perspectiva. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. v. 23, n.1, p. 41-64, jan./jul.2005.
- SOARES, Magda. Metamemória-memórias: travessia de uma educadora. São Paulo:Cortez, 1991.
- PIAGET, Jean. Para onde vai a educação? Rio de janeiro:Livraria José Olympo editora/Unesco, 1973.

Reflexões sobre as significações da atividade docente para uma professora: possibilidades para a formação docente

Virgínia Campos Machado⁷⁴¹, Alessandra de Oliveira Capuchinho Gomes⁷⁴², Cláudia Mileu⁷⁴³, Flávia Marques⁷⁴⁴, Wanda Maria Junqueira Aguiar⁷⁴⁵

Essa comunicação tem como objetivo apresentar e discutir os sentidos da atividade docente para uma professora, Marta (nome fictício), dos anos iniciais do ensino fundamental. O referencial teórico-metodológico adotado é a Psicologia Sócio-histórica. Para produção de dados foram realizadas entrevistas e autoconfrontações e as análises e interpretações dos dados se deram por meio da organização de Núcleos de Significação (AGUIAR, OZELLA, 2006). Dentre os principais resultados, que compõem os cinco Núcleos de Significação organizados, destacamos que, corroborando com diversos estudos em educação, encontramos que a escolha pela profissão docente foi calcada principalmente em experiências familiares e nas ideias de vocação e cuidado das crianças. Assim, as falas de Marta sobre seu processo de escolha profissional sugerem uma concepção naturalizante que atravessa a docência, bem como sua visão de aluno e do processo de ensino-aprendizagem. Tal fato merece atenção porque, uma vez mantida tal naturalização, uma consequência possível e nefasta é a legitimação de um esvaziamento em relação à profissionalização e os saberes docentes. Parece haver certa dificuldade da professora Marta em considerar o professor como agente mediador do processo de ensino-aprendizagem. A professora atribui ao professor a tarefa de ensinar e; ao aluno, a de aprender, como fatos relacionados, mas não mutuamente constituídos. A resistência em trabalhar com atividades em grupo, sugerida pela realização muito esporádica dessas, o caráter apenas recreativo atribuído a elas, assim como a afirmação de que “no trabalho em grupo cada um faz um pouco” reforçam a ideia de excessiva centralização do papel do professor, que pode ser corroborada pela evidência de que a colaboração entre alunos não é entendida como oportunidade de aprendizagem e desenvolvimento. A ênfase na formação do Magistério como possibilidade para um “modo de fazer organizado” das atividades em sala de aula revela uma dicotomia entre a realização da tarefa, a prática; e seus porque e para que, que dependem de uma reflexão sobre a ação embasada teoricamente. No entanto, além de destacarmos os aspectos que dizem respeito ao modo como Marta se vê e ao seu aluno, também devemos destacar suas condições de trabalho como elementos que constituem sua atividade docente. Sobre isso a professora afirma que, por atuar em escola da rede particular de ensino, a instabilidade profissional é algo que tenciona sua atividade, que precisa se adequar ao que é proposto pela rede de ensino em que atua para manter-se no emprego. Marta, sendo expressão singular de uma totalidade, nos permite conhecer aspectos que são relevantes também para o coletivo de professores tais como a necessidade de promoção de um entendimento histórico dos processos educativos, da não dicotomização entre teoria e prática e entre o que, para que e porque do seu fazer em sala de aula. Acreditamos que a relevância da pesquisa está em poder permitir compreender quais são as necessidades

⁷⁴¹ vickynut@hotmail.com, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

⁷⁴² alessandracapuchinho@yahoo.com.br, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo /Centro Universitário Adventista de São Paulo

⁷⁴³ cmileo@uol.com.br, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

⁷⁴⁴ flaviamarques@uol.com.br, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

⁷⁴⁵ iajunqueira@uol.com.br, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

concretas vivenciadas por professores, orientando a produção de um conhecimento que possa subsidiar propostas e políticas de formação docente.

Palavras-chave: sentidos, Psicologia Sócio-Histórica, formação de professores

Introdução

O trabalho em foco tem como objetivo apresentar e discutir os sentidos da atividade docente para uma professora, Marta (nome fictício), dos anos iniciais do ensino fundamental. A pesquisa a qual nos referimos foi desenvolvida pelo grupo de pesquisa “Atividade e Subjetividade”, pertencente ao Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: Psicologia da Educação da PUC-SP e liderado pela Profa. Dra. Wanda Maria Junqueira de Aguiar.

A pesquisa “Trabalho docente e subjetividade: aspectos indissociáveis da formação do professor” foi desenvolvida no âmbito do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica (PROCAD), contando com a participação do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá (UNESA). As atividades de pesquisa realizadas tiveram por objetivo estudar os aspectos subjetivos que constituem a atividade docente, buscando promover, ao mesmo tempo, o desenvolvimento do indivíduo e do coletivo profissional mais amplo a que pertence, ampliando a compreensão da atividade docente, considerada aqui, numa perspectiva mais totalizante – como o real da atividade (CLOT, 2006).

Os resultados abordados nessa apresentação se referem à parte da pesquisa que foi desenvolvida em uma escola particular, da região central de São Paulo. A professora que participou como sujeito da pesquisa recebeu o nome fictício de Marta, tem mais de 20 anos de experiência atuando na área da educação, acumulando uma vasta experiência por ter atuado em diferentes funções – docência, supervisão, coordenação pedagógica; em diferentes graus – ensino fundamental e médio; e diferentes modalidades administrativas – ensino fundamental e particular, ainda que seu maior tempo de atuação seja na escola particular.

Referencial teórico-metodológico

As pesquisas realizadas por nosso grupo são ancoradas nos pressupostos teóricos do materialismo histórico e dialético e da Psicologia Sócio-Histórica, e incorporam contribuições teóricas de Yves Clot, especialmente no que diz respeito aos procedimentos de produção de dados (2006, 2010).

Esse referencial teórico nos oferece uma concepção de homem como constituído historicamente, nas e pelas relações que estabelece com o mundo social, (VYGOTSKY, 2001). Tal visão busca romper com uma concepção ideologizada de “natureza humana” que acaba por encobrir as determinações sociais que são constitutivas do sujeito.

Ao afirmarmos que o homem se constitui na relação com o social, não devemos considerar que tal relação seja de identidade. Sujeito e sociedade mantêm uma relação de mediação em que se constituem

mutuamente, em que um não é sem o outro, sem que com isto entendamos que o sujeito seja simples reflexo desse social. A dialeticidade e a materialidade contidas nessa concepção teórica e metodológica, nos indicam uma relação em que o sujeito contém o social dialeticamente transformado pela sua dimensão subjetiva, que só pode ser compreendida como historicamente constituída. Para que seja possível apreender as múltiplas determinações que medeiam a relação do sujeito e a sociedade, é preciso romper com visões naturalizantes ou dicotômicas da realidade, conservando suas contradições e movimentos em, seu processo dialético.

Nesse sentido, cabe ao pesquisador não se restringir à descrição do fenômeno, devendo **buscar sua explicação**, as suas relações dinâmico-causais, a gênese, ou seja, ultrapassar sua aparência e ir em busca da essência do fenômeno em foco. Para tanto, o objeto deve ser estudado em seu processo histórico de desenvolvimento, ou seja, os **fenômenos não devem ser analisados como produtos**, mas em seu processo de constituição. Mesmo quando a aparência do fenômeno não mais revela sua essência, como quando ocorre o **comportamento fossilizado**, é preciso um esforço do pesquisador para alterar o caráter de tal comportamento, fazendo-o retornar aos seus estágios iniciais (VYGOTSKY, 1998, p. 85).

Nessa busca pela apreensão do sujeito concreto, consideramos os sentidos e significados – expressos por meio da linguagem, como centrais. Além disso, nos pautamos nas demais categorias que compõem o referencial citado, tais como: dialética, mediação, historicidade, atividade, pensamento e linguagem, subjetividade. Tais categorias servem de base para a formulação das interpretações sobre os sentidos e significados da atividade docente nessa pesquisa.

Instrumentos de produção e análise de dados

Para a produção de informações, recorreremos a procedimentos que oportunizaram a emergência da fala com significado. Nessa direção, nosso grupo realiza entrevistas de história de vida (focalizando aspectos relacionados à escolha pela docência e processo de formação), entrevistas focalizadas na atividade docente e sessões de autoconfrontação simples (ACS) e autoconfrontações cruzadas (ACC), procedimentos propostos por Yves Clot.

As ACS e as ACC são uma proposta que tem como objetivo “transformar o vivido em possibilidade de vivência”. Segundo Clot (2006, p. 136) “a tarefa apresentada aos sujeitos consiste em elucidar para o outro e para si mesmo as questões que surgem durante o desenvolvimento das atividades com as imagens”.

A ACS consiste em apresentar os dados videogravados ao sujeito, na presença do pesquisador, e solicitar a ele que a descreva, comente, faça questionamentos sobre sua atividade. Na ACC, por sua vez, tal análise se dá na presença do sujeito de pesquisa, o sujeito pesquisado e um par, alguém que compartilhe a mesma atividade de trabalho que ele. A realização de sessões de autoconfrontação possibilitam que as atividades filmadas sejam refletidas e discutidas e o sujeito pesquisado é seu personagem central.

Para interpretação e análise dos dados utilizamos a proposta de Núcleos de Significação (AGUIAR e OZELLA, 2006) que pode ser explicada, de forma simplificada, como dividida em três etapas. Primeiramente foram realizadas leituras flutuantes, a fim de nos familiarizarmos e nos apropriarmos das informações expressas pelo sujeito. Dessas leituras destacamos os conteúdos recorrentes e/ou com ênfase

emocional e organizamos os pré-indicadores. Na segunda etapa aglutinamos os pré-indicadores levantados em indicadores, por manterem entre si alguma semelhança ou complementaridade. Por último, a partir da organização resultante dos indicadores e seus conteúdos que contém alguma semelhança, complementariedade, ou contradição, iniciamos a nomeação e organização dos núcleos de significação num movimento que articula elementos que nesta nova condição (de articulados) revelam com mais propriedade o sujeito, expressam aspectos dos sujeitos até então não revelados pelo empírico, pela pseudoconcreticidade. Este novo momento analítico e interpretativo só pode ocorrer se o referido movimento de articulação se der à luz das múltiplas determinações constitutivas da realidade social, histórica e, no caso de nossa pesquisa não podemos esquecer as determinações institucionais e políticas, focando mais especificamente aquelas referentes às políticas públicas voltadas para a educação.

Análise e interpretação: as significações da atividade docente para Marta

O esforço nessa apresentação será o de apresentar o que foi elaborado como interpretação internúcleos a partir dos dados de pesquisa referentes à professora Marta, articulando as interpretações dos seis Núcleos de Significação: (1) *“A gente quer tanto que a coisa saia perfeita... que a gente acaba falando demais”* – a centralização do papel do professor; 2) Organizar para educar; 3) *“Num trabalho em grupo todo mundo faz um pouco”*; 4) Atividade docente pautada no livro didático; 5) Autoconfrontações - entre constatações e reelaborações da atividade vivida e 6) Ensino público x ensino privado: a instabilidade profissional). Desta forma buscamos construir sínteses cada vez mais profundas, que articulem os conteúdos explorados nesses núcleos resultantes das entrevistas e nos cinco das autoconfrontações, permitindo a melhor compreensão dos sentidos e significados que a professora atribui à atividade.

Primeiramente, apontamos os aspectos relacionados à própria escolha da profissão. Nas entrevistas, ao relatar sobre as experiências da infância, Marta acredita que sua constituição de professora iniciou-se já naquele período. Ela encontrou na família seus primeiros modelos de professores: a mãe foi professora por algum tempo, a tia era professora na escola em que Marta estudava e o avô, a despeito de não atuar na educação formal (pois atuava como professor de defesa pessoal), era também visto como um modelo de professor. Entretanto, a professora justifica sua escolha pela docência não só pelas suas experiências familiares. Observamos, também, que na sua fala, o “gostar”, “querer”, “cuidar” e “tomar conta” das crianças aparecem como atributos da profissão e que ela possui desde a infância.

Desta forma, Marta vai justificando uma “vocação” para a docência, numa visão “naturalizante” dos fenômenos sociais e humanos, visão essa que desconsidera a historicidade do humano e as formas socialmente construídas para satisfazer suas necessidades. Isto é, Marta parece acreditar que o homem nasce com um “dom” e cabe a ela, apenas desenvolvê-lo, revelando, dessa forma, uma ideia de vocação como algo intrínseco ao sujeito, inato, datado, dado. Portanto, preestabelecido desde sempre.

Como aponta Bock (2001), visto como Marta o define, o fenômeno psicológico parece que existe no homem previamente, como estrutura, processo e expressão, independente de suas vivências, do modo de pensar e agir da cultura da qual ele faz parte e, assim, existe porque enquanto humanos, ele pertence à natureza, o que torna o processo psicológico naturalizado.

Concordando com a autora supracitada e ancorados, como já dito, numa perspectiva sócio-histórica, cabe ressaltar que este conceito de “vocação” não leva em consideração a construção histórica do sujeito e da

realidade que está implicada nesse processo (BOCK, 2001). E mais, na perspectiva crítica de Bock (op cit) essa visão leva a justificar desigualdades, sejam sociais, sejam de aprendizagem por meio das diferenças individuais. Tal característica aponta um pensamento que não entende que este humano se constitui de maneira dialeticamente determinada ao longo da História, já que o ser humano constrói a sua própria história assim como ele é por ela construído.

Esta forma de pensar o humano, a-histórica e linear, acarreta uma série de desdobramentos na prática pedagógica da professora e pode comprometer a atividade docente em várias direções: repercute na visão de aluno, na compreensão acerca das diferenças entre eles e, finalmente, na própria visão de ensino-aprendizagem. Traz em seu bojo, também, uma visão romântica “de sacerdócio” e de profissão notadamente feminina, o que acaba reforçando marcas que se apresentam como “históricas” da profissão e, ao mesmo tempo, acarretam e “legitimam” um esvaziamento em relação à sua profissionalização e dos seus saberes docentes.

Nesse sentido, a busca por formação ao longo da vida profissional é de menor importância, pois cabe ao profissional apenas desenvolver um dom. No caso específico de Marta, este pensamento pode desresponsabilizá-la de buscar formação ao longo de sua carreira, questão importante que ela apontou ao longo da pesquisa.

E essa desresponsabilização se baseia em conhecimentos do senso comum, do dia a dia e que levam à mesmice da profissão docente, ou seja, do que não se muda, não se modifica, não se transforma, do que permanece inalterado, o que vem referendar seu modo de atuação com os alunos no sentido de uniformizá-los, ao mesmo tempo em que uniformiza sua maneira de atuar.

As práticas sociais dos indivíduos, suas atividades de trabalho, expressam o que elas são e ainda o que pretendem ser, pois, por meio do contato de si com o mundo (com os outros, com seu contexto, com os saberes), o indivíduo se constrói e se reconstrói em um processo dinâmico. No caso de Marta, o que podemos apreender pelas informações obtidas é que ela se aprisiona na mesmice da profissão como algo naturalmente construída (a tese) e com isso, seu contato com a antítese é menor, não acarretando aparentemente rupturas, transformações, novas sínteses que possibilitariam seu desenvolvimento.

Pensando em políticas de formação, é necessário discutir os contextos mais frequentes. É nesse sentido que, ao retomar o processo de formação inicial de Marta, podemos apreender que a professora enfatiza o curso do Magistério como aquele que até hoje dá suporte para o seu fazer docente. Para ela, sua formação e experiência no Magistério se sobrepõem à sua formação em Pedagogia. Nas críticas que tece ao curso superior, Marta o limita à função de complemento e destaca que, por ser prioritariamente voltado à teoria, não forma o professor para a prática em sala de aula. Nas falas de Marta, a ênfase dada ao Magistério focaliza um saber fazer que orienta e facilita a prática.

Essas falas da professora revelam uma compreensão dicotomizada de teoria e prática em que um aspecto aparece como descolado do outro. Esse fenômeno sugere que ela tem uma visão de teoria como algo abstrato e formal, retórico e, portanto, não identifica o impacto da teoria na prática. Nossa tese é que esse pensamento emerge e se desenvolve, provavelmente, porque se por um lado ela teve um curso que parece ter sido incapaz de articular e mediar a relação teórico-prática, por outro, é interessante notar que não encontramos, no percurso de sua atividade profissional, momentos de formação contínua que pudessem romper com esta dicotomia.

Nessa direção, parece que os processos de formação continuada de que Marta tem participado não têm auxiliado muito para que a professora reflita criticamente sobre sua atividade. Essa questão apresentada, tanto da formação inicial, como da formação contínua, também aponta para um tema fundamental e é comum a outros coletivos profissionais.

No caso de Marta, observamos que a rede educativa em que ela atua oferece cursos de formação para os professores. No entanto, eles parecem estar mais direcionados a promover a capacitação do professor a fim de que ele saiba utilizar o material apostilado adotado pela rede de ensino da forma considerada correta. Assim, o objetivo de promoção da reflexão sobre a atividade docente dá lugar ao de adequação à “filosofia de ensino” e de reprodução da proposta da rede.

Nossa compreensão é de que a maioria dos espaços de formação ainda não são organizados de forma a promover uma reflexão que permita ao indivíduo articular sua prática ao conhecimento científico produzido e teorizar sobre seu fazer. Sem isso, ele se limita às experiências cotidianas, vicárias, constituídas ao longo de sua vida, em busca de algo que dê suporte para a sua ação. Como discute Magalhães (2010), citando Newman e Holzman (2002, p. 46), é fundamental instituir “*espaços de formação que se configurem como atividade prático-crítica*”. Na mesma direção, Sánchez Vázquez (2007, p. 28) relembra que a categoria práxis designa para Marx “*atividade consciente objetiva, sem que, por outro lado seja concebida com o caráter utilitário(...) como interpretação do mundo, mas também como elemento do processo de sua transformação*”. Para Sánchez Vázquez (op. cit., p. 119): “*Marx já concebe a práxis como uma atividade humana real, efetiva e transformadora. (...) Vê a práxis na relação indissolúvel com a teoria (...).*”

A necessidade de maior articulação entre teoria e prática e, principalmente, da constituição de profissionais críticos na Pedagogia se evidencia quando percebemos que as falas de Marta encontram ecos nas falas de professores que vêm sendo formados recentemente.

Nesse sentido, pontuamos a responsabilidade dos professores do Ensino Superior e dos demais espaços de formação que, ao receberem alunos com a concepção distorcida de que para ser pedagogo o fundamental é “gostar” de criança, trabalhem os conceitos do senso comum de modo que sejam superados a partir da reflexão e apropriação dos conhecimentos científicos e valorizem os saberes que sustentam a profissão docente.

As questões apresentadas por Marta fazem parte de um dos problemas que permeiam o campo das licenciaturas, isto é, como capacitar o professor para que esse consiga articular o saber, o saber fazer e o ser, dialeticamente, sem hierarquizar um ou outro. (FREIRE, 1995; ZABALA, 1996).

A aproximação das zonas de sentido nas falas de Marta revelam a professora como um sujeito formado pela cotidianidade que se impõe ao dia a dia, dificultando ações mais reflexivas, um conhecimento emancipador que possibilite que ela se conheça de outra maneira e se modifique nesse ato (EAGLETON,1999). Mas como definir quais são as características e implicações dos pensamentos, sentimentos e ações dos indivíduos no seu cotidiano?

Segundo as considerações de Rossler (2004), discutindo Heller, a vida cotidiana do homem é imanente a sua existência, nela são processadas todos seus sentidos, sentimentos, paixões, ideologias, crenças e valores. Ela é caracterizada também pelo *economicismo* (rapidez, segurança e agilidade) *pragmatismo* (livre de teorizações) *ultrageralização* (sem reflexões sucintas em cada ação singular) *analogia* (as pessoas são definidas em um padrão já conhecido pelo indivíduo), *precedentes* (adoção de certas maneiras e

atitudes devido às referências prévias já experimentadas) *imitação* (meio de aprendizagem e de apropriação de ações socialmente aceitos).

Ainda segundo Rossler (2004), ao analisar a estrutura da vida cotidiana definidas por Heller (1989 -1994) a *espontaneidade* (o pensar e agir sem uma reflexão crítica e consciente) é uma das suas características, uma vez que nas interações sociais nossos comportamentos se constituem sem uma interlocução consciente a todo tempo. Entre o agir e as consequências de nossas ações, a *probabilidade ou possibilidade* entram em vigor. Seria impossível vivermos a todo tempo estabelecendo cientificamente todas as consequências de nossas atitudes, assim, nossas ações são preestabelecidas de possibilidades ou probabilidades.

Patto (1993) ao citar Heller (1972-1975-1982) aponta que nas relações de trabalho o homem se configura tanto como produtor da história ou como mero motor operado pelas contradições inerentes do modelo capitalista de produção. No segundo caso o processo histórico é determinado como objetivo não mantendo nenhuma relação com a subjetividade do sujeito, ou seja, é regido pelas leis do desenvolvimento econômico.

Uma vez sendo anulado do processo histórico esse homem nem sempre pode ser visto como sujeito da história, sem margem de movimento a alienação explicitará sua vida cotidiana. Mas, quais implicações possuem as colocações de Heller citadas tanto por Patto (1993) quanto por Rossler (2004) ao considerarmos a atividade de Marta em seu trabalho na escola?

A autora destaca que quando o indivíduo não consegue romper com formações psíquicas engessadas em situações que o cotidiano precisa ser superado, ele se encontra diante de um fenômeno chamado *alienação*. Se a hipertrofia mantiver total primazia na existência do sujeito, o homem tende a se configurar como mero reprodutor de ações cristalizadas, rígidas de pensar, sentir e agir. Segundo Heller *apud* Rossler (2004, p. 7) estamos falando de um “*sujeito regido pelo psiquismo cotidiano alienado*”.

Assim, na tentativa de compreender as especificidades da vida cotidiana e das contradições que constituíram Marta ao longo de sua trajetória profissional conseguimos nos aproximar da tessitura que determinaram sua forma de ser e agir. Em nossas considerações percebemos que Marta muito pouco se configura como produtora da história na escola, por isso muitas de suas práticas revelam-se sem questionamento e transformação já que, o modelo rígido estrutural da instituição em que atua, juntamente com seu material didático imposto, são determinações que produzem uma atividade alienada na qual prepondera à mesmice e a ausência de uma fazer docente reflexivo.

Assim, por meio das contribuições dessa autora, compreendermos com maior clareza as ações de Marta. Podemos aferir que sua docência mantém-se sempre no nível periférico, não há momentos de suspensão ou de práxis, ao contrário, sua atividade é regida pelo empobrecimento e esvaziamento de teorização.

Marta realiza sua atividade sem conhecer muito bem sua gênese e processo, por isto focaliza sua docência na praticidade. Para ela, não há necessidade de questionar as estratégias de ensino que lhe são impostas, não é necessário inferir novas formas de atuação e de pensar, pensamento que deveria incorrer sobre o aluno que aprende e como este aprende, sua didática, suas estratégias, seus conteúdos e se esses, de fato, irão alcançar os alunos.

A não reflexão sobre o questionamento daquilo que é a essência do seu fazer acaba por contribuir para explicações superficiais de aluno e do processo de ensino-aprendizagem, explicações essas que não se descolam do senso comum e, portanto, não colaboram para uma reflexão que possa orientar a prática.

Porém, como já apontamos, instaurar, nos coletivos profissionais, espaços sistemáticos de reflexão constitui uma possibilidade de superação da cotidianidade, de conceitos equivocados que comprometem o desenvolvimento de um efetivo processo de ensino-aprendizagem.

Outro aspecto que também é complementar ao discutido acima e fundamental para pensarmos políticas de formação diz respeito à supervalorização de aspectos acessórios na organização do ensino-aprendizagem, que embora importantes, não se constituem como sua essência.

Nessa direção, apontamos as contribuições do Núcleo **“A organização da sala de aula: Organizar para educar”**. As interpretações do núcleo citado sugerem que a organização tem para Marta uma importância superdimensionada, que parece se configurar como o motivo para as ações que ela desenvolve na sua prática docente.

A ênfase no aspecto organização também aparece quando interpretamos as falas constitutivas do Núcleo **“Num trabalho em grupo todo mundo faz um pouco”**, em que manter a organização da sala de aula e a produtividade dos grupos sustentam os argumentos da professora Marta para justificar o direcionamento da formação dos mesmos. A organização emerge como critério importante para suas ações e para as avaliações que faz de sua própria prática.

Observamos, então, um fenômeno curioso que aparece nas falas de Marta e que, do mesmo modo, ecoam vozes de outros professores também: toda vez que a reflexão sobre o ato educativo se despe de conteúdos que lhe são próprios, como a discussão sobre os processos de ensino-aprendizagem, à didática pertinente a conteúdos específicos, as concepções de desenvolvimento, por exemplo, surge, em seu lugar, uma supervalorização dos aspectos organizacionais, como se esses, pudessem de alguma forma “suprir” conceitos essenciais que constituem o fazer docente, que infelizmente são precariamente discutidos e apropriados pelos profissionais. Em outras palavras, esvaziada a reflexão, emerge um recrudescimento da descrição e ênfase nos aspectos organizacionais do processo.

Consideramos que as interpretações desses dois núcleos acima citados revelam como a organização, característica mais ligada ao **como** fazer, **à forma** de realizar a atividade passa a ser considerado o aspecto central da mesma.

Completando este entendimento, as interpretações dos núcleos apontados revelam que, apesar de Marta se mostrar uma professora comprometida com o ensino dos alunos, apresenta uma visão deles que os reduz a espectadores, que estão sempre submetidos a uma relação de dependência diante da professora.

E, dentro dessas considerações, podemos aqui assinalar a concepção que Marta nos apresenta sobre o processo de ensino-aprendizagem, sobre seu fazer docente. O modo como Marta atua nos direciona para uma relação professor-aluno verticalizada, em que ela não parece perceber-se como a mediadora do processo de aprendizagem, mas sim como a detentora dos conhecimentos que a criança deve adquirir. O que nos leva a inferir que a professora tem uma concepção bancária de ensino, em que o professor deposita o conhecimento pronto e acabado por meio de modelos e padrões no aluno (FREIRE, 2000). Com essa visão, Marta parece buscar a uniformidade nas formas de agir, pensar e aprender dos alunos. Sua fala

aponta para um excessivo diretivismo no jeito de ensinar, o que acaba por revelar sua forma de conceber a aprendizagem.

Assim, apreendemos que a estruturação de seu trabalho docente, ao se direcionar para as formas organizativas de ensino e conceber um processo de ensino-aprendizagem calcado no prescritivo, diretivo e não no processo, nos remete a concepção tradicional de ensino. Segundo Libâneo (1990: 64):

[...] Pedagogia Tradicional, a atividade de ensinar é centrada no professor que expõe e interpreta a matéria [...], o meio principal é a palavra, a exposição oral. [...] O aluno é um receptor da matéria e sua tarefa é decorá-la. Os objetivos, explícitos ou implícitos, referem-se à formação de um aluno ideal, desvinculado de sua realidade concreta. O professor tende a encaixar os alunos num modelo idealizado de homem que nada tem a ver com a vida presente e futura. [...] O método é dado pela lógica e sequência da matéria, é o meio utilizado pelo professor para comunicar a matéria e não dos alunos para apreendê-la

(grifo do autor).

Essa postura parece estar relacionada ainda à ideia de que para ensinar é preciso oferecer um modelo que deverá ser copiado pelo aluno e justifica o papel centralizador do processo de ensino-aprendizagem assumido por Marta. Esta visão sobre o processo também se projeta na relação que Marta desenvolve com os livros que são adotados pela rede educativa em que trabalha. Nota-se que ela os utiliza quase como uma mera aplicadora de suas propostas, não vislumbrando possibilidades de agir fora do *script* que lhe é prescrito. Como já apontado e discutido no **Núcleo de Significação “Atividade docente pautada no livro didático”**, o material pedagógico adotado pela rede acaba por prescrever e tutelar as ações da professora Marta em sala de aula. Isso se dá, pois percebemos que apesar de constatar algumas deficiências, a professora não consegue organizar momentos para desenvolver uma reflexão sistemática sobre o material, seus pressupostos e posicionamento teórico que possibilite uma tomada de decisão consciente sobre suas escolhas e que permitam ajustes e aporte de outras bibliografias.

Marta parece ter pouco ou nenhum poder de discutir sobre conteúdo curricular proposto e, com isso, se submete ao livro quando o esperado era que ela se apropriasse dele e imprimisse sua intencionalidade na forma como o utiliza.

Pelo menos dois fatores parecem ser determinantes para essa ausência de “poder” de discutir a proposta do livro didático. Primeiramente, queremos reforçar, a pouca possibilidade de reflexão crítica de Marta, já apontada anteriormente, sobre o que compõe sua atividade docente. Acreditamos que se ela pudesse refletir sobre esse material, chegaria à compreensão de que ele deveria ser usado como uma proposta passível de ser modificada e cujo uso deveria ser determinado pela professora, de acordo com o que ela considerasse importante para auxiliar no ensino-aprendizagem do conteúdo.

O outro é a condição de trabalho vivenciada pela professora. Marta demonstra uma preocupação em relação à falta de estabilidade profissional na escola particular, enfatiza o funcionamento da escola como uma empresa em que características de mercado, como a concorrência entre os funcionários e imposição de decisões “de cima para baixo” se fazem presentes. Não discutir a proposta da rede da escola, nesses termos, pode na verdade estar relacionado ao medo de ter seu emprego ameaçado.

Tais reflexões fortalecem nossa posição da importância de discutir a formação de professores, que se mostra importante como possibilidade de capacitar o professor a refletir sobre sua prática, entendendo os

complexos aspectos nos quais ele deveria sustentar sua atividade, uma vez que educar está além de organizar uma rotina pré-estabelecida em sala de aula.

Considerações finais

Essa pesquisa teve como objetivo apreender os sentidos e significados que a professora Marta atribui à sua atividade, bem como a profissão docente de modo geral. Assim, percorremos o texto oriundo das entrevistas e das autoconfrontações em busca de desvendar aquilo que fosse único e singular da professora, mas que, ao ser apreendido como parte dialeticamente determinada pela totalidade e, analisada à luz das mediações constitutivas, nos permitisse construir uma discussão que, ao articular teoria e prática, pudesse ser alçada a constructo teórico explicativo, sendo possível, deste modo e com esta natureza, ser expandido para outras reflexões, em especial aquelas voltadas para a atividade docente.

Para finalizamos essa apresentação, podemos afirmar ao recompor a história dessa professora, acreditamos poder contribuir para ampliar o debate sobre as formas de sentir, pensar e agir de Marta na sua atividade que apontam para a formação de todo um coletivo dessa categoria profissional. Elencamos alguns elementos que consideramos importantes, que estão articulados nas falas de Marta, para compreendermos este cenário, assim como a visão que essa professora tem de educação, de escola, de professor, de projeto educacional ou de sua ausência.

As interpretações feitas nessa pesquisa revelam uma professora que parece ter dificuldades em articular, na sua atividade, a teoria e a prática, analisar criticamente seu fazer e assim, suplantar a rotina, o automatismo e a não-reflexão do cotidiano. Assim, para superação de tais condições, faz-se importante a criação de espaços de formação que articulem teoria e prática, seja na formação inicial, seja na formação continuada ou em espaços de trabalho coletivo.

Nessa direção, percebemos também a importância da construção de um Projeto Educacional em cada unidade escolar que não esteja alheio à realidade social de seu tempo, nem tampouco afastado das ideias e concepções dos educadores e educandos. A tessitura desse projeto deve compreender como significado social e compartilhado o ideal de sociedade que se pretende construir ao mesmo tempo em que deixa espaço para os projetos pessoais e para os aspectos subjetivos que os compõem.

Referências Bibliográficas

AGUIAR, Wanda M. J.; OZELLA, Sérgio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. São Paulo: Psicologia: ciência e profissão, pp. 222-245, n.2, ano 26, 2006.

BOCK, Ana Mercês Bahia, FURTADO, Odair, TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. Psicologias – uma introdução ao estudo da Psicologia. Edição reformulada e ampliada 1999, 3ª tiragem — 2001. São Paulo: Saraiva.

CLOT, Yves. A função psicológica do Trabalho. Trad. Adail Sobral. Petrópolis: Vozes, 2006.

_____. Trabalho e Poder de Agir. São Paulo: Editora Fabrefactor, 2010.

EAGLETON, Terry. Marx e a Liberdade. São Paulo. UNESP, 1999.

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação. Cartas pedagógicas e outros inscritos*. São Paulo: UNESP, 2000.
- FREIRE, Paulo. *Política e educação: ensaios*. São Paulo: Cortez, 1995.
- LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1990.
- MAGALHAES, M. C. C. ; FIDALGO, S. S. . *Critical collaborative research: focus on the meaning of collaboration and on mediational tools*. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada (Impresso)*, v. 10, p. 773-797, 2010.
- PATTO, Maria Helena Souza. *O conceito de cotidianidade em Agnes Heller e a Pesquisa em Educação*. São Paulo: Perspectivas, 1993.
- ROSSLER, J. H. *A Educação como aliada na luta revolucionária pela superação da sociedade alienada*. In: Duarte, N. (ORG.) *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas: Autores Associados, 2004, p. 75-98.
- SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. *Filosofia da práxis*. 1ª. ed., Buenos Aires, CLACSO / São Paulo, Expressão Popular, 2007.
- VIGOTSKI, Lev S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- _____. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- ZABALA, Antoni (org). *Como Trabalhar os Conteúdos Procedimentais em Aula*. São Paulo: Artmed, 1996.

Coordenação pedagógica: um espaço de formação de docentes?

Maria Amélia do Rosário Santoro Franco, Simone do Nascimento Nogueira⁷⁴⁶

Resumo

Este trabalho tematiza a formação docente em serviço no contexto das escolas públicas do estado de São Paulo/Brasil e objetiva investigar as circunstâncias/condições que os coordenadores pedagógicos enfrentam ao assumirem a formação docente na escola. A questão problema que norteia a pesquisa é: quais possibilidades/dificuldades os coordenadores pedagógicos da rede pública, enfrentam para realizar a formação docente em serviço? Para investigar a indagação, adotamos a pesquisa de cunho qualitativo que nos permitiu validar os dados coletados e assim, estabelecer relação dos mesmos com pesquisas anteriores (Franco, 2009, 2010) e com investigações realizadas no observatório da prática docente (Franco, 2011, 2012). Com aporte em Bruno/Cristov, Contreras, Franco, Gamboa, Imbernón, Placco e Almeida, discutimos a formação inicial, continuada e em serviço de professores, bem como as tensões e contradições presentes na atuação do coordenador no locus escola. Participam da investigação 22 coordenadores pedagógicos, de uma rede municipal de ensino do litoral paulista, concursados, que atuam em diferentes níveis de ensino e com experiência no cargo que varia de 06 meses a 17 anos. Os dados foram coletados por meio de uma pesquisa-ação colaborativa, fundamentada em Pimenta (2005); Franco (2005), Ghedin/Franco (2007), que se deu por meio de três encontros participativos, questionários exploratórios e duas entrevistas, além de observações participantes no cotidiano da escola. Focamos compreender os sentidos que o coordenador atribui ao papel de formador de docentes nas condições institucionais dadas, identificando as dificuldades sentidas e as estratégias utilizadas para exercer a tarefa de coordenar e formar o docente. As interpretações revelaram que os coordenadores atuam em um contexto conturbado, desempenham papéis diversos e abarcam atribuições que nem sempre lhes competem. Apresentam traços de uma difusa identidade em seu papel profissional, manifestam o sentimento de solidão profissional e independentemente do contexto escolar em que se encontram, atribuem valor e significado à formação docente, mas não a veem como prioridade do seu fazer. Identificamos que a representação técnica e burocrática da Pedagogia, nas políticas públicas, acarreta fragmentação na constituição identitária do profissional o que enfraquece/dificulta a construção de um espaço coletivo fundamental para a formação docente no contexto escolar.

Palavras chave: coordenação pedagógica, constituição identitária, formação docente.

Introdução

A pesquisa da qual tratamos no presente trabalho se iniciou em setembro de 2011 e tematiza a formação docente em serviço no contexto da escola pública. Considerando as especificidades desta temática, o recorte foca: as tensões e contradições enfrentadas pelo coordenador pedagógico como formador de professores.

⁷⁴⁶ Universidade Católica de Santos- UNISANTOS

A concepção de que ao papel do coordenador pedagógico, no espaço escolar, está atrelada a obrigação de fomentar a formação de professores, conforme Bruno e Christov (2001), aponta para a realidade deste profissional que forma e, simultaneamente, forma-se, seja em horário previamente estabelecido em reuniões de trabalho pedagógico coletivo (HTPC), seja em acompanhamento da atividade docente individualmente, ou nos demais espaços destinados para este fim. A ação de formar e ser formado coexiste com as demais atribuições que lhe são conferidas, e acontece em meio a outras demandas surgidas no cotidiano escolar.

Concordo com Placco e Almeida (2003, p.47) quando dizem que “o cotidiano deste profissional é marcado por experiências e eventos que o levam, com frequência, a uma atuação desordenada, ansiosa, imediatista e reacional, às vezes até frenética”.

Com o objetivo de investigar o tema colocado, investigando as condições e situações com as quais o coordenador pedagógico se vê envolvido para realizar a formação docente, aproximo-me da pesquisa de cunho qualitativo. Conforme os autores pesquisados, a abordagem qualitativa possibilitou organizar reflexões e pressupor indagações específicas a respeito do fazer do coordenador pedagógico. Portanto, sob essa perspectiva, foi possível delimitar a seguinte questão-problema: quais dificuldades os coordenadores pedagógicos enfrentam para realizar a formação docente na escola? Em decorrência: existem aspectos que, do ponto de vista do coordenador pedagógico, podem facilitar a sua atuação como formador? Em quais situações o coordenador pedagógico se vê como um profissional que detém autonomia para atuar junto aos docentes?

A problemática levantada conduz à subjetividade dos sujeitos. Subjetividade esta que, de acordo com Ghedin e Franco (2011), encontra-se envolvida na objetividade do objeto e assim possibilita a conceituação dessa realidade:

O exercício da dialética como princípio epistemológico, subsidiará as interpretações de tais subjetividades, pois privilegia a realidade social, a historicidade dos fenômenos, a práxis, as contradições, as relações com a totalidade e a ação dos sujeitos sobre suas circunstâncias. (GHEDIN e FRANCO, 2011, p.118).

Para pesquisar a formação docente, debruçando o olhar sob a atuação do coordenador pedagógico e suas inquietações, elegi uma rede municipal de educação, em um município do litoral paulista, que atribui ao coordenador pedagógico o papel de formador de professores.

A pesquisa encontra-se em andamento e participam da fase diagnóstica 15 (quinze) coordenadores pedagógicos que atuam em unidades escolares que atendem diferentes níveis de escolaridade, conforme prevê a organização da educação nacional; por se tratar de uma rede municipal. Rede essa que atende desde a educação infantil até o ensino fundamental I e II (1º ao 9º ano).

Apresentam tempo de experiência no cargo de coordenador pedagógico variando de 03 (três) a 17 (dezessete) anos, nesta e em outras redes; com formação acadêmica inicial em diferentes áreas, como ciências humanas, físicas ou biológicas, formação complementar em Pedagogia e pós graduação em áreas afins.

Neste contexto me incluo, pois sou coordenadora pedagógica da rede de ensino, cenário da pesquisa, experienciando, à medida que o trabalho se desenvolve, os desafios de investigar objeto e sujeitos com os quais me interrelaciono.

Metodologia da pesquisa

A metodologia adotada é qualitativa, pois concebe o processo de investigação organizado cientificamente, acontecendo em um movimento reflexivo, que parte do sujeito ao empírico, e deste ao concreto, até a organização de novos conhecimentos que permitam nova leitura/compreensão/interpretação do empírico inicial (FRANCO, 2003). E é dessa forma que a pesquisa aqui apresentada vai se concretizando.

Para compreender as inquietações apontadas pelos sujeitos da pesquisa, surgidas após a primeira coleta de dados, realizada com a aplicação de um questionário com 03 (três) questões estruturadas, e 04 (quatro) semiestruturadas, a metodologia qualitativa sustentou, com suas características, as interpretações iniciais.

As marcas da pesquisa qualitativa apresentadas por Gonzaga (2006, p.72), contribuíram para embasar e nortear o caminho escolhido para a investigação.

A pesquisa qualitativa é indutiva. Nos estudos qualitativos os pesquisadores seguem um desenho de investigação flexível. Começam seus estudos com questionamentos só vagamente formulados (...). Na pesquisa qualitativa, o pesquisador vê o cenário e as pessoas a partir de uma perspectiva holística; as pessoas, os palcos ou os grupos não são reduzidos a variáveis, senão considerados como um todo. O pesquisador qualitativo estuda as pessoas no contexto de seu passado e das situações nas quais se acham. (TAYLOR e BOGDAM, 1986, apud GONZAGA, 2006, p.72).

Logo, com base na indutividade, e dentro de uma perspectiva holística, iniciei a elaboração de questionamentos formulados a partir da minha própria condição de coordenadora, considerando o contexto da rede de ensino nos quais os sujeitos se encontram. Com o andamento da pesquisa, fatos e situações do passado que explicam/justificam, procedimentos, estruturas, comportamentos do contexto atual precisarão ser levantados, para completar o processo holístico utilizado nas análises.

Interatuar com os sujeitos de modo natural e não intrusivo, compreendê-los dentro do marco referencial de cada um, afastar minhas próprias crenças, perspectivas e predisposições ao analisar as respostas dadas, instrumentaliza a investigação, validando o caráter qualitativo empregado.

A dialética, aqui entendida como método, faz-se naturalmente presente, e conforme Gamboa (2008, p.34), permite-nos conhecer a realidade no seu dinamismo e nas interrelações. E através dela as percepções trazidas com o levantamento empírico inicial reconduziram à questão problema que desencadeou a primeira ação, qual seja aplicar questionário para coleta preliminar.

A investigação prévia realizada para delimitação do problema de pesquisa trouxe respostas que causaram estranhamento perante uma realidade julgada familiar, e reconduziu o foco inicial, que estava centrado na identidade do coordenador pedagógico, para a “as tensões e contradições” com as quais o coordenador pedagógico precisa lidar para realizar a formação docente em serviço.

A pesquisa em andamento prevê uma nova participação dos sujeitos por meio de questionário com intenções exploratórias, contendo registros reflexivos individuais, esmiuçando as manifestações desse formador docente e os sentidos que atribui à sua prática, buscando com isso vestígios do seu pensar, agir e fazer. Posteriormente, objetivando operacionalizar os trabalhos, será empregada a metodologia do grupo focal, que possibilitará aos envolvidos na pesquisa discutirem a temática, e auxiliará na compreensão do

problema, na apreensão das qualidades do objeto de estudo e na busca dos sentidos e não-sentidos presentes.

Resultados iniciais

A análise realizada tem por base dados preliminares coletados com questionário aplicado individualmente. A interpretação das respostas obtidas foi realizada por meio da “triangulação temporária” que permitiu, até o momento, com a união da teoria e análise do pesquisador, compreender que o coordenador pedagógico atribui valor a formação docente, tanto para os docentes como para ele próprio. Preliminarmente, interpretamos que o coordenador entende que a formação docente deve ser oferecida pelos setores externos à unidade escolar e que ainda não ocupa lugar de destaque no seu cotidiano. Com a continuidade da pesquisa intencionamos aprofundar este ponto.

Com base em Gonzaga (2006, p.86), que cita Serrano (1998), e explica que a triangulação implica reunir uma variedade de dados e métodos para referi-los ao mesmo tema ou problema, analisei as opiniões dos sujeitos pesquisados sob o ponto de vista da formação docente, da profissionalidade e do desenvolvimento profissional. Comparei as respostas coletadas dos sujeitos, agrupando-as em núcleos de sentido, conforme os sujeitos apontavam dificuldades e facilidades para exercer seu trabalho.

Sob essa perspectiva, por exemplo, a falta de diretrizes curriculares e a resistência por parte dos professores para participar de formações, apontada pelos sujeitos pesquisados como dificultadores, pertencem, dentro do analisado, a núcleos diferentes. A “falta de diretrizes curriculares” sinaliza para a *dimensão gestora*, em nível de Secretaria de Educação, e “a resistência dos professores” cabe à *dimensão do professor*.

O caminho desenhado possibilitou sintetizar as opiniões e interpretar os dados. Logo, as dificuldades/facilidades apontadas encontram-se reunidas em três núcleos relacionados: 1) às atribuições do cargo; 2) aos professores e 3) à ordem estrutural e política pública municipal como consta a seguir:

Questão 1:

Quais dificuldades os coordenadores pedagógicos enfrentam para realizar a formação docente?

Com relação ao primeiro dentre os três núcleos mencionados acima, temos:

a) acúmulo de funções, inexperiência no cargo, falta de tempo para estudar, desconforto em não obter o resultado esperado nas discussões em HTPCs, dificuldades na divisão de tarefas dentro da equipe gestora e dificuldade em ser útil para o grupo que forma.

Com relação ao segundo núcleo de sentido:

b) resistência dos professores na implantação de novas práticas pedagógicas, resistência na participação de formações docentes oferecidas pela Secretaria de Educação, pouca clareza dos professores quanto às propostas de ensino.

E no que diz respeito ao terceiro núcleo de sentido:

c) falta de estrutura e manutenção das escolas, ausência de diretrizes (currículo) e políticas públicas claras para a educação municipal e pouca participação dos pais na vida escolar dos filhos.

Nos núcleos de sentido identificados a *formação docente* perpassa as dificuldades apontadas. Para que ela seja o caminho que apodere os docentes para a transformação das situações e condições que são apontadas como obstáculos no fazer do coordenador pedagógico, bem como para que ele próprio consiga pensar seu papel de formador, e conduza os professores à reflexão coletiva, é necessário entender e confrontar a lógica da formação e a lógica das práticas.

Foi possível, com Franco (2008), analisar os dados obtidos sob ângulo da prática docente, tendo em vista que há práticas que congelam, distorcem e oprimem presentes nas dificuldades apontadas. Com a formação docente há possibilidade de convertê-las em práticas que transformam, formam e informam.

Os sujeitos participantes descrevem algumas marcas observadas por eles, de que no ambiente escolar existe e resiste à lógica das práticas. Lógica esta que passa pela representação social do papel de professor que atua desprestigiado, pauperizado e convivendo com a diversidade. Este quadro é bastante complexo e dificultador para o desenvolvimento de ações que promovam a formação docente.

Acreditamos, conforme Franco (2008), que a formação docente focada nos fundamentos da ciência pedagógica possibilita a transição de uma prática estagnada com características tecnicistas, que pressupõe sujeitos que não podem criar ou transformar suas circunstâncias, para uma prática pedagógica que desperta consciências e estimula o surgimento de um sujeito ativo e reflexivo, que fala, informa e transforma o seu fazer.

A prática reflexiva, por sua vez, conforme Zeichner (1993), traz a perspectiva de que ela só pode acontecer no coletivo, o que leva à necessidade de transformar as escolas em comunidades de aprendizagem, nas quais os professores se apoiem e se estimulem mutuamente. Com base nesta perspectiva, acredito que as tensões apresentadas pelos sujeitos necessitam ser diluídas no âmbito escolar, em momentos direcionados para a formação docente, nos quais o coordenador pedagógico atue com propósito de promover a aproximação de saberes para a superação das tensões que pertencem à dimensão pedagógica.

Questão 2:

Existem aspectos que, do seu ponto de vista, podem facilitar sua atuação como formador?

Com relação ao primeiro, dentre os três núcleos mencionados acima, temos:

a) compreensão da identidade do coordenador pedagógico, parceria com a direção, identificação do coordenador pedagógico com os professores, bom relacionamento com a comunidade escolar, tomada de decisão coletiva entre os coordenadores, colaboração/coesão/comprometimento entre os membros da equipe gestora, autonomia, professores e equipe juntos com o propósito de estudar a melhor forma de atender o aluno, planejamento integrado e respeito humano.

Com relação ao segundo núcleo de sentido:

b) maior comprometimento dos profissionais com o ensino, interesse do grupo

(docentes/equipe) em avaliar o trabalho, ética dos profissionais que atuam na rede e diálogo com outros coordenadores;

E no que diz respeito ao terceiro núcleo de sentido:

c) apoio da Secretaria Municipal de Educação, adoção de instrumentos que auxiliem no acompanhamento do trabalho docente, formação continuada para professores e coordenadores, número de profissionais

adequado na formação da equipe gestora, acesso à chefia e finalização da construção do Referencial Curricular da Rede.

A profissionalidade, tratada por Contreras (2002, p.72), ilumina a interpretação dos pontos facilitadores para a formação docente colocados pelos sujeitos. As indicações contidas nos três núcleos de sentido apontam para a ideia de profissionalidade, pois o desejo de participar de formações; a preocupação por aspectos educativos que não podem ser descritos por normas; integridade pessoal; responsabilidade naquilo que se faz; sensibilidade diante das situações delicadas; compromisso com a comunidade; entre outras, são reveladas com as respectivas manifestações de forma subliminar, e que fecundam no ser, no fazer e no pensar dos professores.

Ressaltamos, com base em Imbernón (2010, p.49), as falas dos sujeitos que apontam para a necessidade de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e de gestão. Ao analisarmos com minúcias o teor dos núcleos de sentido, foi possível identificar que o desenvolvimento profissional está implícito e carece de práticas formadoras que trarão elementos de estímulo e de luta pelas melhorias sociais e profissionais, promovendo novos modelos relacionais na prática de formação e das relações de trabalho, propiciando o avanço na realização da tarefa pedagógica.

No tocante à questão 3: “*em quais situações o coordenador pedagógico se vê como um profissional que detém autonomia para atuar junto aos docentes?*”, as respostas foram positivas. Disseram possuir autonomia dentro da escola, desde que as decisões estejam em concordância, que contem com apoio e sejam compartilhadas com o diretor. Concomitantemente, a percepção que o coordenador apresentou em ter autonomia é marcada por um isolamento que pode ser percebido nas seguintes falas:

“Sim, o diretor não interfere no trabalho do coordenador e está sempre disposto a colaborar com as ações planejadas”. (sujeito 4).

“Sim, tudo aquilo que é relacionado ao pedagógico é direcionado para mim, sem qualquer intervenção do restante da equipe” (sujeito 7).

Concordo com Contreras (2002, p.54), quando cita o trabalho de Ortega e Velasco (1991), que aprecia como a ideia de autonomia profissional que existe entre os docentes é bastante complexa, e que ideologicamente parece estar presente o sentimento de autonomia como liberdade de exercício profissional, ou liberdade de cátedra.

Este é um dos aspectos que preliminarmente esta pesquisa destacou: a autonomia pensada pelos coordenadores pedagógicos está diretamente ligada ao ser, pensar e agir com liberdade de atuação. Ao mesmo tempo, não estar submetidos a interferências, como citaram, marca o caráter individual do fazer. Ambas ideias oferecem vestígios de contradições: de um lado está o desejo de trabalhar o coletivo, imbuída dos princípios da profissionalidade, citados por eles como facilitadores para a realização da formação docente; do outro está o desejo de que a equipe de gestão tenha mais envolvimento na tarefa pedagógica que a ele é atribuída.

A continuidade da pesquisa se dará com os dados sendo recolhidos do mesmo grupo participante em momentos diferentes, caracterizando assim a escolha pela triangulação dos mesmos. Na medida em que sobrevier o aprofundamento dos dados junto aos sujeitos, com questionamentos surgidos a partir das respostas iniciais, será possível fomentar reflexões que permitam que os coordenadores experimentem

estranhamentos e contribuam com suas próprias análises, e para que, com o decorrer da pesquisa, sejam capazes de identificar possibilidades para transformarem as práticas em instrumentos pedagógicos de formação.

Considerações preliminares

Avaliamos que as observações realizadas, e aqui apresentadas, apontam para a importância da formação docente e a necessidade de sua consolidação no âmbito escolar. Concordamos com o que propõe Pimenta (2002, p.22), quando cita que “a partir da valorização da pesquisa e da prática no processo de formação de professores se configure um projeto de formação inicial e contínua articulado entre instâncias formadoras, sendo elas as universidades e as escolas”.

Acrescentamos, entretanto, que a pesquisa precisa ser intensificada nos processos de formação inicial e contínua com o objetivo de minimizar as possibilidades de que os profissionais da educação, quando envolvidos na dinâmica cotidiana, rendam-se às exigências do contexto, e como estratégias de sobrevivência se acomodem e acabem emaranhados no campo das tensões e contradições destacadas nesta análise preliminar da pesquisa.

Defendemos, com base nos estudos e investigações até aqui realizadas, que a formação docente representa o mais fértil caminho para o avanço da prática pedagógica reflexiva e crítica e, conseqüentemente, para a emancipação dos profissionais da educação.

Referências bibliográficas

- BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. Reuniões na escola: oportunidade de comunicação e saber. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. O coordenador pedagógico e a formação docente. São Paulo: Loyola, 2001.
- CONTRERAS, José. A autonomia de professores. São Paulo: Cortez, 2002.
- GAMBOA, Silvio S. Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2008.
- GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia S. Questões de método na construção da pesquisa em educação. São Paulo: Cortez, 2011.
- GONZAGA, Amarildo Menezes. A pesquisa em educação: um desenho metodológico centrado na abordagem qualitativa. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro (orgs.). Pesquisa em educação: alternativas educativas com objetos complexos. São Paulo: Loyola, 2006.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. Educação e Pesquisa, v.34, n.1. São Paulo (jan/abr.2008).
- IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2010. PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 2012.

PLACCO, Vera Maria N. S.; ALMEIDA, Laurinda R. (orgs.). O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola. São Paulo: Loyola, 2003.

ZEICHNER, Kenneth. A formação reflexiva de professores: idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

A Prática Baseada em Evidências Face à Formação do Professor de Matemática

Marcos Guilherme Moura Silva⁷⁴⁷, Tadeu Oliver Gonçalves⁷⁴⁸, João Manoel da Silva Malheiro⁷⁴⁹, Moisés David das Neves⁷⁵⁰

Resumo

Qual é o lugar dos achados científicos na formação e na prática do professor de matemática? Tradicionalmente, percebe-se que as práticas dos professores são orientadas por aspectos intuitivos, por crenças arraigadas e por experiências acumuladas das quais o professor se serve para ensinar, o que Oakesshott (1967) chamou de “heranças de sentimentos, emoções, imagens, visões, pensamentos, ideários e entendimentos”. Dessa perspectiva, a prática do professor está tradicionalmente centrada em aspectos idiossincráticos, guiada pelas tradições e por ideologias, aqui entendidas como evidências oriundas da prática. Gauthier (2009) apregoa que esta ausência de perspectiva científica prejudica a melhoria da qualidade da educação e a profissionalização do ensino. Em meio a essa conjuntura, nos deparamos com o movimento pela Prática Baseada em Evidências (PBE) ou prática Informada por pesquisas e evidências, que vem ganhando notoriedade na comunidade educacional nos últimos anos e que aspira estabelecer pontes entre as pesquisas científicas (Evidência de Pesquisa) e as evidências da prática. Smith (2006) argumenta que desde o final dos anos de 1990 até os dias de hoje, “uma nova educação de professores” estava sendo buscada e em certo sentido emergida. Esta “nova educação de professores” tem como um de seus eixos estruturantes, uma educação baseada em pesquisas e evidências. Experiências promovidas no Reino Unido indicam que para além de trazer informações de pesquisa para ser julgada pelo professor, a PBE torna-se integrante de um processo contínuo de aprendizagem levado a efeito pelo profissional, contribuindo para seu desenvolvimento profissional (CORDINGLEY, 2004). Consubstanciando-nos em tais perspectivas, esta investigação retrata um processo formativo, de caráter inédito em contexto brasileiro, fundamentado em alguns dos pressupostos da Prática Baseada em Evidências e desenvolvido junto a professores de matemática em formação continuada. Tal experiência contou com 12 sujeitos que participaram de encontros semanais durante um semestre, envolvendo discussões que perpassaram por inquietações acerca da prática, busca de informações, sistematização e análise crítica de pesquisas e possibilidades de articulações de tais pesquisas para o contexto prático de cada professor. Entendemos que, para além de crenças e tradições, a comunidade educacional precisa definir melhor o lugar de sua base científica na formação e no trabalho docente. Nesse sentido, a Prática Baseada em Evidências pode vir a ocupar um lugar sine qua non nessa discussão, contribuindo na geração de um trabalho docente informado e consciencioso.

Palavras Chaves: Prática Baseada em Evidências, Formação docente, Professor de matemática.

⁷⁴⁷ PPGECM-UFPA/PA

⁷⁴⁸ PPGECM- UFPA/PA

⁷⁴⁹ UFPA - Campus Castanhal e PPGECM/IEMCI

⁷⁵⁰ SEDUC – Pará/PA

Introdução:

A instigante obra de Phillip Perrenould que trás como título: *Ensinar: Agir na urgência e decidir na incerteza*, não poderia ser mais oportuno, para iniciarmos esse debate. Reflitamos: Quais os riscos do professor agir na urgência e decidir na incerteza? Qual o impacto disso no processo de ensino aprendizagem? Até que ponto podemos nos referir ao professor como um profissional da educação, se suas práticas são fundamentadas em intuições e baseadas em uma mentalidade onde “Vale tudo” conforme os termos empregados por Snavich e Snavich (2008)? Seguramente, a incerteza e as decisões urgentes tomadas em salas de aulas dinâmicas são inerentes e inevitáveis à prática da profissão docente, mas concordamos com Shulman (1999) quando afirma que “como uma profissão, podemos crescer muito mais sábios sobre como antecipar e lidar com a incerteza. Nós podemos desenvolver novas formas de investigação que tanto aprende quanto apoia a “sabedoria da prática.”” (p.15).

Tradicionalmente, percebe-se que as práticas dos professores são orientadas por aspectos intuitivos, por crenças arraigadas e por experiências acumuladas das quais o professor se serve para ensinar, o que Oakesshott (1967) chamou de “heranças de sentimentos, emoções, imagens, visões, pensamentos, ideários e entendimentos”. Dessa perspectiva, a prática do professor está tradicionalmente centrada em aspectos idiossincráticos, guiada pelas tradições e por ideologias, aqui entendidas como evidências oriundas da prática. Gauthier (2009) apregoa que esta ausência de perspectiva científica prejudica a melhoria da qualidade da educação e a profissionalização do ensino.

Na perspectiva de trazer subsídios à prática profissional do professor, de modo a instrumentalizá-la com informações fiáveis para tomadas de decisões, o movimento pela Prática Baseada em Evidências no campo Educacional ganha força no final de 1990, 10 anos depois de sua origem e implementação em uma Universidade Canadense com a Medicina Baseada em Evidências (MBE). Atualmente, encontramos centros de referências internacionais que fazem uso da PBE na educação, como o EPPI Centre e a Campbell Collaboration em Londres e o CUREE (Centro de Uso de Evidência de Pesquisa na Educação) no Reino Unido.

Trata-se de uma estratégia formativa que em termos gerais, utiliza-se dos conhecimentos disponíveis em bases de dados, a partir de artigos, relatos de experiência, estudos de caso, entre outras produções científicas, atrelando-se tais informações à prática profissional do professor a partir de um processo reflexivo e crítico, podendo promover uma prática mais informada e conscienciosa.

Smith (2006) argumenta que desde o final dos anos de 1990 até os dias de hoje, “uma nova educação de professores” estava sendo buscada e em certo sentido emergida. Essa “nova educação de professores” tem como um de seus eixos estruturantes, uma Educação Baseada em Pesquisas e Evidências.

A PBE, conforme explicita Cordingley (2004), não significa meramente trazer novas informações sobre “o que funciona” para implementar na prática; ela se torna parte de um processo contínuo de aprendizagem por parte professor, contribuindo para seu desenvolvimento profissional. Entretanto, isso não implica que a PBE tenha um fim em si mesma, seu valor para os profissionais, ainda depende de sua capacidade de aprimorar o ensino e a aprendizagem.

Desse modo, o processo vai muito além de envolver-se com evidências de pesquisa, deve-se fazer um exercício de reflexão sobre as mesmas, analisa-las à luz do contexto de cada professor e de suas experiências profissionais. Percebamos então, que as evidências podem ser concebidas como parceiras

importantes da prática docente, não devendo serem vistas apenas na óptica de sua utilidade imediata, mas como instrumentos de partida para desenvolvimentos paralelos e concomitantes de novas práticas.

Para usar Evidências, os profissionais precisam trabalhar juntos para interpretá-la e refletir sobre a importância que têm para seu contexto específico. Desse modo, frisa-me novamente a estrita ligação da Prática Baseada em Evidências com o contexto de cada professor. Uma prática que deu certo em determinado contexto, deve ser analisada pelos fatores que contribuíram para tal sucesso, e assim, percebendo essa dinâmica, o professor deverá correlacionar com suas vivências e peculiaridades. Ao envolverem-se com Evidências de pesquisas, as práticas docentes não mais serão fundamentadas em intuições e achismos, mas ganharão um novo estágio de ação, serão informadas, refletidas e submetidas a análises.

Muito embora tenhamos uma gama de estudos tratando da Prática Baseada em Evidências no campo educacional de um modo geral, não tínhamos encontrado nenhum registro de experiência fazendo uso de tal abordagem de modo específico na formação do professor de matemática, residindo nesse ponto, o diferencial da pesquisa desenvolvida.

Abordagem metodológica

Os procedimentos metodológicos que dão sustentação a esse estudo podem ser considerados como de natureza qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1994).

Essa investigação retrata um processo formativo, de caráter inédito em contexto brasileiro, desenvolvido em um Curso de formação continuada de professores de matemática com ações decorridas na Universidade Federal do Pará (UFPA) no ano de 2012.

Criou-se dentro do referido curso, um Grupo de Estudo, identificado como Grupo PBE, contando com a presença de 12 professores que participaram de atividades desenvolvidas em encontros semanais durante um semestre. Os Professores Pesquisadores, denominados de PP para efeito de nomenclatura da



Figura 1: Processo espiral da metodologia formativa

pesquisa, envolveram-se em discussões que perpassaram por inquietações acerca de suas práticas, busca de informações (Evidências de Pesquisa), sistematização e análise crítica de pesquisas e possibilidades de articulações para seus contextos práticos. Tal processo pode ser configurado conforme a ilustração abaixo, construída pelos autores:

O primeiro momento consistiu em *identificar problemas relacionados à profissão* relativa a quaisquer dimensões do ensino da matemática. Subsequentemente, todos os PP 's formularam hipóteses concernentes ao problema identificado, de modo a contextualizá-lo dentro de seu panorama experiencial. Identificado e instituído as hipóteses, o momento seguinte incidiu na elaboração de questionamentos que abrangessem as reflexões iniciadas. A questão deveria considerar um objeto matemático, um objetivo inicial, situar uma intervenção geral ou específica e uma população amostral.

Fundamentados nas questões de pesquisa, o próximo estágio abrangeu a busca de novas informações, que agora não mais seriam pautadas em achismos ou intuições, conforme fora estabelecido no momento inicial (Formulação de Hipóteses), mas em investigações científicas que se correlacionassem com uma das componentes da pergunta considerada. O objetivo seria compilar o maior número de pesquisas relativas ao problema e analisar criticamente seu processo e seus resultados. A partir daí, novos significados poderiam ser construídos, gerando um processo contínuo de reflexão e análise crítica, podendo constituir um novo processo espiral.

Todo o processo foi devidamente registrado por filmagem e diários de bordo que foram posteriormente transcritos para constituição de informação. Um questionário estruturado foi elaborado de modo a complementar os dados e extrair impressões dos sujeitos investigados.

Resultados e análises de dados

Ponderando a limitação de espaço, tomaremos como referencial de análise o processo concernente a somente um dos sujeitos investigados (PP₁) no fito de perceber em quais aspectos a estratégia formativa da PBE contribuiu para sua formação profissional. Analisaremos cada etapa do processo espiral, destacando a participação do sujeito em questão.

1º Momento: Identificando o problema

A PP₁ é docente na Modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os alunos da EJA, conforme relatado pela professora em questão, geralmente são trabalhadores com idades avançadas e diversificadas que chegam às aulas de matemática com aparente indisposição em aprender. Aliada a tal conjuntura, tais estudantes apresentam certa aversão àquela disciplina, principalmente quando se trata de problemas matemáticos contextualizados que carecem de uma devida interpretação.

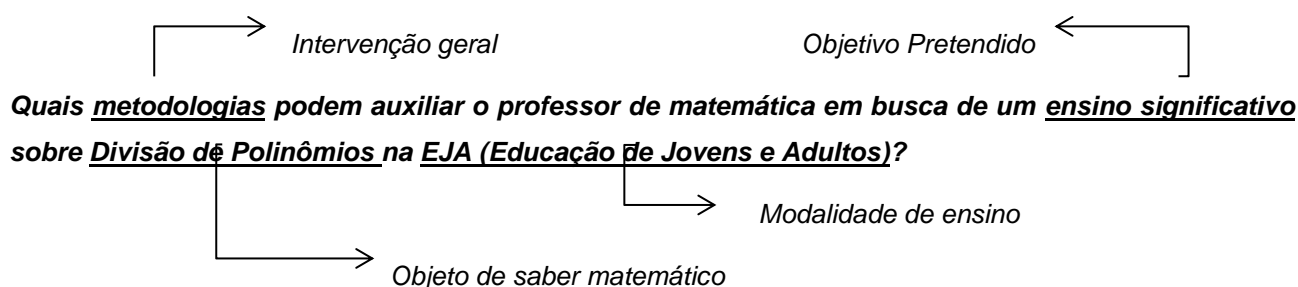
O problema identificado pela PP₁ residiu em sua *dificuldade de propor um ensino significativo para esse público de alunos*, haja vista que o fator referente às suas faixas etárias implicam em uma organização didática com distinto planejamento por parte do professor. Podemos entender com Bosh e Gascon (2001) que a problemática apresentada por PP₁, ou seja, a dificuldade de propor um ensino significativo aos seus alunos se consiste em uma *tarefa didática* que por se tratar de uma circunstância recorrente a outros docentes em suas respectivas disciplinas, situa-se como um *desafio didático geral*.

2º Momento: Formulando hipóteses

Identificado o problema docente, o próximo passo consistiu na formulação de hipóteses relativas ao problema encontrado. Para PP₁, os livros didáticos disponibilizados pela EJA não contribuem para que o ensino seja significativo e evolutivo, haja vista que a organização ali apresentada se consiste em exercícios repetitivos e puramente técnicos sem qualquer observância ao cotidiano nos quais os alunos estão inseridos. A professora investigada lança como hipótese que *metodologias* paralelas à estratégia dos livros didáticos poderão garantir um ensino significativo para os referidos alunos.

3º Momento: Elaborando questões

Situado o problema e lançado as hipóteses, o passo seguinte versou sobre a formulação de uma questão que nortearia a busca de pesquisas científicas. A experiência ao ensinar Operações com Polinômios em turmas da EJA, considerando exclusivamente os livros didáticos, mostrou que tais alunos não apresentaram rendimento satisfatório na compreensão de tal objeto de saber. Sua questão recaiu na necessidade de metodologias que propiciassem um ensino significativo voltado à Divisão de Polinômios. Apresentamos abaixo a problemática levantada pela PP₁, apontando suas componentes de constituição:



No problema considerado, a PP₁ apresenta uma intervenção geral (advindo de suas hipóteses), situa um objetivo (que também pode ser interpretado como a raiz do problema), expõe um objeto de saber matemático (componente essencial do processo) e aponta uma população amostral (que nesse caso, corresponde ao público onde a intervenção deverá estar inserida). Tornou-se preponderante situar cada uma das componentes, haja vista que foram a partir delas que melhor se definiu a busca das informações científicas.

4º Momento: Buscando novas informações

O passo subsequente consistiu na busca de informações por parte de cada professor. Conforme relata PP₁, Para subsidiar em minhas respostas fora aplicada pesquisas na internet, no entanto, essas foram desenvolvidas em sites seguros, ou seja, pré-estabelecidos para garantir a veracidade das informações coletadas. Para isso, busquei em textos, artigos, monografias, dentre outros trabalhos científicos que abordassem a mesma temática no intuito de encontrar um maior número de informações específicas ao assunto em destaque, que serão relevantes para construção de minhas estratégias de ensino.

(Relatório de estudo elaborado por PP₁)

Percebe-se que uma gama de produções científicas foi consultada, mapeando e compilando evidências de processos e resultados de pesquisas concernentes a questão levantada. Trata-se do momento alto do processo, pois o professor estará entrando em contato com artigos científicos concernentes ao seu problema inicialmente identificado e estará socializando-os entre os colegas os achados de tais estudos, momento raro entre os professores que trabalham na educação básica brasileira.

A busca de tais informações deu-se em sites seguros e específicos à área científica de Educação Matemática, a partir de palavras-chaves que contivessem qualquer componente da questão gerada. Esse estágio consistia em ler inicialmente os resumos dos trabalhos encontrados, de modo a perceber relações com o problema identificado. Em caso de correspondência, tal estudo era incluído nos critérios de seleção, no caso de não correlacionar-se, o estudo era excluído das posteriores análises.

Ressalta-se que houve questões que não dispuseram de estudos científicos abrangendo o *objetivo* delineado e a *população* amostral pesquisada, o que apontou lacunas que precisam de esforços de investigações na área de Educação Matemática.

No caso da PP₁, após todo o processo acima relatado, apenas 6 (seis) estudos contemplaram os componentes considerados em sua questão de pesquisa, a saber, o objeto matemático acerca da Divisão de Polinômios e metodologias pautadas na teoria da Aprendizagem Significativa.

Tais estudos foram lidos na íntegra, destacando sua importância para o contexto prático de PP₁ no fito de perceber em quais aspectos as metodologias analisadas poderiam ser desenvolvidas com os alunos da EJA, dada as condições da instituição, do tempo e da infraestrutura onde a docente atua. Os seis artigos foram socializados por PP₁ com os demais Professores Pesquisadores participantes do Grupo PBE.

Todos os PP lançaram seu olhar crítico acerca dos estudos e refletiram sobre a dinâmica do processo e a veracidade dos resultados. Os achados de cada uma das produções científicas debatidas podem ser considerados como *Evidências*, desde que o professor acredite fielmente nos ganhos de tal prática à luz de sua experiência profissional.

O trabalho em equipe é uma característica importante da metodologia da Prática Baseada em Evidências, haja vista que todos trabalham em conjunto para interpretar as pesquisas, gerando um aprendizado profissional coletivo. De acordo com Ponte (2007, p.2) “A colaboração é uma estratégia fundamental para lidar com problemas ou dificuldades que não se resolve a um nível puramente individual, como os que a cada momento surgem na actividade profissional”

Ao ser indagada acerca das contribuições do processo para sua prática profissional a PP₁ afirma que:

“A possibilidade de conhecer outras práticas educacionais através das pesquisas me faz pensar em continuar desenvolvendo uma Prática Baseada em Evidências. As informações coletadas e discutidas com os colegas me dão mais segurança para agir a partir de alguma metodologia em minha sala de aula.”

Pode-se extrair do discurso da docente investigada que o contato com outras culturas práticas a partir de produções científicas poderão garantir uma prática docente informada, num movimento contra a obsolescência profissional, por vezes criticada na comunidade educacional. Ademais, ao afirmar que as análises de tais estudos garantem segurança para suas ações em sala de aula, pode-se perceber um processo de autoria da própria prática, chancelando a PBE como uma metodologia que garante a

autonomia profissional (CONTRERAS,), sendo esta equilibrada entre a ciência da pesquisa e a arte de ensinar.

Entendemos que, para além de crenças e tradições, a comunidade educacional precisa definir melhor o lugar de sua base científica na formação e no trabalho docente. Sem esforços estratégicos que una as investigações científicas a experiência profissional, as pesquisas educacionais manter-se-ão inertes e pouco socializadas para aqueles a quem elas realmente importam. Nesse sentido, a Prática Baseada em Evidências pode vir a ocupar um lugar sine qua non nessa discussão, contribuindo na geração de um trabalho docente informado e consciencioso.

Referências

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari (1994) Investigação qualitativa em educação. Porto: Porto Editora.

BOSCH, MARIANNA, GASCÓN, JOSEP (2001). Las Prácticas Docentes del Profesor de Matemáticas.

Retirado em Junho 27, 2013 de http://www.ugr.es/~jgodino/siidm/almeria/Practicas_docentes.PDF

CONTRERAS, JOSÉ. (2002) A autonomia dos professores. São Paulo: Cortez.

CORDINGLEY, PHILLIPA. (2004). Professores usando Evidências. THOMAS, GARY, PRING, RICHARD.

(Col.) Educação Baseada em Evidências: A Utilização dos Achados Científicos para qualificação da prática pedagógica PP.91-102. Porto Alegre. Artmed.

GAUTHIER, CLERMONT (2009). O lugar da evidência científica no ensino e formação dos professores.

Retirado em Junho 15, 2013 de

http://www.alfaebeto.org.br/profissaoprofessor/administrador/pdf/artigo_seminario_2009_gauthier_oficina.pdf

OAKESHOTT, M. (1967). Learning and teaching. In: R.S. Peters (Ed). The Concept of Education, pp. 76-156. London: Routledge and Kegan Paul.

PERRENOUD, PHILIPPE (2001). Ensinar: Agir na Urgência e Decidir na Incerteza. Editora Artmed.

PONTE, PEDRO. (2007). Pesquisar para compreender e transformar a nossa própria prática. Retirado em

Junho 15, 2013 de http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3983/1/04-Ponte_ArtigoER-Curitiba.pdf

SHULMAN, LEE (1999). Tomando Aprendizagem Sério. Mudança, Volume 31. pp. 10-17.

SMITH, MARILYN COCHRAN (2006). A nova educação de professores”: para melhor ou para pior?

Educação. n. 1 (58), p. 203 – 240,

STANOVICH PAULA J. STANOVICH, KEITH E. (2003). Using research and reason in Education. Research Corporation, Portsmouth, New Hampshire.

Saberes dos formadores de professores alfabetizadores no Brasil

Elizabeth Orofino Lucio ⁷⁵¹

Resumo

Esta pesquisa busca analisar os modos como agentes universitários formadores de formadores de professores elaboram suas estratégias formativas e que saberes são mobilizados pelos formadores de professores de leitura e escrita. O estudo examina o momento de planejamento do Programa Nacional da Alfabetização na Idade Certa. Dialogando com TARDIF (2004, 2007) sobre a função dos formadores de formadores, especialmente as categorias incluídas nos seus conceitos de saberes docentes, bem como ancora-se na perspectiva bakhtiniana de linguagem para realizar a análise do discurso de formação e a concepção de formação docente desenvolvida na pesquisa-formação “As (im)possíveis alfabetizações de crianças de classe popular pela visão dos docentes da escola pública” que problematiza a identidade docente do professor alfabetizador, buscando situar o trabalho discursivo dos sujeitos em formação (ANDRADE, 2004, 2011). A análise permite concluir que a implementação da perspectiva discursiva sobre a formação docente, numa visão dialógica das interações entre formadores e professores, pode ser produtiva, por considerar o docente formador como autor de seus dizeres e fazeres, de modo a desencadear enunciados que constituam uma cadeia formativa que reitere a profissionalização de formadores de professores.

Palavras-chave: formação de formadores, saberes docentes, língua escrita.

Introdução

No contexto brasileiro, a universalização do direito à educação básica e a abertura das portas da escola pública de ensino básico para grupos historicamente dela excluídos trouxeram aos formadores e professores novos desafios: o de aprender a conviver com as línguas e dialetos das classes populares, valorizando a diversidade cultural e buscando novas maneiras de trabalhar com o ensino da língua escrita ⁷⁵² em sala de aula. Essa abertura tem gerado mudanças no papel da universidade que se tem constituído como instituição formadora de formadores de professores alfabetizadores e provocado o desenvolvimento de políticas públicas que corroboraram para o ensino da leitura e da escrita de crianças de classes populares, focalizando-se em programas de formação continuada de professores alfabetizadores.

Este artigo traz reflexões, a partir da pesquisa-formação *As (im)possíveis alfabetizações de alunos de classes populares pela visão de docentes na escola pública* ⁷⁵³, que tem como um de seus desdobramentos um espaço de formação continuada docente, intitulado “Encontros de Professores de Estudos sobre o Letramento, Leitura e Escrita – EPELLE” de que participam docentes com níveis distintos de formação e

⁷⁵¹ Professora da SEE/RJ e Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, integrante do. Integrante do Laboratório de Estudos de Linguagem, Leitura, Escrita e Educação.(CNPq/CAPES). Bolsista OBEDUC.orofinolucio@gmail.com.

⁷⁵² Optou-se por utilizar o termo língua escrita no trabalho, porque o tema alfabetização e letramento possui concepções distintas e diversas no Brasil.

⁷⁵³ Esta pesquisa-formação, coordenada por Ludmila Thomé de Andrade (LEDUC/FE/UFRJ), tem previsão de término em 2014 e trata-se de uma pesquisa *mater*, pois outros estudos originaram-se a partir dela como o estudo apresentado neste artigo, pois, inicialmente, o foco da pesquisa *mater* não abordava o professor formador universitário.

atuam em diferentes instâncias do ensino público no cenário carioca e de uma política pública de formação continuada de professores alfabetizadores denominada *Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa* (PNAIC), coordenado no estado do Rio de Janeiro pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Este pacto é um compromisso entre governo federal, estados e municípios brasileiros que visam alfabetizar crianças até oito anos de idade, ao final do ciclo de alfabetização.

Dessa ação de formação do PNAIC em conjunto com os Encontros de Professores de Estudos sobre Letramento, Leitura e Escrita – EPELLE, da pesquisa-formação⁷⁵⁴ “As (im)possíveis alfabetizações de alunos de classes populares pela visão de docentes na escola pública”, (LEDUC⁷⁵⁵/FE/PPGE/UFRJ) coordenada por Ludmila Thomé de Andrade, origina-se a tese de Doutorado que é alicerce deste artigo, que intitula-se “Os Saberes dos Formadores dos Professores de Língua Escrita no Brasil” (LUCIO, 2012-2016).

Este estudo alicerça-se em pressupostos bakhtinianos, abordando os *atos responsivos e responsáveis* da universidade como impulsora da formação continuada docente e de seus diálogos, a partir de uma proposta metodológica processual, construída *no e a partir de um ‘nós’*, articulando a tríade relacional *macro, meso e micro*, respectivamente, universidade, Rede/escola pública básica e docentes/discentes. Segundo Nóvoa (1992, p. 15), a perspectiva *meso*, permitir-nos-á “escapar ao vaivém tradicional entre uma percepção micro e um olhar macro, privilegiando um nível *meso* de compreensão”, compreendendo aqui *meso*, como intermediário entre uma abordagem de estudo de focalização ampla e a abordagem de estudo de focalização mais restrita e em torno de unidades de análise mais circunscritas e de escala mais reduzida.

Desse modo, tomamos os desafios da formação docente de uma forma fundante, singular, privilegiando a *dialogia* entre os atores da escola e formadores pesquisadores universitários, formadores intermediários por meio de uma proposta de formação, cuja *dinâmica discursiva* considera o docente formador intermediário como sujeito do *ato* formativo.

Este artigo está dividido em três partes: inicialmente, mostraremos a atual contextualização histórica das políticas de formação docente na área do ensino de leitura e escrita brasileiras. Em seguida, trataremos dos saberes mobilizados pelos professores formadores de professores na realização de encontros de formação, analisando as práticas formativas. Finalmente, proporemos uma reflexão da perspectiva discursiva de formação docente e sua relação com a profissionalização de formadores de professores.

2.0 Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as políticas contemporâneas de formação continuada docente

O cenário educacional brasileiro, principalmente a partir dos anos 2000, vem consolidando programas de formação de professores, notadamente no campo da formação de docentes de leitura e escrita dos anos iniciais do ensino fundamental. A complexidade do debate sobre formação continuada de professores no âmbito da universidade pública apresenta-se como fundamental nesse contexto histórico, tendo como marcos a criação da *Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica*, do *Observatório da Educação* e da *Nova Capes*.

⁷⁵⁴Esta pesquisa-formação tem previsão de término em 2014. Neste artigo, será referenciada como pesquisa *mater*, pois outros estudos vinculam-se a ela.

⁷⁵⁵ LEDUC - Laboratório de Estudos de Linguagem – Leitura, Escrita e Educação da UFRJ.

A iniciativa do Ministério da Educação instituiu por meio do edital público N° 01/2003 – SEIF/MEC, o desafio de unir pesquisa e extensão, reestabelecendo para as universidades brasileiras o papel de formadora de professores. Dessa forma, a formação continuada docente, sob a responsabilidade pedagógica das universidades que se integraram à *Rede Nacional de Formação Continuada de Professores*, estabeleceu-se, instaurando novas competências para as universidades, como a ação de formação de formadores de professores, denominados tutores ou orientadores de estudos, e a produção de material didático destinado aos docentes do ensino básico, principalmente dos anos iniciais em que ocorre o ensino/aprendizagem da leitura e da escrita.

Estabelece-se, assim, por meio dessa proposta, não apenas mais uma iniciativa voltada para a “capacitação” de professores, mas uma nova perspectiva de formação a ser pensada pelas universidades que segue as características de um modelo ‘em cascata’, no qual um primeiro grupo de profissionais é ‘capacitado’ e transforma-se em ‘capacitador’ de um novo grupo que por sua vez capacita um grupo seguinte.” (GATTI & BARRETO, 2009, p. 202). Estabelece-se também a inserção de novos atores sociais na formação docente, os formadores intermediários que possuem seus lócus de trabalho nas instâncias municipais de educação, pois no Brasil grande parte do gerenciamento da educação básica é responsabilidade dos municípios, e uma nova perspectiva de formação a ser pensada pelas universidades.

As ações de formação docente, alicerçadas no modelo semipresencial de EAD, apresentam caráter multiplicador, tendo na figura do tutor/orientador de estudos o sujeito das formações, e centram-se na área de Alfabetização. Sendo assim, os discursos endereçados aos professores passam por ecos significativos dos profissionais envolvidos nos programas de formação continuada, pois *ensinar a ensinar requer estratégias mais complexas e demoradas do que as disponibilidades de capacitação oferecem, tanto dos formadores intermediários como dos professores em atuação na base do sistema* (GATTI & BARRETO, 2009). Observamos que, devido ao desenvolvimento das Tecnologias de Comunicação e Informação (TIC), às reformas educacionais, iniciadas nos anos 90, ao lançamento do *Programa de Desenvolvimento da Educação* e, simultaneamente, à promulgação do decreto N. 6.094 de 2007, dispondo sobre o *Plano de Metas - Compromisso Todos pela Educação*, o decreto nº 5.803 de 2006, instituindo o programa *Observatório da Educação* e a aprovação da Lei nº 11.502 de 2007, que cria a *Nova Capes*, engendra-se a aproximação entre o ensino superior e a educação básica, promovendo uma articulação entre a produção acadêmica e a melhoria na qualidade da educação básica, impulsionando a contribuição das próprias instituições de ensino de educação básica para subsidiar e constituir desafios de formação docente singulares às instituições de ensino superior.

Consolida-se a universidade como indutora e fomentadora da formação continuada de profissionais de magistério da educação básica, tendo como modelo a EAD semipresencial, como no programa de formação de alfabetizadores intitulado PNAIC e formações continuadas presenciais, como o apresentado ao Edital 038/2010/CAPES/INEP do *Observatório da Educação*, pelo Laboratório de Estudos de Linguagem, Leitura, Escrita e Educação- LEDUC, que propõe a universidade como *lócus* da formação continuada docente e inaugura a possibilidade de dialogias entre os atores da escola e formadores pesquisadores universitários, por meio de uma proposta de formação em que o docente é o sujeito e autor do ato formativo. O desafio nacional de formar leitores e escritores permanece na contemporaneidade, mas, em um contexto particular, universidade e escola pública unem-se para construir processos de formação docente e ensino da leitura e

da escrita, pois a relação entre a pesquisa universitária e o trabalho docente é reconhecida como uma relação entre sujeitos cujas práticas são portadoras de *saberes*.

Ratificam-se os problemas e desafios registrados nas últimas reformas do campo da formação de professores, a articulação entre os conhecimentos produzidos pela universidade a respeito do ensino, especificamente no caso desse estudo, a área de ensino inicial da leitura e da escrita, e os *saberes* desenvolvidos pelos professores em sua prática cotidiana. Especificamente no quadro nacional, direciona-se um interesse especial nos editais e nas ações do Ministério da Educação, para os estudos e as pesquisas sobre os processos de alfabetização e de domínio da Língua Portuguesa, confirmando a necessidade de “produção de conhecimentos e pesquisas aplicadas em educação, especificamente no campo interdisciplinar e multidisciplinar da alfabetização – abrangendo áreas que contribuem para o processo de alfabetização e letramento” (CAPES, EDITAL 38/2010).

3. Universidade e ato responsivo: a responsabilidade e a responsividade diante da “forma” ação de formadores

Dependendo da política de formação implementada pelo Ministério da Educação (MEC), a visão do formador intermediário e do professor acerca do formador universitário pode abranger distintas perspectivas: ‘defensores’ da política formativa e administrativa do Ministério da Educação; profissionais que podem auxiliar os docentes das redes municipais de ensino e formador de formadores locais, ou seja, formadores de professores profissionais formadores com saberes docentes (TARDIF, 2007) e da realidade das redes de ensino, capazes de implementar atividades formativas em seus municípios (LUCIO, 2013).

Ao considerarmos as necessidades de avanços na formação dos professores, é inevitável se discutir a formação daqueles que são responsáveis – nas redes de ensino – por essa formação: os formadores intermediários de professores de leitura e escrita. No entanto, ao chegarmos nesse grupo composto por distintos sujeitos de redes municipais fluminenses distintas, várias questões se colocam: se o formador universitário é quem forma os professores formadores intermediários, a universidade é responsável pela formação desse formador? Quais são as competências profissionais docentes exigidas de um formador intermediário? Quais conhecimentos didáticos precisam ter? Quais são os conhecimentos específicos relacionados ao papel de formador?

Alicerçados numa (re)significação do conceito de *homologia de processos* formativos enquanto *ato* na perspectiva bakhtiniana (LUCIO & VAREJÃO, 2013), concebemos que a formação dos formadores é estritamente relacionada à formação dos professores. Por esse motivo, os eventos propostos são vivenciados conjuntamente como estratégias formativas, ou seja, a *metaformação* concretiza vivências que recusam pacotes pedagógicos prontos, fomentando a discussão de abordagens teóricas e práticas à problematização e o comprometimento da alfabetizadora e do alfabetizador com a práxis pedagógica (uma prática participativa e criativa) numa dinâmica inovadora.

Os formadores locais têm a oportunidade de participar de eventos de formação e depois tematizá-los, problematizá-los, refletindo e refratando sua “forma”, distinguindo os conhecimentos didáticos tratados com os professores e os conhecimentos específicos relacionados ao papel do formador. A formação dos professores formadores intermediários é organizada de forma a ‘dar vida’ aos atos formativos efetivando uma práxis. O conceito de Marx de *práxis* compreende uma ação transformadora realizada pelo ser

humano, pela qual transforma o mundo e também se transforma: “o ser humano existe elaborando o novo, através da sua atividade vital, e com isso vai assumindo sempre, ele mesmo, novas características” (KONDER, 1992, p. 106). É o trabalho, na concepção de Marx, que torna o ser humano sujeito diante do objeto, e é essa capacidade de transformação (do mundo e de si mesmo) que faz a sua história (a história mundial). Nas reverberações freireanas, ratifica-se que ‘quem *forma* se forma e re-*forma* ao *formar* e quem é formado *forma-se* e *forma* ao ser formado’.

Na formação dos formadores, são analisados, tanto pelo foco dos conhecimentos didáticos quanto pelas concepções que embasam o material didático da política proposta, os aspectos: definição dos conteúdos tratados, seleção das estratégias utilizadas em cada proposta, caminhos autorais na confecção dos encontros de formação e as intervenções previstas diante da realidade local e aquelas realizadas nos eventos da formação. Ao longo do processo formativo, o formador intermediário de professores - sujeito da prática de formação -, vai assumindo gradativamente seu papel de formador local, realizando o ‘poder de realizar algo novo’, como diria Hannah Arendt (2000, p. 189) a partir de suas trajetórias experienciais (escolares e não-escolares [pessoais, profissionais]), e de sempre fazê-lo de um modo ao mesmo tempo próprio e compartilhando com os outros, baseados nos conhecimentos e na reflexão crítica sobre a realidade (relação estrutura/conjuntura), fazendo uma formação que compreende a alfabetização com base numa perspectiva transformadora e que nega a uniformização dos discursos, diante de um tempo cronológico de poucos letramentos e muitos ‘numeramentos’ que gerenciam a sala de aula e as avaliações epistêmicas.

Nos encontros do PNAIC emergem, por meio dos enunciados dos participantes, diferentes significados para as *raízes* da alfabetização que são apresentados em enunciados e movimentos de *reflexão* e *refração*.

A exploração das potencialidades do texto literário pelo professor cria condições para que haja o encontro entre aluno e a literatura, propiciando uma busca plena do conhecimento o que, idealmente, encaminharia para a apropriação de sua posição como leitor-autor e para o entendimento da própria sociedade em que está inserido. Como ampliar as referências literárias do professor formador intermediário? Como fazer com que professores promovam a leitura literária de forma viva nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?

Estas são algumas das questões já cristalizadas no campo das pesquisas sobre formação continuada docente na perspectiva do letramento literário (PAULINO, 1999; 2004), em que possibilitar ao professor a experiência literária constitui-se um dos principais objetivos. Reportando-nos a Antonio Candido (1972), a literatura “exprime o homem e depois atua na própria formação do homem”, assim, se constitui como direito humano, como necessidade universal, pois à medida que humaniza, ela nos organiza e liberta do caos.

4 Diálogos e experiências de formação

Os planejamentos das formadoras do PNAIC/UFRJ/Polo Resende são elaborados a partir de eixos. No primeiro dia de formação em 04 de fevereiro de 2013, dentro do eixo “Saberes docentes”, as formadoras elaboraram a seguinte proposta:

A turma deverá ser dividida em grupos para os participantes discutirem, como formadores de professores, as seguintes questões: O que é formação de professores? Quais atividades/práticas vivenciadas em momentos de

formação ou não, foram produtivas/improdutivas? Quais estratégias já vivenciadas de formação foram significativas?

As produções abaixo foram feitas pela orientadoras de estudo:

Formação é...

Espaço de troca, de experiências, do reconhecer e valorizar o conhecimento que o outro traz.

Aprender a ensinar a aprender, desenvolver a sensibilidade.

Lugar de fortalecimento da categoria e de investimento, comprometimento da gestão pública e do sujeito.

Lugar de sedução, com resgate da autoestima.

Lugar de aprender a 'assustar' os outros.

Estudo, aprofundamento teórico-prático de forma crítico-reflexiva que faça acontecer a mudança.

Experiências significativas na formação:

Atividades práticas experimentadas no momento formativo. Exemplo: o lúdico na aprendizagem.

Momentos de troca sobre o realizado na escola, à luz da teoria.

Registro na formação.

Análise de propostas didático-pedagógicas.

Reflexão-ação.

Encontros entre pares.

Interdisciplinaridade facilitada por encontros entre áreas diferentes.

Tomamos como referencial teórico os estudos bakhtinianos, que concebem os sujeitos como seres constitutivamente dialógicos na e pela linguagem, para compreendermos os sentidos dos enunciados docentes a partir das suas marcas discursivas, originadas em diferentes esferas da atividade humana. Para Bakhtin (2010b, 2010c), a situação não é vista como algo que envolva o enunciado, mas como parte constituinte, não se restringindo ao contexto imediato da enunciação, mas inscrito numa realidade social, historicamente construída. Logo, o professor é um sujeito situado social e historicamente e dotado de excedente de visão, com relação ao outro e ao mundo. O horizonte extraverbal é constituído por três aspectos: o espaço e tempo no qual os enunciados são produzidos, o tema do qual o enunciado trata e a atitude valorativa dos participantes da situação de comunicação.

Analisando a partir dessa perspectiva essas vozes docentes sobre as experiências de formação, não nos surpreende por exemplo, que o lema neoliberal “aprender a ensinar a aprender” tenha sido ecoado nesse espaço discursivo. Contudo, tanto a formadora quanto as orientadoras fomos surpreendidas com o “lugar de aprender a ‘assustar’ os outros”, “lugar de sedução”; e nos regozijamos, de certo modo, com enunciados que se aproximam dos nossos, como “estudo, aprofundamento teórico-prático de forma crítico-reflexiva que faça acontecer a mudança”.

Quanto às experiências significativas, chamam mais a nossa atenção os enunciados “Atividades práticas experimentadas no momento formativo” e “Reflexão-ação”: o primeiro tem a ver com uma certa resistência

de muitos professores ao teórico e também de uma espécie de desejo esperançoso de encontrar na formação técnicas ‘miraculosas’ e poder aprender a fazer, participando de oficinas (estratégia formativa que ‘agrada’ bastante os professores). A “reflexão-ação”, citada como experiência significativa, ‘sela’, por assim dizer, o ideário dellorsiano internalizado no campo da educação.

O enunciado “momentos de troca sobre o realizado na escola, à luz da teoria” nos permite considera-lo já cristalizado no campo da formação continuada docente, contado no repertório de enunciados docentes.

No segundo dia de formação, no eixo “Letramento literário”, as formadoras iniciaram o trabalho com a leitura literária “Os cinco sentidos”, de Bartolomeu Campos de Queirós. Seguindo-se o eixo ‘Formação do leitor e reflexão’, os Orientadores de Estudos foram orientados na seguinte proposta de reflexão:

Quais são os sentidos da alfabetização? Pelas lentes da visão, qual imagem seria a alfabetização? Pelo sentido do olfato, qual cheiro teria a alfabetização? Pelo gosto do paladar, qual sabor possuiria a alfabetização? Pelo toque do tato, qual sensação seria a da alfabetização? Pelos ruídos da audição, quais sons seriam produzidos pela alfabetização?

Distribuídos os sentidos entre cinco grupos, orientadores representaram na cartolina, por meio de um desenho/colagem ou escrita, os sons, cheiros, imagens, sabores e sensações da alfabetização, como podemos ver nas fotografias abaixo:



Acervo pessoal da pesquisadora - 2013

Ao final, cada participante escreveu sobre as seguintes questões: “Quais são as raízes da alfabetização atualmente?” “Quais são as raízes da alfabetização que almejamos fixar?”

Cultura, processo, construção, metodologia, diversidade, educação tradicional movimento/transformação, autonomia, função social, calor, aprendiz, vida, diálogo, compromisso, sensibilidade, sentido, processo, conhecimento, reflexão, pesquisa, exclusão, segurança, motivação para os docentes, liberdade, dedicação, oralidade, aprendizagem permanente, formação, aceitabilidade, interação, literatura, amor, alegria, prazer.

Ao analisarmos as raízes da alfabetização elencadas pelas formadoras Orientadoras de Estudos, visualizamos duas categorias de enunciados:

- enunciados em que o outro-aluno é trazido mais abstrato-academicizado, menos concreto: Cultura, diversidade, metodologia, educação tradicional, função social, aprendiz, compromisso, conhecimento, reflexão, pesquisa, exclusão, dedicação, oralidade, aprendizagem permanente, formação, interação, literatura.
- enunciados mais praticizados, que contêm o outro-aluno concreto do professor formador-orientador de estudos: processo, construção, movimento/transformação, autonomia, transformação, calor, diálogo, sensibilidade, sentido, segurança, motivação para os docentes, liberdade, aceitabilidade, literatura, amor, alegria, prazer.

Contudo, pareceu-nos mais coerentemente bakhtiniano compreender os enunciados docentes sobre as raízes da alfabetização em suas características sincréticas - quanto às suas origens discursivas - e ecléticas - quanto às suas concepções e intenções, reportando-nos a Tardif (2007) sobre a constituição plural do saber docente, formado a partir de um amálgama, mais ou menos coerente, de saberes advindos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Partindo de uma perspectiva histórico-dialógica, compreendemos esses enunciados docentes macro, meso e micro inscritos na cadeia verbal, isto é, resultam de toda uma complexa formação sócio-discursiva, porém, nela o professor não é apenas fantoche das relações sociais, mas um agente, um organizador de discursos, responsável pelos seus atos e responsivo ao outro (SOBRAL, 2007).

Considerações Finais: Para uma filosofia da formação ética e estética

A realidade socioeconômica de muitos dos alunos e professores de escolas públicas e o caráter impositivo das políticas educacionais de viés substancialmente gerencialista constituem-se como os principais desafios à formação continuada de professores. A adoção de modelos de avaliação e de gestão centrados na performatividade por parte dos governos vão de encontro a uma proposta de uma socialização profissional docente pautada no zelo pelo movimento vivo de interlocução entre os sujeitos para que construamos projetos coletivos emancipatórios.

Consideramos os estudos enunciativo-discursivos como um ‘divisor de águas’, ‘fios condutores’, para consolidarmos a formação para a discursividade como um paradigma da formação continuada, lembrando Amorim, quando, apoiada em Foucault, na obra “O que é um autor?”, de 1992, justifica: “É instaurador de discursividade todo aquele cuja obra permite que outros pensem algo diferente dele” (AMORIM, 2004, p. 15).

Pensar os acontecimentos das políticas de formação docente de professores de leitura e escrita dentro das questões do atual contexto histórico vivido, dos acontecimentos da vida da formação e na formação, é partir de uma nova concepção da Universidade enquanto coresponsável pela formação nas Redes de ensino e responsiva, pois, ao mesmo tempo em que a instituição é coresponsável pela política de formação, seus eventos e atos formativos são respostas a um módus de formação que extrapola a racionalidade técnica e a instrumentalização do formador intermediário e do professor por parte da universidade; é pensar o ato formativo dentro de uma estrutura arquitetônica, porque é algo que está dentro de uma concretude, mas é dependente do que está à volta, nunca está isolado (BAKHTIN, 2010a, 2010b).

A Universidade diante de sua responsabilidade existencial constata que a formação docente nos últimos anos no Brasil, produziu um salto e um vácuo, o que segundo Geraldi & Geraldi (2012), só será preenchido à medida que os formadores de professores e professores venham a ter acesso aos bens culturais que sempre foram negados às famílias de que precedem, e o acesso certamente perpassa o direito à literatura como

o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo (...) . A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza , a sociedade , o semelhante (CANDIDO, 1972 , p . 249).

Referências bibliográficas

AMORIM, M. O pesquisador e seu outro. Bakhtin nas Ciências Humanas. São Paulo: Ed. Musa. 1ª ed. (2ª reimpressão). 2004.

_____. Para uma filosofia do ato: "válido e inserido no contexto". Disponível em:

<<http://www.martinsfontespaulista.com.br/anexos/produtos/capitulos/579059.pdf>>. Acesso em 23/04/2013.

BAKHTIN, M. Para uma filosofia do ato responsável. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza de Toward a Philosophy of the Act. Austin: University of Texas Press, 1993a. São Carlos/SP: Pedro & João Editores, 2010.

_____. Estética da Criação Verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2010b.

_____. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec, 2010c.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: Vários Escritos, Duas Cidades: SP, 1995.

_____. A literatura e a formação do homem. Conferência pronunciada na XXIV Reunião Anual da SBPC, São Paulo, julho de 1972.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernadete Angelina & BARRETO, Elba Siqueira de Sá (coord.). Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

- GERALDI, João Wanderley & GERALDI, Corinta Maria Grisolia. A domesticação dos agentes educativos; Há uma luz no fim do túnel. Revista Inter.Ação.Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Goiânia n. 1 jan./jun. 2012. Disponível em:
<<http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/view/18901/11250>>. Acesso em 10/01/2013.
- KONDER, Leandro. O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- LUCIO, E. O. Tecendo os fios da Rede: o programa Pró-letramento e a tutoria na formação continuada de professores da educação básica. Rio de Janeiro, 2010. Dissertação (Mestrado Educação) – FE/UFRJ.
- LUCIO; Elizabeth Orofino; VAREJÃO, Joana d’Arc Souza Feitoza. O conceito de homologia de processos e a perspectiva discursiva da linguagem: (re)significando a formação docente. No prelo. 2013.
- LUCIO; Elizabeth Orofino. Saberes dos professores de língua escrita no Brasil. Projeto de doutorado. No prelo. 2013.
- LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da Profissão e da Profissionalidade Docentes. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1159-1180, Set./Dez. 2004. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22616.pdf>>. Acesso em: 30/04/2011.
- NÓVOA, Antonio (coord). As organizações escolares em análise. Lisboa. Publicações D. Quixote, 1992.
- PAULINO, Graça. Pra que serve a literatura, v. 5, n. 25, p. 51–57, jan./fev. 1999.
- _____. Saberes literários como saberes docentes. In: Presença Pedagógica. Belo Horizonte, v.10, nº 59, pp. 55-61, set./out., 2004.
- _____. O trágico na Literatura. In: PAULINO, Graça et al. [Org.]. Julia presente: contos para leitura literária de educadores de crianças. Belo Horizonte: FAE-FALE, UFMG, 2009.
- SOBRAL, A. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, B. (Org.). Bakhtin: conceitos-chave. SP: Contexto, 2007.
- TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Rio de Janeiro: Vozes, 8ª ed. Petrópolis. 2007.
- VAREJÃO, J. D. S. F. Gêneros discursivos no Ensino Fundamental I: das competências linguístico-discursivas à responsabilidade docente e discente na pós-alfabetização. Tese de Doutorado. No prelo. 2010-2014.
- _____. A produção de gêneros discursivos a partir do dialogismo entre crianças alfabetizadas e docentes em formação. VI SIGET. Natal: UFRN, 2011a.
- _____. O ensino da língua materna e os processos interdiscursivos entre crianças e professores na pós-alfabetização. In: 34ª Reunião Anual da Assoc. Nac. de Pós-Graduação em Educação - ANPED - Educação e Justiça Social, Natal/RN, 2011b.
- VAREJÃO, J. D. S. F, LUCIO, E. O. A interdiscursividade entre Universidade e Escola Pública nos percursos de uma Formação Continuada de professores alfabetizadores. 8vo. Congreso Internacional de Educación Superior “Universidad 2012”, Cuba. Revista Cubana de Educación Superior , 2012.

Políticas de currículo para formação de professores no Brasil

A partir de 1980 acentuaram-se as reformas nos campos educacional e curricular nos âmbitos nacional e internacional. No Brasil, as reformas educacionais desse período foram marcadas pela possibilidade de pensar a sociedade brasileira em uma perspectiva democrática e rechaçar os resquícios do governo ditatorial recente. Tendo como marco educacional brasileiro a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDB/1996), os documentos curriculares posteriores a esse período, no que diz respeito à formação dos professores do ensino fundamental, estão marcados por um discurso de construção e mudança de perfil docente para atender às necessidades e aos desafios do mundo globalizado e em prol da democracia.

O discurso construído para o perfil docente produziu uma política recontextualizada, buscando fixar determinados sentidos para o perfil docente atendendo às necessidades delimitadas como vigentes para o mundo globalizado. Esses sentidos difundiram discursos híbridos e produziram novos textos curriculares. De acordo com Dias (2009, p. 254), esses textos “são representações dos processos de articulação entre diferentes grupos e sujeitos, com a atuação marcante de comunidades epistêmicas, entre outros grupos de interesse na política”. Esse entendimento da produção curricular não minimiza as influências internacionais, econômicas ou políticas, que são fortes e constituem aspectos que restringem as políticas nacionais, mas não são os únicos aspectos determinantes.

Tal compreensão permite perceber a multiplicidade de influências entre os contextos de produção curricular e a relação não determinista nas produções curriculares. Os contextos de produção curricular são espaços de embate/produção. Nessa produção curricular há sempre jogos de poder onde algumas ideias tornam-se hegemônicas por um período, como é o caso da reafirmação de um perfil nacional docente. A afirmação do perfil docente não está relacionada a determinadas propostas partidárias de governos, mas é defendida por diferentes grupos que consolidaram discursos hegemônicos no contexto de produção dessas políticas curriculares. Podemos também inferir que as políticas curriculares são precárias, contraditórias e atendem a grupos e interesses contingentes. Podemos acessar, por meio da leitura de documentos de 1997, bem como de 2010, em contextos diferentes e produzidos por sujeitos diferentes, sentidos não muito distantes para a formação de um novo perfil docente. As reformas curriculares direcionam seu olhar para as políticas de formação de professores a partir do entendimento de que o professor é peça-chave nesse processo.

Os estudos acerca da identidade e profissionalização docente ganharam força a partir da década de 2000, conforme André (2009) apresenta numa pesquisa de estado da arte no período de 1990 a 2000. No campo das políticas curriculares para formação de professores, recorro as autoras Dias (2009), Leite (2005) e Frangella (2006). Esse estudo tem como diferencial a organização dos documentos curriculares realizada através do programa WordSmith, uma ferramenta tecnológica. Busco analisar o projeto de identidade docente nos governos Fernando Henrique Cardoso e no governo Lula da Silva a respeito da Educação Básica como possibilidade de representação de projetos políticos antagônicos mais amplos e

⁷⁵⁶ UERJ – clacraveiro@yahoo.com.br

⁷⁵⁷ UERJ – luishistorico@gmail.com

compreendendo que a política não é a produção de um governo ou Estado. O foco nos sentidos produzidos e projetados por meio da política curricular para a identidade docente busca compreender se o antagonismo presente nas duas propostas governamentais também está presente nas políticas de formação de professores.

Defendo que tanto o discurso instrumental na proposta tida como “neoliberal” (FHC) como o “democrático” (Lula), apesar das diferenças mantêm um perfil centrado em uma determinada identidade docente fixa que se pretende hegemonizar. Apoiando-me em Ball (2001), entendo que as políticas nacionais sofrem constantemente processos de “bricolagem”.

As questões que nortearam as leituras dos documentos curriculares deste texto, utilizam os aportes teóricos de Stephen Ball e Ernesto Laclau, que contribuem para o entendimento do processo de produção de política curricular, bem como as análises do ciclo de políticas de Ball e os estudos de Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo. Stuart Hall também merece destaque com sua contribuição pós-estruturalista e entendimentos a respeito dos processos de identificação e construção de identidades.

Considerando o período de produção dos documentos analisados, de 1995 a 2011, utilizei como ferramenta metodológica o programa WordSmith Tools, versão 5, na busca de possibilidades de leituras desses documentos. Essa opção amplia a extensão da análise dessa temática, considerando a facilidade de organização e acesso às leituras dos documentos que o programa possibilita. Organizei três grupos de análise: um denominado *corpus* MEC, composto por todos os documentos selecionados de 1995 a 2011; um *corpus* denominado MEC/FHC, contendo os documentos de 1995 a 2003 e um *corpus* denominado MEC/Lula contendo os documentos de 2003 (Lula) a 2011.

Este texto está organizado em 2 seções. Em um primeiro momento situo as concepções defendidas para a política curricular, os autores utilizados, o entendimento a respeito de discurso e das políticas curriculares de formação de professores no Brasil. No segundo, analiso alguns sentidos para propostas curriculares a partir dos documentos selecionados, delimito o entendimento de perfil, identidade e processos de identificação docente, a construção da hegemonia e apresento uma análise parcial do grupo de significantes para a amostragem da análise dos documentos com a utilização do programa WordSmith Tools.

Esta análise utilizou apenas 3 significantes para amostragem: docente, docentes, docência. A partir desse material analiso a organização curricular e a projeção de identidade docente, valorizada nos *corpus* FHC e Lula. Investigo que tipo de sociedade é prestigiada por esses currículos e o que se entende por proposta de mudança social. Defendo, que há uma mudança nas finalidades das políticas de formação docente nos dois períodos apresentados que representam discursos antagônicos. E, por meio da categoria discurso, busco compreender a lógica da articulação presente nessas cadeias discursivas e quais os deslizamentos de sentidos que acontecem. Todavia, a organização curricular mantém-se constante por meio das habilidades e competências e cultura de avaliação. Busco analisar os sentidos que se fixam nesses discursos e os que desestabilizam essas fixações.

Currículo e formação docente

A associação de perfil profissional ao conceito de competências não é recente no âmbito da formação de professores. A relação perfil/competências ganhou força na década de 1970 no Brasil, com a pouca

escolarização de grande parte dos cidadãos e a pressão externa da sociedade por trabalhadores qualificados, estabelecendo, dessa maneira, um discurso de associação entre escolarização e mercado de trabalho.

Conforme destaca Macedo (2002), o conceito de competências é central em várias diretrizes e guias curriculares. Lopes (2008) destaca que a valorização desse tipo de organização curricular se dá também porque as competências são entendidas como comportamentos mensuráveis e, por isso, cientificamente controláveis. Esse enfoque comportamentalista incentiva a concretização das atividades de ensino em ações a serem executadas com base em determinadas habilidades, que “comprovam” sua eficiência a partir de indicadores de desempenho. Esse modelo de ensino, segundo a autora, está associado a um saber tácito que valoriza um conhecimento especializado e avaliações por desempenho, tendendo a desvalorizar as habilidades e competências adquiridas nas redes sociais cotidianas, por não estarem associadas a saberes valorizados pelo mundo produtivo, como os conhecimentos especializados.

As competências questionadas por Dias e Lopes (2003) e Macedo (2000) nas Diretrizes e guias curriculares utilizam essa abordagem pedagógica como forma de simplificar a formação e reduzem as habilidades e competências a automatismos de execução ou guias de “saber-fazer”. Não se questiona a possibilidade de o indivíduo adquirir determinadas habilidades e competências no processo de ensino-aprendizagem, o que de fato acontece e faz parte do processo de aquisição de conhecimentos. Mas é questionada a concepção de que o currículo deva ter por base uma organização por competências. Ball (2007), Lopes (2008) e Dias (2002) questionam a valorização de um currículo embasado em aspectos técnicos do saber-fazer delimitados como importantes para a adequação do indivíduo à sociedade, excluindo o potencial inovador. O indivíduo capacitado para um determinado tipo de sociedade proposta é valorizado, em detrimento do indivíduo que, a partir de suas experiências e leituras “de mundo”, aprende a ressignificar a sociedade, a formação posta como adequada às necessidades da sociedade ou o tipo de cidadão proposto nos documentos curriculares.

Um currículo pautado no desenvolvimento de habilidades e competências e, a aferição desses conhecimentos com base em uma matriz “fundamentada em uma abordagem de avaliação de competências” (BRASIL, 2010, p.3) busca garantir determinadas posturas, ações, formas de lidar com o social e que projetam determinados discursos que tendem a “enformar” perfis. Essa possibilidade de construção de currículo parte do entendimento de Lopes e Macedo (2011) compreende currículo como “uma prática de atribuir significados, um discurso que constrói sentidos. Portanto, uma prática cultural” (p.203). A defesa de determinados sentidos no currículo pode ser entendida, como uma tecnologia de governo que (tenta) produzir determinadas identidades.

Moreira (2005) e Macedo (2008) preocupam-se com questões relacionadas ao currículo, como as competências dos documentos curriculares, e vão de encontro ao entendimento da possibilidade de igualdades no âmbito da formação e do perfil profissional. Entendem que o modelo de formação por competências não consegue dar conta da diferença e complexidade da formação de professores por se pautar em saberes instrumentais e limitar-se a um só tipo de formação profissional. Para Macedo (2008), a discussão de alternativas para lidar com a diferença, em uma perspectiva relacional, dialógica e negociada, é um caminho possível e razoável para pensar o “acesso” em uma sociedade hibridizada. A busca por delinear um perfil determinado apresenta-se como um “fechamento” a outras possibilidades de exercício da

profissão, uma delimitação de um determinado modelo cultural, trazendo como consequência a desqualificação dos que não se encaixam nesse padrão.

A orientação para desenhar o “novo” perfil profissional docente pode buscar “mecanismos” para “reformular” professores e para mudar o que significa “ser professor” (BALL, 2002, p.5). A unificação de um perfil nacional poderia trazer também uma devolutiva ao discurso de culpabilização do fracasso escolar pela falta de qualificação docente, prática nada recente.

Entendimentos de identidade e processos de identificação

Por discordar das concepções essencialistas e universalistas que acabam por restringir a compreensão da categoria profissional docente formada como um grupo social específico e homogêneo (DUBAR, 1995 *op.cit. in* LOPES, 1998), conforme a delimitação de um perfil para as políticas curriculares, utilizo o termo “identidade” ao invés de “perfil”, compreendendo, como Frangella (2006), a “identidade como híbrida e performática, que se constrói a partir de ações discursivas que se dão na fronteira e na negociação” (p.17); que “reinscrevem a identidade, não sendo mais evidente a determinação, e sim fluida, que reconhece, negocia e coabita com/na diferença” (p. 17).

A constituição da identidade se dá pela representação e pela regulação dos processos de negociação. Sentidos de currículo são aceitos ou não fazendo com que as identidades se constituam na medida em que se identificam com determinados sentidos, “fixando” identificações contingentes que constituem tais identidades. As identidades podem ser descritas “como fixações de identificações contingentes de sujeitos, que ocorrem em circunstâncias muito próprias. O termo identidade pode ser compreendido como “uma coisa acabada” e identificação como “um processo em andamento” (HALL, 2006, p.39).

A opção pelos processos de identificação traz questões a serem esclarecidas quanto à mudança de concepção de constituição de sujeito e seu entendimento no campo do currículo. Se a defesa de uma proposta de perfil docente traz consigo a determinação tanto de uma formação que dê conta desses valores como de uma valorização de determinadas características na ação profissional, nesse caso, as características do bom professor tidas como universais tornam-no qualificado para sua função. A defesa da identidade, constituída como fluida, em constante processo de negociação e de identificação, desconstrói essa modelização ao apresentar a possibilidade da diferença e por isso da fluidez, no sentido de manifestar a impossibilidade de uma única representação fixada por um dado perfil.

Essa abordagem distancia-se das propostas que essencializam determinados modos de ser, através da prescrição de identidades pré-estabelecidas ou que sinalizam uma identidade emancipada ideal. Os processos de identificação dos sujeitos serão sempre provisórios de acordo com a(s) luta(s) em que se esteja articulando.

Hall (2006) comenta que a identidade se torna móvel, transformada continuamente por meio de identidades em constantes deslocamentos, a partir de diferentes identificações em que nos dirigimos em resposta às contínuas interpelações que sofremos através da cultura; e, nesse movimento contínuo, produzimos processos de identificação, fixados temporariamente.

Essas articulações sociais variáveis de sujeito para sujeito produzem identificações. Avançando na compreensão do processo identitário, que como também explicita Hall (2006), não é automático, mas pode

ser ganho ou perdido. Hall esclarece que os processos de identificação sofrem “uma mudança de uma política de identidade (de classe) para uma política de diferença” (p.21).

Segundo Laclau (2000), as relações sociais são sempre relações contingentes, de poder, no sentido de que “a constituição de uma identidade social é um ato de poder e que a identidade como tal é poder” (p.48). Esse caráter constitutivo da identidade implica em pensar na natureza contingente de toda objetividade, o que, segundo o autor, pressupõe que “toda objetividade é uma objetividade ameaçada” (p.48). Por isso, estudar as condições de existência de uma identidade é estudar os mecanismos de poder que a fazem possível. A identidade objetiva é um conjunto articulado de elementos. É nesse aspecto que a teoria laclauiana contribuirá no estudo do discurso das identidades docentes, entendendo-as como possibilidades de identificação por meio de relações de poder. A busca por fixar sentidos para um perfil docente é uma luta por significá-lo discursivamente.

O deslocamento das identidades e seu processo de identificação, conforme destacam Lopes e Macedo (2011), remetem à compreensão de que os sistemas de significação estão relacionados à cultura e estes, “às identidades que são o resultado de um processo de identificação no qual os indivíduos se subjetivam dentro dos discursos culturais” (p.224). A cultura é produzida por meio de sistemas de significação em que a política curricular também é ressignificada.

O discurso sobre perfil docente

Tantos os sentidos acessados no *corpus* MEC/FHC quanto os no *corpus* MEC/Lula constroem uma representação que se pretende universal, a partir de discursos conhecidos na política curricular internacional e na realidade brasileira. Esses sentidos estão relacionados com o da cultura da avaliação para assegurar um padrão da qualidade nacional ou social. Os sentidos acessados a partir dos *corpora* buscam hegemonizar sentidos para o perfil docente.

Apesar de esses discursos se organizarem em uma mesma formação discursiva, ou, conforme Daniel e Mendonça (2008), de construírem significação a partir de unidades mais amplas que buscam dar um sentido social universal e, por isso, produzirem um discurso hegemônico, esse discurso será sempre heterogêneo e não perderá sua pluralidade nem “será um todo monolítico, fechado em si, mas produzirá efeitos de posicionamento, autorização e restrição sobre os sujeitos que nela se constituem ou expressam” (p.42). A lógica da constituição hegemônica é uma lógica da equivalência e não elimina a da diferença.

A demanda particular do perfil nacional assume a representação de outras demandas da formação de professores e, representa um discurso hegemônico que defende um perfil nacional docente, incorpora outras demandas acessadas por meio dos sentidos diferenciados dos dois *corpora* de análise para a formação de professores. O discurso acessado por meio do *corpus* MEC/Lula é antagônico à defesa da formação docente do *corpus* MEC/FHC, ainda que ambos os *corpora* permitam acessar sentidos e compreender um discurso da formação pautado em habilidades e competências.

Mendonça e Rodrigues (2008) destacam o caráter de sobredeterminação do sentido social, isto é, uma pluralidade na forma de abordar um fenômeno social e suas várias possibilidades de descrever ou explicar uma formação discursiva. Isso se dá porque todo fenômeno social é o cruzamento de diversas formas de construção daqueles acontecimentos.

Segundo Laclau (2006), as construções discursivas acabam por constituir uma unidade que não é dada apenas por uma posição do sujeito, pois o sujeito vai sofrendo vários processos de identificação ao longo de suas articulações societárias e pluralidades de posição do sujeito podem começar a estabelecer algum grau de solidariedade. Dá-se uma aparente “unidade” de posição, porque nessas articulações não há perda da diferença, senão uma relação de equivalência em que as particularidades se unem em oposição a alguma construção discursiva. O discurso de formação de professores no período Lula permite acessar um discurso criado por uma lógica da diferença e da equivalência em constante processo de tensão, que possui demandas diferenciadas do discurso de formação de professores do período FHC em suas lutas políticas.

As relações nas construções discursivas são relações de representação para Laclau (2006). A particularidade, que tem a função de “unidade” na cadeia articulatória, representa uma “universalidade” relativa nessa cadeia. Essa “universalidade” vai prevalecer sobre as particularidades diferenciais e equivalentes unidas em torno de uma luta comum. Quanto maior for a cadeia articulatória ou construção discursiva, mais aumentam os sentidos polissêmicos, fazendo com que cada particularidade ou significante esteja mais distante de seus conteúdos particulares. Essa “universalidade” que predomina por meio do significante vazio pode ser uma estratégia na luta hegemônica, pois permite a aglutinação de particularidades diferenciais renunciando em alguma instância a suas diferenças para fortalecer a luta do grupo em prol de uma causa superior a suas particularidades. A hegemonia é contingencial: terminado o interesse pela causa, a articulação pode ser desfeita. Os discursos acessados a respeito de perfil docente por meio de ambos os *corpora* articulam várias particularidades equivalenciais. Essas particularidades que são diferentes entre si, fazem com que o discurso de perfil docente seja significado diferentemente nas duas cadeias articulatórias. Se *perfil docente* é um significante presente nos dois *corpora*, articula particularidades diferenciais que lutam em cadeias articulatórias distintas.

Entendimento de currículo

Defendo o entendimento do currículo como texto e a concepção da política de currículo vinculada à perspectiva pós-estruturalista. O currículo como “criação ou enunciação de sentidos” (LOPES, MACEDO, 2011, p.28) tenta desconstruir concepções de currículo associadas à seleção de conteúdos, aquisição pragmática de habilidades, controle social, mencionadas nas teorias críticas ou reprodutivistas que foram fortes e importantes no período de redemocratização brasileira.

As políticas curriculares são significações discursivas construídas no jogo político e cabe aos que pretendem estudá-las por esse viés teórico o desafio de compreender a sua constituição, discursivamente, e enveredar nesse jogo do político.

Destaco que defendo uma determinada concepção de currículo, que não é a única ou a “melhor”, mas que por ora dialoga com o referencial teórico escolhido para esta pesquisa. Opero com o entendimento de que currículo é uma prática discursiva e concordo com Lopes e Macedo (2011) que esse entendimento significa que currículo “é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos” (p.41).

O entendimento da atribuição de sentidos que corresponde ao currículo e à política curricular como instância de fixação de agendas, priorização de ações, de diretrizes e regras⁷⁵⁸ contribui para a compreensão de que os sentidos acessados por meio dos discursos MEC/FHC e MEC/Lula são produzidos em dado período e lutam por fixar-se nas relações sociais através de discursos hegemônicos. A flutuação de sentidos de mudança social, pela mudança na formação docente é constante e gera novos significados de acordo com a luta política.

Por isso, algumas organizações curriculares tornaram-se hegemônicas, mas sempre hibridizavam com outras abordagens teóricas que também lutavam por legitimar-se no campo, questionando e possibilitando novos olhares a partir das produções que mais predominavam na produção de textos curriculares nas políticas públicas, textos de pesquisadores do campo e outros.

A análise de sentidos das propostas curriculares

A proposta de análise dos sentidos e projetos de políticas curriculares para a formação de professores foi organizada e cruzada com os discursos por meio de grupos de documentos preparados para a leitura pelo programa WordSmith Tools, auxiliando diversas leituras desse material.

A análise desses documentos não será uma análise de linguística de *corpus*, conforme Sardinha (2000) a respeito da organização documental por *corpus*. O programa WordSmith será utilizado nesta pesquisa somente como uma ferramenta de acesso de leitura diferenciada para esses textos e agrupamentos de documentos, que auxiliará as leituras dos textos na análise dos deslizamentos de sentidos dos discursos das políticas curriculares para a formação de professores e os discursos do campo pedagógico, muito embora a utilização de algumas nomenclaturas seja comum à linguística de *corpus*.

A utilização do programa WordSmith Tools por meio das *keywords* mais recorrentes nos documentos curriculares e nos documentos do campo pedagógico buscará identificar os discursos e compreender as articulações políticas defendidas pelos diferentes grupos no período selecionado que endereçam sentidos para a formação de professores.

A análise desses *corpora* tem o intuito de possibilitar uma compreensão do entendimento do que era defendido como necessário para a formação de professores e de quais eram os projetos de formação defendidos nesses períodos que abarcam propostas governamentais tidas, discursivamente, como diferentes.

Os discursos produzidos pela aglutinação de demandas em relação à formação de professores – por exemplo, a necessidade de delinear um perfil docente – vão além da constatação da necessidade de uma proposta nacional política. Esses discursos representam lutas de poder, buscam hegemônizar sentidos através de articulações entre diferentes sujeitos envolvidos nessa temática e espaços. Laclau (2009), ao apresentar a noção de demanda, desmistifica a luta unificada de uma proposta nacional como um interesse em um projeto único, explica que a “unidade do grupo em unidades menores que denominamos demandas: (...) é, em nossa perspectiva, o resultado de uma articulação de demandas” (p.9), não é uma proposta política social – como unidade do grupo – que definirá a produção das políticas. As propostas podem

758 Cf. LOPES; MACEDO, 2011. p.252.

delimitar o espaço de ação, mas é na articulação de interesses particulares, de demandas, que a fixação de discursos vai se formando e se hegemонizando.

O posicionamento assumido é o de que não existe uma identidade fixa e universal que represente toda a diversidade social e política possível, mas existem processos de identificação constituídos através das constantes tensões de equivalência e diferença entre demandas. A luta por um perfil docente nacional não será a luta por um perfil universal, mas a luta pela hegemonia de um perfil particular, ainda que impregnado do discurso de autonomia, cidadania e democracia.

Entendendo o Programa WordSmith Tools

O programa WordSmith Tools é um artefato eletrônico originado dos estudos da linguística de *corpus*. Segundo Sardinha (2000), possui 48 anos desde a criação do primeiro *corpus* de estudo denominado *corpus* Brown, que foi criado com a finalidade de informatizar um conjunto grande de textos. O programa é conhecido como o precursor dos estudos da linguística de *corpus*, que é considerada “uma das áreas de pesquisa de linguagens mais ativas nos últimos anos” (SARDINHA, 2000, p. 2).

A linguística de *corpus* trabalha com a coleta e exploração de *corpora*, ou seja, “um conjunto de dados linguísticos textuais, coletados criteriosamente com o propósito de servirem para uma pesquisa de língua ou variedade linguística” (SARDINHA, 2000, p. 3). A palavra *corpus* remete ao significado de “corpo”, entendido como um conjunto de documentos. O autor destaca, a partir de Sanchez (1995 *apud* SARDINHA, 2000), a definição mais completa de *corpus*, por incorporar as principais características da organização dos dados:

Um conjunto de dados lingüísticos (pertencentes ao uso oral ou escrito da língua, ou a ambos), sistematizados segundo determinados critérios, suficientemente extensos em amplitude e profundidade, de maneira que sejam representativos da totalidade do uso lingüístico ou de algum de seus âmbitos, dispostos de tal modo que possam ser processados por computador, com a finalidade de propiciar resultados vários e úteis para a descrição e análise (p. 8-9).

Esses estudos são desenvolvidos principalmente em várias partes da Europa, predominando na Inglaterra e países escandinavos e, fora desses contextos, pesquisas com essa abordagem ainda são pouco desenvolvidas. Para Sardinha, a história da linguística de *corpus* está condicionada à tecnologia não apenas para o armazenamento de *corpora*, mas principalmente para as possibilidades de exploração desses dados. Nesse campo, o WordSmith Tools versão 5 é considerado o programa mais completo e versátil por suas ferramentas computacionais para análise de *corpus*. O *corpus* “é um artefato produzido para a pesquisa [...] o *corpus* em si é artificial, um objeto criado com fins específicos de pesquisa” (p. 14). A opção por utilizar o WordSmith Tools como uma ferramenta tecnológica, considerando os fins da abordagem teórico-metodológica da teoria do discurso, será de grande auxílio. A ferramenta possibilita um acesso mais rápido aos textos selecionados que, se acessados manualmente, poderiam limitar o cruzamento de dados da análise, levando em conta o fator tempo e quantidade documental.

Alguns sentidos nos discursos do MEC/FHC e MEC/Lula

A análise dos significantes comuns aos dois *corpora* tem a intenção de compreender os deslizamentos de sentidos entre os dois *corpora*, as aproximações e/ou afastamentos de sentidos para cada significante em cada *corpus*. Espero também entender alguns sentidos hegemonizados para a identidade docente no período de 1995 a 2011.

Os aportes teóricos selecionados para essa pesquisa da Teoria do Discurso (TD), passa a operar ao invés de com *keywords* -ferramenta do programa WordSmith e utilizada também na linguística de *corpus* - com *significantes*, entendidos como unidades menores do discurso que endereçam sentidos nos *corpus* analisado.

Docência no *corpus* MEC/FHC remete à formação do professor, pois a docência entendida como função basilar da ação docente tem como princípio comum aos professores de todos os níveis da Educação Básica expressa nas diretrizes de 2001. Esse significado também é acompanhado da necessidade de mudanças para ampliar a ação para a participação no projeto educativo da escola, no conselho escolar, no convívio social dos alunos e principalmente aprendizagens, situações didáticas e trabalhos da classe. Sentidos da formação docente e tentativas de fixação dos processos de identificação em uma identidade universal circulam nesse *corpus*, relacionados aos saberes e âmbitos da sala de aula. Essa necessidade de significação de docência pode ser marcada pela própria necessidade de significar quais são as demandas das ações pedagógicas e que, para o professor, acaba por delinear características que o constituem enquanto profissional. Defender uma concepção que signifique o que é “ser professor”, a partir do discurso presente nos documentos curriculares, sinaliza, possibilidades de constituição de identidade. A partir da enunciação de ações e de relações delimitadas nas diretrizes nacionais, confere ao professor um determinado âmbito de ação. Lopes e Macedo (2011) aproximam-se da análise de Ball (2002) no que diz respeito ao currículo e às tecnologias de reforma. As políticas curriculares entendidas como tecnologia de governo produzem identidades na medida em que sugerem desempenhos, medidas de produtividade e de rendimento. Esse movimento de significação não é único e sofre várias influências nos diferentes contextos em que as políticas curriculares se articulam, produzindo um discurso híbrido.

A enunciação das funções docentes a partir desses documentos curriculares busca significá-lo enquanto profissional. Freitas (2010) apresenta uma discussão interessante a respeito do entendimento de profissionalização nas políticas curriculares de formação de professores. Sentidos são enunciados para a profissionalização como um retorno às concepções tecnicistas de formação das décadas de 1960 a 1990 pautados em habilidades e competências que são percebidos nos discursos acessados do *corpus* FHC. Lopes, Macedo e Tura (2012) argumentam que na formação de professores há uma representação hegemônica que caracteriza essa formação como profissionalização, em contraponto com outra representação hegemônica do campo que caracteriza a docência como uma representação vocacional, vinculada ao amor e ao cuidado. É possível afirmar que a concepção de professor de cunho mais política é defendida através do acesso ao discurso do *corpus* Lula, que valoriza a atuação do professor na gestão compartilhada da escola e busca fixar esse âmbito de ação.

O discurso acessado no *corpus* MEC/Lula sugere que tanto as funções relacionadas à sala de aula como as demais funções do exercício docente possuem o mesmo “grau” de importância e a significação de docência vem sempre associada às outras funções, busca potencializar a atuação do professor da Educação Básica,

apresentando outros campos de desenvolvimento como gestão, movimentos culturais da comunidade, desenvolvimento com estudos e pesquisas de natureza teórico-investigativa da educação e da docência.

Nos deslizamentos de sentidos nas cadeias discursivas dos dois *corpora* de análise, MEC/FHC e MEC/Lula, identifiquei duas cadeias articulatórias que apresentam discursos antagônicos. Esses discursos defendem suas demandas em torno da concepção de docência. O discurso da docência por meio da atuação social e política busca assegurar as questões culturais e sociais que abarca a dimensão pedagógica da ação do professor antagônica com os sentidos de docência que enfatizam a preocupação com o campo de ação entendido como fundamentalmente o campo de ação da sala de aula. O discurso da função social do professor nos documentos do período MEC/Lula, que contribuiu para o projeto de Nação, antagônica com o discurso em defesa de um aumento de qualificação docente do *corpus* MEC/FHC, associado à ação do professor conteudista preparado didaticamente para a atuação em sala de aula. Os discursos acessados por meio do *corpus* MEC/Lula, buscam ampliar a significação da docência em relação ao *corpus* MEC/FHC. Os sentidos disputados nessas duas cadeias são o do professor que domina as especificidades da sala de aula e que está preparado para o “mundo atual” através das competências cobradas pela sociedade e o da docência comprometida com o social, com a comunidade escolar envolvida em um projeto coletivo de escola.

Até o presente momento da análise poderia afirmar que praticamente há duas cadeias articulatórias a partir da representação do discurso de formação docente. Uma que defende um significado de docência amplo e outra que delimita sentidos para aspectos de domínio pedagógico de sala de aula. Há semelhanças nas ações propostas para a formação de professores pautada em habilidades e competências. Há diferença entre os sentidos fixados no discurso produzido nos dois períodos de governo, mas as ações concretizadas de formação ou de cunho avaliativo mais se assemelham que se distanciam.

Outro aspecto que aproxima os discursos dos dois *corpora* é a presença dos índices internacionais como padrão e desafio para a “educação de qualidade” que incorporarão o mecanismo de avaliação para aferir as mudanças educacionais na formação e delimitação de um perfil profissional adequado para o “mundo atual”. Apontam ambos de certa maneira a inadequação profissional através de índices.

O *corpus* MEC/Lula justifica o investimento na educação através de programas voltados para maior qualificação nas licenciaturas a partir de índices nacionais e internacionais. A aprendizagem dos alunos é comparada aos índices dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e os relatórios apresentados têm por base dados do Fundo Monetário Internacional (FMI), Base de dados mundial de economia (2008), Relatório de Desenvolvimento Humano 2008/2009 do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, compilado com base em dados de 2006, Relatório de Monitoramento Global do EPT, UNESCO. Desse estudo partem as avaliações como SAEB, Prova Brasil e ENEM, bem como a formação de professores com IFET, Universidade Aberta do Brasil e Programa REUNI para a Universidade Federal.

Se a proposta de função social do professor é antagônica ao discurso anterior que é sinalizado como um discurso pragmático, no espaço de delimitação ou prescrição do discurso no texto curricular, o *corpus* MEC/Lula acaba por fixar um discurso particular distinto do discurso de viés democráticos. Esse discurso é percebido nas temáticas da avaliação e de justificativa da necessidade de utilização dos índices nacionais e internacionais de padrão de qualidade da OCDE.

Verificou-se no *corpus* MEC/Lula a necessidade de adequação da formação de professores ao projeto da nação, a fragmentação e necessidade do resgate à identidade docente, falta de padrão de qualidade na formação docente. Todavia, essa luta defende e concretiza a formação de professores com um discurso pautado nas habilidades e nas competências.

Percebo as flutuações constantes no *corpus* MEC/Lula entre várias demandas e significados para a formação docente, como: a docência ampla, a necessidade de inserção do professor na práxis social, o pertencimento das ações docentes à gestão democrática, a dimensão política da ação docente. Essas demandas e sentidos que circulam em torno da ação docente aparentemente sinalizam modificações com relação ao *corpus* MEC/FHC que apresenta certa fixação na representação docente voltada para o âmbito da sala de aula e aquisição de domínio didático e de conteúdos.

Assim, uma articulação que pareceria incompatível com os discursos defendidos no *corpus* MEC/Lula, por buscarem apresentar uma diferenciação de significados com relação à formação docente do *corpus* MEC/FHC, pouco se diferenciam nas práticas para a transformação social da formação e qualificação docente, se considerarmos o discurso defendido anteriormente.

É preciso deixar claro que, com essas considerações, destaco que há avanços e conquistas que se deram em defesa do discurso em prol de uma formação democrática e nos espaços alcançados por algumas demandas como, por exemplo, o entendimento da docência ampla e os espaços de ação do pedagogo no contexto escolar, os programas e incentivo à formação continuada, o aumento da qualificação através dos processos avaliativos. Entretanto, os sentidos acessados para uma formação docente mais ampla, para além dos espaços da sala de aula, ainda limitam o campo de ação na medida em que o discurso hegemônico das competências e as especificidades dessa organização curricular buscam “enformar” quem é o bom professor e os seus âmbitos de ação.

Referências bibliográficas

- ANDRÉ, Marli E. D. A. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. IN: Formação Docente. Belo Horizonte, v.01, no. 01, p.41-56, ago/dez, 2009.
- BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg. Discursos da Reforma Educacional no Reino Unido e Estados Unidos e o Trabalho dos Professores. IN: Práxis Educativa. Ponta Grossa, PR, v. 2, n. 2, p.97-104, jul.-dez. , 2007.
- BALL, Stephen J. Reformar Escolas/ Reformar Professores e os Terrors da Performatividade. IN: Revista Portuguesa de Educação. Braga, Portugal, v. 15, n.002, p.3-23, 2002.
- BALL, Stephen J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. Currículo sem Fronteiras, v.1, n.2, PP.99-116, jul/Dez, 2001.
- BRASIL. MEC. INEP. Referenciais para o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente. Documento para Consulta Pública. Brasília: DF, 2010.
- DIAS, R. E. Ciclo de políticas curriculares na formação de professores no Brasil (1996-2006) (tese). Rio de Janeiro: UERJ, 2009.

- DIAS, R. E. Competências: um conceito recontextualizado no currículo para a formação de professores no Brasil (dissertação). Rio de Janeiro: UFRJ, 2002, 160f.
- DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. *Educação & Sociedade* (Impresso), Campinas, v. 85, n.85, p. 1155-1177, 2003.
- FRANGELLA, Rita de Cassia Prazeres. Na Procura de um Curso: Currículo-Formação de Professores- Educação Infantil Identidade(s) em (des)Construção? (tese). Rio de Janeiro: UERJ, 2006.
- FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre Projetos de Formação. IN: *Educ.Soc.*, Campinas, vol.23, no.80, set/2002, p.136-167.
- HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- LACLAU, E. La razón populista. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2009.
- LACLAU, Ernesto. Política de la retórica. In: *Misticismo, retórica y política*. Buenos Aires/México: Fondo de Cultura Económica, 2006, pp.57-127.
- LACLAU, Ernesto. Nuevas Reflexiones sobre La revolucion de nuestro tiempo. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 2000.
- LEITE, Carlinda. Percursos e tendências recentes da formação de professores em Portugal. *Educação*. Porto Alegre – RS, ano XXVIII, n. 3 (57), p. 371 – 389, Set./Dez. 2005.
- LOPES, A. C. Cultura e diferença nas políticas de currículo: a discussão sobre hegemonia. *Anais do XIV Endipe – Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e cultura*. CD-ROM. Porto Alegre, 2008, p.59-78.
- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth, TURA, Maria de Lourdes. As representações sociais e os estudos de política de currículo para formação docente. IN: Vera Maria Nigro de Souza Placco; Lúcia Pintor Santiso Villas Bôas; Clarilza Prado de Sousa. (Org.). *Representações sociais: diálogos com a educação*. 1ª.ed. São Paulo: Champagnat/FC, 2012, v.109-136.
- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.
- MACEDO, Elizabeth. Que queremos dizer com educação para a cidadania? IN: LOPES, Alice Casimiro (org.). *Políticas Educativas e dinâmicas curriculares no Brasil e em Portugal*. Petrópolis, RJ: DP et Alii, Faperj, 2008.
- MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, Alice Casimiro, MACEDO, Elizabeth (org.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002.
- MACEDO, Elizabeth. Formação de Professores e Diretrizes Curriculares Nacionais: para onde caminha a educação? In: *Revista Teias*, Rio de Janeiro, ano I, nº2, pp.7-29, jul./dez. 2000.
- MENDONÇA, Daniel de, RODRIGUES, Léo Peixoto (org.). *Pós-Estruturalismo e Teoria do Discurso: em torno de Ernesto Laclau*. Porto Alegre: ediPUCRS, 2008.
- SARDINHA, Tony Berber. Linguística de Corpus Histórico e Problemática. In: *D.E.L.T.A.*, v.16, n.2, 2000.

Educação ambiental e o ensino superior – um caminho difícil de ser percorrido

Clóvis Piau Santos⁷⁵⁹, Deise Danielle Neves Dias Piau⁷⁶⁰ 2

Resumo

A formação de biólogo após inserção dos cursos de bacharelado potencializa a atuação profissional na Área Ambiental. Como a Educação Ambiental impacta na formação profissional em ciências biológicas (bacharel e licenciado)? Este artigo visa avaliar o papel da educação ambiental na formação do profissional de ciências biológicas, identificar o impacto da Educação Ambiental na formação do bacharel e licenciado e como cada um percebe a Educação Ambiental na sua formação. Também investiga a formação desse profissional frente as transformações do ambiente, econômicas e culturais e o seu trabalho em relação a percepção do desenvolvimento das ciências, tecnologia e a sociedade dos próprios docentes e discentes e seus posicionamentos frente ao tema. O artigo apresenta os professores inseguros (78%), dependentes do livro didático (80%) e pouco predispostos a desenvolver experiências inovadoras em sala de aula e no espaço escolar (67%). Os dados da pesquisa foram levantados por meio de entrevistas e questionários individuais docentes da UNEB sobre percepções, hábitos e atitudes das pessoas ou grupos com relação aos padrões de produção, consumo e os problemas da devastação ambiental, esgotamento dos recursos e a extinção de espécies, tomando por base o uso dos Parâmetros Curriculares Nacionais nas Redes de Ensino como uma proposta para mudanças de valores, instituição e modo de vida. Os dados revelaram que os docentes e discentes têm percepções e atitudes diferenciadas quanto aos problemas ambientais, o que representa na prática, que a formação dos professores ainda não atingiu seu verdadeiro objetivo, que é o de ser interdisciplinar, contextualizada e capaz de promover uma mudança significativa no comportamento das pessoas em relação a preservação do meio ambiente em sua vitalidade, diversidade e beleza. Identificado também que a formação dos professores não visa a integração dos conhecimentos e habilidades junto aos gestores e pais para promover uma visão compartilhada de valores sobre a Educação Ambiental e a sustentabilidade. O estudo exploratório, comparativo e descritivo, foi realizado através de inquéritos com perguntas abertas e fechadas, a estudantes em último ano de formação em Licenciatura em Ciências Biológicas.

Introdução

A formação do profissional dos egressos das Universidades no Brasil e no Mundo tem exigido uma constante e necessária adequação ao que vem sendo debatido acerca da educação ambiental. Pesquisista têm demonstrado que a formação está fortemente associada 'a transmissão de conhecimentos e não mais voltada para formar um profissional capaz de agir e integrar no ambiente emn que vive e trabalha. Há muito vem sendo solicitado um diálogo entre os centros de formação e as reais demandas das populações. Quando pensada a Educação Ambiental, teve como eixo principal o engajamento de diversos atores para que mobilizados pudessem propor estratégias de mobilização e ação para resolver os problemas ambientais. O que vem sendo visto e observado é que, apesar no grande volume de informação, nas

⁷⁵⁹ Universidade do Estado da Bahia

⁷⁶⁰ Instituto Federal da Bahia

Universidades o tema e a proposta de Educação Ambiental é incipiente e pontual. Boa parte dos docentes ainda está limitada às linhas editoriais dos livros que lêem e sentem-se por isso, inseguros de propor intervenções e uma real mudança de valores e hábitos, até mesmo porque, essa mudança ainda não aconteceu para a maioria.

Referencial Teórico

A ameaça de extinção, a escassez dos recursos naturais e a manutenção dos padrões de consumo levaram ao homem a preocupar-se com o meio ambiente e (re)significá-lo em face da crise ambiental decorrente da sociedade contemporânea. A busca de uma solução para esses problemas tem sido o motivo um debate em vários fóruns e assembleias onde ações são propostas visando alcançar a ideia de um desenvolvimento de modo que a economia, o social e a ecologia possam conviver de maneira harmônica e assim, ser esboçada uma possível superação das questões, passando pela mudança nos costumes e práticas dos povos, com vistas à melhoria da qualidade de vida do homem e o equilíbrio do ecossistema para todos os seres com vida (MEDINA, 2002, p.87).

A procura por esse caminho, passou a exigir uma reflexão e, por conseguinte, uma mudança significativa nos processos de formação profissional de tal modo que, ainda na educação básica seja possível agregar novas perspectivas e valores referentes aos problemas ambientais. Resolver essa questão passou então a ser um grande desafio para as diversas áreas do conhecimento.

Especificamente, o Curso de Ciências Biológicas tem como um dos seus princípios apresentar soluções inovadoras que possibilitem transformar a realidade por meio de práticas e políticas educacionais dentro dos espaços formais e não-formais, permitindo ao estudante seguir caminhos variados, com o desenvolvimento de pesquisas na área da educação, como também sobre a origem, a evolução, estrutura e o funcionamento de seres vivos, bem como propor novas metodologias para que esses temas sejam abordados quer dentro ou fora da escola. Questões como o ambiente, a preservação, saneamento, manejo e sustentabilidade da biodiversidade e dos ecossistemas na perspectiva de um fazer pedagógico passaram a fazer parte dos saberes necessários para diversas disciplinas para assim, formar um profissional apto a planejar, organizar e desenvolver atividades e materiais relativos desenvolvimento de uma sociedade sustentável, considerando que em qualquer modalidade de ensino, os estudantes e a sociedade de modo geral, terão contato com as disciplinas ciências naturais e biologia.

Assim, compreende-se ser fundamental a existência de um Programa de Graduação em Ciências Biológicas como um instrumento que possibilita a ampliação da inclusão social a partir do ensino como estratégia política para consolidar a presença da Universidade na comunidade científica, para que seja possível gerar conhecimentos sobre a realidade e o mundo, em lugar de apenas reproduzi-los. Nesse sentido, propostas inter e transdisciplinares tornam-se fundamentais, para garantir a construção de saberes a partir da experiência de prática e teoria de tal modo em que os saberes disciplinares não fiquem contidos por fronteiras muito rígidas, exigindo sempre uma transitividade de experiências e conhecimentos entre todos os atores.

No que se refere ao ensino e a abordagem de Ciências Naturais e Biologia, em especial, nos cursos de licenciaturas, cuja atribuição central é a docência na educação básica, de maneira que demonstre a coerência da Universidade com a estrutura teórica dos conhecimentos institucionalizados e a prática efetiva

para/na sociedade, por meio do ensino, pesquisa e extensão, contribuindo para o desenvolvimento local e regional principalmente no que tange à memória, à cultura e à leitura. Tais ações trazem, muitas vezes, como caráter transdisciplinar, importantes contribuições para a construção de novas percepções, hábitos e valores na/para a sociedade.

Acrescente-se a essa linha de inclusão social a construção de um conceito de cidadania associado a beneficiar um universo maior da população através dos cursos regulares de graduação tanto no nível de bacharelado, como na licenciatura.

O Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas se firma como importante na formação inicial dos professores de Ciências Naturais e de Biologia para educação básica; impulsionando práticas educacionais não escolares das Organizações não Governamentais e demais coletivos que se entrelaçam com a educação em ciências, tecnologia e sociedade. Além disso, abrange outras possibilidades que se articulam com a educação científica atuando com a capacitação para prestação de serviços de consultoria, uma vez que o graduando em Ciências Biológicas deve possuir uma formação básica, ampla e sólida, com adequada fundamentação teórico-prática, agindo como um mediador maduro e consciente no processo de ensino e aprendizagem.

O curso, além da formação para atuar na educação, também permite o desenvolvimento de atividades relacionadas ao monitoramento da qualidade da água, solo, ar, recuperação de matas ciliares, produção de mudas em viveiros, controle de vetores, ecoturismo, entre outras. A formação sólida e diversificada demonstra o impacto do curso. As atividades técnico-científicas contemplam, integram diversos setores produtivos da sociedade.

Diante desse cenário, a formação do biólogo passa a ser investigada na perspectiva de que a atuação profissional passa a ser potencializada para lidar com questões emergentes na contemporaneidade, como as questões ambientais.

Diante de um aumento progressivo de pessoas vivendo no mundo e a evidente ameaça da perda da biodiversidade e dos recursos naturais e, conseqüentemente, crescente também o número de pessoas famintas, sem acesso a água potável e sem escolaridade. A previsão de um aumento populacional e a manutenção dos mesmos patamares de uso dos recursos naturais e sua crescente transformação em bens de consumo, sabendo que geram resíduos que se acumulam e impactam o ambiente. A exploração dos recursos naturais para atender as demandas da sociedade ainda ignora as limitações desses recursos e os problemas sociais gerados com sua exploração, a contaminação do ambiente leva a constatação de que os problemas ambientais ainda não receberam o devido tratamento e que, no processo de formação, muito ainda precisa ser feito.

Há muito tempo o desenvolvimento da sociedade industrial e tecnológica desafia a adoção de novos paradigmas em função da escassez dos recursos naturais a partir de indicadores econômicos que orientam investimentos a fim de propor mudanças no comportamento de pessoas e grupos.

Nesta direção, os Cursos de Ciências Biológicas devem ser (re)direcionados para uma formação profissional capaz de potencializar a atuação desse profissional quer bacharel ou Licenciado, na área ambiental.

A ação humana foi justificada pela posição de superioridade diante dos demais organismos vivos. Santo Agostinho, São Tomás de Aquino, Francis Bacon e John Locke eram partidários dessa filosofia. Em contrapartida, Montaigne, Goethe e Rousseau questionavam a necessidade de respeitar as demais formas de vida.

Somente na segunda metade do século XX eclode a discussão sobre as possíveis limitações do desenvolvimento. Publicações como *Silent spring* (1962), escrita pela bióloga Rachel Carson, denunciava o uso de pesticidas associado a alterações nas cadeias alimentares e o prejuízo para a saúde das populações. O também biólogo Paul Ralph Ehrlich, escreveu *The population bomb* (1968) e *Population explosion* (1990), prevendo que os desequilíbrios ambientais seriam acompanhados por ondas de fome e epidemias que devastariam populações inteiras.

A publicação do relatório “Os Limites do Crescimento”, em 1972, denunciava que o crescente consumo mundial ocasionaria um possível colapso do ecossistema global. O relatório mostrou uma preocupação com as principais tendências do ecossistema mundial e trouxe um modelo inédito para a análise extraída de um modelo global articulando em cinco parâmetros: industrialização acelerada, forte crescimento populacional, insuficiência crescente da produção de alimentos, esgotamento dos recursos naturais não renováveis e degradação irreversível do meio ambiente (MEADOWS et al, 1972, p. 47).

Mobilizações internacionais procuram encontrar um modelo de desenvolvimento que associasse o sistema de produção a conservação dos recursos naturais numa perspectiva ética, livre, coletiva e democrática que represente uma reflexão crítica de princípios e regras que norteiam a ação humana, na esfera individual ou coletiva.

Apesar da discussão, não há registro em nível mundial da diminuição da pobreza e a preservação dos recursos, sem comprometer a biodiversidade e a escassez dos recursos.

Do ponto de vista da prática pedagógica, uma análise do processo da evolução da concepção de Educação Ambiental acompanha o marco institucional da tomada de consciência sobre a problemática ambiental, num recorte de tempo que compreende acontecimentos antes da Conferência de Estocolmo até os posteriores à Conferência do Rio de Janeiro.

A discussão sobre as questões ambientais, exige para si uma percepção interdisciplinar dos fatos que desencadearam tais problemas, como forma de reconhecer a sua extensão e complexidade. Em 1972, em Estocolmo, foi recomendado o treinamento de professores e sugerido o desenvolvimento de novos recursos instrucionais e métodos, atribuído assim, à Educação Ambiental um papel de superação da crise ambiental (HAMMES, 2004,p.67).

Pretendendo concretizar uma proposta de Educação Ambiental é iniciada a realização de projetos importantes como o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA), fundamentado em três eixos básicos: a informação, a educação e a capacitação de pessoas com responsabilidade de gestão social sobre o meio ambiente (PARDO DÍAZ, 1995,p.78).

O terceiro eixo do PNUMA teve como resultado imediato a criação do Programa Internacional de Educação Ambiental (PIEA), em 1975, resultante de um trabalho da UNESCO para estender a Educação Ambiental a um conjunto maior de atores, traçando como princípio orientador para essa prática, a concepção da Educação Ambiental como uma ação continuada, multidisciplinar, integrada às diferenças regionais e

voltada para os interesses nacionais; a erradicação das causas básicas da pobreza, fome, analfabetismo, poluição e exploração humana, tratados então de maneira conjunta e a construção de uma nova ética global.

As organizações internacionais, nas atividades de preparação do Seminário de Belgrado, em 1975, começaram a passar em revista os principais problemas ambientais da sociedade contemporânea, observando o papel da educação na resolução de tais problemas. (PARDO DÍAZ, 1995.p. 95). Os mais de trezentos especialistas que representaram 68 países do mundo e vários organismos internacionais colaboraram com suas discussões para que a Conferência pudesse montar suas bases propondo que a Educação Ambiental deveria ser contínua, multidisciplinar, integrada às diferenças regionais e voltada para interesses sociais (RIBEIRO, 2005, p.46)

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura- UNESCO e o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente – PNUMA, organizaram em 1977, a Primeira Conferência Intergovernamental sobre a Educação Ambiental, conhecida como Conferência de Tbilisi, para nortear os objetivos e princípios da educação ambiental, propondo a partir de então, um projeto de transformação das realidades global e local, perpassando por uma ação política e fortalecimento da cidadania.

Assim, a Educação Ambiental é reconhecida e indicada como prática, possível de ser aplicada em vários âmbitos da vida social, bem como, no universo escolar de todo mundo, principalmente nos países signatários desses acordos e programas internacionais, com o propósito de sensibilizar significativas parcelas da sociedade. Sendo entendida como a associação do discurso e da prática da educação; orientada à prevenção e à resolução dos problemas concretos colocados pelo meio ambiente, graças a um enfoque interdisciplinar e à participação ativa e responsável de cada indivíduo e da coletividade (Conferência de Tbilisi-UNESCO e PNUMA).

A Educação Ambiental, a partir de tal perspectiva, é então chamada a assumir um modelo de intervenção educativa onde as questões ambientais são vistas como um processo complexo, dinâmico envolvendo ações de caráter ambiental e social, de implicações múltiplas que se contrapõem a causalidade linear, de natureza estritamente cultural ou ecológica (HIGUCHI, 2003,p.37)

Nessa condição, recai sobre os ombros das Universidade a reponsabilidade de trazer a discussão permanente sobre a questão ambiental bem como oferecer ao mercado profissionais capazes de promover a reflexão e estabelecer estratégias para que surjam propostas para a resolução de problemas que ameçam a sobrevivência dos organismos vivos.

Toda a discussão e planejamento para a implantação de uma proposta para a Educação Ambiental mostrou-se ainda insuficiente para construir um profissional capaz de promover mudanças efetivas no coletivo, apesar de já serem registradas propostas eficazes.

A educação ambiental necessita de uma conceituação mais elaborada, uma vez que entre os educadores ambientais não existe um consenso sobre o que vem a ser a educação ambiental. Todos reconhecem a importância da predicação “ambiental” à uma proposta de educação. Mas, se existe uma educação que é ambiental, deve por certo existir uma educação não-ambiental, à qual a educação ambiental se opõe (GRÜN, 2006, p.49).

A Educação Ambiental no Brasil, no âmbito do ensino fundamental começou na década de 70. Nessa época, várias experiências são implementadas nas redes públicas dos estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e no Distrito Federal no que tange à confecção de material didático, incorporação de conteúdos relativos ao tema ambiental e, principalmente, a capacitação de professores (SANTOS, 2003, p.51). Nos anos 80, resoluções do Conselho Federal de Educação, reforçam a importância da incorporação da educação ambiental nos conteúdos programáticos das disciplinas do antigo primeiro e segundo graus, bem como a necessidade da inclusão de educação ambiental no curso de formação de professores, objetivando o treinamento e capacitação para o ensino de Educação Ambiental. Já nos anos 90, surge a oferta de cursos em nível de capacitação, extensão e especialização, formando grupos de pesquisas e publicações de artigos científicos, dissertações, livros e teses relacionadas à Educação Ambiental formal, configurando, assim, um avanço significativo no que se refere à apresentação do tema como uma nova área de conhecimento, até então, pouco conhecida no Brasil.

No que se refere à educação Ambiental não-formal, organizações não governamentais (FBCN, AGAPAN) vêm desenvolvendo atividades direcionadas a segmentos profissionais e à sociedade em geral, na forma de palestras, cursos, oficinas e excursões, desde os anos 60 e 70. Entretanto, somente nos anos 80 e 90, em virtude da consolidação do movimento ambientalista, ocorre o crescimento exponencial das ONGs, proporcionando uma gama de trabalhos relacionados à problemática ambiental, graças ao envolvimento de classes, movimentos religiosos, empresas, governos e universidades. Daí, a educação ambiental passou a ser um componente essencial de projetos pensados e desenvolvidos que, por sua vez, buscam proporcionar uma qualidade melhor de vida para, principalmente, aquelas populações que se defrontam com questões ambientais que são o resultado da escolha de um modelo de desenvolvimento predatório ao meio, ou seja, ao ambiente de vida do sujeito e/ou da coletividade.

No Brasil, a Educação Ambiental encontra-se respaldada legalmente por inúmeras leis. A Constituição Brasileira de 1988, no artigo 225, dispõe que o Poder Público deve “promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, estabeleceu que o Ensino Fundamental é responsável por desenvolver uma compreensão do ambiente natural e social. Ainda estabelece que pesquisas devem objetivar o entendimento do homem e do meio em que vive. Além de tomar para si, a responsabilidade de realizar programas de capacitação para os professores.

O Ministério da Educação e dos Desportos (MEC, 1998), por sua vez, instituiu os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que, dentre as temáticas próprias, aborda Educação Ambiental como tema transversal, objetivando contribuir para a construção da cidadania do educando. Sendo por tanto, uma coletânea de atividades que procuravam materializar a iniciativa de capacitar os educadores à nova prática (HAMMES, 2005, p.49).

Assim, a Educação Ambiental possibilita o desenvolvimento de um cidadão crítico, consciente de que toda agressão ao meio ambiente representa reduzir a qualidade de vida, responsável pelas exclusões sociais, situação de miséria e degradação do solo, da água, da biodiversidade, do ar e da vida humana.

Em 1992, durante a Eco-92, pesquisas demonstraram o desconhecimento do brasileiro quanto aos problemas da degradação do ambiente, ignorando que os seres humanos e as cidades também estavam incorporados ao meio ambiente (PERES, 2004, p.74).

Também em 1992, foi realizada a Jornada Internacional de Educação Ambiental, no Rio de Janeiro, onde foi elaborado o “Tratado de Educação Ambiental Para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global”, propondo diretrizes para a formação de valores e ações sociais, que seriam desenvolvidas pela Educação Ambiental com vista à criação de sociedades sustentáveis.

Somente em 1997, cinco anos após a Eco-92 e a Jornada Internacional de Educação Ambiental, acontece a I Conferência Nacional de Educação Ambiental, onde foi elaborada a Declaração de Brasília para a Educação Ambiental. Nesse documento, fica concluído que a Educação Ambiental em virtude de muitas lacunas, não aconteceu. Entre essas lacunas, destacaram-se a carência de recursos humanos, de material didático e da prática interdisciplinar e a falta de articulação nas esferas do governo e sociedade civil. Cento e vinte e cinco recomendações estão presentes neste documento, entre as quais está como sugestão a elaboração de um sistema integrado para a Educação Ambiental em todos os níveis formais de educação como os não-formais. O documento ainda sugere que a sociedade assuma seu papel frente aos desafios do desenvolvimento sustentável.

Nesse cenário cabe o questionamento: como a Educação Ambiental impacta na formação profissional nos Cursos de Ciências Biológicas?

Quando planejada a Educação Ambiental, desde seus primórdios, teve como objetivos: o conhecimento, o comportamento, habilidades, consciência e participação (SAÚVE, 1996, p.10), devendo para tanto, capacitar os profissionais para essa tarefa.

Pelo conhecimento esperava-se que os sujeitos fossem capazes de adquirir conhecimentos através de experiências. Quanto ao comportamento, era aguardado que os atores comprometessem-se com valores e participação ativa para resolver as questões que envolvem a temática ambiental, desenvolvendo assim, habilidades para resolver os problemas e que, assim, fosse possível adquirir consciência da multidimensionalidade de tais questões e existisse uma participação efetiva na resolução dos problemas.

Dessa forma, ocorre uma dicotomia na interpretação das questões uma vez que, as ciências humanas, chamavam para si, as questões históricas e sociais ao passo que desconsiderava os aspectos técnicos e naturais, valorizados pelas ciências biológicas.

Assim, surge a Educação Ambiental sobre, no e para o meio ambiente (SATO e SANTOS, 2001, p.75), com tendências empírico-analítico, fenomenológico e crítico-dialético, respectivamente (TAGLIGIER e GALLIAZZI, 2003, p.52), apresentando como resultado uma Educação Ambiental oficial e outra alternativa, uma popular e outra comportamental e ainda, uma crítica e outra, emancipatória (CARVALHO, 1991, p.14).

Independentemente de qualquer tendência ou abordagem, a Educação Ambiental deve gerar com urgência mudanças na qualidade de vida e maior consciência de conduta pessoal, assim como harmonia entre os seres humanos e destes com outras formas de vida.

Metodologia

Resultados

- Avaliação do papel da Educação Ambiental na formação dos profissionais de ciências Biológicas;

- Identificar o impacto da Educação ambiental na formação do bacharel e licenciado e como cada um percebe a Educação Ambiental na sua formação.
- Investigar a formação desse profissional frente as transformações do ambiente, econômicas e culturais e o seu trabalho em relação a percepção do desenvolvimento das ciências, tecnologia e a sociedade dos próprios docentes e discentes e seus posicionamentos frente ao tema.

Conclusões

Desde a publicação do documento “Resposta Educativa à Crise Ambiental” várias tentativas de abrir caminho para um novo trabalho para a Educação Ambiental estão sendo propostas para que as escolas e os espaços não-formais possam refletir, de modo a encontrar soluções alternativas para uma sociedade viável e em equilíbrio com seu ambiente.

Ao ser criado NPMA, assumiu o compromisso de promover “a formação de uma geração de alunos mais conscientes de seu papel no mundo”.

Para Pardo Díaz (2002), a sobrevivência da Biosfera e de nossa própria espécie depende do grau de equilíbrio que a espécie humana consiga alcançar, a partir das múltiplas inter-relações existentes. Sendo preciso compreender que nos encontramos num complexo mundo de relações e que, por conta disso, o posicionamento educativo frente a esse imbricado de relações tem que corresponder a uma percepção muito clara frente aos temas que representam grandes ameaças e colocam em risco a vida no planeta, uma vez que a contextualização proposta para o ato pedagógico está em “dar significado ao conhecimento escolar” (PCNs, 2000).

Enquanto professores somente trabalharem com conceito e ações estanques, muito difícil será interferir nos processos e conseguir mudanças no comportamento dos discentes. Uma das principais causas da degradação ambiental têm sido identificadas no fato de ainda vivermos sob a égide de uma ética antropocêntrica. No sistema de valores construído com base nesse pensamento, o homem passa a ser o centro de todas as coisas (GRUN, 2006), considerando ainda que os professores ainda usam o livro didático como fonte única de informação para o trabalho em sala de aula.

Uma abordagem interdisciplinar deve ser o procedimento indispensável à prática pedagógica. A adoção de tal prática permite a construção de um novo paradigma. A percepção de um mundo vivo, como uma rede de relações (CAPRA, 1998). Uma nova abordagem da natureza, da realidade e o uso racional dos recursos naturais, representando assim, uma visão sistêmica da complexidade na questão ambiental a partir do paradigma da interdisciplinaridade, sendo capaz de conduzir um ser às exigências da vida profissional oferecendo condições de atitudes que sejam voltadas para a conservação dos recursos naturais e manutenção da vida (PCNs,1997).

Tentando explorar a validade do nosso sistema de relação em nível planetário, percebe-se ainda que os profissionais do Curso de ciências Biológicas não procuram estabelecer uma ligação de modo a conhecer os programas de educação ambiental, percebendo a complexidade das inter-relações em nível planetário e posteriormente, relacionar os fenômenos naturais aos fenômenos sociais, partindo do pressuposto que a problemática ambiental - degradação do meio, a poluição, as crises energéticas, de recursos naturais e de

alimentos – possa ser identificada como uma crise de civilização solicitando o tempo inteiro, a discussão da racionalidade econômica e tecnológica dominante (LEFF, 2002).

Os problemas ambientais não têm extensão limitada, ao contrário, possuem uma dimensão que ultrapassa os limites dos grupos humanos e as fronteiras entre regiões ou países (DÍAZ, 2002). Por conta disso, o meio ambiente natural não pode ser reconhecido independentemente de representações coletivas e dos valores sociais associados a elas.

Os PCNs estabelecem que os conhecimentos sejam interligados e inter-relacionados. O estudante deve ter acesso a informações de todo tipo, para assim, analisá-las e entender sua melhor utilização. Com isso, vem sendo exigido da escola instrumentalizar-se, para atender aos mais variados grupos. Os profissionais não deixam claro, o que foi feito para mudar essa realidade e nem de que maneira suas aulas são montadas com vistas a alcançar esse objetivo.

O processo de construção dessa visão sistêmica supõe a transição de uma visão fragmentada para uma visão complexa do meio ambiente, onde seja possível a superação das dificuldades de aprendizagem que tal transição exige (DÍAZ, 2002) o que ainda não vem acontecendo.

Ao que parece, o pensamento cartesiano predomina na ação dos profissionais egressos do Curso de Ciências Biológicas e nos seus discursos e práticas, ocorre o fracionamento da realidade em disciplinas ou campos do saber, sem que exista o diálogo entre eles, essenciais à aprendizagem.

A questão ambiental exige da sociedade uma constante busca por novas maneiras de pensar e agir, quer individual e coletivamente para encontrar novos modelos de produção para atender as necessidades humanas. “A superação dos problemas exigirá mudanças profundas na concepção de mundo, de natureza, de poder, de bem-estar, tendo por base novos valores” (PCNs/ Temas Transversais, 1998).

Na análise dos resultados, alguns pontos puderam ser observados, tais como: o não reconhecimento por parte dos estudantes quanto às relações e interações das questões ambientais; o alto nível de envolvimento dos estudantes na realização de atividades de sensibilização para os problemas decorrentes da ação humana, quer na Unidade Escolar ou no seu entorno; a forte crítica, principalmente nos alunos do Ensino Médio, quanto ao atual modelo de desenvolvimento econômico. Foi verificado que muitas dessas ações não correspondem à crítica realizada, onde a lucratividade a curto prazo, a manutenção da exclusão social, a agressão ao meio ambiente, a visão antropocentrista e egoísta resultam numa visão fragmentada em relação à concepção de natureza e meio ambiente.

Muito mais que apenas identificar que não estamos ainda utilizando os recursos disponíveis e buscando o seu uso de maneira racional e equitativa entre os povos é necessário abordar a temática ambiental com vistas a garantir a continuidade da vida no planeta e encarar sob uma nova óptica, a relação Homem/Natureza e Homem/Homem.

A problemática ambiental teve como resultado mudanças em sistemas socioambientais diretamente ligados a sustentabilidade do planeta Terra, estabelecendo bases ecológicas e os princípios jurídicos e sociais para que ocorra a gestão democrática dos recursos naturais (LEFF, 2002).

Por meio de algumas práticas escolares, alguns avanços já foram alcançados e professores já conseguem estar trabalhando, de forma pontual, em datas comemorativas e eventos isolados, por eles, chamados de

projetos, ações com vistas a uma tomada de consciência para a problemática ambiental, embora ocorram resistências significativas por parte de outros professores à realização de tais projetos

A compreensão coletiva da percepção sistêmica da natureza possibilita o entendimento e possibilita também a abertura da discussão de todas as crises que ameaçam o futuro do planeta através da degradação ambiental, do aumento da pobreza e dos problemas advindos deles, como a violência. É necessário considerar a interdependência dos fatos que possam garantir as possibilidades de um modelo de desenvolvimento sustentável que esteja diretamente ligado a ações que resultem na eliminação da pobreza, da manutenção dos recursos naturais renováveis e da satisfação das necessidades básicas de saúde, habitação, alimentação e educação garantidas por meio do uso de novos processos tecnológicos, o que é dificultado pelo fato de 80% dos professores se mostrarem dependentes do livro didático.

De acordo com a proposta dos PCNs, quatro critérios justificam a escolha do meio ambiente como tema transversal. São eles: urgência social, questão de abrangência nacional, possibilidade de ensino aprendizagem na educação fundamental e o favorecimento da compreensão da realidade e da participação social, possibilitando um posicionamento frente às questões relacionadas à manutenção da vida no planeta, embora ainda nos livros didáticos, o tema não apareça nesta concepção.

É possível que os professores não tenham compreendido a questão proposta em função do que argumentaram, demonstrando uma visão fragmentada e descontextualizada. Evidenciando que ainda não existe um alinhamento nos discursos e percepções diferentes do mundo no espaço escolar.

O artigo 5º da Lei 9795/99, capítulo I, estabelece que a Educação Ambiental deve promover o desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em múltiplas e complexas relações por meio de abordagens que envolvem aspectos ecológicos, políticos, sociais, culturais, psicológicos, legais, econômicos, científicos e éticos.

Compete aos professores e coordenadores de cursos, por meio de um Projeto Político Pedagógico organizar de maneira sistemática suas vivências e práticas, problematizando-as a fim de contribuir para o reconhecimento da importância da ação de cada um, possibilitando dessa forma a construção de um programa de Educação Ambiental na Universidade.

Analisando as falas de estudantes, professores, técnicos e gestores, é percebido que existem alguns consensos a respeito da crise ambiental e a necessidade de ações para a mudança de valores e atitudes da humanidade frente aos recursos naturais. Fábricas, resíduos, veículos, emissão de gases, queimadas, vazamentos, agrotóxicos, lixo, esgotos e pessoas são expressões associadas aos problemas ambientais. Pelas respostas, tanto os estudantes como os professores, associaram aos problemas ambientais as atividades ligadas às fábricas (100% dos estudantes e dos professores). As atividades decorrentes da ação humana, como os turistas que deterioram as paisagens, 12% dos estudantes que participaram da pesquisa fizeram essa associação, no grupo dos professores, esse percentual chegou a 50% dos entrevistados. Com isso, fica evidente que ainda prevalece na mentalidade das pessoas que os problemas ambientais são decorrentes da industrialização. Talvez sejam poucos os professores e/ou as atividades que venham discutir a analisar o comportamento humano no ambiente natural, representada por uma visão minimizada da realidade. Uma crise de percepção sobre a realidade que nos cerca. Somos escravos de uma visão reducionista, que muitas vezes relega à natureza a função de suprir as necessidades humanas, como alimentos, matéria-prima, energia e belas paisagens (TRIGUEIRO, 2005).

Tanto professores quanto estudantes concordam que os problemas ambientais comprometem as gerações futuras, uma vez pensando assim, coerente seriam que suas práticas e ações estivessem voltadas para a ideia da sustentabilidade uma vez que professores e estudantes associam os problemas ambientais com consequências graves para as gerações futuras, replicando o conceito de sustentabilidade, defendido pelo Relatório de Brundtland (Nosso Futuro Comum, 1988). Acusando falta de informações, verifica-se que são poucos os profissionais na Universidade que estão predispostos a desenvolver experiências inovadoras em sala de aula e no espaço escolar (67%).

No que se refere à identificação dos problemas ambientais, já existem alguns consensos, no entanto, no que se tange a superação desses problemas, uma grande diversidade de opiniões e diferentes projetos aparecem em função das concepções que se faz da sociedade dos problemas por ela criado (GUIMARÃES, 2005), uma vez que 78% dos professores mostram-se inseguros para realizarem um bom trabalho. Portanto, uma visão de consenso sobre Educação Ambiental, seus objetivos, princípios, diretrizes de atuação na sociedade e seus resultados esta longe de acontecer.

Referencial Bibliográfico

- BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros curriculares nacionais: meio ambiente, saúde. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1997.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC, 1996.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. Programa de desenvolvimento profissional continuado. Parâmetros em ação. Brasília: A Secretaria, 2001. (2v.)
- _____. Ministério da Educação Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- BOFF, L. Ecologia: grito da terra, grito dos pobres. Petrópolis: Ática, 1995.
- CARVALHO, R. B. da Cunha. Perfil da Aptidão Física Relacionada à Saúde de Pessoas a Partir de 50 Anos Praticantes de Atividades Físicas. 2003. 117f. Dissertação [Mestrado em Educação Física] – Faculdade de Educação Física, UNICAMP, São Paulo. 2003.
- GRÜN, Mauro Ética e Educação Ambiental – a conexão necessária. São Paulo: Papyrus, 1996.
- GUIMARÃES, M. A dimensão ambiental na educação. 3. ed. Campinas: Papyrus, 1995.
- _____. Educação Ambiental - Temas em Meio Ambiente. Duque de Caxias: Unigranrio, 2000.
- LEFF, Enrique. Educação, ambiente e desenvolvimento sustentável. In: Verde cotidiano – o meio ambiente em discussão. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- _____. Saber Ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. Rio de Janeiro, Ed. Vozes, 2005.
- _____. Epistemologia ambiental. São Paulo: Cortez, 2001.
- MEADOWS, D. L., MEADOWS, D. H., RANDERS, J. & BEHRENS, W.W. Limites do crescimento- um relatório para o Projeto do Clube de Roma sobre o dilema da humanidade. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1972.

MEC/ COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL. a implementação da educação ambiental no Brasil. Brasília: MEC, 1978.

MINAYO, M. C. S.; HARTZ, Z. M. A.; BUSS, P. M. Qualidade de vida e saúde: um debate necessário. Revista Ciência & Saúde Coletiva, v.5, n.1, p.7-18, 2000.

_____. Enfoque Ecológico de Saúde e Qualidade de Vida. IN: MINAYO, M.C.S.; MIRANDA, A.C. (org). Saúde e Ambiente Sustentável: estreitando nós. Rio de

ROBBINS, S. P. Comportamento Organizacional. 9 ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

SANTOS, Erivaldo Pedrosa dos. A educação nutricional sob a perspectiva da educação ambiental. Rio de Janeiro: Dissertação de Mestrado, UFRJ, [s.n.], 1994.

SANTOS, J. E.; SATO, M.; PIRES, J. S. R.; MAROTI, P. S. A práxis da educação ambiental aplicada a uma unidade de conservação (Estação Ecológica de Jataí, Luiz Antônio, SP). In: SANTOS, J. E.; PIRES, J. S. R. S. Estação Ecológica de Jataí. São Carlos: UFSCar/RIMA, 2000, v. 1, p. 149 – 162.

SANTOS, J. E. dos; SATO, M. A contribuição Educação Ambiental à esperança de Pandora. São Carlos: RIMA, 2001.

SATO, M. Apaixonadamente pesquisadora em EA. EDUCAÇÃO: Teoria e Prática. Rio Claro, UNESP, v.9, n.16, jan-jun. 2001, p. 24-35.

_____. Dialogando saberes na Educação Ambiental. In: ENCONTRO PARAIBANO

DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 2000, João Pessoa. Anais... João Pessoa: REA/PB,2000. p.11.

_____. Educação Ambiental. São Carlos: Rima, 2002.

_____. Educação Ambiental no Ensino Superior. Palestra proferida no Encontro Temático Educação Ambiental na UFPB. João Pessoa: PRODEMA & REA/PB, 16 e 17 de Setembro de 1999.

SILVA, D.J. Viva a floresta viva. Florianópolis: Secretaria de estado de Desenvolvimento Urbano e Meio Ambiente/ Programa de Educação Ambiental, 1996.

A formação do professor-leitor: Entre venturas e desventuras

Priscila Licia de Castro Cerqueira⁷⁶¹

Conciliar o papel entre o ser professor e o ser leitor é tarefa que se impõe aos estudos que versam sobre as histórias de leitura e formação de professores, uma vez que revelam os sentidos e as intrincadas relações da leitura no decurso da formação pessoal e profissional, permitindo aos professores (re)conhecerem e (re)construírem os saberes dos quais são portadores ao promoverem o diálogo entre o saber acadêmico e a experiência.

Desta forma, dentro do universo proposto para esta artigo, intento, a partir da pesquisa intitulada Saberes Literários e Docência: (re)constituindo caminhos na (auto)formação de professores-leitores, refletir sobre a docência e seus desdobramentos em torno das práticas da leitura literária, formação do professor leitor e dos saberes docentes.

Ao fazer uso do método (auto)biográfico, busquei descortinar, por meio da entrevista narrativa e de cartas, o horizonte cultural de tres professoras⁷⁶², Luisa, Beatriz e Carol, egressas de um Curso em formação em serviço da Universidade Estadual de Feira de Santana no que se referia à leitura e aos processos de formação do leitor. O objetivo era que dessa maneira fosse possível evidenciar a forma como elas se auto-representam enquanto leitoras. Isso viria a contrariar as expectativas daqueles que compartilham da representação de um leitor ideal trazida pela história tradicional.

A existência de uma postura de valorização de um único suporte – o livro impresso – e de uma única linguagem - a escrita - no processo formativo, desencadeia a preferência ou prevalência de artigos, livros, ensaios científicos específicos de cada área, tornando-os único tipo de escrita/ material que os estudantes têm acesso no decorrer do seu processo formativo. Tais indícios nos levam à constatação da ausência da leitura literária e de outras linguagens nos cursos de licenciatura.

A ausência da leitura literária, por exemplo, no processo de formação acadêmica tem contribuído para o distanciamento destes profissionais com este gênero textual, além de contribuir nas suas auto-representações como não leitores. É neste ponto, acredito, que se instala a “crise” da leitura. Se os professores que atuam nas séries iniciais não se vêem como leitores, como podem atuar como formadores de leitores? Essa é uma questão que toca de perto nas minhas inquietações, enquanto pesquisadora e que pretendo discutir neste trabalho.

A formação em Serviço

Não se pode conceber a formação em serviço ou continuada do professor sem uma reflexão sobre as histórias de vida destes profissionais, pois a maneira com que os professores ensinam está carregada de crenças que embasam a sua concepção de ensino e de aprendizagem, construídas ao longo da sua

⁷⁶¹ Pedagoga, doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da UNEB. E-mail: priscilalicia@gmail.com

⁷⁶² Para apresentação do depoimento das três professoras que colaboravam com a pesquisa foi utilizado nomes fictícios.

experiência enquanto aluno e profissional. Negar o percurso de vida pessoal/profissional dos professores é dar ênfase à dimensão técnica dos conhecimentos, desconsiderando, assim, as dimensões pessoais e sociais que fazem parte dos saberes docente (PAULINO, 2004).

Ao dar ênfase aos saberes advindos da experiência, considero que todo leitor tem uma história e, portanto, apresenta no decorrer da sua história de vida uma relação particular com a leitura. Em vista disso, não podemos mais conceber que a formação do professor leitor se dê através de uma relação linear com a leitura, onde os professores não se reconhecem como leitores, em razão, principalmente, dos discursos proferido pelas mídias, mercado editorial e sistemas escolares, que geram historicamente o desconhecimento ou negação de práticas sociais de leituras que atravessam a vida de cada um.

Se centrarmos essas questões nas práticas formativas desencadeadas nos cursos de formação, compreenderemos a necessidade do futuro professor experienciar, como aluno, durante todo o processo de formação, o acesso, o contato e a leitura do texto literário para que esta prática também venha a ser desenvolvida com naturalidade nas suas atividades pedagógicas. Não se trata de dar prioridade à leitura literária na formação do professor, mas de torná-la uma experiência análoga à experiência com a literatura que ele desenvolverá com seus alunos como mediador e formador de leitores.

A opção quanto à inclusão da leitura literária ou não nos currículos dos cursos de formação de professores pode ser identificada como a representação de uma crise onde não se sabe qual a formação necessária para o professor, nem se tem claro a função da escola no que se refere à competência lingüística (LAJOLO, 2005).

A legitimação da leitura literária nos cursos de formação, especificamente o de licenciatura, deve possibilitar aos professores uma outra compreensão e representação sobre a leitura e o leitor, mais do que isso deve ajudá-lo a fazer escolhas, encarar o inesperado e partilhar ideias e visões de mundo. Portanto, é importante que os cursos revejam as práticas de leitura desenvolvidas no seu cotidiano para aproximar os professores do universo literário.

No entanto, o Curso de Licenciatura em Pedagogia da UEFS tem adotado uma base curricular por áreas de conhecimento desde a sua implantação. Na primeira versão do Projeto⁷⁶³, aprovado em 18 de novembro de 1998, no Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão – CONSEPE/ UEFS pela Resolução de nº 73/98, o currículo era organizado pelas seguintes dimensões: a) **Formação Básica** - constituída por disciplinas consideradas essenciais à formação docente; b) **Formação Complementar** – participação em eventos e cumprimento da Disciplina Educação e Novas Tecnologias; c) **Formação Livre** – vivência profissional.

A Formação Básica abrange componentes curriculares ligados aos conteúdos das séries iniciais do Ensino Fundamental, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental expedidas pelo Conselho Nacional de Educação. No eixo da formação Básica as disciplinas disponibilizadas na grade curricular referentes à Leitura Literatura eram: O ensino da Leitura, Escrita e Produção de texto, Formação do Leitor e Literatura Infantil. A presença destas disciplinas pressupõe, embora não tenha sido encontrada uma definição explícita da leitura no Projeto, uma preocupação, por parte dos idealizadores da proposta do curso, com a inclusão de disciplinas, que formam a matriz curricular, voltadas para a formação do professor leitor.

⁷⁶³ A professora Luisa é egressa desse currículo. As professoras Carol e Beatriz são oriundas do currículo de 2002.

Em 2002⁷⁶⁴, para atender às diretrizes implementadas pela Resolução CNE/CP Nº1, de 18 de fevereiro de 2002, o Projeto passa por uma revisão. Nesse processo, a matriz curricular passa a constar das seguintes dimensões: a) **Formação Básica** – constituída por disciplinas consideradas essenciais a formação docente com carga horária de 1.830 horas; b) **Práticas Educativas** - se insere no campo do conhecimento prático/reflexivo com carga horária de 855 horas; c) **Atividades Acadêmico – Científico - Culturais** – participação em seminários temáticos e eventos com carga horária de 200 horas.

Do corpus de disciplinas do eixo da Formação Básica, foram retiradas as disciplinas “Ensino da Leitura, Escrita e Produção de Textos”, “Formação do Leitor” e “Literatura Infantil”, enquanto que as disciplinas “Língua Portuguesa” e “O ensino da Língua Portuguesa I e II”, permaneceram. Como se pode observar, a exclusão de disciplinas sobre a leitura e a formação do leitor levou a condensação de conteúdos em três disciplinas, tal como consta nas respectivas ementas.

A partir da descrição das dimensões que fizeram e fazem parte da matriz curricular deste Curso de formação em serviço, é possível identificar, mediante a exclusão e a entrada de disciplinas que fazem parte da Formação Básica, a despreocupação dos especialistas, responsáveis pela seleção do corpo de disciplinas que formam a matriz curricular, com uma Formação que garanta aos futuros pedagogos conhecimentos que os ajudem na formação de leitores.

O fato de condensar estas disciplinas não possibilita que o professor – cursista se aproprie das concepções de leitura que permeiam as práticas de leitura, das diversas linguagens, das estratégias de compreensão leitora, da história da leitura e da importância da literatura infantil para a formação de crianças e jovens. A ausência desse conhecimento tende a fazer com estes professores-estudantes continuem reproduzindo velhos discursos ao se auto-representarem como um “não leitor”.

Para sanar as “lacunas” no campo da Literatura, alguns focos como “Produção de textos”, “Contação de histórias”, “Práticas leitoras”, “Leitura do texto literário”, “Cinema e Literatura”, “História e Literatura”, “Monteiro Lobato vai à Escola:(re)visitando um lugar comum” foram estabelecidos para serem contemplados nos Seminários temáticos⁷⁶⁵. No entanto, tais medidas não se revelaram significativas na formação do professor, pois se constituíam em alternativas pontuais.

Não se trata, a partir destes dados, de se fazer apologia às teorias e ao uso da literatura nos cursos de formação em serviço para a solução dos problemas que têm afetado o ensino. Trata-se de reconhecer que as lacunas neste campo de conhecimento podem inviabilizar a construção de um trabalho pedagógico que vise a formação de um leitor capaz de fazer a leitura do texto e do mundo em que está inserido (PAULINO, 2004).

Em meio a estas constatações, surgem as seguintes questões: se este Programa busca uma análise mais fundamentada do fazer docente, permitindo assim, uma maior compreensão das situações conflituosas da sala de aula, como a questão da leitura literária poderia ser excluída do currículo destes professores? Como um curso de formação em serviço pode deixar à margem disciplinas que contribuem na ampliação de horizontes teóricos e culturais indispensáveis para uma atuação mais consciente do professor, como mediador na formação do leitor?

⁷⁶⁴ Neste ano de 2007 o Curso de Licenciatura em Pedagogia – Séries Iniciais da UEFS passou por uma nova Reformulação Curricular e disciplinas como “Literatura Infantil” e “Educação e Formação do leitor” voltaram a fazer parte do corpus de disciplinas do Curso.

⁷⁶⁵ Seminários Interdisciplinares são atividades Científicas Culturais promovidas pelo Curso com carga horária de 20h/a.

É possível identificar que o conceito de leitura subtendido na proposta deste curso de formação em serviço vincula a leitura a uma atividade através da qual se chega às ideias do autor, sem que haja inferências por parte do leitor. Tal compreensão se constitui numa leitura mecânica onde o aluno se limita a reproduzir o ponto de vista do autor, não estabelecendo um diálogo com o texto.

A universidade, como instituição de nível superior responsável pela formação de alunos críticos e criativos, deve possibilitar ao professor leitor o acesso a diversas teorias, para que possa confrontar e respeitar diferentes pontos de vista, discutindo e elaborando um pensamento crítico e reflexivo diante do que lê e das informações que tem contato no seu cotidiano. A formação deve ser concebida com o intuito de que os professores-cursistas possam ter acesso aos diversos suportes de leitura, possibilitando a troca de opiniões e debates sobre os mais diversos temas, enfim, para que possam interagir com as diferentes formas de manifestação cultural presentes na sociedade.

Após a reformulação, é possível verificar que a proposta curricular do Curso de Formação de Professores-Séries Iniciais da UEFS desvinculou a leitura do corpo de disciplinas que compõe o currículo. No entanto, todas as disciplinas fazem uso da leitura de textos, artigos e livros para o desenvolvimento dos conteúdos de acordo as suas áreas de estudo. Ainda assim, toda a responsabilidade quanto à utilização e prática com a leitura e a literatura é atribuída à disciplina de Língua Portuguesa. Apesar disso, esta disciplina de acordo com o que consta na sua ementa, se preocupa em trabalhar as questões referentes à língua como forma de expressão e comunicação, sem que haja uma preocupação específica com o ensino da leitura literária.

É sabido de todos que a leitura não se restringe ao ensino de Língua Portuguesa, ela constitui o processo de aprendizagem de todas as disciplinas, assim como as práticas culturais de leitura ultrapassam a rigidez curricular. Evidencia-se assim que a ausência de disciplinas específicas para o ensino da literatura está ligada à falta de interesse dos cursos de licenciatura em possibilitar aos seus estudantes uma formação cultural. Entretanto, a formação cultural constitui-se numa exigência colocada não só pelas normatizações, como também se constitui em um dos objetivos do Projeto⁷⁶⁶ da UEFS que é o de “propiciar a ampliação dos horizontes culturais do professor-cursista, inserindo-o no domínio das múltiplas linguagens culturais”.

A falta de compromisso com esta exigência leva à incoerência e ao distanciamento da formação proporcionada pelo curso com a prática sociocultural vivenciada pelos professores dentro e fora dos sistemas educacionais. É pensando nestas questões que busquei por meio do método autobiográfico, partilhar com três professoras egressas do curso de formação em serviço da UEFS suas experiências com a leitura literária dentro e fora dos ambientes formais de ensino.

As venturas e desventuras na formação do professor – leitor na Universidade

Os cursos que têm como base a racionalidade técnica levam a uma formação profissional conteudística e aplicacionista, dicotomizando o tempo da formação do tempo da ação:

Nos cursos de formação de professores, a concepção dominante segmenta o curso em dois pólos isolados entre si: um caracteriza o trabalho na sala de aula e o outro, caracteriza as atividades de estágio. O primeiro pólo supervaloriza os conhecimentos teóricos, acadêmicos, desprezando as práticas como importante fonte de conteúdos da formação. Existe uma visão aplicacionista das teorias. O segundo pólo supervaloriza o fazer

⁷⁶⁶ Projeto do Curso de Licenciatura em Pedagogia – Séries Iniciais da UEFS. (cf. referências).

pedagógico, desprezando a dimensão teórica dos conhecimentos como instrumento de seleção e análise contextual das práticas. Neste caso, há uma visão ativista da prática. Assim, são ministrados cursos de teorias prescritivas e analíticas, deixando para os estágios o momento de colocar esses conhecimentos em prática (BRASIL, 2001).

Esta desvinculação da teoria com a prática, além de segmentar o processo de aprendizagem em dois pólos isolados, o da incorporação da teoria e o de sua aplicação, impossibilita o desenvolvimento de competências, levando à articulação da teoria com o saber – fazer, estando este saber articulado com a reflexão desta prática. A prática educacional ou o saber-fazer docente é visto, nesta perspectiva, como uma atividade onde o professor precisa mobilizar diferentes conhecimentos para responder às diversas situações de trabalho.

A docência se caracteriza como uma profissão que lida com sujeitos e situações específicas e imprevisíveis, exigindo do professor grande flexibilidade. Dicotomizar a teoria da prática é condicionar alguém para apenas executar tarefas dentro de uma racionalidade técnica, desenvolvendo, portanto, uma postura de indiferença perante os indivíduos e as situações que vivenciam no cotidiano.

As experiências em torno da leitura, narradas pelas professoras, foram vividas como algo único, portanto trazem a marca da individualidade sem perder, contudo, sua dimensão social. Não foi na busca de informações verificáveis que busquei escutar as três professoras, sujeitos deste estudo, mas sim intentei registrar o modo como elas olhavam para si mesmas como leitoras e visualizavam a própria experiência literária na memória.

Sendo assim, ao se falar da leitura não podemos desconsiderar os espaços sociais, as formas de apropriação da leitura, as interações com pessoas e outras formas culturais que contribuem na construção, mobilização e ressignificação de saberes dos quais dispõem os leitores, que no âmbito desta pesquisa são as professoras leitoras.

As práticas que se constituiu como referencia para o incentivo e utilização adequada da literatura infantil na sala de aula, é retratado na carta da professora Beatriz:

Não tive incentivo a leitura literária no curso de pedagogia. Discutíamos muito sobre educação, mas sobre literatura não. Mas tem uma professora que me marcou bastante com o seu incentivo a literatura. As contribuições dela nesse sentido foi mais por questão pessoal, pois a disciplina não passava pela questões da literatura. Mas também acho que esta ausência não tem refletido na minha prática. Poderia ser melhor, mas não é uma nebulosa que venha interferir tanto na prática. Mesmo porque o meu histórico de leitora, me levava a saber da importância da literatura. Não creio que tenha sido um percalço (grifos meus).

A fala da professora Beatriz vem referendar a ausência de propostas e iniciativas dos cursos de formação de professores de proporcionar o convívio e conhecimentos acerca de eixos teóricos, tais como concepção de leitura e literatura, estatuto da literatura infantil, estética da recepção e formação do gosto. No decorrer do curso são esparsas as contribuições de alguns professores, que, por sensibilidade e comprometimento com a formação cultural do aluno, proporcionam práticas com leituras literárias.

Os professores no cotidiano de suas atividades com a leitura literária precisam ter acesso a teorias, pressupostos históricos, conhecimento da natureza literária, estratégias de leitura e práticas de leitura literária. De posse dos conhecimentos e das experiências com a leitura literária, o professor pode:

...evitar os vazios pedagógicos e, conseqüentemente, possibilitar ao aluno atribuir um pouco mais de sentido às atividades que, de uma forma ou de outra, a escola o leva a realizar. Então, o aluno, também realiza um esforço calcado no processo metacognitivo, capaz de produzir sentido e permitir aprendizagens (LEAL, 2003; p. 266).

A leitura é a base de sustentação da aprendizagem. E quando utilizada na perspectiva da leitura literária sem as amarras que as instituições formativas insistem em colocar, tanto o professor quanto o aluno são capazes de mobilizar leitura outras para construir os saberes que lhe serão úteis dentro e fora do ambiente escolar.

No entanto, mesmo reconhecendo a necessidade de inserir a infância num determinado contexto carregado de valores históricos, não podemos desconsiderar a presença do imaginário, da criatividade e da fantasia inerente a esta fase. Evidentemente que as preferências e gostos são fundamentais no repertório de leitura, contudo, desconsiderar a importância e relevância de alguns gêneros textuais infantis demonstra a falta de conhecimento acerca da literatura **infantil, seus gêneros e sua relação com as demais manifestações culturais contemporâneas.**

Nos ambientes formais de ensino há uma mitificação da leitura e do leitor, discurso tão combatido na atualidade pelos estudos que trazem a perspectiva da história cultural e buscam mostrar que não existem leituras destituídas de valor e leitores inapropriados.

No relato da professora Luisa a experiência com o texto literário juntamente com o acesso a teorias do campo de conhecimento literário proporcionaram segurança para o desenvolvimento de práticas que contribuem no seu trabalho de mediação na formação do leitor:

Na Universidade eu tive muitos professores bons, muitas disciplinas boas que mostravam a gente a importância, a questão da literatura. A literatura infantil ajuda a criança se desenvolver, a superar dificuldades, a se desenvolver psicologicamente. Você vai tendo consciência que as cantigas, a contação de histórias podem ajudar a criança a se desenvolver. Além de tá despertando essa consciência, você cria a responsabilidade, o compromisso de fazer acontecer em sala de aula (Luisa).

No percurso de formação na Universidade esta professora por fazer parte do currículo antigo teve acesso as disciplinas que abarcavam eixos teóricos, como concepção de leitura e literatura, o estatuto da literatura infantil, a formação do gosto. Pressupõe-se assim, que no decorrer de sua formação acadêmica o professor deve não só dispor de uma noção ampla dos aspectos teóricos que envolve a leitura e a formação do leitor de literatura como também deve ter acesso a práticas de interação com a leitura literária.

O relato da professora Luisa evidencia que a ausência de teoria acerca da leitura e da literatura não refletiu de maneira negativa no seu trabalho com a literatura em sala de aula. A professora declara que:

A discussão sobre o que ensinar houve não se pode negar. Faltou talvez aprofundar mais no que tem sido. Isso faltou, mas como falta muita coisa. A relevância deste trabalho isso esteve presente na academia (grifos meus).

Em outro relato da professora Luisa é possível identificar algumas ações vivenciadas na sua formação universitária que repercutiram na sua prática:

No início da aula tinha sempre uma leitura literária. No decorrer da aula você precisava dar conta da leitura acadêmica, da teoria. Infelizmente na universidade você não se distancia desta leitura. A cada dia você está

*mergulhando mais e mais nessa teoria. **A leitura do texto de literatura mesmo que no início da aula era um incentivo.** Os professores faziam não com o intuito de mostrar o que você deveria fazer na sua sala de aula. **Mas quando você via todo o envolvimento de uma turma de adulto, você pensava como aquela prática também poderia ta envolvendo seus alunos. Como você poderia ta formando leitores a partir do seu exemplo de leitor em sala de aula (grifos meus).***

A prática da leitura literária vivenciada no início das aulas possibilitava uma leitura descomprometida de uma conotação escolar - avaliativa -, o que contribuía para uma leitura compartilhada, assim como ocorre na infância com a contação de história. Era uma leitura realizada sem outra intenção senão ampliar o horizonte cultural dos professores e provocar emoções. Para Chartier (1994) a leitura não é somente uma operação abstrata de inteligência; ela é engajamento do corpo, inscrição num espaço, relação consigo mesmo e com os outros.

A uniformidade da leitura prevista e admitida nas práticas de leitura literária reproduzidas nas escolas tende a desfocar o sentido da literatura, terminando por causar aos leitores desprazer ou aversão, na medida em que se lhe atribui o peso de uma interpretação meramente escolar (CORDEIRO, 2004).

As leituras literárias tem sido orientada, em sua grande maioria, por uma liberdade tutelada onde os sentidos estavam dados e os modos de ler, de antemão, asseguravam as finalidades da leitura. (LACERDA, 2003). Estas práticas distanciavam as professoras da experiência da leitura, o qual não se constitui na decifração de um código, mas na construção de sentidos (LAROSSA, 2002).

Algumas lembranças das professoras sobre suas histórias de leitura, independente do espaço tempo que retratem, trazem a perspectiva da ausência de incentivo à leitura literária. A referência a atividades desprazerosas e desprovidas de significado, no âmbito da formação profissional, também destacam-se nos depoimentos da professora Carol:

*No começo foi muito difícil. Levei muito tempo sem estudar e fiquei preguiçosa. Aí de repente você se vê num ambiente totalmente novo, com coisas que você nem imaginava. Eu tive muita dificuldade para ler. As leituras eram imensas, porque muitas vezes tínhamos que ler livros inteiros. **Uma pessoa que não lia nada, de repente se vê tendo que ler tantas coisas.** Os professores diziam que nós tínhamos que ler para não sairmos do mesmo jeito que entramos. A universidade ela exige. O professor não dá nada pronto a ninguém. Você tem que ir em busca do conhecimento. A partir daí eu vi a necessidade de ler. **Se eu não lesse, eu ia me prejudicar e como eu não queria me prejudicar comecei a ler** (Carol, grifos meus).*

A prática de leitura na universidade, para as professoras, constituiu-se numa experiência desafiadora pela dificuldade de se adaptarem à rotina de estudo e pela falta de tempo que impedia a realização das leituras recomendadas nas disciplinas cursadas. O fator tempo constitui-se para estas professoras no principal impedimento para o aprofundamento e para a realização de leituras de seu interesse. Esta dificuldade também é declarada pela professora Beatriz:

***Antes da universidade eu era melhor leitora.** Porque em outras fases eu tinha menos ocupação, um tempo em que eu não trabalhava. Mas a universidade é o "ponta pé". Peca pelos fragmentos de texto que colocam. Como estudar um texto que está no livro. **Ela peca, mas tem uma influência enorme de nos fazer conhecer muitos autores, de abrir a nossa mente, de nos fazer conhecer muitas coisas** (grifos meus).*

É revelado neste depoimento que os textos trabalhados nas disciplinas, por representarem apenas partes de um livro, fragmentam a leitura, impossibilitando o conhecimento mais aprofundado do tema trabalhado. A

fala desta professora chama a atenção para o uso freqüente da xérox como um meio de difusão e circulação do impresso na universidade.

A ênfase dada à contribuição da universidade na formação leitora pode ser vista com mais destaque na declaração da professora Luisa:

A partir da universidade a minha relação com a leitura melhorou muito. Lia sempre, mas não com freqüência. Hoje eu não consigo ficar muito distante de um livro. A sua prática exige que você esteja constantemente estudando. Além disso, você está sempre envolvido com outras linguagens, mesmo que seja um pedacinho em revista, histórias para contar para o filho, filmes para vê. Acho que minha relação com a leitura depois da universidade melhorou muito. Bastante! (grifos meus).

Neste trecho, como em tantos outros narrados por esta professora, a universidade é demarcada como espaço importante e significativo para a inserção num novo mundo que tem na leitura sua base de sustentação.

No que diz respeito a relação do professor com a leitura Kramer e Jobim (1996, p. 157) afirmar que:

como pode um professor que não gosta de ler tornar seus alunos leitores. (...) a leitura é um prazer e não se pode obrigar a um prazer. (...) Mais do que formar o hábito de ler, trata-se, então, de criar o gosto de ler. Ou seja, políticas de formação de professores precisam ser delineadas no interior de uma política cultural. No caso da leitura, isso significa que precisamos de uma política cultural que esteja caracterizada também como política de acesso à escrita, como política de formação de leitores.

Compreende-se assim, que muito mais do que formar o hábito a universidade deve proporcionar o gosto pela leitura. A formação do gosto só se dá em meio ao acesso a práticas, suportes e gêneros textuais os mais diversos, que ampliam o repertório de leitura e contribui para que os leitores se reconheçam e se constituam a partir do que lêem. É preciso que as Universidades busquem estratégias que possibilitem ler, no processo de dar sentido, de interagir com o texto.

Referencias

- BRASIL. Ministério da Educação (2001). Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em 20 de maio de 2007.
- Cerqueira, Priscila L. de C. (2007). Saberes literários e docência: (Re)constituindo caminhos na (auto)formação de professores-leitores. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado da Bahia, Salvador, Brasil.
- Cordeiro, Verbena (2004). Itinerários de leitura. Revista da FAEEBA, 13 (21), 95-102.
- Kramer, Sonia, Jobim e Souza, Solange (Org.) (1996). Histórias de professores: Leitura, escrita e pesquisa em educação. São Paulo: Ática.
- Lacerda, Lílian de (2003). Álbum de leitura: Memórias de vida, histórias de leitores. São Paulo: Editora UNESP.
- Lajolo, Marisa (2005). Do mundo da leitura para a leitura do mundo. São Paulo: Ática.

- Larrosa, Jorge (2002). Literatura experiência e formação. In: Marisa V. Costa (Org.), Caminhos Investigativos: Novos olhares na pesquisa em educação. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A.
- Leal, Leiva de Figueiredo Viana (2003). Leitura e formação de professores. In Aracy A. M. Evangelista [et al.] Escolarização da leitura literária. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica.
- Paulino, Graça (2004). Saberes literários como saberes docentes. In Presença Pedagógica, 10 (59), 55 – 61.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA (1998). Departamento de Educação. Colegiado de Pedagogia – Séries Iniciais. Projeto de Licenciatura em Pedagogia – Habilitação para Séries Iniciais. Feira de Santana.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA (2002). Departamento de Educação. Colegiado de Pedagogia – Séries Iniciais. Projeto de Licenciatura em Pedagogia – Habilitação para Séries Iniciais. Feira de Santana.

Reformas na formação de professores: analisando a proposta paulista

Ana Clara Bortoleto Nery, Elianeth Dias Kanthack Hernandez⁷⁶⁷

Resumo

Esse trabalho parte do pressuposto que as políticas educacionais e as legislações que as implementam estão sempre atreladas a uma concepção de sociedade e de educação. Nessa perspectiva, pensar a historicidade das políticas e das normas que orientam a formação docente no Brasil permitirá analisar, de forma crítica e reflexiva, o papel das determinações legais oriundas do documento que o Conselho Estadual de Educação de São Paulo formulou na forma das Diretrizes Curriculares fixadas na Deliberação nº 111/2012. Ao determinar como deve ser a organização dos currículos dos cursos de graduação para a Formação de Professores para a Educação Básica, a citada Deliberação ignora aspectos históricos, conceituais e contextuais que estruturam a organização atual desses cursos, bem como desconsidera muito do conhecimento científico, já produzido, em diferentes momentos e espaços acadêmicos. Este texto é resultado de pesquisa que teve como finalidade a explicitação desses aspectos históricos, conceituais e contextuais, ignorados na elaboração da Deliberação 111/2012. As questões que nortearam essa pesquisa foram as seguintes: Quais são as questões estruturantes e a base epistemológica da Deliberação? A forma como o currículo é tratado na Deliberação aponta para uma perspectiva de formação de professores como intelectuais, com fundamentação teórica consistente, sujeitos capazes de desenvolver um processo de ensino que garanta uma aprendizagem de qualidade? O currículo proposto na nova norma tem alguma aproximação com o que consta nos Projetos Políticos Pedagógicos das instituições formadoras que têm sido avaliadas como de excelência nos diferentes sistemas avaliativos aos quais se submetem atualmente os Cursos Superiores? Passados mais de 150 anos dos primeiros cursos de formação de professores para a Escola Primária em São Paulo, a evolução do conhecimento da área de Educação e as várias reformas educativas, que análise podemos fazer da atual proposta? Para responder a essas questões realizamos uma revisão bibliográfica do conhecimento já produzido na área, bem como, procedemos uma análise documental na busca de dados que referenciassem as respostas encontradas.

PALAVRAS CHAVE: Formação docente, Política Educacional, Diretrizes Curriculares, Reforma Educacional.

Introdução

Desde a década final do século XX tornou-se uma estratégia política desqualificar os cursos de formação inicial de professores com a alegação de que existe um descompasso entre essa formação e as necessidades reais desses profissionais no exercício da docência. Muitos autores já fizeram essa denúncia de diferentes formas (ENGUITA, 1991; GIMENO SACRISTÁN, 1999; NÓVOA, 1995; OLIVEIRA, 2004). O uso desse argumento tem servido para justificar a interferência dos órgãos normativos dos sistemas educacionais no sentido de suprimir / acrescentar saberes e conteúdos aos que estão sendo utilizados nos

⁷⁶⁷ Faculdade de Ciências e Filosofia da Universidade Estadual Paulista "Julio de mesquita Filho" – UNESP -Campus Marília

cursos de formação de professores, a partir do que está estabelecido em cada projeto político pedagógico das licenciaturas.

Tendo como referência a constatação inicial e com a intenção de contribuir para o debate acerca das políticas de formação de professores para a educação básica no Brasil, elegemos como objeto de estudo, neste trabalho investigativo, as determinações legais oriundas de normatização que o Conselho Estadual de Educação de São Paulo publicou, em 14/03/2012, sob a denominação de Deliberação CEE nº 111/2012. O *caput* desse documento legal anuncia sua finalidade como sendo a de fixar Diretrizes Curriculares Complementares para a Formação de Docentes para a Educação Básica nos Cursos de Graduação de Pedagogia, Normal Superior e Licenciaturas, oferecidos pelos estabelecimentos de ensino superior vinculados ao sistema estadual.

É preciso esclarecer, inicialmente, que por estarmos imersas no cotidiano da docência de curso de licenciatura em Pedagogia e estarmos participando ativamente dos debates acerca dos fatores determinantes e consequentes acerca da implementação dessa legislação, iniciamos este trabalho com a concepção de que, ao determinar como deve ser a organização dos currículos dos cursos de graduação para a Formação de Professores para a Educação Básica, a Deliberação CEE nº 111/2012 ignora aspectos históricos, conceituais e contextuais que estruturam a organização atual desses cursos, bem como desconsidera muito do conhecimento científico, já produzido, em diferentes momentos e espaços acadêmicos.

Esse pressuposto não representou um engessamento dos nossos olhares como pesquisadoras, mas, ao invés disso, permitiu uma análise mais aprofundada da situação problema, pois garantiu que os conhecimentos advindos das experiências vivenciadas na prática docente fossem confrontados com o referencial teórico que direcionou esta pesquisa. Nessa perspectiva, este artigo tem como ponto de partida a importância da formação inicial do professor, considera avanços significativos nessa área de conhecimento, assim como no campo do currículo e do saber docente, os quais, articulados podem oferecer maior compreensão dos efeitos que a implementação das novas diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia, propostas pela Deliberação 111/2012, podem acarretar na formação inicial dos futuros profissionais da educação.

Embora não possam ser respondidas plenamente nos limites deste trabalho, as problematizações e questões que serviram como balizadoras para a estruturação do estudo do tema proposto, bem como para a organização deste texto, são as seguintes: 1) quais são as questões estruturantes e a base epistemológica dessa Deliberação? 2) a forma como o currículo é ali tratado aponta para uma perspectiva de formação de professores como intelectuais, com fundamentação teórica consistente, sujeitos capazes de desenvolver um processo de ensino que garanta uma aprendizagem de qualidade? 3) o currículo proposto na nova norma tem alguma aproximação com o que consta nos Projetos Políticos Pedagógicos das instituições formadoras que têm sido avaliadas como de excelência nos diferentes sistemas avaliativos aos quais se submetem atualmente os Cursos Superiores? 4) passados mais de 150 anos dos primeiros cursos de formação de professores para a Escola Primária em São Paulo, a evolução do conhecimento da área de Educação e as várias reformas educativas, que análise podemos fazer da atual proposta?

Para tentar responder a essas questões, realizamos uma revisão bibliográfica do conhecimento já produzido na área, bem como, procedemos uma análise documental na busca de dados que referenciassem as respostas encontradas. Ao entender que na pesquisa investigativa, a produção de conhecimento é uma prática social e o papel fundamental do pesquisador é ampliar os espaços e processos de reflexão sobre a temática investigada (Ludke e André, 1987), procuramos estabelecer relação entre as demandas de professores e alunos dos cursos de Pedagogia das universidades estaduais paulistas, as concepções de políticas de formação docente e organização curricular explicitadas nos documentos legais que são objeto desse estudo (Deliberação CEE nº 111/2012 e Portaria CEE/GP nº 441/2012) e as possibilidades que podem advir desse contexto desafiador e complexo.

Para encaminhar a pesquisa, também selecionamos documentos que estruturam o Curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP/Marília - o Projeto Político Pedagógico, os relatórios dos sistemas avaliativos internos e externos (ENADE, Guia do estudante e Comissão Permanente de Avaliação – CPA) - e os analisamos numa perspectiva problematizadora e reflexiva, a fim de compreender suas determinações históricas e contextuais, na tentativa de desvelar as concepções e direcionamentos para a educação e a formação de professores.

Outro levantamento feito para ampliar a consistência de nossas conclusões foi a de buscar a relação existente entre o desempenho no IDESP – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - das instituições de ensino da região de Marília, e o número de alunos egressos do Curso de pedagogia da FFC/Marília que atuam como educadores nas escolas com alto desempenho. O nosso pressuposto na análise de dados foi o que indica Evangelista (2008, p. 9)., ao afirmar que [...] *a riqueza de uma pesquisa é dada não apenas pela quantidade de fontes, mas pela amplitude do diálogo que o sujeito é capaz de produzir entre diferentes fontes e delas com a história, com a realidade.* Ainda sobre a análise de documentos como fonte de pesquisa essa autora esclarece:

Documentos são produtos de informações selecionadas, de avaliações, de análises, de tendências, de recomendações, de proposições. Expressam e resultam de uma combinação de intencionalidades, valores e discursos; são constituídos pelo e constituintes do momento histórico. Assim, ao se tratar de política é preciso ter clareza de que eles não expõem as “verdadeiras” intenções de seus autores e nem a “realidade”. Como fontes de concepções, permitem captar a racionalidade da política, desde que adequadamente interrogados. A interrogação metódica desse tipo de evidência procura apreender suas incoerências, seus paradoxos, seus argumentos cínicos ou pouco razoáveis. Trata-se de desconstruí-los para captar aspectos da política educacional da qual são, simultaneamente, expressão e proposição. (EVANGELISTA, 2008, p. 9).

É preciso esclarecer que desde o início deste trabalho investigativo estávamos cientes das dificuldades que teríamos para organizar um diálogo com os diferentes temas que selecionamos para melhor compreender os efeitos do que está proposto na legislação que propõem as novas diretrizes curriculares estabelecidas pela Deliberação CEE 111/2012.

Os temas de estudo que escolhemos para ampliar o nosso olhar sobre esse objeto de conhecimento foram os seguintes: 1) Política de Formação de professores - com destaque para as contribuições resultantes da investigação do contexto da realidade concreta, articulando-a com as determinações mais amplas (SAVIANI, 1996; TARDIF, 2002); 2) Reforma Curricular – entendido que diferentes currículos formam diferentes pessoas e que isso implica enxergá-lo como um processo social constituído de conflitos e lutas entre diferentes tradições e concepções sociais, como afirma Ivor F. Goodson (2012); 3) Avaliação

Educacional em .Larga Escala – como prática que incorpora concepções, tensões e que é reveladora de vínculos e de posicionamentos muitas vezes antagônicos (AFONSO, 2000); e Pedagogia - como sendo a educação que pensa a si mesma, ou seja, que fala para si, se avalia e se imagina, ou seja, um campo que se mostra pelas diferentes vertentes construídas ao longo da história , na busca de traduzir como o conhecimento humano se constitui. (GATTI, 2012).

Para organizar o registro dessa pesquisa, inicialmente optamos por apresentar um resgate histórico dos cursos de formação de professores para a Escola Primária em São Paulo e a evolução do conhecimento da área de Educação nas várias reformas educativas que ocorreram ao longo dos mais de 150 anos de história desse nível de formação, para que se evidenciem as intenções e possíveis efeitos da reforma que está sendo proposta para o Estado de São Paulo . Na sequência, procuramos delimitar os tensionamentos existentes entre as concepções que norteiam as novas diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia, o conhecimento já nesta área e o Projeto Político Pedagógico vivenciado nessa licenciatura na FFC/UNESP/Marília. Os motivos dessa escolha vamos explicitar mais à frente.

A Formação de Professores em São Paulo: a história revisitada

Desde as primeiras experiências de formação de professores primários no Brasil há preocupação sobre o currículo desta escola: o que o aluno precisa aprender para ser professor. No final do século XIX, já com alguma experiência consolidada, e tendo em vista as experiências desenvolvidas sobretudo na Europa e nos Estados Unidos, a Escola Normal tem como eixo de formação os conteúdos que o aluno-professor precisa saber. Para ser professor basta dominar os conteúdos a ensinar, baseados na Pedagogia Moderna, onde a arte de ensinar é saber fazer observando bons modelos. Desta forma, no currículo da Escola Normal predomina conteúdos da Escola Primária com apenas 1 ou 2 disciplinas voltadas à pedagogia ao lado das atividades de observação na Escola Modelo ou Escola Primária anexa. Este modelo, presente sobretudo na Escola Normal de São Paulo, acabou por influenciar boa parte das escolas de formação de professores no Brasil. Sob a influência do desenvolvimento das ciências da educação e da Pedagogia da Escola Nova, aprender a ser professor começa a tomar uma dimensão mais teórica, com o reconhecimento de que há um saber especializado da profissão que as ciências da educação buscam evidenciar e explicar. Assim, pouco a pouco os saberes da Escola Primária vão perdendo espaço para os saberes pedagógicos na Escola Normal e, posteriormente, no Curso de Pedagogia. As disciplinas de Fundamentos da Educação, a(s) Didática(s) e as Metodologias de Ensino formam o eixo da formação do professor.

Desta construção histórica da formação de professores podemos depreender que apenas no momento em que não havia conhecimento pedagógico a embasar a profissão docente e enquanto a Escola Primária era precária e os Ginásios praticamente inexistentes é que a formação de professores apresentou como eixo curricular os saberes da Escola Primária.

O Currículo proposto e o currículo vivenciado: contradições explícitas

Os debates sobre o currículo nos cursos de licenciatura tem assumido maior destaque nos últimos anos no Brasil, principalmente motivados pelas variadas alterações que as propostas curriculares oficiais buscam implementar por diferentes textos legais. Além dos vários direcionamentos, que contemplam diferentes

perspectivas, a questão dos currículos nos cursos destinados à formação de professores sofre os efeitos dos múltiplos enfoques teóricos que se desdobram e se reorganizam em uma variedade de concepções e pressupostos. Concordamos com Lopes e Macedo (2010) quando afirmam que a *marca do campo do currículo no Brasil é o hibridismo.[...] um campo mais assinalado pela diversidade orgânica do que pela uniformidade.[...] um campo contestado em que se misturam influências, interdependências, rejeições* (p.47).

O que está acima afirmado ficou evidenciado nos estudos que foram realizados com os representantes dos Conselhos dos seis Cursos de Pedagogia dos seis campi da UNESP que oferecem esse curso, ou seja, as faculdades de Araraquara, Bauru, Marília, Presidente Prudente, Rio Claro e São José do Rio Preto, com a finalidade de analisar os currículos que estavam sendo implementado em cada um desses espaços acadêmicos, na tentativa de reformulá-los em um processo negociado de articulação entre eles. Esse movimento reflexivo de olhar de forma mais detalhada e aprofundada sobre o que estava sendo vivido por nossos alunos no percurso escolar, possibilitou concluirmos o quanto estamos imersos em um contexto híbrido e plural, com múltiplos enfoques e perspectivas. Apenas para exemplificarmos o que estamos afirmando, com um dado quantitativo, tomamos como referência a carga horária de cada um dos cursos de Pedagogia da UNESP. De acordo com o que está previsto nos Projetos Políticos Pedagógicos – PPP - dessas instituições, Marília organiza o seu curso em 3360 horas, Presidente Prudente, em 3225 horas; Rio Claro, em 3465 horas; Araraquara, em 3420 horas; São José do Rio Preto, em 3390 horas. É uma variedade bastante significativa, sendo que esses cursos pertencem à uma mesma instituição universitária.

A diferença na carga horária, já explicitada acima, também fica manifesta nas outras categorias de análise que os representantes dos Conselhos de Curso de Pedagogia levantaram para proceder o estudo dos PPP com a finalidade de repensar a organização curricular dos cursos. Alguns destaques dessas especificidades dos cursos merecem ser dados aqui, tais como, o da diversidade de denominação dada aos componentes curriculares que compõem a matriz de cada curso; a ênfase em diferentes áreas do conhecimento com destinação de carga horária diferenciadas, como acontece nas 495 horas destinadas à área de Psicologia, em Marília, em comparação com as 240 horas ocupadas com a mesma área de conhecimento, em Araraquara.

A diversidade identificada nas matrizes curriculares dos seis cursos de Pedagogia da mesma universidade – UNESP – nos remete à necessidade de explicitar que todos esses cursos foram normatizados pelos mesmos documentos legais, ou seja, a Lei de Diretrizes Nacionais para a Educação Brasileira - nº 9394/96; o Parecer nº 009/2001 do CNE, aprovado em 08/05/2001; a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica - CNE/CEB nº 02/2001 – institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno - CNE/CP nº 01/2002 – institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.

Cabe aqui uma questão: Por que respostas tão diferenciadas para um mesmo arcabouço legal? Ivor F. Goodson (2012) nos auxilia a pensar sobre isso quando afirma::

Uma história do currículo que se limitasse a buscar o lógico e o coerente estaria esquecendo precisamente o caráter caótico e fragmentário das forças que o moldam e o determinam.(p.9)

É igualmente importante que uma história do currículo não se detenha nas deliberações conscientes e formais a respeito daquilo que deve ser ensinado nas escolas, tais como leis e regulamentos, instruções, normas e guias curriculares, mas que investigue também os processos informais e interacionais pelos quais aquilo que é legislado é interpretado de diferentes formas, sendo frequentemente subvertido e transformado.(p.9).

Nesta direção, com os estudos realizados, de forma conjunta pelos Conselhos de Curso, foi possível compreender que as diferenças detectadas na organização curricular dos cursos, estava diretamente relacionada aos processos informais, interacionais, históricos e contextuais vivenciados em cada *campus*. Cada uma das especificidades identificadas era referente a uma história e a um contexto.

Quando esse processo de reflexão coletiva sobre a possível articulação entre os currículos dos cursos de pedagogia da UNESP ganhava maior consistência e significação, fomos surpreendidos pela aprovação da Deliberação CEE-SP 111/2012 promulgada pela Resolução SEE-SP de 14/03/2012, fixando Diretrizes Curriculares Complementares para a Formação de Docentes para a Educação Básica nos Cursos de Graduação de Pedagogia, Normal Superior e Licenciaturas, oferecidos pelos estabelecimentos de ensino superior vinculados ao sistema estadual.

Essa medida do Conselho Estadual de Educação de São Paulo provocou uma reação bastante importante no âmbito de sua jurisdição. Assim que tomaram conhecimento do teor da Deliberação CEE nº 111/12, os vários segmentos que compõem a comunidade acadêmica das universidades estaduais paulistas - UNESP, USP e UNICAMP - realizaram sessões de estudo e debates com o objetivo de identificar propósitos, concepções e encaminhamentos possíveis para responder ao que estava sendo proposto ali. Com relação aos cursos de Pedagogia, ficou evidenciado que existe uma profunda irreconciliável distância entre o que determina a citada Deliberação e o que propõem os projetos políticos pedagógicos dos cursos. Os argumentos que referendam esta afirmação foram amplamente divulgados entre a comunidade acadêmica e, inclusive encaminhados ao Conselho Estadual de Educação na forma de vários documentos formulados com essa intenção, tais como: a Carta Aberta da UNESP/Marília; o Manifesto da UNICAMP, a Moção de Repúdio do Conselho de Curso da UNESP/Presidente Prudente, a Moção de Repúdio da FEUSP, o Manifesto da Comissão de Cursos de Licenciatura das UNESP, e a Solicitação do Fórum das Universidades Públicas no Estado de São Paulo – Em Defesa da Educação Pública ao Conselho Estadual de Educação. Quando esse registro de pesquisa estava sendo concluído, tomamos conhecimento de que o Conselho de Reitores das Univeersidades estaduais Paulistas – o CRUESP – encaminhou no dia 28 de junho de 2013, um ofício ao Conselho Estadual de Educação de São Paulo, requerendo a revogação da Deliberação 111/12 e solicitando:

Que sejam reabertos os canais de diálogo entre representantes das universidades e o CEE, com o único e claro objetivo da construção fundamentada de referências exequíveis e compromissadas do Estado de São Paulo, através dos seus órgãos educacionais (Universidades) e normativos (CEE) para com a educação pública e de qualidade para todos (CRUESP – 28/06/2013).

Nos documentos acima mencionados fica evidenciado o descontentamento da comunidade acadêmica com o fato de que a Deliberação nº 111/12, na direção oposta da legislação que a antecedeu (Del. CEE nº 78/2008), deixa de explicitar que, para atendimento ao que está previsto naquela norma legal, está ressalvada a autonomia universitária. A Constituição Federal ao determinar, em seu artigo 207: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e

patrimonial,[...]”, garante que as normatizações complementares não contrariem esse princípio constitucional.

Uma outra questão proposta na Deliberação CEE 111/12 que foi rejeitada por todos representantes das universidades estaduais de São Paulo foi o fato de o texto trazer de volta a dualidade na formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental e da Pré-Escola possibilitando que ela ocorra em dois cursos diferentes – Normal Superior e Pedagogia. Os questionamentos que surgiram a partir dessa proposição foram os seguintes: Que vantagem essa dualidade pode trazer? A formação de docentes para os demais conteúdos curriculares não é feita sempre numa determinada licenciatura? Duas licenciaturas com nomes diferentes não sugerem uma indefinição no caráter da formação que se pretende? É preciso esclarecer que apesar dos estudos intensivos que foram feitos em vários encontros organizados para esse fim não foi possível encontrar respostas a esses questionamentos no texto da Deliberação e nem em outros documentos oriundos do Conselho Estadual de Educação.

Também o tratamento dado pela legislação que é objeto dessa pesquisa à formação de docentes para a Educação Infantil motivou um manifesto de repúdio da Faculdade de Educação da USP, onde consta:

Este manifesto construído coletivamente repudia a medida imposta pela deliberação CEE nº 111/2012, que contraria os direitos das crianças pequenas à educação de qualidade ao rebaixar o nível de exigência da formação de seus profissionais. Sabemos que avanços e retrocessos têm marcado a história da educação infantil no Brasil. Avanço expressivo encontra-se na Constituição Federal de 1988 e LDBEN, de 1996, com a incorporação da educação infantil de 0 a 6 anos no sistema público de ensino, a formação dos profissionais do ensino básico em nível superior e a garantia a todos de uma educação de qualidade [...]

Por considerar fundamental esta etapa da formação humana para ser deixada nas mãos de “cuidadores” com formação inadequada, o Projeto Político Pedagógico da UNESP de Marília tem o seu posicionamento amparado pela Constituição Federal (1988), pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) e outras normativas legais conquistadas com esforços políticos e movimentação social, tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998; 2009), que prevêm a formação de educadores, para essa etapa de ensino, em cursos superiores de licenciatura.

Nos estudos que realizamos para o desenvolvimento dessa pesquisa, entendemos que fica explícita, no texto da Deliberação 111/12, uma tentativa de resolver problemas oriundos da formação dos concluintes do Ensino Médio, por meio dessa proposta de reorganização da matriz curricular das licenciaturas. Isso se evidencia no inciso I do artigo 4º, quando a Deliberação preve a destinação de 800 horas da carga horária do curso de Pedagogia para a formação científico-cultural dos alunos. Já o artigo 5º registra que a formação científico-cultural tem por objetivo ampliar a formação obtida no ensino médio [...]. É importante definir se esta proposta não fica alicerçada no esvaziamento de conteúdos de fundamento para a formação dos futuros educadores para atender o objetivo de garantir aos alunos de Pedagogia os conhecimentos científicos-culturais que não foram devidamente aprendidos na Educação Básica. A formação profissional desse segmento pode ficar prejudicada, quando a ênfase da reforma curricular proposta recai na apropriação de “competências especificamente voltadas para a prática da docência e da gestão do ensino” (Art. 6º) – saber fazer - e não dos conhecimentos necessários e essenciais ao trabalho docente e atuação educativa competentes e compromissadas com a uma educação plena.

Sobre esse viés na formação profissional dos educadores, Freitas (2002, p. 148) já denunciava que, as atuais políticas para os cursos de graduação retiraram da formação dos professores a formação científica e acadêmica própria do campo da educação, transferindo-a para o campo do conhecimento relacionado à epistemologia da prática. Para Brzezinski (2008), prevalece no Brasil uma política para a educação que resulta de um jogo de forças opostas entre os interesses do governo e os da sociedade ao formar o professor.

Na continuidade dos embates entre as decisões do CEE/SP e as argumentações dos representantes dos cursos de Pedagogia das universidades estaduais paulistas, em 02/10/2012, aquele órgão normativo publica a Portaria CEE/GP nº 441, designando uma Comissão de Conselheiros com as seguintes finalidades:

I- promover uma melhor compreensão da Deliberação CEE nº 111/2012, apresentando as concepções de formação de professores que a fundamentaram, tendo em vista acompanhar as discussões e responder as dúvidas e questionamentos das instituições de ensino superior”; II- “traçar um painel das principais tendências e iniciativas sobre formação de professores presentes no Brasil e no exterior, tendo em vista identificar resultados ou conclusões que poderiam informar uma política de formação de professores para o Estado de São Paulo. (Portaria CEE/GP nº 441/2013).

Ao analisar a forma como esse texto legal foi redigido deixa evidenciado que o Conselho Estadual de Educação desconsiderou os exaustivos estudos feitos, em diferentes momentos e espaços acadêmicos, para estudo e análise da referida Deliberação. Ao admitirem pretender ‘*promover uma melhor compreensão da Deliberação CEE nº 111/2012, apresentando as concepções de formação de professores que a fundamentaram*’, os legisladores confirmaram o fato de que essas diretrizes foram elaboradas sem nenhuma participação efetiva daqueles que realmente deveriam fazê-lo, ou seja, a comunidade acadêmica envolvida com a pesquisa e a prática de formação de educadores. Se tivesse ocorrido essa participação, tão oportuna quanto necessária, não haveria a necessidade, declarada na Portaria CEE/GP nº 441, de ‘*promover uma maior compreensão*’ e apresentar as ‘*concepções de formação [...] que a fundamentaram*’, já que os que participaram da elaboração do referido documento devem compreendê-lo, bem como, devem conhecer as concepções de formação que o embasam.

O inciso II da Portaria CEE/GP nº 441, ao destacar que a Comissão Especial foi designada também com a intenção de *traçar um painel das principais tendências e iniciativas [...] tendo em vista identificar resultados ou conclusões que poderiam informar uma política de formação de professores para o Estado de São Paulo*, indica que esses estudos não foram realizados antes da elaboração da Del. CEE 111/12. Se a coleta desses dados é importante para *informar uma política de formação de professores*, como está afirmado, entendemos que esse procedimento deveria, entre outros, ter antecedido a formulação das novas diretrizes curriculares publicadas pelo Conselho Estadual de Educação.

Ao destacar a importância da *identificação de resultados para informar uma política de formação de professores*, o legislador nos instigou a pesquisar os resultados alcançados pelo curso de Pedagogia da FFC/UNESP, na tentativa de tentar explicitar se, e como, esses dados poderiam subsidiar as tomadas de decisão para uma política de formação de professores.

O estudo a partir do contexto do curso de Pedagogia da FFC/ Marília

A opção por colocar foco, de forma específica, no curso ministrado na UNESP/Marília, está embasada no fato das pesquisadoras ministrarem aulas nessa instituição e estarem vivenciando, desde a publicação da nova legislação que determina as diretrizes curriculares para as licenciaturas no Estado de São Paulo, o esforço de alunos e professores, desse *campus*, no sentido de buscarem alternativas para uma proposta negociada, em que fosse possível chegar a uma visão mais democrática dessa política de reforma curricular, visando a racionalização e o embasamento, tanto das decisões da administração central como as decisões dos contextos escolares (MOREIRA, 2012, p. 181).

Outro fator que direcionou o nosso olhar para a especificidade do que ocorre na FFC/UNESP/Marília foi o fato de o Curso de Pedagogia dessa instituição, ter obtido, nos últimos anos, os melhores resultados nas avaliações externas e internas a que tem sido submetido (ENADE, Guia do estudante e Comissão Permanente de Avaliação – CPA) e seus alunos egressos terem uma atuação numericamente significativa e importante na rede municipal de ensino de Marília, que tem obtido desempenho considerado excelente no IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

Ao analisarmos o que está definido no Projeto Político Pedagógico da FFC/Marília, encontramos a proposta de: *Nos quatro anos exigidos para a formação do pedagogo será enfatizada a formação para a atuação docente na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e para a Gestão Educacional, conforme definido pelas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Pedagogia.* Ao fazermos o levantamento dos alunos egressos do curso, fica constatado que eles representam a maioria dos profissionais que atuam na rede municipal de ensino de Marília/SP. Vale aqui o destaque que esse município tem obtido sistematicamente excelentes médias no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica –IDEB – (6,4, em 2012). Por mais que tenhamos motivos para relativizar os índices de avaliação externa em larga escala, entendemos que a ênfase dada, no PPP do curso de Pedagogia da UNESP/Marília, tem resultado em uma formação do profissional que tem sido condizente com demandas da formação dos alunos das séries iniciais da Educação Básica.

Com relação a esses resultados obtidos em sistemas avaliativos, concordamos com Afonso (2000) quando denuncia a função coercitiva e controladora do Estado ao implementar esses sistemas de avaliações em larga escala, Sabemos ainda, que os resultados obtidos nesses processos avaliativos, por si só, não representam mais do que podem, ou seja, são indicadores, nem sempre confiáveis ou consistentes, que podem ser utilizados em diferentes perspectivas e intenções, e não representam, quando registram resultados positivos, a garantia de um processo educacional plural e justo.

Nessa perspectiva, apesar de conscientes do fato de o curso de Pedagogia da FFC/UNESP-Marília ter obtido conceito 5 no ENADE, 5 estrelas no Guia do Estudante e conceito A na avaliação institucional realizada pela Comissão Permanente de Avaliação, não significa, por si só, a garantia da qualidade necessária e desejável para a formação dos futuros educadores, não podemos deixar de entender que esses dados deveriam ser considerados pela instituição responsável pela normatização das diretrizes curriculares para essa licenciatura, quando fosse proceder a *identificação de resultados para informar uma política de formação de professores.* Uma reforma curricular que desconsidere a historicidade de currículos existentes, como é o caso da FFC/Marília, vai na direção do que denuncia Carlos Skliar (2010):

Uma das primeiras respostas que nossa história nos sugere é que, na realidade, não estamos perguntando por ela, mas pela instabilidade e pela insistência de suas mudanças e de suas transformações, quer dizer, nos perguntamos para adiar, segurar e captar aquilo que pensamos que é educação. [...] Sujeitamo-nos a transformar a transformação esquecendo – ou melhor, negando – todo ponto de partida. E o turbilhão de uma mudança que faça da educação algo parecido com um paraíso tão improvável quanto impossível. (p. 196-197)

Ao fazer a denúncia da *inconscistência da mudança sem origem*, esse autor nos ajuda a compreender a razão de ter havido uma rejeição explícita ao que os legisladores propuseram no texto da Deliberação 111/12. Ao impor uma mudança profunda no currículo dos cursos de formação de professores o texto legal desconsiderou os fatores históricos e contextuais que têm sido construídos ao longo dos mais de 150 anos de história dos cursos de formação de professores primários. Isso aconteceu porque não foram ouvidos aqueles que fazem parte desse contexto e dessa história, ou seja, alunos e professores dos cursos de licenciatura das universidades paulistas.

Ao ignorar a perspectiva histórica e contextual dos cursos de formação de professores nas Universidades Paulistas, o Conselho Estadual de Educação elabora diretrizes que, se implementadas, desmontariam os Projetos Políticos Pedagógicos existentes que foram elaborados atendendo às demandas e as especificidades de cada local de formação. Para exemplificar trazemos o que consta no PPP do curso de Pedagogia da UNESP/Marília que organiza o seu currículo em 3360 horas (inclusive as 405 de Estágio Supervisionado), sendo, 2955 horas relativas ao ensino do núcleo de estudos básicos, destinado aos fundamentos da educação; três núcleos de aprofundamentos dedicados à Educação Infantil, à Educação Especial e à Gestão Educacional; e o núcleo de estudos integradores, constituído por projetos e programas de estudos. Já no estabelecido na Deliberação 111/12, a carga horária destinada a essa formação seria reduzida para 2000 horas, porque determina que 800 horas sejam dedicadas a formação científico-cultural que tem o objetivo de ampliar a formação obtida no ensino médio.

O que registramos demonstra que, na intenção de reformar as diretrizes curriculares que orientam a formação de professores, não se deu voz aos que teriam o que dizer – e isso não é privilégio de eleitos, mas direito dos homens (FREIRE, 1983) – significa que existe um projeto concebido a partir de uma única lógica, a lógica dos que têm o poder de legislar para que os demais cumpram essa determinação. Um currículo concebido sem a validação dos que constroem e possuem os *resultados* que serviriam para *informar uma política de formação de professores*, tem intenções alheias às necessidades daqueles que o vivenciarão. Por isso, concordamos com Ivor F. Goodson (2012) quando afirma que *o currículo escrito não passa de um testemunho visível, público e sujeito à mudanças, uma lógica que se escolhe para, mediante sua retórica, legitimar uma escolarização. Como tal, o currículo escrito promulga e justifica determinadas intenções básicas de escolarização.* (p.21).

Ao refletir sobre quais são as *intenções básicas de escolarização* que nortearam a elaboração da Deliberação 111/12 temos como hipótese que as concepções que a orientaram pretendem gradativamente retirar da formação de educadores a sua natureza científica e acadêmica, inerentes ao campo da educação, focalizando-a em um novo patamar de conhecimento que é o campo das práticas educativas. Vários estudos vêm firmando esta perspectiva, fortalecidos pelas reformas educativas das últimas décadas.

Em documento denominado *Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical* que foi elaborado por uma das relatoras da Deliberação 111/12, a Dra. Guiomar Namó de Mello (1999),

encontramos, na nossa opinião, o que fundamenta as propostas de formação de professores contempladas pelas diretrizes curriculares:

Os professores não são necessários para qualquer projeto pedagógico, mas para aqueles que vão trabalhar de acordo com as diretrizes estabelecidas na lei, promovendo a constituição das competências definidas nas diferentes instâncias de normatização e recomendação legal e pedagógica, para ensinar e fazer aprender os conteúdos que melhor podem ancorar a constituição dessas competências. Os modelos de instituições de formação docente que interessam ao país são, portanto, aqueles que propiciam ou facilitam a construção de um perfil de profissional adequado para essa tarefa. (Mello, 1999, p. 10)

A forma como a relatora argumenta nesse documento indica a implementação de uma política de formação de professores que tem na certificação de competências e na avaliação seus fundamentos e sua centralidade. Defendemos que é preciso colocar em foco as construções históricas dos educadores na luta por uma formação docente que contemple uma outra concepção de educação e de formação, a formação humana e autônoma. A discussão que foi posta com a publicação da Deliberação 111/12 coloca em campos antagônicos projetos de educação e formação: por um lado, aqueles que privilegiam o controle do desempenho com vistas à competência e competitividade e, por outro, projetos que privilegiam os fundamentos e os fins da educação com ênfase na pesquisa, na investigação e na formação multidisciplinar sólida.

Referências

- AFONSO, Almerindo Janela. Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2000.
- BRZEZINSKI, Iria (Org.). LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares. São Paulo: Cortez, 2008.
- CEE/SP. Deliberação CEE Nº 111/12, homologada pela Resolução SE de 14/3/12, e publicada no DOE de 15/3/2012, seção I, página 44.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1998
- ENGUITA, Mariano F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. Teoria & Educação. Porto Alegre, nº 4, 1991, p. 41-60.
- EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. 2008. Disponível em: <www.gepeto.ced.ufsc.br>. Acesso em: 20 jun. 2013.
- FEUSP – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. MOÇÃO DE REPÚDIO A DELIBERAÇÃO DO CEE Nº 111/2012 – www4.fe.usp.br/ -acessado dia 10/06/2013...
- FFC/MARÍLIA/UNESP – Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia – Disponível em <http://www.marilia.unesp.br/Home/Graduacao/Pedagogia/projeto.pdf>. Acesso em 10/06/2013.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983
- FREITAS, Helena Costa Lopes. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. Educação & Sociedade, Campinas, SP, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002.

- GATTI, Bernadete A. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. V28.n1, p.13 – 34, jan/abr 2012.
- GIMENO Sacristán, J. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (org). *Profissão Professor*. 2ª e. Porto: Porto Editora, 1999, p. 63-92.
- GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. 13º ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.
- LOPES, Alice C.; MACEDO, Elisabeth. O pensamento curricular no Brasil. In LOPES, Alice C.; MACEDO, Elisabeth (org.) *Currículo: debates contemporâneos*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1987. (Temas Básicos em Educação e Ensino).
- MELLO, G.N. *Formação inicial de professores para a educação básica: uma revisão radical*. 1999. Documento principal (versão preliminar para discussão interna). Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documentob%C2%A0sico2.pdf>. Acessado em 10/06/2013.
- MOREIRA, Antônio Flavio B. Os princípios norteadores de políticas e decisões curriculares. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v.28, n1. p.180 – 196 – jan-abr, 2012.
- NÓVOA, António. (org.). *Profissão professor*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 25, n. 89, set./dez. 2004. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 20 maio 2013.
- SAVIANI, Demerval. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JUNIOR, Celestino Alves (Orgs.). *Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade*. São Paulo: Unesp, 1996.
- SKLIAR, Carlos. A educação que se pergunta pelos outros: e se o outro não estivesse aqui? In LOPES, Alice C.; MACEDO, Elisabeth. O pensamento curricular no Brasil. In LOPES, Alice C.; MACEDO, Elisabeth (org.) *Currículo: debates contemporâneos*. 3ª ed. p.196-215. São Paulo: Cortez, 2010.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

Professores em formação e o início do trabalho docente

Renata Bernardo⁷⁶⁸

Resumo

A pesquisa tem por objetivo trazer a experiência de duas alunas universitárias que cursam Pedagogia e já iniciaram o trabalho como professora, atuando no Ensino Fundamental da educação básica de um sistema municipal de educação. O número de professores que ingressam sem ter concluído a formação acadêmica é atualmente uma realidade, devido às demandas profissionais na área da educação, com um número cada vez maior de profissionais da educação migrando para outras áreas. A pesquisa teve como intencionalidade também identificar as dificuldades, o desempenho, o relacionamento entre pares dentre outros elementos que influenciam no que vem a ser o trabalho docente para os profissionais no início de carreira. Problemática: Neste sentido, uma questão saltou-me aos olhos e a partir dela comecei a desenvolver as concepções sobre o trabalho docente que trago aqui neste texto, sendo ela atrelada ao trabalho docente de professores iniciantes na carreira, principalmente aqueles que ainda não concluíram a formação educacional, ou seja, o que me importa investigar é a atuação docente de alunos que ainda não concluíram sua formação acadêmica e a experiência adquirida no início da profissão nestas circunstâncias.

Metodologia: Para isso foram realizadas entrevistas narrativas com as colaboradoras da pesquisa. Para analisar os dados obtidos a partir das respostas e das narrativas da pesquisa em questão e os elementos que cercam o trabalho docente, apóio-me principalmente nas produções de Maurice Tardif e Claude Lessard (2005) que tratam de questões pontuais do trabalho docente. Os autores (2005) indicam vários elementos que desenham o que é o trabalho do professor como a carga de trabalho, as condições de trabalho do professor no cotidiano a escola, as várias ações e tarefas realizadas no dia a dia pelos docentes, enfim, abarcam diversas nuances do trabalho docente para melhor compreendê-lo. Os fins do trabalho docente, ou seja, os objetivos através das várias dimensões que o trabalho do professor tem também são indicadores de como este trabalho é exercido e através de quais processos de interação se constitui como a jornada de trabalho do professor e as diferentes formas de trabalho coletivo entre os professores, como o tempo e o cotidiano do trabalho do professor, a organização diária, enfim o trabalho docente é complexo e pressupõe um entendimento amplo, assim, “[...] quando nos aprofundamos mais especificamente nas atividades que preenchem concretamente as grandes unidades precedentes, descobrimos que as rotinas e os ritmos escolares não são mais suficientes para explicar o trabalho docente” (Tardif, Lessard, 2005, p. 169). Neste sentido as questões propostas para os sujeitos desta pesquisa perseguem o início do trabalho como professor, as maiores dificuldades enfrentadas, o relacionamento entre pares, com os colegas de trabalho, chefia e com os alunos; quais os elementos motivacionais para sua atuação, entre outros. A escola vivenciada atualmente está ancorada em preceitos e formas oriundas do início do processo de industrialização das sociedades ocidentais, sendo que, não acompanha a velocidade das mudanças dos grupos nela inseridos, sendo os alunos e mesmo os professores. A legitimação da escola como lugar do conhecimento em última instância parece cair por terra, além de, um alargamento dos espaços de saber, lugares de relação com o conhecimento escolarizado, digamos de formação, penso aqui na formação da educação à distância e das condições do trabalho docente perante

⁷⁶⁸ Universidade São Francisco

esta realidade: que condições são essas? Que carga de trabalho se atribui ao professor que trabalha na educação à distância? Contrapondo com a colocação acima, penso que, o sentimento de sempre estarem desatualizados vem para o professor de forma dúbia, ou seja, há outro sentimento não abordado aqui, ao menos para a realidade brasileira, o da desvalorização, pois, como o tom da sobrevivência é estar cada vez mais em busca dos avanços tecnológicos, mesmo com esta corrida o professor (brasileiro) não é reconhecido pelo seu trabalho e valorizado de maneira econômica e social.

Palavras-chave: trabalho docente; início de carreira; universitários.

Introdução

Ao iniciar o exercício de escrever sobre o trabalho docente, muitas questões surgiram tanto pelo fato da minha atuação como professora e minha experiência no campo da educação quanto na formação de alunos da graduação no curso de Pedagogia. Muitas questões foram surgindo a medida que lia os textos propostos pela disciplina de Trabalho Docente do Programa de Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco, como pelo desenvolvimento da minha pesquisa e experiência docente acumulada.

Neste sentido, uma questão saltou-me aos olhos e a partir dela comecei a desenvolver as concepções sobre o trabalho docente que trago aqui neste texto, sendo ela atrelada ao trabalho docente de professores iniciantes na carreira, principalmente aqueles que ainda não concluíram a formação educacional, ou seja, o que me importa investigar é a atuação docente de alunos que ainda não concluíram sua formação acadêmica e a experiência adquirida no início da profissão nestas circunstâncias.

A partir desta provocação trago aqui parte da minha pesquisa de doutoramento que ainda mantém-se em processo de desenvolvimento em que foram entrevistados dois sujeitos nesta situação, que estão concluindo seus estudos e já iniciaram a carreira docente. Estes dois sujeitos de pesquisa cursam Pedagogia e já atuam como professor e faz parte grupo de doze alunos pertencentes aos cursos de graduação da Universidade São Francisco.

Desta forma, foi realizada entrevista individual com os dois sujeitos da pesquisa. O instrumento de pesquisa aplicado foi uma entrevista estruturada com questões abertas a partir de dez perguntas.

Com a intencionalidade de pesquisar as trajetórias escolares e as escolhas profissionais de jovens universitários, minha pesquisa pretende também identificar o papel da matemática na vida escolar destes sujeitos e como esta disciplina dentre outras influenciou as escolhas pela formação profissional requerida.

Faz-se necessário ressaltar que a minha proposta de pesquisa de Doutorado já tem o consentimento do Comitê de Ética da Universidade São Francisco para a análise das respostas e posterior publicação destes dados. Os sujeitos da pesquisa serão tratados como A e B para preservação de sua identidade por uma questão ética e respeito aos critérios dados pelo referido Comitê de Ética.

No que se refere à pesquisa sobre a profissionalização, escolhas, mundo do trabalho e que esteja atrelado à juventude aponta-se que um caminho árduo ainda precisa ser trilhado para que as fronteiras, as possibilidades e os limites da categorização da juventude brasileira sejam emoldurados por aportes fidedignos à realidade existente, e pesquisar o papel da educação e conseqüentemente das instituições de ensino, as escolas neste contexto é inerente à condição do estudo.

Saujat (2004) aponta que as pesquisas sobre formação de professores e as mudanças dos paradigmas relacionados à pesquisa no campo da educação que se iniciaram a partir da década de 70, passando por outros paradigmas na década de 80 delinearão dispositivos que cercam o campo da pesquisa em educação a partir das modificações nestas décadas e também a partir da década 90, 2000, apontando para o conceito de profissionalidade que consiste no homem (professor) se tornando professor a partir da ação de sua profissão.

Em relação à profissão docente Tardif e Lessard (2005, p. 16) apontam para um novo paradigma que se consolida nos estudos para a pesquisa da formação docente, considerando-a atividade de interação dentre as relações humanas, sendo a constituição da profissão docente marcada pelas tensões e confrontações / contradições do tempo e espaço em que esta inserida.

Nos tempos atuais é inegável que se percorre um processo de transformação da concepção do trabalho docente, reflexão que passa pela concepção de grupo de coletividade e de campo de trabalho e de acordo com o autor “[...] longe de ser uma ocupação secundária ou periférica em relação à hegemonia do trabalho material, o trabalho docente constitui uma das chaves para a compreensão das transformações atuais da sociedade do trabalho” (Tardif, Lessard, 2005, p. 23), trazendo novas perspectivas de se compreender o trabalho docente, sua investigação, compreensão e aperfeiçoamento, não deixando de lado as interferências culturais, humanas e sociais pelas quais as sociedades passam.

Placco e Souza (2006) em estudo sobre a aprendizagem do professor destacam que, existem fatores internos e externos que influenciam no desempenho docente, sendo que, as motivações internas residem no “desejo, interesse, compromisso, necessidade, curiosidade, disciplina, gosto pelo que se faz, dimensionamento da tensão, preconceito, teimosia, emoções, vínculo, entusiasmo, alegria, euforia e determinação”, enfatizando que todas elas contribuem para o aperfeiçoamento e formação continuada do professor, não dispensando as motivações externas, pontuando-as como,

[...] ajuda mútua, organização e sistematização da situação e do conteúdo, exigência de rigor, diversidade de campos de atuação, amplitude e profundidade exigidas, natureza do conhecimento, desafio permanente, contexto sóciopolítico-pedagógico, respeito à diversidade cultural [...] (p. 18).

Contudo, é importante ressaltar que, atualmente, existem várias frentes e olhares que cercam o que contemplam o trabalho docente como objeto de pesquisa perpassando pela aprendizagem do professor, formação em formação, formação acadêmica, cotidiano de trabalho, enfim, um arcabouço de possibilidades para a compreensão do trabalho docente.

Com o intuito de apresentar uma nova interpretação, novos direcionamentos, ou outros direcionamentos para a compreensão do trabalho do professor Ana Rachel Machado (2007) abarca discussão das concepções que tratam do trabalho docente, como objeto de estudo, principalmente o desenvolvimento destas concepções, pontuando e questionando o conceito de trabalho com a idéia da investigação do conceito utilizado na pesquisa em educação para a superação do próprio conceito para o desenvolvimento de um olhar crítico e afinado na produção e metodologia da ciência.

A autora ao discutir as pré-noções sobre o trabalho considerou-se os diferentes significados dados para o conceito de trabalho apontando para a importância das relações sociais e históricas na construção do

discurso em relação ao trabalho e na própria construção e conformação da palavra trabalho, aponta para as múltiplas significações do termo.

Para isso, Machado (2007) aborda também que os processos históricos constituintes dos significados do termo “trabalho” trazendo um panorama desde a antiguidade traçando os aspectos e conotações negativas e positivas construídas para o termo “trabalho” apontando que a partir do século XVIII com a produção industrial, a idéia de trabalho ganha outras proporções, neste sentido, a apropriação do termo pode ser considerada pelo vize marxista que traz significações distintas para o que é “verdadeiro trabalho” e “trabalho alienado”, apontando que o “verdadeiro trabalho” “[...] seria aquele que engaja a totalidade do humano e potencializa o desenvolvimento de suas capacidades” (p. 84), abordando o trabalho intelectual não produtor de bens materiais mas como objeto legítimo de estudo chamando atenção para as novas orientações para a compreensão do trabalho nos tempos atuais, onde a linguagem tem papel de destaque nas suas relações e a comunicação apresenta-se como palavra de ordem, privilegiando o estudo da linguagem nas situações de trabalho.

Ao aprofundarmos nas pesquisas relacionadas à profissão docente teremos outros apontamentos. Lembrome de um trabalho de pesquisa de uma colega do Mestrado em que o estudo vinculado às teorias da História Cultural, analisou diversos livros autobiográficos de professoras, mulheres professoras do início do século XX e o que se tem como narrativa, não é uma relação virtuosa nem com a profissão muito menos com os alunos. Há relatos da incomodo de lidar com crianças, com a “burrice” das crianças e da necessidade daquele trabalho para a sobrevivência, desconstruindo assim concepções ligadas ao gênero feminino com afinidades evoluídas ao trabalho docente.

Portanto, reafirmo a importância das colocações acima para o direcionamento da análise dos dados coletados nesta pesquisa, que segue, e para o condicionamento da formação de um *corpus* delimitado de campo de pesquisa que vem a ser o trabalho docente.

O trabalho docente de alunos em formação

Para analisar os dados obtidos a partir das respostas e das narrativas da pesquisa em questão e os elementos que cercam o trabalho docente, apóio-me principalmente nas produções de Maurice Tardif e Claude Lessard (2005) que tratam de questões pontuais do trabalho docente.

Os autores (2005) indicam vários elementos que desenham o que é o trabalho do professor como a carga de trabalho, as condições de trabalho do professor no cotidiano a escola, as várias ações e tarefas realizadas no dia a dia pelos docentes, enfim, abarcam diversas nuances do trabalho docente para melhor compreendê-lo.

Os fins do trabalho docente, ou seja, os objetivos através das várias dimensões que o trabalho do professor tem também são indicadores de como este trabalho é exercido e através de quais processos de interação se constitui como a jornada de trabalho do professor e as diferentes formas de trabalho coletivo entre os professores, como o tempo e o cotidiano do trabalho do professor, a organização diária, enfim o trabalho docente é complexo e pressupõe um entendimento amplo, assim, “[...] quando nos aprofundamos mais especificamente nas atividades que preenchem concretamente as grandes unidades precedentes,

descobrimos que as rotinas e os ritmos escolares não são mais suficientes para explicar o trabalho docente” (Tardif, Lessard, 2005, p. 169).

Neste sentido as questões propostas para os sujeitos desta pesquisa perseguem o início do trabalho como professor, as maiores dificuldades enfrentadas, o relacionamento entre pares, com os colegas de trabalho, chefia e com os alunos; quais os elementos motivacionais para sua atuação, entre outros.

Quando indagados sobre o início de carreira os sujeitos da pesquisa apontam que,

A A escolha por cursar Pedagogia e atuar na educação aconteceu “por acaso”, inicialmente optei por cursar Psicologia e logo durante o primeiro semestre do curso comecei a fazer estágio não obrigatório em uma escola particular como uma forma de ajudar nos custos da mensalidade. Entretanto ainda no primeiro ano do curso resolvi abandoná-lo por não estar satisfeita com a escolha e mesmo assim permaneci trabalhando na escola. Posteriormente procurei ajuda para decidir e fazer uma nova escolha para a faculdade e cheguei à conclusão que a Pedagogia poderia ser interessante uma vez que já estava familiarizada com o dia a dia da profissão e, além disso, eutambém estaria lidando com pesquisas, formação de pessoas etc.

B Iniciei meu trabalho na educação, por meio de estágio remunerado, na Prefeitura de Itatiba em uma creche, e atualmente trabalho como estagiária e como bolsista em um programa chamado PIBID (Programa Institucional de Bolsa e Incentivo a Docência).

Importante ressaltar que o sujeito A atua em uma escola de educação básica no Ensino Fundamental e o sujeito B em uma creche do segmento público municipal de educação.

Quando indagados sobre as dificuldades encontradas no início de carreira, os sujeitos responderam que,

A Como comecei a trabalhar em escolas durante o curso de Psicologia, não tinha nenhum conhecimento da rotina e necessidades específicas desta área. A maior dificuldade encontrada foi me adequar ao ritmo da sala de aula, uma vez que cada professor tem seu estilo próprio de organizar o dia-a-dia. Também percebi que as “Monitoras” (como são chamadas as auxiliares de sala/estagiárias) não são levadas muito a sério pelos professores e direção, são vistas apenas como “trocadoras de fraldas”.

B Entender como funciona este “mundo” chamado contexto escolar e seu papel na sociedade.

Apropriando-se das idéias de Doyle (1986) Tardif e Lessard (2005) abordam os momentos em sala de aula, pensado na interação que estes instantes possuem, como em uma sinfonia, metaforicamente pensando no conjunto de sons, movimentos, espaços, e outros elementos que podem surgir em um contexto de aula (p. 232 e 233).

Como pontuado pelo sujeito A; as maiores dificuldades enfrentadas pelos professores iniciantes se refere à adaptação em sala de aula na atuação docente, assim importante ressaltar a complexidade existente dentro das escolas e salas de aulas e a importância de sua análise a partir de pressupostos sociais, históricos, econômicos e culturais, pois a escola não é uma célula absorva no espaço que não sofre as influências advindas da sociedade, muito pelo contrário, seu ritmo, tempo, linguagem, ou seja, toda sua configuração esta vinculada ao dinamismo social extramuros, como apontam os autores, “[...] a escola e o ensino não têm absolutamente nada de situações ‘naturais’; uma e outra derivam de um processo sócio-histórico de institucionalização das organizações modernas” (Tardif, Lessard, 2005, p. 169).

Trazendo outros elementos para a análise as relações de interação na aula, os tempos, as perguntas, respostas, diálogos, e como colocam os autores “[...] profissões de relações humanas levantam de modo intrínseco questões de poder e, também, problemas de valor, pois seus próprios objetos são seres humanos capazes de emitir juízos de valor e possuem como seres humanos, direitos e privilégios” desta forma, a interação é conflituosa, não é linear, possui outros elementos que interferem na interação, tanto do professor individualmente com o aluno, como com o grupo e as relações de poder estão presentes nesta interação (Tardif, Lessard, 2005, p. 271).

Nesta perspectiva, as relações coercitivas vivenciadas em sala de aula, ou seja, as formas para interagir e atingir os objetivos e fins da educação são práticas e ações balizadas por questões que estão vinculadas ao ganhar e ao perder, e não ao conhecimento.

Quando indagados sobre o relacionamento entre pares, com os colegas de trabalho, a comunicação entre si, a troca de experiência, as respostas foram as seguintes,

A Depois de algum tempo trabalhando com o mesmo grupo de pessoas a comunicação e relacionamentos torna-se mais fácil, entretanto não temos muito tempo disponível para trocar experiências, a escola também não proporciona momentos de discussão entre os professores (os HTPCs). As conversas ocorrem de maneira informal em momentos como a hora do parque ou durante o lanche.

B Como trabalho como estagiaria é muito comum os profissionais ficarem meio receosos com a nossa presença, mas depois que nos conhece um pouco, a troca e a cumplicidade se torna natural, mas no início é bem complicado

O trabalho coletivo do professor, em que consideram uma “[...] filosofia orientada para o trabalho de equipe e projetos coletivos” sendo que o trabalho coletivo e as relações cotidianas entre os docentes com o “[...] espírito de equipe poderia chegar até numa forma de cogestão no interior da escola. [...] A motivação dos professores permitiria que se criem verdadeiras equipes na escola.”, compreendendo não apenas grupos e um coletivo para o cumprimento das tarefas do trabalho, mas refletindo coletivamente sobre suas condições para o cumprimento delas (Tardif, Lessard, 2005, p. 187).

Sobre o relacionamento com as chefias, responderam,

A A relação é muito boa, tenho 3 coordenadoras a quem devo me reportar: coordenadora de eventos, administrativa e pedagógica. Todas tentam manter uma relação de diálogo com toda a equipe, entretanto faltam momentos de discussões coletivas e envolver os profissionais nas decisões tornando o processo mais horizontal. Existe uma dificuldade de comunicação devido ao acúmulo de funções das coordenadoras, ou seja, nem sempre as encontramos disponíveis para conversar.

B Geralmente muito boa, visto que procuro fazer meu trabalho da melhor maneira possível.

E com os alunos,

A Percebo que minha relação com as crianças poderia ser mais “calorosa”/amorosa. Embora goste muito do que faço, esta é uma dificuldade particular que afeta diretamente meu dia a dia, as crianças aparentemente (e de acordo com minha concepção) necessitam de alguém que seja mais amável, delicada, tranqüila, entretanto, não acho que isto afete nossa relação até porque as pessoas são diferentes e não pode haver uma

padronização do profissional, acho importante eu ter consciência desta dificuldade e assim poder me policiar e lidar com tranquilidade com a dificuldade.

B *Bom! Eu sou apaixonada pelos meus pimpolhos, então procuro criar um ambiente de respeito mútuo e afetivo para que o ensino e a aprendizagem seja possível e agradável a todos, acredito que quando somos respeitados e instigados a aprender isto se torna prazeroso.*

O ensino é uma atividade social e a escola um lugar social, “pode-se considerar o ensino de muitíssimas maneiras, mas não deixa de ser verdade que é, essencialmente, uma atividade social no pleno sentido do termo, ou seja, uma atividade entre parceiros cujas ações se definem umas em relação às outras, o que caracteriza a própria essência da situação social” (Tardif, Lessard, 2005, p. 169).

Pensar o trabalho do professor sem reconhecer o conjunto de elementos sociais e políticos que o envolvem é supor uma atividade “neoliberal”, no sentido mesmo da meritocracia, ou seja, os supostos resultados e o “sucesso” do dia-a-dia do seu trabalho depende quase que exclusivamente de sua *performance* como profissional. Deixar de lado o caráter social da escola e do ensino é corroborar com políticas que aniquilam a possibilidade de organização coletiva, principalmente do professor.

Contudo, a interação é parte constitutiva do trabalho docente, assim para essa interação a linguagem é elemento primordial para o processo de comunicação na sala de aula, assim penso neste aspecto penso no estudo da linguagem como aporte teórico para o entendimento mais amplo das interações ocorridas no cotidiano do trabalho docente.

Quando indagados sobre os pontos positivos e negativos da metodologia de trabalho na escola em que trabalham responderam,

A A escola em que atuo é guiada pelos princípios da religião Adventista e tem como metodologia uma mistura do racionalismo com os estudos difundidos por Jean Piaget. O lado positivo é que os professores tem maior liberdade de trabalho para adequar o melhor método aos seus alunos, mas por outro lado tanta liberdade se não for supervisionada pode gerar em dificuldade para manter o foco e invocar o método de “tentativa e erro”. Os métodos de avaliação da escola deveriam ser revistos, pois já existem muitas pesquisas de qualidade nesta área que podem ajudar a escola a sair do tradicionalismo nesta questão.
B A metodologia de trabalho na educação fundamental, pelo menos na sala onde fico é variada, ora tradicionalista, ora construtivista, dependendo da situação e do interesse das crianças, com uso de jogos, materiais didáticos variados, manipulação dos mesmos, etc. Os pontos positivos é que esta mudança propicia as crianças aprenderem de forma diferenciada e da maneira que julga ser mais fácil, além de instiga-las a buscarem a construírem. Os pontos negativos é que as crianças podem não compreender e se perderem na hora de um trabalho ou exercício.

Portanto, o professor na situação de trabalho e na sua capacidade de transformação e no seu poder de agir, e vem a pergunta: até que ponto o professor serve-se deste movimento? O professor é possuidor de consciência transformadora em situação de trabalho? Ou o trabalho docente diante de todas as prescrições e dispositivos conteudistas torna-se uma atividade meramente reprodutora de demandas impostas?

Assim, as capacidades de transformação e no poder de agir do professor, principalmente no movimento da atividade, ou seja, o professor possui a atividade prescrita, mas há uma distância entre trabalho prescrito e atividade realizada, que permeia fronteiras a serem pensadas diante o ofício do professor, como coloca o autor,

“[...] considerar a atividade real como uma atividade que se realiza entre duas memórias: uma, pessoal; e a outra transpessoal. Seria possível dizer, para voltar ao ofício, que – além do ofício “neutro” da prescrição – ele existe simultaneamente como meu ofício e como o ofício dos outros” (Clot, 1999, p. 129).

Sobre as questões que interferem no desempenho do professor, como salário, reconhecimento, apoio, etc, responderam,

A O principal ponto é a falta de apoio interno, o professor precisa sentir que sua atuação dentro da sala de aula está sendo respaldada pela direção, pois quando não existe este tipo de apoio o professor detém muita liberdade de ação e tende a cair na “mesmice”, ser linear.

Outro ponto que interfere é a carga horária uma vez que para obter um bom salário é preciso assumir mais aulas o que conseqüentemente provoca maior desgaste e ao longo do tempo compromete de forma grave o desempenho do professor.

B Acredito que o bom desempenho do professor se deve a este conjunto, reconhecimento, apoio, bom salário, condições de trabalho e respeito.

As respostas acima apontam que, o bom desempenho do professor esta, intrinsecamente, ligado ao apoio e reconhecimento dado pelos seus superiores bem como, condições favoráveis de trabalho que supõe estrutura e diálogo contínuo sobre as problemáticas inerentes ao trabalho docente.

Sobre quando se sentem mais motivados a trabalhar concluem,

*A Quando obtenho bons “feedbacks” dos pais dos meus alunos. Gosto de manter muito diálogo com os pais, gosto de ouvi-los (mais do que de falar), pois assim consigo identificar as necessidades específicas de cada aluno. Acredito que educação é conhecer o grupo de alunos a partir das especificidades de cada um, desta forma conhecendo melhor a opinião dos pais posso delinear melhor a minha prática.
B Quando este conjunto está completo.*

Os sujeitos ao responderem que se sentem mais motivados quando o trabalho é reconhecido pelos pais e ao receberem retorno deles e do grupo de alunos, Yves Clot discorre sobre este emblema, do coletivo e do individual, apropriando-se novamente da teoria de Vygotski, em que,

[...] como se sabe, a atividade coletiva aparece duas vezes no desenvolvimento da atividade individual. Inicialmente, fonte de atividade individual, a vida coletiva se torna recursos para essa atividade individual (Vygotski, 1994b, p. 110-111; Clot, 1999c, p. 20-21).

Nesta perspectiva, Yves Clot (2010) trata das relações no trabalho trazendo questionamentos sobre saúde e doenças e a ação do indivíduo no trabalho, frisando os processos de aquisição de patologias e psicopatologias, considerando que, não tem como falar de saúde senão falar primeiramente de doença. É como se um tema dependesse do outro para a compreensão de ambos os significados, considerando-se que só se adocece porque a princípio estaria em um estado saudável, e vice-versa. Como o autor aponta no texto,

Portanto, se a saúde encontra sua origem na preservação do que o sujeito se tornou, ele descobre seus recursos naquilo que ele poderia ter sido. “Em cada instante, o número de possibilidades existente em nós é muito maior do que aquele afirmado pela fisiologia” (1984, p. 59). A vida está habitualmente aquém das suas possibilidades; mas, quando necessário, ela se mostra superior à sua capacidade esperada (p. 131).

Neste sentido, penso na posição do professor frente aos desafios que encara no cotidiano das escolas; as demandas e dificuldades como violência, a carência de recursos físicos e de formação para a solução e amenização das problemáticas no seu trabalho e que mesmo com todas as pressões e ambigüidades enfrentadas as possibilidades de reação e promoção de resultados satisfatórios para o momento surgem como potencialidades escondidas e que devem ser refletidas à luz do aprofundamento de pesquisas que tratem destas questões.

Ainda sobre as angústias do professor e do seu trabalho penso nos diversos campos de trabalho existentes de outras profissões que na mesma medida, oscilando para mais ou menos também vivenciam dramas que são inerentes ao contexto do final do século XX e início do século XXI, posicionando os indivíduos em um quadro problemático maior que é caracterizado pelo conjunto social e histórico a que pertence.

Sobre a situação do profissional da educação,

A Vejo os profissionais muito acomodados e sem grandes perspectivas. Ouço muitas reclamações quanto a falta de estrutura familiar, de como a escola tem assumido responsabilidades e muitas outras lamúrias, entretanto não vejo os professores em busca de conhecimento, capacitação e busca por subsídios para sanar ou pelo menos melhorar sua própria condição de trabalho. Ao reclamar do salário e fazer greves o professor esquece que seu exemplo é sua maior lição, falta a conscientização que o professor também ajuda a construir caráter e que as gerações mudam ao longo do tempo, é preciso acompanhar esta evolução para evitar a estagnação.

B Desmotivado, desinteressado e muitas vezes acomodados.

Assim mediante as respostas dos sujeitos da pesquisa, apontam uma perspectiva negativa em relação ao profissional da educação, ao professor, que não pode estar ancorado em uma análise unilateral, perpassando assim pelos parâmetros pessoais, estilo profissional bem como no campo coletivo da profissão, seus objetivos e componentes de constituição de trabalho.

Yves Clot (2010) trata da questão dos estilos que em específico pode-se considerar no âmbito das profissões, bem como nas situações de trabalho, pontuando o que considera como “o poder de agir” identificando com a capacidade que os indivíduos têm de transformação nas situações de trabalho, como segue,

O estilo individual é antes, de mais nada, a transformação dos gêneros na história real das atividades no momento de agir em função das circunstâncias. Mas, desse modo, aqueles que agem devem ser capaz de servir-se do gênero ou, mais rigorosamente, manipular com destreza as diferenças variantes que animam a vida do gênero (p. 126).

Verificar os objetivos e fins que o professor busca na sua atividade profissional, e também na forma coletiva de trabalho se faz necessário, devido à importância do trabalho do professor, pois é ele que mantém a escola viva e funcionando, nessa perspectiva penso nas centenas e milhares de professores brasileiros que alfabetizam a luz de vela e lampião no sertão do Brasil, que atravessam rios, estradas sem fim, para educar salas multiseriadas, etc, que transgridem as regras a partir de um posicionamento ético ao cumprir com a sua função pensando nas crianças e jovens que dependem de seu trabalho.

Cabe pensar na valorização dos professores brasileiros a partir desta perspectiva e das políticas públicas que direcionam toda a responsabilidade da educação nas costas dos professores, pois uma vez que se

concebe ao professor toda a responsabilidade do ensino, pode-se recuar no tempo e cada professor abrir salas de aula em sua casa, como no século XIX no Brasil, com a diferença de que agora, poderia cobrar pelos seus serviços, cobrança essa que não era feita no século XIX, os professores lecionavam gratuitamente e na sala de estar de suas casas. Além disso, há os grupos de professores, gestores e funcionários dentro de uma única escola em que possuem diferentes objetivos e visões sócio-econômicas.

Sobre as dificuldades e vantagens em ser professor,

A A principal vantagem é o contato com crianças de diferentes realidades e que te surpreendem a cada momento, vê-las aumentando seu conhecimento dia após dia e ajuda-las neste crescimento é surpreendente! Por outro lado, o desgaste físico e mental é muito grande e infelizmente dependendo da instituição a negligência do professor e a tendência de padronização dos alunos também é algo muito forte.

B As maiores vantagens "se que posso dizer isto" é fazer parte da vida e do aprendizado de alguém podendo ser formador desta pessoa, as desvantagens é não ser reconhecido e, muitas vezes ser deixado de lado jogado a própria sorte, sem apoio para realizar um bom trabalho e principalmente ser cobrado por algo que em muitas vezes não esta em nossas mãos. mas acredito que como em todas as profissões há as pedras e as perolas, que com certeza são muito mais brilhantes na vida de um professor.

Facci (2004) em pesquisa que traz aspectos historiográficos sobre a profissão docente a partir de 1980 apontando para problemáticas, como a crise do profissional docente e a relação entre subjetividade e prática pedagógica, no que se refere à formação de professores e os aspectos pessoal, profissional e organizacional na constituição do professor

O trabalho do professor tem dois caminhos que o cercam, as normas oficiais e as exigências reais do trabalho cotidiano, traçando a distinção já definida pela ergonomia como tarefa prescrita e tarefa real, sendo que, o livro traz o registro do ponto de vista dos professores sobre seu próprio trabalho, com o intuito de verificar como os professores lidam com as normas prescritas para o seu trabalho.

Tardif e Lessard (2005) expõem que, o trabalho do professor tem uma "carga mental" produto das exigências do trabalho que pressupõe estratégias de "sobrevivência" no trabalho, para o cumprimento das normas exigidas em que,

Essas estratégias podem gerar um esgotamento quando os professores não controlam seu ambiente de trabalho e se vêem submetidos, por exemplo, a mudanças repentinas no número de alunos, uma redução dos recursos disponíveis, etc. (p. 114)

Tal esgotamento parece-me cada vez mais intensificado pela rotina do professor. Ao pensarmos na nossa rotina, observarmos o nosso cansaço e dos colegas percebemos que várias patologias ligadas ao trabalho docente são oriundas deste cansaço, como depressão, síndromes psicológicas diversas, dores no corpo, entre outras.

Contudo, há uma pressão que é silenciosa e por isso mesmo altamente violenta que atrofia as possibilidades de ação do professor originando vários malefícios em seu trabalho.

Considerações finais

A escola vivenciada atualmente está ancorada em preceitos e formas oriundas do início do processo de industrialização das sociedades ocidentais, sendo que, não acompanha a velocidade das mudanças dos grupos nela inseridos, sendo os alunos e mesmo os professores. A legitimação da escola como lugar do conhecimento em última instância parece cair por terra, além de, um alargamento dos espaços de saber, lugares de relação com o conhecimento escolarizado, digamos de formação, penso aqui na formação da educação à distância e das condições do trabalho docente perante esta realidade: que condições são essas? Que carga de trabalho se atribui ao professor que trabalha na educação à distância?

Contrapondo com a colocação acima, penso que, o sentimento de sempre estarem desatualizados vem para o professor de forma dúbia, ou seja, há outro sentimento não abordado aqui, ao menos para a realidade brasileira, o da desvalorização, pois, como o tom da sobrevivência é estar cada vez mais em busca dos avanços tecnológicos, mesmo com esta corrida o professor (brasileiro) não é reconhecido pelo seu trabalho e valorizado de maneira econômica e social.

Bibliografia

CLOT, Y. Trabalho e poder de agir. Trad. Guilherme J. F. Teixeira e Marlene m. z. Vianna. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010. Série Trabalho e Sociedade.

FACCI, M. G. D. Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

MACHADO, Anna Rachel. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In.: GUIMARÃES, A.M.M.; MACHADO, A.R. O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 77-97.

SAUJAT, Frédéric. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In.: MACHADO, Anna Rachel (org.). O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004, p. 33-34.

TARDIF, M; LESSARD, C. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

Formação docente para a educação infantil: discutindo contribuições de cursos de formação continuada

Denise Maria de Carvalho Lopes, Naire Jane Capistrano⁷⁶⁹

Resumo

O desenvolvimento profissional docente consiste em apropriação, pelo professor, de práticas socioculturais pertinentes ao processo de ensino-aprendizagem, o que se processa em múltiplos contextos além da formação inicial, dentre estes, as instâncias de formação continuada. Este trabalho objetiva investigar as contribuições de um Curso de Especialização em Educação Infantil para a formação de professores/as cursistas que atuam com crianças nessa etapa educativa. Considera-se a formação como um processo de aprendizagem e desenvolvimento em movimento (des)contínuo e não linear, não imediato, de experiências vividas em relações com outros sujeitos e com saberes, em situações múltiplas, incertas, plurais e, ao mesmo tempo, singulares. No caso da educação infantil, em que as especificidades da faixa etária atendida demandam especificidades na atuação dos profissionais responsáveis e, portanto, de sua formação, os processos formativos têm se convertido em um desafio não atendido pela formação inicial por seu caráter generalizante. No Brasil, esse desafio tem sido enfrentado através de cursos *latu sensu* ofertados para os professores das redes públicas em colaboração entre governos federal, estaduais, municipais e instituições de ensino superior. Nesse contexto, situa-se o Curso de Especialização em Educação Infantil desenvolvido pela UFRN (RN/Brasil) com carga horária de 360h, inserido no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores para a Educação Infantil. A importância do Curso se afirma no reconhecimento de que a Educação Infantil, reconhecida como etapa educativa, envolve, para sua organização e desenvolvimento, especificidades oriundas das especificidades das crianças de zero a cinco anos de idade, com suas necessidades e capacidades próprias às características biológicas humanas e às condições socioculturais que lhes são propiciadas e nas quais vivenciam interações e mediações sociais e simbólicas, fatores determinantes de seu desenvolvimento integral. Tais especificidades precisam ser conhecidas e respeitadas pelos professores e demais profissionais que atuam junto às crianças e suas famílias nas instituições. O estudo ancorou-se, teórica e metodologicamente, nos princípios da abordagem qualitativa e em pressupostos da perspectiva histórico-cultural de Vigotski e do dialogismo de M. Bakhtin, privilegiando as significações enunciadas pelos cursistas. A construção dos dados fez-se mediante aplicação de questionários e entrevistas. A análise dos dados aponta que o Curso de Especialização em Educação Infantil contribuiu para a formação em relação aos seguintes aspectos: 1) Mudanças nas significações de criança, infância, e educação infantil e processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança; 2) apropriação de modos de atuação que respondem às demandas cotidianas junto às crianças e suas famílias em relação à finalidade de educar-cuidar em suas múltiplas dimensões; apropriação de um saber-fazer pertinente às exigências curriculares institucionais e específicas das crianças pequenas face à definição de objetivos do trabalho pedagógico, da organização do espaço e tempo e do papel do professor. Os resultados já apontados podem referenciar outros estudos acerca da formação e outras práticas formativas.

⁷⁶⁹ Universidade Federal do Rio Grande do Norte – Brasil

Palavras-chave: Formação docente; desenvolvimento profissional - formação continuada; Educação Infantil.

Na Educação Infantil, em decorrência das especificidades das crianças da faixa etária atendida, o processo de ensino-aprendizagem assume dimensões peculiares próprias a essa etapa. Sem negar a intencionalidade educativa e a necessária sistematização das ações no cotidiano institucional, as relações entre as crianças, os adultos e a cultura são marcadas pelas especificidades das crianças pequenas, o que impõe distinções em relação à organização da educação e, por conseguinte, à formação docente (BRASIL, 2006) que precisa considerar aspectos constitutivos de tais relações.

Nessa perspectiva, este trabalho tem como objetivo investigar as contribuições de um Curso de Especialização em Educação Infantil para a formação de professores cursistas que atuam com crianças nessa etapa educativa.

Do mesmo modo que a criança, enquanto sujeito social e histórico, se constitui como humano na medida em que se apropria da cultura por meio das interações que estabelece com o mundo, mediadas por parceiros mais experientes, através de afeto e linguagens – gestos, palavras, sons, ações -, reforçamos que os professores (des)continuamente se apropriam de saberes, inclusive, saberes que envolvem o cotidiano pedagógico. Nessa perspectiva, o professor está sendo concebido como ator social, sujeito ativo, profissional que, no desenvolvimento de sua atividade docente, mobiliza, articula, transforma e produz saberes específicos, de acordo com possibilidades e limites relacionados à sua história de vida e ao contexto e às situações reais de atuação – a instituição educativa concreta.

Falar em constituir-se humano implica falar do processo de formação de um sujeito humano, falar do desenvolvimento desse sujeito, sendo esse concebido como processo inacabado, prolongado, em espiral, constituído de relações, interações e significações... de aprendizagens (CHARLOT, 2000; VIGOTSKI, 2007, 1987; PINO, 2005). Inacabado, pela incompletude que marca a espécie humana; prolongado, pois, em decorrência de seu inacabamento, ele se dá por toda a vida; em espiral, já que passa por um mesmo ponto a cada nova transformação.

Visto que ninguém aprende sozinho, que o desenvolvimento humano acontece mediado por um outro mais experiente e pelos signos (VIGOTSKI, 2007; OLIVEIRA, 2000; SIRGADO, 2000; PINO, 2005), como os sujeitos observam, analisam essas apropriações?

A reflexão/discussão sobre a formação e a profissionalização de professores emerge e tem se acentuado desde o final do século XX, mundialmente, inserida na luta pelo reconhecimento dos direitos da comunidade por uma educação de qualidade. Os processos de formação de professores têm sido colocados como imprescindíveis para uma prática docente de qualidade.

No Brasil, a formação de professores também tem ocupado, desde os anos 80 do século XX, lugar central nas discussões sobre a educação, fomentada pela luta dos educadores e pela pressão dos organismos internacionais que situam a educação como fator indispensável para propiciar um determinado grau de competitividade entre os países, nos moldes que a conjuntura econômica exige.

Entendemos que a educação é também responsabilidade do Estado no atual contexto das políticas sociais, mesmo considerando a importância da atuação das organizações civis que respeitam os direitos dos professores e das crianças. Entretanto, as políticas não têm efeito automático; dependem de múltiplos

fatores, entre eles, as condições reais em que se desenvolvem as atividades do educando e do professor e a formação dos professores, que, inclusive, são, em grande parte determinadas por políticas.

Nesse processo de construção de uma educação de qualidade para/com crianças que freqüentam a Educação Infantil, vale a pena destacar a elaboração dos documentos “Política Nacional para a Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação” (BRASIL, 2006b), “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil” (BRASIL, 2006c) e “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil” (BRASIL, 2009a), elaborados com base em discussões e encaminhamentos de diversos seminários nacionais e com a colaboração de entidades representativas de segmentos organizados em educação, com a presença de organismos como: UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), MIEIB (**Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil**) e OMEP (Organização Mundial para a Educação Pré-escolar).

No Brasil, vale realçar, nesse cenário em que se identificam políticas voltadas para a expansão e qualidade no atendimento, a luta dos movimentos sociais organizados, sobretudo para que cada esfera do governo – município, estado e união – cumpra seu papel de corresponsável, na perspectiva de que se deve discutir e buscar garantias da qualidade sem perder de vista a preocupação com a igualdade de oportunidades no acesso aos programas, ou seja, as dimensões quantitativas e equitativas das políticas.

Mas, em que pese os reconhecidos avanços desse panorama especialmente na legislação, ainda nos deparamos com sérios entraves, sobretudo em relação às condições concretas de trabalho e aos profissionais, ao seu desenvolvimento profissional.

O desenvolvimento profissional docente está sendo entendido como processo que não se limita a cursos de formação, mas diz respeito à construção da vida profissional do professor; consiste em apropriação, pelo professor, de práticas socioculturais pertinentes ao processo de ensino-aprendizagem, o que se processa em múltiplos contextos além da formação inicial, dentre estes, as instâncias de formação continuada.

A atual conjuntura educacional brasileira aponta para a necessidade de se repensar a formação continuada. Entendemos a formação continuada como necessária e inerente à formação profissional de todos os professores, independente da qualidade de sua formação inicial, visto que a função dos docentes exige clareza de que a formação tem seus limites, mas é inacabada, faz parte da existência humana que se encontra em um constante vir a ser (ALARCÃO, 2001; FREIRE, 1996), mas já sendo.

Para nós, trata-se de criar condições de transformação permanente da prática educativa em que se opere a passagem de uma prática intuitiva e empírica para uma prática reflexiva de um professor que articule diferentes saberes para fazer a leitura das situações vividas e encontrar soluções pertinentes para os novos desafios com que se defronta no cotidiano. A formação continuada, nesses moldes, deve possibilitar situações em que o professor, sujeito do processo, reflita, coletivamente, sobre seu percurso formativo, sobre sua prática pedagógica e de seus pares, propiciando emergir aspectos relacionados aos diferentes saberes, de modo que signifique e ressignifique a ação pedagógica, na medida em que, simultaneamente, a reconstrói. Para isso, o contexto escolar pode/precisa ser compreendido como eixo primordial e não exclusivo para a reelaboração/ressignificação dos seus saberes.

Nesse contexto e no decorrer de suas produções, o professor deve articular, de modo explícito e coerente, as dimensões ética, científica, emocional e afetiva, situando-as em um mesmo patamar de importância (FREIRE, 1996). Nesse mesmo sentido, Nóvoa (2002), Tardif (2006), Imbernón (2009), entre outros, evidenciam a troca de experiências e a partilha de saberes como espaços por excelência de formação mútua, nos quais cada professor assume o papel de formador e de formando.

Consideramos a formação como um processo de aprendizagem e desenvolvimento em movimento (des)contínuo e não linear, não imediato, de experiências vividas em relações com outros sujeitos e com saberes, em situações múltiplas, incertas, plurais e, ao mesmo tempo, singulares. No caso da educação infantil, em que as especificidades da faixa etária atendida demandam especificidades na atuação dos profissionais responsáveis e, portanto, de sua formação, os processos formativos têm se convertido em um desafio não atendido pela formação inicial por seu caráter generalizante. O debate internacional destaca a formação continuada como espaço de atualização e de aprofundamento de conhecimentos, em função dos desafios provenientes das situações pedagógicas e das novas produções científicas, técnicas e culturais (GATTI, 2008). Assim, compreendemos que a participação em um curso de formação continuada pode propiciar aos professores constituírem processos em que vão se construindo profissionalmente (essa construção se dá indissociável da dimensão pessoal).

No Brasil, esse desafio tem sido enfrentado também através de cursos *latu sensu* ofertados para os professores das redes públicas em colaboração entre governos federal, estaduais, municipais e instituições de ensino superior.

Acreditamos, tal como Tardif (2006), que a formação continuada, desenvolvida em parceria com universidades, pode atender, de forma mais consistente, a questões/necessidades provenientes dos processos de re-elaboração de saberes e de desenvolvimento/produção de subjetividades vivenciados pelo professor.

Sendo assim, cabe às instâncias de formação atentar para os múltiplos sujeitos – professores e alunos - e para os múltiplos contextos a fim de alcançar uma melhoria no processo de ensino-aprendizagem.

Tendo em vista o panorama nacional e considerando que a formação de professores está diretamente relacionada às possibilidades e necessidades de melhoria da qualidade do/das ensino /práticas educativas, diante da multiplicidade da oferta atual de propostas de educação continuada nas diversas áreas, surgem preocupações no sentido de conhecer as contribuições de um Curso de Especialização em Educação Infantil para a formação de professores cursistas que atuam com crianças nessa etapa educativa.

Segundo Estrela (2005), as discussões sobre saberes docentes têm sido crescente, entretanto ocorrem em fóruns acadêmicos e sem a participação direta dos professores. Enfim, sabe-se pouco sobre o que pensam os professores sobre seus saberes e sobre sua formação. Levando em conta que o sucesso dos dispositivos de formação continuada está relacionado à sua repercussão nas práticas escolares, é preciso que conheçamos a perspectiva dos professores acerca do seu processo de trans-formação. Desse modo, poderemos ter novas pistas para repensar os currículos dos cursos de formação.

Este estudo ancorou-se, teórica e metodologicamente, nos princípios da abordagem qualitativa e em pressupostos da perspectiva histórico-cultural de Vigotski (2007) e do dialogismo de M. Bakhtin (1997), privilegiando as significações enunciadas pelos cursistas. Assim, procurou-se construir um discurso com base nas reflexões e falas dos sujeitos cursistas acerca dos processos coletivos e individuais da formação

continuada a partir de seus interesses, anseios, necessidades, contextos e de suas trajetórias de formação. Na produção de discursos, os lugares e os papéis ocupados pelos sujeitos interferem nos sentidos produzidos.

Com a intenção de construir o objeto de estudo deste trabalho, definimos como locus da pesquisa o Curso de Especialização em Educação Infantil, com carga horária de 360h, na forma presencial, desenvolvido no Rio Grande do Norte/Brasil. A construção/sistematização/organização dos dados fez-se mediante análise de documentos referentes e produzidos para/pelo curso e, sobretudo, aplicação de questionários e entrevistas.

No atual contexto brasileiro, o Curso de Especialização em Educação Infantil se insere no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores para a Educação Infantil e é promovido pelo Ministério da Educação – MEC, em parceria com universidades, entre elas, a Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN/Brasil.

A importância desses Cursos se afirma no entendimento de que a Educação Infantil, reconhecida legalmente (BRASIL, 1996) como etapa educativa, envolve, para sua organização e desenvolvimento, particularidades oriundas das especificidades das crianças de zero a cinco anos de idade, com suas necessidades e capacidades próprias às características biológicas humanas e às condições socioculturais que lhes são propiciadas e nas quais vivenciam interações e mediações sociais e simbólicas, fatores determinantes de seu desenvolvimento integral. Tais especificidades precisam ser conhecidas e respeitadas pelos professores e demais profissionais que atuam junto às crianças e suas famílias nas instituições.

Na UFRN, o Núcleo de Educação da Infância, Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – NEI/CAp/UFRN-, vinculado administrativamente ao Centro de Educação da referida Universidade, em parceria com professores desse centro, vem atuando, de forma sistemática e intencional, na formação continuada de professores de educação da infância desde 2004. Essa atuação no Rio Grande do Norte e em outros estados das regiões norte e nordeste do Brasil, tem se intensificado na última década, visando atender à demanda de formação também definida pelo Plano de Ações Articuladas (PAR), em projetos/ações/programas governamentais, tais como: Rede Nacional de Formação Continuada para Professores da Educação Básica, Pró-letramento, Portal do Professor, Proinfantil e Pacto pela Alfabetização na Idade Certa.

Além disso, desde 2006, têm sido desenvolvidos, pelo NEI/CAp/UFRN juntamente com o Centro de Educação - CE/UFRN, cursos de Pós -graduação em Educação Infantil para atender à demanda significativa, em nível de especialização, da formação de professores, coordenadores, diretores de creches e pré-escolas da rede pública e da rede privada, incluindo as instituições sem fins lucrativos (filantrópicas, comunitárias ou confessionais), conveniadas com o Poder Público e equipes de Educação Infantil dos sistemas públicos de ensino do Rio Grande do Norte.

A larga experiência e os resultados positivos na atuação da formação de professores pelos docentes do NEI/CAp/UFRN e do CE/UFRN foram e são cruciais para a elaboração e execução da primeira oferta, em 2010, do Curso de Especialização em Educação Infantil, promovido em convênio com o Ministério da Educação.

Nesse sentido, tomando-se como referência os aspectos acima apontados, definiram-se como principais objetivos do curso:

- Propiciar aos profissionais da educação infantil oportunidades de ampliar e aprofundar a análise:
 - das especificidades das crianças de 0 a 3 e de 4 até 6 anos, relacionando-as às práticas pedagógicas para a educação em creches e pré-escolas e à identidade do profissional da Educação Infantil;
 - das políticas nacional e locais de educação infantil e seus impactos;
 - das contribuições à Educação Infantil advindas das Ciências Sociais e Humanas;
 - das relações entre cultura, subjetividade e currículo na Educação Infantil;
 - de estudos e pesquisas na área da Educação Infantil.
- Propiciar aos profissionais da Educação Infantil oportunidades de analisar e desenvolver propostas de organização do trabalho pedagógico para creches e pré-escolas.
- Propiciar aos profissionais da Educação Infantil oportunidades de realizar estudos/diagnósticos e propor estratégias para a melhoria da Educação Infantil em seu contexto de trabalho.
- Com base no conhecimento da realidade do Rio Grande do Norte em relação à formação de professores, previa-se o indicativo da extensa demanda para o curso de especialização, principalmente, nos municípios mais distantes da capital. Considerou-se importante, então, oferecer turmas que atendessem à necessidade das diferentes regiões do estado. Sendo assim, a equipe de coordenação do curso tem optado por ofertá-los em turmas, distribuídas em diferentes regiões do Estado, tendo como critério a localização geográfica, a importância do município na região e as condições estruturais para a realização das aulas.
- O candidato ao curso deveria atender aos seguintes critérios:
- ter concluído o curso de Pedagogia ou Normal Superior;
- estar atuando há pelo menos dois anos na área de Educação Infantil, nas seguintes situações: no exercício da docência, ou seja, como responsável por turma com crianças de creche e/ou pré-escola; no exercício de cargo ou função de coordenador, supervisor, orientador, diretor ou vice-diretor de instituição de educação infantil (creche e/ou pré-escola); no exercício de cargo ou função de técnico na equipe responsável pela educação infantil da Secretaria de Educação do Município ou Estado.

Na primeira oferta houve um registro de 1182 (hum mil cento e oitenta e dois) inscritos, demonstrando a significativa demanda no Estado para a formação de especialistas em Educação Infantil. O instrumento utilizado para a seleção dos candidatos foi uma prova escrita. Além da prova, o processo seletivo incluiu a análise do currículo de cada candidato.

Das 300 vagas oferecidas para seis turmas, distribuídas em cinco pólos, foram 290 professores aprovados, atuantes em 157 instituições de Educação Infantil, localizadas em 39 municípios.

Relativamente ao gênero, foram selecionados 283 professoras e apenas 7 professores. Essa situação vai ao encontro a pesquisas que se referem à feminização do corpo docente. Mello (2006/2007) atribui à segmentação de gênero - a feminização da docência nos anos iniciais de educação formal - à divisão da

formação inicial em normal de nível médio e o superior que ocasionou a separação entre professor/a polivalente e especialista por disciplinas.

Em relação à idade, os dados indicam que 131 professores cursistas se encontravam na faixa de idade entre 31 a 40 anos, seguido por um grupo formado por 118 pessoas na faixa entre 41 a 50 anos e dois grupos menores compostos por 29 professores na faixa entre 21 a 30 anos e 12 na faixa entre 51 a 60 anos.

Nessa primeira oferta, o índice de evasão foi de 8% (23 professores cursistas), ocasionado pelos seguintes fatores: não disponibilidade de tempo; dificuldades financeiras; falta de apoio da Secretaria de Educação do Município; problemas de saúde; afastamento após a licença maternidade; desligamento por frequência insatisfatória; conclusão de outra especialização e problemas familiares.

Atualmente, encontra-se em desenvolvimento a segunda oferta do curso que passou a se chamar Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, constituída por duas turmas, compostas por 45 professores cursistas em dois polos, um em Natal, capital do Rio Grande do Norte e outro, em Currais Novos. Além dessas turmas, a coordenação do curso está vivenciando a fase de seleção de mais quatro turmas, em três polos: Natal, Mossoró e Caicó.

A avaliação interna do Curso de Especialização em Educação Infantil no Estado do Rio Grande do Norte tem sido realizada de forma contínua por meio do uso de vários instrumentos e procedimentos citados a seguir.

- Visita aos polos onde as aulas são realizadas.
- Questionários por parte de todos os cursistas, contemplando aspectos tais como: o processo seletivo do curso; a estrutura física e os materiais utilizados no curso; o acesso e o uso do SIGAA (ferramenta virtual da UFRN que possibilita a comunicação entre professores e alunos, bem como o registro dos programas dos módulos, a disponibilização de materiais digitais, o cadastro de frequências e o resultado da avaliação de cada aluno); o suporte oferecido pelo coordenador de polo; o suporte oferecido pelo município do professor cursista (transporte e incentivo para a realização do curso); os textos utilizados em cada módulo; as aulas ministradas (metodologia, pertinência do conteúdo, modo de avaliação) e as articulações com a prática pedagógica.
- Elaboração de relatórios por parte dos coordenadores de polo, abordando os seguintes aspectos: comunicação com os professores cursistas e com os municípios onde trabalham; comunicação com a coordenação geral e com o apoio técnico; o relacionamento do coordenador com a turma; o relacionamento dos professores cursistas entre eles e com os professores formadores; o apoio do coordenador às atividades desenvolvidas pelo professor formador; o atendimento às necessidades dos professores cursistas; as condições do ambiente (espaço físico, limpeza, ventilação, iluminação etc.); os equipamentos disponibilizados (cadeiras, microcomputadores, projetores de multimídia etc.); a pontualidade e assiduidade dos professores formadores e dos professores cursistas; o pagamento de seus honorários e outros aspectos que o coordenador considera/ou relevantes.
- Elaboração de relatório pelo professor formador que ministrou o módulo considerando os seguintes aspectos: participação e envolvimento dos participantes nas reuniões de planejamento do módulo; conhecimentos prévios dos professores cursistas sobre os conteúdos do módulo trabalhado;

pontualidade e assiduidade dos professores cursistas e do coordenador de polo; participação dos professores cursistas em aula, cumprimento dos prazos relacionados à entrega dos trabalhos propostos; relação dos conteúdos trabalhados com a prática educativa dos professores cursistas; cumprimento do programa do módulo e do planejamento prévio; o relacionamento do professor formador com a turma, o relacionamento dos professores cursistas entre si e com o coordenador de polo; as condições do ambiente (espaço físico, limpeza, ventilação, iluminação etc.); os equipamentos disponibilizados (cadeiras, microcomputadores, projetores de multimídia etc.); o apoio do coordenador de polo para o trabalho do professor formador; a organização prévia dos materiais (apostila, vídeos, apresentações em power point etc); a comunicação com o coordenador de polo, com a coordenação geral e com o apoio técnico; o transporte e a hospedagem; o pagamento de honorários e outros aspectos que o professor considera/ou relevantes.

- Relatórios avaliativos elaborados pela avaliadora interna do curso e pela coordenação geral.
- Acompanhamento e registro em atas das reuniões coletivas de planejamento de cada módulo.

Como sujeitos de nossa investigação, optamos pelos professores cursistas que compunham as turmas da primeira oferta do curso.

Além dos questionários respondidos pelos professores cursistas no decorrer do curso, a entrevista semi-estruturada foi considerada como o procedimento principal. Pela sua organização, esse tipo de entrevista se coloca como uma oportunidade ímpar para a investigação, na medida em que, por um lado, permite maior liberdade ao entrevistado de abordar o tema proposto e, por outro, possibilita ao pesquisador esclarecimentos imediatos das respostas, suscitados pela atenção aos comportamentos verbais e não verbais (AMADO, 2009).

Nessa perspectiva, o discurso assume um significado vivo. Conforme Bakhtin (1997, p.95), “[...] não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. *A palavra está sempre carregada de um conteúdo e um sentido ideológico e vivencial*” (grifos do autor).

Segundo Vygotsky (2000), nas relações sociais concretizadas nas práticas sociais, os sujeitos compartilham os signos, produzindo novos sentidos. Então, reafirmamos que o contexto é imprescindível para a interpretação de um texto.

Os dados construídos permitiram constatar a necessidade e a busca pela melhoria da formação docente, visando ao aprimoramento da prática educativa. A análise dos dados aponta que o Curso de Especialização em Educação Infantil contribuiu para a formação em relação aos seguintes aspectos:

1. Mudanças nas significações de criança, infância, educação infantil e processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança;
2. apropriação de modos de atuação que respondem às demandas cotidianas junto às crianças e suas famílias em relação à finalidade de educar-cuidar em suas múltiplas dimensões;
3. apropriação de um saber-fazer pertinente às exigências curriculares institucionais e específicas das crianças pequenas face à definição de objetivos do trabalho pedagógico, da organização do espaço e tempo e do papel do professor.

Segundo as professoras investigadas, as reflexões/análises dos resultados obtidos constataram uma avaliação das professoras em face da formação continuada proposta como exitosa, devido ao caráter reflexivo, da relação entre teoria e prática e da formação centrada em uma prática próxima à realidade de todos e de cada sujeito envolvido, professores, formadores e cursistas.

Enfim, compreendemos que os resultados já apontados podem referenciar outros estudos acerca da formação e outras práticas formativas, na medida em que poderão contribuir para o debate teórico-metodológico no campo da formação docente e para a implementação de novas ações, possibilitando, com a construção de caminhos, cada vez mais exitosos, uma formação docente de mais qualidade.

Esperamos que os novos saberes produzidos pela investigação possibilitem a organização de dispositivos formativos considerando os sujeitos participantes e seus processos históricos, sociais e culturais como imprescindíveis para outros desdobramentos em ambientes educativos diversos, contribuindo com o desenvolvimento profissional do professor de educação infantil.

Referências

- ALARCÃO, Isabel (2001). Escola reflexiva e nova racionalidade. Porto Alegre: ARTMED.
- AMADO, João (2009). Introdução à Investigação Qualitativa em Educação. FPCE- Universidade de Coimbra. Texto inédito.
- Bakhtin, Mikhail (1997). Marxismo e filosofia da linguagem. 8. ed. São Paulo: Hucitec.
- BRASIL (1996). Lei nº 9394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República.
- BRASIL (2006). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Ensino Fundamental de nove anos. Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, MEC/SEB.
- BRASIL (2006b). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Política Nacional para a Educação Infantil: pelo direito das crianças de 0 a 6 anos à educação. Brasília, MEC/SEB.
- BRASIL (2006c). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB.
- BRASIL (2009). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Indicadores da Qualidade na Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB.
- CHARLOT, Bernard (2000). Da relação com o saber. Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed.
- ESTRELA, Maria Teresa (2005). Os saberes dos docentes vistos por eles próprios. Revista Portuguesa de Pedagogia. Ano 39, n. 2. pp. 433-450.
- FREIRE, Paulo (1996). Pedagogia da autonomia. 28. ed. Saberes necessários à prática docente. São Paulo: Paz e Terra.
- GATTI, Bernadete (2008). Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. Revista Brasileira de Educação. Retirado em janeiro 21, 2009 de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>.

- IMBERNÓN, Francisco (2009). Formação permanente do professorado. Novas tendências. São Paulo: Cortez.
- MELLO, Guiomar Namó de (2006/2007). Os investimentos na formação de professores. *Pátio*, ano 10, n.40, pp. 21-22.
- NÓVOA, António (2002). Formação de Professores e Trabalho Pedagógico. Lisboa: Educa.
- OLIVEIRA, Zilma Ramos de (2000). Interações sociais e desenvolvimento: a perspectiva sóciohistórica. Campinas: Cadernos CEDES, n. 35, pp. 62-77.
- PINO, Angel (2005). As Marcas do Humano. Às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez.
- SIRGADO, Angel Pino (2000). O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. 3. ed. Campinas, SP: Cadernos CEDES, n. 24, pp.38-51.
- TARDIF, Maurice (2006). Saberes docentes e formação profissional. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- VIGOTSKI, Lev Semenovitch (1987). Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes.
- VIGOTSKI, Lev Semenovitch (2007). A formação social da mente. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes.

A avaliação na Formação Inicial de Professores: um estudo de caso

Maria Cecília Bento, Maria de Fátima Pereira⁷⁷⁰

Resumo

A comunicação visa apresentar um estudo realizado no âmbito de uma dissertação de mestrado em Ciências da Educação que teve como grande finalidade conhecer a forma como é abordada a avaliação, tanto no domínio teórico, como no prático, na formação inicial de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e quais as implicações que essa formação em avaliação tem na prática pedagógica. Trata-se de um estudo de caso sobre uma instituição de formação inicial de professores.

Em termos teóricos, focam-se concepções sobre a avaliação e a formação de professores, realçando-se a cientificidade do campo da avaliação, as suas diferentes modalidades e a forma como a avaliação e a aprendizagem se relacionam, já que a avaliação tem um grande número de significados e constitui uma parte importante do trabalho escolar. Nesse sentido, considerámos ser fundamental, para uma prática educativa de qualidade, que os professores conheçam e dominem as questões da avaliação, tanto nos aspetos da teoria, como da prática

Sobre a formação, as perspetivas teóricas referencializadoras do estudo salientam esta como uma dimensão que condiciona fortemente as práticas pedagógicas dos professores, razão pela qual deve dotar os futuros professores de conhecimentos nos vários domínios da educação: conhecimentos da área científica que vai lecionar, conhecimentos didáticos e pedagógicos; e deve ser estudada, no sentido de melhorar essas práticas. O estudo realçou diferentes aspetos da formação inicial de professores, nomeadamente, uma perspetiva sócio histórica, e problemáticas relativas às implicações da formação inicial na profissionalidade docente, especificamente no desenvolvimento do currículo e na prática pedagógica.

O estudo de caso realizou-se através da recolha e análise do plano de estudos e dos programas das disciplinas constituintes da licenciatura em 1º CEB em questão; realizámos, também, sete entrevistas a professoras formadas nessa instituição e de acordo com esse plano de estudos, sendo feita posteriormente a respetiva análise de conteúdo das mesmas.

Os resultados permitem-nos inferir que a avaliação, enquanto campo teórico, é uma dimensão pouco desenvolvida no currículo de formação inicial que analisámos. Quanto à dimensão prática da avaliação na formação inicial de professores do 1º CEB, na instituição estudada, o estudo revela-nos que a avaliação é uma área a necessitar de um maior aprofundamento já que nas práticas de avaliação das professoras que entrevistámos predominam instrumentos de uma avaliação mais certificativa do que formativa. No entanto, a análise das entrevistas efetuadas, evidencia que há um conjunto de noções básicas sobre a forma de avaliar e sobre as finalidades da avaliação que as entrevistadas possuem, independentemente da formação inicial realizada.

Palavras-chave: avaliação; formação inicial de professores; estudo de caso; 1º ciclo do Ensino Básico.

⁷⁷⁰ FPCEUP

Introdução

Esta comunicação visa apresentar alguns dos resultados produzidos numa investigação, realizada no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, sobre a avaliação na formação inicial de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, numa Escola Superior de Educação.

O estudo teve como principal objetivo conhecer de que forma é abordada nos domínios teórico e prático, a avaliação na formação inicial de professores e quais as suas implicações na prática pedagógica dos professores.

Tendo os professores o poder de avaliar o trabalho dos seus alunos e tendo a avaliação um grande impacto no quotidiano escolar, determinando muitas vezes o futuro escolar e mesmo profissional dos alunos, pensamos ser fundamental que esta se constitua como uma área de saber trabalhada devidamente nas suas dimensões teórica e prática na formação inicial de professores.

Assim, o nosso trabalho desenvolve-se em torno de dois grandes referenciais: a avaliação e a formação inicial de professores.

Gostaríamos de referir que, ao longo do trabalho, quando nos referimos a avaliação, estamos a referir-nos à avaliação das aprendizagens dos alunos.

Iremos iniciar por referir alguns pontos fundamentais sobre as temáticas em estudo e, posteriormente, abordaremos as questões de ordem metodológica e os resultados.

A avaliação

Segundo o despacho-normativo nº. 1/2005, de 5 de janeiro, que estabelece os princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens e competências dos alunos dos três ciclos do ensino básico, no seu ponto 2, define a avaliação como “um elemento integrante e regulador da prática educativa, permitindo uma recolha sistemática de informações que, uma vez analisadas, apoiam a tomada de decisões adequada à promoção da qualidade das aprendizagens”. Desta forma, a avaliação faz parte integrante da prática educativa, com uma intenção de apoiar as aprendizagens, levando a uma progressão dos alunos. Faz, portanto, todo o sentido que os profissionais de educação conheçam as questões ligadas à avaliação, no sentido de a utilizarem como um recurso nas suas práticas diárias. Questionamo-nos, portanto, se os professores, nomeadamente os do 1º Ciclo do Ensino Básico, possuem uma formação adequada nesta área.

Fazendo a avaliação parte das nossas vidas desde muito cedo, enquanto estudantes, somos, por vezes, levados a crer que sabemos usar adequadamente as diferentes modalidades de avaliação e, mesmo, que podemos questionar avaliações feitas por outros.

Recorrendo novamente à legislação portuguesa (Decreto-Lei nº. 6/2001, de 18 de janeiro e despacho-normativo nº. 1/2005, de 5 de janeiro), esta define que há três modalidades de avaliação a serem consideradas: diagnóstica, formativa e sumativa. Cada uma destas modalidades tem a sua função e é usada com diferentes intenções pelo avaliador.

A avaliação diagnóstica analisa as necessidades dos alunos, permitindo que se adaptem os conteúdos às suas necessidades.

A avaliação formativa é aquela que é “a principal modalidade de avaliação do Ensino Básico” (despacho-normativo nº. 1/2005, de 5 de janeiro, ponto 19). Esta, ligada à diagnóstica “gera medidas de diferenciação pedagógica adequadas às características dos alunos e às aprendizagens e competências a desenvolver” (*ibid.*, ponto 53).

A avaliação sumativa, interna ou externa, permite verificar os conhecimentos adquiridos pelos alunos.

Sendo a avaliação tão central no trabalho escolar e tendo em conta que “a investigação realizada no âmbito da formação de professores mostra que, em geral, os docentes não têm oportunidades para discutir e aprender a situar a avaliação nos processos de ensino e aprendizagem” (Fernandes, 2006), propusemo-nos compreender como os professores são preparados na sua formação inicial para avaliar.

Hadji (1994) e Leste (cit. in Rodrigues, 1993: 25) defendem que avaliar é estabelecer uma relação entre o referido – a realidade observável, o que é apreendido – e o referente – o ideal, aquilo que é esperado. Neste sentido, refere Figari (1993: 150) que “o acto de avaliar consistiria então numa reflexão [...] sobre a distância entre o referente [...] e o referido”.

Podemos ainda considerar um terceiro elemento que intervém na avaliação – o referencial (Lecoint, 1997, 2000, cit. in Terrasêca, 2006: 73), sendo este o sistema de valores que permite ao avaliador tomar as suas decisões.

Formação inicial de professores

Sobre a formação inicial de professores há algumas especificidades que gostaríamos de salientar:

- 1) Todos nós passamos alguns anos da nossa vida no meio escolar. Este é, portanto, um ambiente que é bastante familiar aos estudantes quando iniciam a sua formação inicial. Por esta razão, há representações que esses estudantes têm sobre a profissão docente.
- 2) Na área do ensino não há uma entidade reguladora da formação inicial, esta apenas tem que ser aprovada para poder funcionar.
- 3) No entanto, é o Estado que regula os conteúdos a serem ensinados nas escolas básicas e secundárias. Assim, as escolas de formação de professores têm que ter a sua formação adequada a esses conteúdos.
- 4) As instituições de formação, durante algum tempo, atribuíram diferentes títulos profissionais: licenciado, bacharel, habilitado profissionalmente para a docência.

De acordo com Cortesão (1991: 94) a formação de professores “poderá conceber-se [...] quer como processo de aquisição de saberes, de saber fazer, e de atitudes, quer uma forma de transmissão e manutenção de valores adquiridos feita ou por meio de inspiração, de cópia, de um modelo, ou através da conquista de aprendizagens”.

Podemos dividir a formação inicial de professores em duas grandes componentes: formação da área científica de formação e Prática Pedagógica. Estas duas componentes complementam-se, pelo que a de cariz mais teórico procura exemplos e baseia-se no que acontece nas escolas e a prática está articulada com os conhecimentos teóricos apreendidos pelo estudante, os quais são neste momento postos em prática.

Ao longo do tempo a formação inicial de professores sofreu profundas alterações que acompanharam a evolução da sociedade, e que se devem, por um lado, a uma maior valorização da profissão e, por outro lado, ao desenvolvimento de conhecimentos e pesquisas sobre este assunto. Assim, como referem Pereira, Carolino e Lopes (2007: 191),

o currículo de formação inicial dos professores do 1º CEB sofreu, no período visado [últimas três décadas do século XX], transformações significativas, designadamente quanto aos significados que se inferem sobre a 'cultura e sociedade', a 'política educativa', a 'formação-profissionalização' destes docentes e sobre o 'perfil do professor a formar'.

A formação de professores iniciou-se em Portugal “em instituições específicas, em geral públicas, ao longo dos séculos XIX e XX” (Afonso, 2002: 16).

Durante a segunda metade do século XX realizava-se nas Escolas do Magistério Primário, passando para as Escolas Superiores de Educação nos anos 1980. Passou também de uma formação que atribuía o grau de bacharel para licenciatura e, atualmente, mestrado.

Da mesma forma, no início o professor era visto como um técnico centrado na sala de aula; na segunda metade da década de 1980 passa a ser visto como “um profissional com sólida formação técnico/científica, centrado nas relações de ensino/aprendizagem” (Lopes, Pereira, Ferreira, Ribeiro e Coelho, 2007: 33).

Segundo os mesmos autores, nos finais da década de 1990, o professor é visto como “um profissional polivalente, flexível, investigador, interveniente e inovador, centrado na resolução de problemas sócio-educativos” (*ibid.*).

Metodologia

Para este trabalho optámos por realizar um estudo de caso, visto termos analisado em profundidade a formação de uma instituição e podemos definir o estudo de caso como aquele que “consiste na observação detalhada de um contexto” (Merriam, 1988, cit. in Bogdan e Biklen, 1994: 89).

Como técnicas de recolha de dados optámos pela realização de sete entrevistas semiestruturadas a professoras formadas na instituição em questão, que concluíram a sua formação inicial entre 2004 e 2008, e respetiva análise de conteúdo, bem como análise de conteúdo do plano de estudos e dos programas das disciplinas.

As entrevistas foram pensadas, contemplando cinco blocos de informações, com os seguintes objetivos:

- Bloco 1 – Introdutório
 - legitimar a entrevista e motivar o entrevistado
- Bloco 2 – Motivações para a escolha da profissão e da instituição de formação inicial
 - conhecer aspetos da opção profissional
 - conhecer a motivação para a escolha da instituição de formação inicial
- Bloco 3 – Formação
 - conhecer a opinião do entrevistado sobre a sua formação inicial

- - conhecer a forma como a avaliação foi trabalhada na formação inicial
- - conhecer a importância do estágio final na formação inicial em avaliação
- - Bloco 4 – Percurso profissional
- - conhecer o percurso profissional do entrevistado
- - Bloco 5 – Práticas docentes
- - perceber a forma como o entrevistado organiza o seu trabalho diário
- - Bloco 6 – Avaliação
- - conhecer a forma como o entrevistado organiza os diferentes momentos de avaliação
- - conhecer as modalidades de avaliação utilizadas

Apresentação e discussão de resultados

Pela análise do plano de estudos em vigor nos anos de formação das entrevistadas (entre 2000/2001 e 2007/2008), pudemos verificar, num primeiro olhar, que o número de horas de formação é semelhante nos quatro anos: 700 horas no primeiro, 705 no 3º e 720 no 2º e 4º.

A nível da distribuição destas horas pelas diferentes categorias de disciplinas que considerámos, verificámos que:

- - um grande número de horas de formação, 43%, são dedicadas à Prática Pedagógica;
- - há um pequeno número de horas relativo a disciplinas de didática e de formação ética e pessoal;
- - o número de horas reservado para a formação geral em educação, formação científica e outras áreas de formação são equivalentes.

Para a análise dos programas das disciplinas considerámos cinco categorias, que analisaremos de seguida:

1) Formação geral em educação. A nível de objetivos verificam-se que estão ligados ao conhecimento de questões educativas em geral, sentidos da educação, conhecimento do sistema educativo português e de documentos ligados à prática.

Nos conteúdos verifica-se uma grande importância dada a questões mais formais, legislação, análise de programas do 1º CEB e finalidades da educação.

Na bibliografia referida há predominância de autores portugueses e de documentos legais reguladores do Ensino Básico.

2) Formação específica em educação. Verificámos que são poucas as disciplinas que tratam das questões técnicas ligadas à avaliação. A nível de objetivos, estes relacionam-se com questões ligadas à reflexão e observação. As técnicas de avaliação aparecem referidas em apenas três disciplinas.

A nível de conteúdos destaca-se a abordagem das finalidades da avaliação presente numa disciplina e a nível de bibliografia há novamente predominância de autores portugueses.

3) Formação ética e pessoal. Tendo em conta que neste estudo nos interessavam, sobretudo, as questões da avaliação e considerando que o professor intervém ativamente na sociedade, na formação de pessoas, pensamos que a formação deve possuir também algum trabalho a nível ético, essencial para a formação de juízos de valor necessários à avaliação. Na formação analisada vimos que houve trabalho desenvolvido nesta componente, pois esta categoria aparece-nos abordada na generalidade das disciplinas, sendo considerado trabalho desde o desenvolvimento de competências de reflexão, respeito pelas características individuais, análise crítica de fenómenos sociais, envolvimento em projetos de escola, auto e hetero avaliação.

Nos conteúdos são trabalhados a função do professor, a sua relação com os alunos, diversidade sociocultural das escolas, tolerância, currículo oculto e desenvolvimento do sentido crítico.

São referenciados autores nacionais e estrangeiros, com temáticas relacionadas com o multiculturalismo, desenvolvimento pessoal e social, ética e democracia.

Também nas entrevistas, vemos referido o saber ser, a formação pessoal, formação para os valores, multiculturalidade, entre outros. Salientamos também o facto de, numa das entrevistas, nos ser dito que esta dimensão da formação era considerada importante pela instituição.

4) Formação para a Prática Educativa. Nesta categoria, destacam-se objetivos ligados à diferenciação pedagógica, reflexão sobre ambientes educativos e organização de escola, bem como “processos de planeamento, realização e avaliação do ensino”. Os conteúdos abordados fazem referência a relações educativas, objetivos do 1º CEB, planificação de aulas, didática e metodologias.

As metodologias de ensino previstas relacionam-se com a “planificação, construção e análise de actividades, adequadas às crianças que frequentam o 1º Ciclo do Ensino Básico” (Programa da disciplina Didáctica da Matemática: Metodologias).

Na bibliografia predominam os autores nacionais e documentos do Ministério da Educação, com temáticas relativas, essencialmente, ao currículo, desenvolvimento curricular, interdisciplinaridade, avaliação, planificação, ensino-aprendizagem, didática, diferenciação pedagógica, Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais e Organização Curricular e Programas do 1º Ciclo do Ensino Básico.

5) Formação para metodologias de auxílio à prática. Nesta categoria os objetivos das disciplinas prendem-se com o desenvolvimento da capacidade de observação, instrumentos usados pelas Ciências da Educação, planificação de atividades e construção do Projeto Curricular de Turma.

Nos conteúdos verificámos, também, a grande importância dada à construção dos projetos curriculares, à planificação e à sua relação com a realização e avaliação do ensino. Relativamente às metodologias, estas falam na criação de situações de carácter pedagógico-didático. A nível da bibliografia, as temáticas vão de encontro às metodologias de educação, gestão curricular e Projeto Educativo de Escola.

Considerámos que a nível científico houve uma preparação adequada, uma vez que esta componente de formação ocorreu nas diferentes áreas a serem lecionadas no 1º CEB, de acordo com a preparação a nível da componente científica que constitui a formação.

Uma vez que o trabalho docente ocorre na escola, o professor necessita conhecer a forma como esta está organizada, os documentos que a regulam e também as características das crianças da faixa etária com que irá trabalhar. Assim, há um conjunto de saberes ligados a estes aspetos que são trabalhados na formação inicial. Relativamente a este aspeto podemos concluir que são conteúdos abordados, tanto a nível dos documentos legais e reguladores do Ensino, como a nível de disciplinas ligadas à Psicologia do desenvolvimento.

Passaremos agora à análise das entrevistas.

Como referimos, foram realizadas sete entrevistas semiestruturadas a professoras, todas elas do sexo feminino, que concluíram a sua formação na instituição em estudo, entre 2004 e 2008.

Possuíam diferentes atividades profissionais: uma lecionava num colégio, uma numa sala de estudo e as restantes nas Atividades de Enriquecimento Curricular.

Apresentaremos os resultados seguindo as metacategorias que estabelecemos: período anterior à realização da formação inicial, período da formação inicial e período posterior à formação inicial.

1) Período anterior à realização da formação inicial

Na realização das entrevistas, relativamente às motivações das entrevistadas para a escolha da profissão, registámos na grande maioria o gosto por trabalhar com crianças. O gosto por ensinar, transmitir conhecimentos, querer contribuir para a melhoria da educação e, também a expectativa de conseguir emprego mal conclísse o curso, foram outras razões apontadas. A escolha da instituição de formação foi feita tendo por base o prestígio, as boas referências e o facto de reger-se por ideologias semelhantes às da entrevistada.

Podemos concluir, corroborando de Formosinho e Ferreira (2009: 32) que “tão importante para a realização e sucesso profissional como a formação é a própria escolha da profissão”. Por esta razão a escolha da profissão e da instituição foi feita conscientemente pelas entrevistadas, tendo em conta as suas ambições e expectativas.

Antes da formação, as entrevistadas esperavam que esta lhes proporcionasse mais conhecimentos na área das didáticas e mais assuntos relacionados com o 1º CEB, mais prática do que o que tiveram. Algumas disseram não possuir muitas expectativas, ao contrário de outras que disseram ter muitas.

2) Período da formação inicial

A nível geral, foi opinião das entrevistadas que a formação foi muito teórica, que lhe faltou um carácter mais prático e que devia ter tido mais pedagogia.

Na relação entre aulas teóricas e práticas, referem que acontecia sobretudo nos seminários, expressões e nos estágios e que as restantes aulas eram sobretudo teóricas.

Verificámos concordância existente com o plano de estudos, onde há um elevado número de horas designadas por teóricas e teórico-práticas, estando as disciplinas práticas reservadas à Prática Pedagógica, sendo este aspeto, como já referimos, indicado pelas nossas entrevistadas, que consideram a sua formação demasiado teórica.

Como áreas que consideram relevantes na formação, independentemente de terem sido muito ou pouco trabalhadas, as entrevistadas apontaram os seminários, matemática, didática da matemática, ciências da educação, psicologia, filosofia, língua portuguesa, estágio e expressões.

Relativamente à formação em avaliação, as opiniões foram contraditórias: algumas entrevistadas dizem que não tiveram formação nesta área ou que tiveram, mas pouco desenvolvida, que deviam ter sido mais trabalhados modelos de avaliação e a sua aplicação prática, mas também houve quem afirmasse que esta foi uma área bastante trabalhada.

Pelo que verificámos e já referimos, a avaliação não foi uma área muito trabalhada nesta formação. Já referimos também o facto de os professores, enquanto estagiários, pensarem em instrumentos de avaliação a utilizar nas suas intervenções, o que nos parece um aspeto bastante importante. No entanto, o facto de as questões da avaliação não terem sido muito trabalhadas a nível da componente teórica da formação pode ter feito com que estes instrumentos produzidos não fossem feitos, tendo em consideração uma reflexão mais teórica sobre as suas finalidades.

Apontam como lacunas da formação a falta de apoio na área da avaliação, nas didáticas e falta de prática.

Relativamente aos estágios verificámos que ocorreram durante os quatro anos de formação, aumentando a sua carga horária e a responsabilidade do aluno ao longo do curso.

Consideramos importante o facto de a componente prática da formação estudada se ter iniciado logo no 1º ano de formação, indo aumentando a intensidade e a responsabilidade dos estagiários ao longo dos quatro anos, começando por observação em contextos diferenciados, no 1º ano, até à intervenção com responsabilidade crescente nos anos seguintes. As entrevistadas referem também que o estágio foi bastante importante na sua formação.

Apesar de fazerem observação, fichas de trabalho, grelhas de verificação, entre outros instrumentos, a responsabilidade da avaliação ficava a cargo do professor cooperante. Os estudantes criavam e aplicavam instrumentos de avaliação, mas sem esta ter um impacto decisivo nos alunos.

Gostaríamos, ainda, de salientar a importância que os formandos atribuem ao trabalho em equipa durante o período de estágio, favorecendo um ambiente de partilha e de discussão de ideias.

Ligados aos estágios, estão os seminários, onde os assuntos a ser abordados eram, geralmente, da responsabilidade dos professores, embora, por vezes, fossem também trabalhadas temáticas propostas pelos alunos. Estes assuntos relacionavam-se com visitas de estudo, aspetos relacionados com o estágio, preocupações dos alunos e iniciação à leitura, entre outros. As entrevistadas consideram que, em termos gerais, alguns foram úteis, embora muito teóricos.

Corroboramos a ideia de Alarcão *et al.* (1997: 8) de que a “formação não se pode reduzir à sua dimensão académica [...] mas tem de integrar uma componente prática e reflexiva”. Na formação analisada observámos a importância dada a esta componente, tanto nas referências a ela feitas nas entrevistas como pelo próprio plano de estudos que reserva um grande número de horas para os estágios e seminários de acompanhamento à prática pedagógica.

Estes seminários podem, no nosso entender, assumir um papel bastante importante, na medida em que podem permitir a reflexão, a ligação entre a teoria e a prática, sendo também este o momento de partilha e análise de experiências, que permite desenvolver algumas competências necessárias à prática.

3) Período posterior à formação inicial

Falando agora do período posterior à formação inicial, já referimos que há alguma diversidade de atividades profissionais no momento da realização do estudo, tendo a responsabilidade da autonomia e a falta de experiência tido impacto no início da carreira.

Finalizada a formação, inicia-se a atividade profissional, podendo este início ser um pouco complicado, no sentido em que o agora professor passa a ter a responsabilidade total de uma turma. Por esta razão, alguns autores falam de “choque com a realidade” (Lopes, 2004; Silva, 1997), resultado das diferenças entre a teoria aprendida e a realidade com que se deparam e o aumento da responsabilidade.

Sendo o nosso estudo sobre a formação em avaliação, vamos agora deter-nos sobre as práticas de avaliação que percebemos pelo contacto com as entrevistadas, no sentido em que estas podem refletir a formação neste domínio.

Uma entrevistada diz que não se sentia minimamente preparada para avaliar quando começou a trabalhar e outra refere que teve uma boa preparação. No entanto, há algumas entrevistadas que referem sentir dificuldades nas práticas, nomeadamente em saber os parâmetros mais adequados a avaliar, as modalidades mais adequadas, elaborar grelhas de avaliação, referindo ainda uma entrevistada, o medo de falhar, próprio do início de carreira.

Os dispositivos que referem utilizar são grelhas, anotações, observação, fichas de avaliação e de trabalho. O processo de avaliação que referem mais é a avaliação final de período.

Neste aspeto, notámos uma diferença entre a professora que leciona num colégio e as que lecionam nas AECs. A primeira falou numa observação diária, com vários registos sobre os alunos, enquanto as restantes falaram mais em utilização de grelhas de verificação, onde vão anotando alguns parâmetros, gerais e iguais para todas as turmas.

O facto de usarem esse tipo de instrumentos, na nossa perspetiva, pode dever-se a dois fatores principais:

Por um lado, as fichas de avaliação podem dar uma sensação de maior rigor, mais igualdade entre os alunos, sendo um instrumento prático e, assim, o professor inexperiente sente-se mais seguro e mais objetivo na avaliação. Percebemos nas nossas entrevistas algum medo de errar por parte das entrevistadas, sendo o uso de testes aparentemente mais infalível.

Por outro lado, a maioria das entrevistadas exerce, como referimos anteriormente, nas Atividades de Enriquecimento Curricular, onde o tempo de contacto com os alunos é mais limitado e onde nos disseram

ser fornecida uma grelha de registo para a avaliação final a entregar aos encarregados de educação. Ora, a avaliação formativa implica um maior dispêndio de tempo com cada aluno, de forma a conhecer as suas necessidades específicas e os seus progressos de forma a ajustar as estratégias de ensino. Este fator parece-nos pertinente, no sentido em que a professora que leciona numa escola adota outras metodologias de avaliação, promovendo uma avaliação mais formativa.

Verificámos que o discurso sobre as práticas de avaliação e as concepções que dizem ter a nível mais teórico são contraditórios no sentido em que referem que a finalidade principal da avaliação é a melhoria, o desenvolvimento de aprendizagens, mas aquilo que dizem fazer nas suas práticas está mais relacionado com uma finalidade de certificação, de verificação do que uma vertente formativa.

Não nos foi referida a avaliação como uma área em que tenham efetuado ou pretendam vir a realizar formação contínua.

Achámos interessante também o facto de as professoras entrevistadas assumirem falta de formação em avaliação, mas esta não ser uma área em que pretendam ou tenham já feito alguma ação de formação contínua no sentido de minimizar lacunas existentes.

Conclusão

Com este trabalho pretendemos conhecer a forma como a avaliação é trabalhada na formação inicial de professores do 1º CEB.

Para isso, desenvolvemos um quadro teórico em torno de algumas das questões que nos pareceram mais pertinentes sobre a avaliação e sobre a formação inicial de formadores. A parte empírica consistiu na análise do Plano de Estudo e dos Programas das disciplinas da formação em estudo, bem como a realização e respetiva análise de conteúdo de sete entrevistas semiestruturadas a professoras formadas nessa instituição.

Há alguns aspetos que gostaríamos de salientar:

- a avaliação, enquanto campo teórico, foi pouco abordada na formação inicial estudada. Esta informação é partilhada pelas entrevistadas que consideram que, no geral, tiveram pouca formação nesta área;
- nas práticas atuais das entrevistadas, há uma predominância de utilização de instrumentos de avaliação de carácter mais certificativo, como grelhas de observação, fichas de trabalho e testes. Este facto pode ser consequência da sua atividade profissional (Atividades de Enriquecimento Curricular), onde dispõem de um tempo reduzido com os alunos. O facto de utilizarem bastante testes e fichas de trabalho para a avaliação dos seus alunos leva-nos a questionar se não seria ainda mais pertinente neste contexto uma avaliação com um carácter essencialmente formativo, já que as Atividades de Enriquecimento Curricular não deveriam ser demasiado escolarizadas;
- apesar da falta de formação que nos pareceu existir na área da avaliação, as entrevistadas possuem concepções essenciais sobre esta área, conhecem diferentes modalidades de avaliação e entendem que a avaliação pretende uma melhoria dos alunos, ser um auxiliador das práticas, permitindo adequar estratégias de forma a que os alunos desenvolvam os seus conhecimentos e competências;

Assim, consideramos que a avaliação é uma área em que pode ser ainda desenvolvido maior trabalho na formação inicial de professores, já que é tão importante na vida dos alunos e professores. Como refere Perrenoud (1999: 70), é “difícil conjugar, na mesma relação pedagógica e no mesmo espaço-tempo, avaliação formativa e avaliação certificativa: a primeira supõe transparência e colaboração, ao passo que a segunda se situa no registo da competição e do conflito e, conseqüentemente, do fingimento e da estratégia”. Desta forma, é importante que se conheçam as especificidades da avaliação para que se saiba adequá-la aos objetivos que temos e ao que pretendemos obter com ela.

Neste estudo tentámos refletir sobre algumas das questões ligadas à formação inicial de professores do 1º CEB e da avaliação, considerando, no entanto, que esta é uma área que não está esgotada, possuindo algumas particularidades que merecem atenção e estudo.

Bibliografia

Afonso, Natércio (2002). A avaliação da formação de educadores de infância e professores dos 1º e 2º ciclos do ensino básico. In Natércio Afonso e Rui Canário, Estudos sobre a Situação da Formação Inicial de Professores (pp. 9-36). Porto: Porto Editora.

Alarcão, Isabel, Freitas, Cândida Varela de, Ponte, João Pedro da, Alarcão, Jorge e Tavares, Maria José Ferro (1997). A Formação de Professores no Portugal de Hoje – Documento de Trabalho do CRUP – Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas. Retirado em Abril 13, 2009 de [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docspt/97-Alarcao-Ponte \(CRUP\).rtf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docspt/97-Alarcao-Ponte (CRUP).rtf).

Bogdan, Robert e Biklen, Sari (1994). Investigação Qualitativa em Educação. Porto: Porto Editora.

Cortesão, Luísa (1991). Formação: Algumas Expectativas e Limites – Reflexões Críticas, Inovação, vol. 4, nº 1, pp. 93-99. Retirado em Abril 8, 2009 de <http://hdl.handle.net/10216/7346>.

Fernandes, Domingos (2006). Avaliação para as aprendizagens e formação de professores, *Jornal A Página*, 154, 31. Retirado em Março 3, 2008 de <http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=4480>.

Figari, Gérard (1993). Para uma referencialização das práticas de avaliação dos estabelecimentos de ensino. In Albano Estrela e António Nóvoa (Org.). *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas*. Lisboa: Educa – Currículo.

Formosinho, João e Ferreira, Fernando Ilídio (2009). Concepções de professor. Diversificação, avaliação e carreira docente. In João Formosinho (Coord.) *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 19-36). Porto: Porto Editora.

Hadji, Charles (1994). *A Avaliação, Regras do Jogo. Das Intenções aos Instrumentos*. Porto: Porto Editora.

Lopes, Amélia (2004). Da Formação à Profissão – Choque da Realidade ou Realidade Chocante. Conferência realizada nas Jornadas da Prática Pedagógica do Ensino Básico “Ser Professor do 1º Ciclo”, Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, Braga. Retirado em Agosto 22, 2009 de http://www.fpce.up.pt/ciie/lopes_daformacao_aprofissao.pdf.

Lopes, Amélia, Pereira, Fátima, Ferreira, Elisabete, Ribeiro, Agostinho e Coelho, Orquídea (2007). A formação inicial de professores do 1º CEB nas duas últimas décadas: uma caracterização a partir de discursos de natureza sóciopolítica. In Amélia Lopes (Coord.), *De uma escola a outra: Temas*

para pensar a formação inicial de professores (pp. 27-34). Porto: Afrontamento/CIIE. Retirado em Abril 8, 2009 de <http://hdl.handle.net/10216/6674>.

Pereira, Fátima; Carolino, Ana Maria e Lopes, Amélia (2007). A formação inicial de professores do 1º CEB nas últimas três décadas do séc. XX: transformações curriculares, conceptualização educativa e profissionalização docente. *Revista Portuguesa de Educação*, 20 (1), 191-219. Retirado em Março 09, 2008 de <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v20n1/v20n1a08.pdf>.

Rodrigues, Pedro (1993). A Avaliação Curricular. In Albano Estrela e António Nóvoa (org.) *Avaliação em Educação: Novas Perspectivas* (pp. 17-63). Porto: Porto Editora.

Silva, Maria Celeste Marques da (1997). O Primeiro Ano de Docência: O Choque com a Realidade. In Maria Teresa Estrela (Org.). *Viver e Construir a Profissão Docente* (pp. 51-80). Porto: Porto Editora.

Terrasêca, Manuela (2006). *Questões Aprofundadas de Avaliação em Educação*. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação – Universidade do Porto. (Relatório da disciplina).

Legislação

Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro

Despacho Normativo nº. 1/2005, de 5 de Janeiro.

Uma análise do perfil do professor de língua inglesa das escolas públicas de educação básica do Município de Arapiraca-AL

Jean Marcelo Barbosa de Oliveira⁷⁷¹, Anamelea de Campos Pinto⁷⁷²

RESUMO

Neste trabalho abordamos a língua inglesa como disciplina, seu ensino, formação de professores de inglês. Trata-se de um estudo qualitativo, de caráter investigativo, que visa identificar o perfil de professores de escolas públicas de Educação Básica de um município do interior do estado de Alagoas, para tentar compreender a atual situação do ensino de inglês nesta cidade, conhecer a sua formação, que opiniões eles têm sobre os cursos de Letras que os formaram, quais atitudes eles tomam para melhorar sua prática docente. A pesquisa foi desenvolvida através da aplicação de questionário semiestruturado e de um inventário de crenças, no período de abril a julho de 2010, e envolveu 40 (quarenta) professores, de 30 (trinta) escolas com idades entre 18 (dezoito) e 50 (cinquenta) anos. Os dados coletados revelam, dentre outras coisas, que os docentes pesquisados são graduados, 50% são especialistas em docência do ensino superior e 01 (um) é mestre; 65% revelaram que a sua formação pedagógica foi insatisfatória, requerendo a procura por escolas de idiomas para melhoria de proficiência na língua; 58% não participa de congressos ou seminários na área. O referencial teórico apoiou-se em estudos da área de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, que tiveram como foco de investigação a contribuição de Almeida Filho, 2000; Paiva, 1997; Moita Lopes, 1991; Gimenez, 2005. Verificamos que os professores apesar de não se sentirem bem preparados pelos seus cursos de graduação, buscaram formação continuada para dar sequência aos seus estudos e com isto melhorar sua atuação profissional. O questionário aplicado atendeu a nossa expectativa, pois conseguimos ter um panorama da situação educacional sobre o ensino de língua inglesa no município.

Palavras-chave: Língua inglesa; Formação de Professores; Escola Pública.

INTRODUÇÃO

A importância do desenvolvimento de uma postura crítico-reflexiva na formação e atuação do professor tem sido apontada por vários autores que abordam o ensino crítico, como: Dewey (1933); Schön (1983); Vieira-Abrahão (2004), dentre outros. Num momento em que os professores e seus conceitos sobre ensino-aprendizagem são reavaliados, torna-se imprescindível fazer uma reflexão sobre o perfil desses professores acerca do processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa, uma vez que estas conduzem suas ações em sala de aula e influenciam a postura dos seus alunos, futuros professores. Nesse sentido, nos propomos a realizar uma análise sobre o perfil dos professores em exercício na cidade de Arapiraca.

Trata-se de um estudo de base interpretativa-qualitativa do perfil de 40 (quarenta) professores de língua inglesa das redes municipal, estadual e privada da cidade de Arapiraca.

⁷⁷¹ Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Alagoas - Campus Arapiraca, Universidade Estadual de Alagoas - Campus III - Palmeira dos Índios

⁷⁷² Universidade Federal de Alagoas – Centro de Educação

PRÁTICA REFLEXIVA VERSUS PRÁTICA REPRODUZIDA

Nossa experiência com a formação de professores de língua inglesa, desde o início da década de 90, nos sugere que os professores em geral tendem a assumir duas tendências: **a prática do treinamento**, tão comum nos anos 70 e 80 e **a prática do desenvolvimento**, que passou a ser incentivada, a partir dos anos 90. A **prática do treinamento** visa à preparação do professor para atividades a serem desempenhadas em curto prazo, como por exemplo, o início do trabalho docente em um curso de línguas, ou o desenvolvimento de uma tarefa nova de ensino. Essa prática envolve conceitos, princípios, procedimentos e estratégias, elaborados por especialistas, que são introduzidos, de forma descendente e prescritiva, aos professores, os quais devem segui-los ou implementá-los no seu fazer pedagógico. Envolve, portanto, uma relação de mão única entre teoria e prática e uma visão do conhecimento como sendo estático, constituído de verdades e realidades universais. Dentro dessa perspectiva, aprender é absorver informações (RICHARDS, 2005; WILLIAMS, 1999). Como exemplo de atividades de treinamento, podemos citar aquelas utilizadas dentro da perspectiva audiolingual: apresentação de diálogos, promovendo a memorização dos mesmos, e os “*drills*”, exercícios que visam à memorização de estruturas gramaticais.

A **prática do desenvolvimento**, por outro lado, também denominada formação/educação de professores, refere-se a um processo formativo global, uma preparação para as demandas do mundo em constante mudança e não para uma atividade particular de ensino. Ela busca desenvolver a habilidade para que o professor educando possa aprender e se desenvolver ao longo de sua carreira; busca promover a compreensão sobre o ensino e sobre ele próprio enquanto profissional. Envolve, segundo Richards (2005), o exame de diferentes dimensões da prática docente como base para a reflexão. Nesta perspectiva, não há espaço para o conhecimento absoluto ou verdades universais e, sim, para a construção do conhecimento pelo indivíduo.

Segundo Kumaravadivelu (2003) o professor formado pela perspectiva de treinamento passa a ser um técnico-passivo, aquele que aprende um amontoado de conhecimentos produzidos pela academia e transmite-o aos alunos. Em oposição a essa ideia de profissional passivo, Larsen-Freeman (1999) sugere que, apesar de ser verdade que muitos métodos têm sido impostos aos professores com a expectativa de obter resultados únicos, isso nem sempre acontece, pois qualquer método, quando implementado, passa a ser moldado pelas crenças, estilo e nível de experiência do professor, que inclui, também, a má interpretação do professor sobre como esse método deve ser implementado.

De fato, existem programas de formação ou mesmo escolas de idiomas que elegem como ideal uma abordagem de ensino e cobram dos alunos-professores ou professores em serviço que sigam os modelos apresentados, desconsiderando qualquer outra prática. A própria adoção e cumprimento do livro didático à risca é uma forma de transmitir concepções, crenças e ideologias produzidas por outrem e tomadas como verdadeiras.

Contudo, se considerarmos que a aprendizagem se dá por meio da construção de conhecimentos, e que o aprendiz não é uma tabula rasa, mas, ao contrário, traz para os cursos de formação suas crenças, seus pressupostos e conhecimentos por meio dos quais faz a leitura das teorias e práticas, evidentemente que tais leituras dos métodos serão leituras particulares e pessoais.

A concepção de aprendizagem docente como processo cognitivo vê a aprendizagem como uma construção pessoal, na medida em que o conhecimento é ativamente construído pelos aprendizes. Dessa forma, a

aprendizagem constitui uma atividade cognitiva complexa que engloba, além do pensamento do professor, a natureza de suas crenças acerca desse processo. Em cursos de formação que adotam tal concepção, o professor em pré ou em serviço é encorajado a explorar suas próprias crenças e processos mentais e a examinar como estas influenciam suas práticas de sala de aula, o que é feito por meio de procedimentos de automonitoração, escritura de diários e análise de incidentes críticos. Tal visão conduz à valorização do conhecimento individual e pessoal do professor na aprendizagem e na compreensão de suas salas de aula e ao uso de atividades de autoconscientização e interpretação pessoal, que é feito através de automonitoração e escritura de diários.

Na formação de professores, a concepção de aprendizagem docente como prática reflexiva levou à noção de ensino reflexivo, visto por Richards (2005) como ensino acompanhado da coleta de informações sobre a prática como base para a reflexão crítica.

O professor de Língua Inglesa é, muitas vezes, criticado por sua formação Acadêmica que, a princípio, não o prepara para assumir o seu papel na realidade em que vai atuar, pois a teoria estudada na universidade, em muitas situações, parece não estar vinculada à prática. Sabemos que para que o professor possa construir experiências significativas com seus alunos é preciso que sua formação seja orientada por situações equivalentes de ensino e de aprendizagem.

O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Com a Resolução CNE/CP 02, de 19 de fevereiro de 2002, a carga horária das licenciaturas fica estabelecida em 2.800 (duas mil e oitocentas horas), sendo distribuída em 1.800 (mil e oitocentas) horas para conhecimentos de natureza científico-cultural, 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado, 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular e 200 (duzentas) horas para outras atividades acadêmico-científico-culturais. Lembrando que 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso podem ser dedicadas a aulas à distancia.

A falta de articulação entre a teoria e prática é um fator que preocupa vários estudiosos sobre a formação de professores (ALMEIDA FILHO, 1999, PAIVA, 1997; MOITA LOPES, 1991).

Paiva (1997) faz sérias críticas a sete faculdades do interior de Minas Gerais, atualmente fazendo parte da Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG), a autora faz comentários sobre seus projetos curriculares que não conseguem formar docentes com competência e aptidões necessárias ao cargo. Paiva (op.cit.) destaca ainda, que isto não é uma realidade apenas das universidades estaduais, pois em universidades federais, também se observa que a formação pedagógica do professor fica prejudicada.

Pesquisas na área de FP nos mostram, cada vez mais, a necessidade dos cursos de Licenciatura darem prioridade aos saberes teóricos e aplicados para que o professor-aluno possa articular estes conhecimentos no processo de ensino e de aprendizagem.

A formação inicial tem um papel de fundamental importância na constituição do professor, pois é nesta fase que ele se depara com o conhecimento da prática profissional. Gimenez (2005) ressalta que a formação inicial não deve ser apenas a transmissão de conhecimentos teóricos, mas “pensada sob novos paradigmas que problematizem a centralidade do conhecimento de “conteúdo” e problematizem a teoria e prática”. Assim as Licenciaturas devem se preocupar em fazer com que o aluno vivencie situações reais de ensino.

O professor precisa estar atualizado com as mudanças para que consiga ministrar suas aulas com inovações, motivando seus alunos para que o conhecimento tenha mais significado para o aluno.

Falando em FP não podemos esquecer a experiência que o docente traz do seu convívio, seja familiar, social ou profissional. Pimenta (2002) ressalta que não podemos ver a atividade docente como uma tarefa burocrática, que só é necessária à aquisição de conhecimentos e habilidades técnicas, mas sim uma atividade de humanização. A autora reforça dizendo que se espera que

A licenciatura desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. (PIMENTA, 2002, p.18)

Assim, precisamos ver a formação docente como um processo que deve desenvolver no aluno futuro professor a consciência de que aprender a ensinar é uma evolução e para isto o aluno-professor deve estar sempre preparado para aprender a aprender.

METODOLOGIA

Diante do exposto, este estudo apresenta uma pesquisa descritivo-exploratória com abordagem quantitativa. Ela aconteceu em um cenário natural, pois foi realizada nas escolas em que os entrevistados trabalham, analisando o contexto no qual estão inseridos, para podermos traçar o seu perfil.

Este trabalho foi realizado no período de abril a julho de 2010, na rede pública de ensino de um município, o qual se encontra a 133 km de Maceió, com uma população de cerca de 214.000 habitantes. A cidade pesquisada possui 16 (dezesesseis) escolas públicas estaduais e 50 (cinquenta) municipais, sendo 31 (trinta e uma) na zona rural e 29 (vinte e nove) na urbana. Somente 20 (vinte) escolas públicas municipais oferecem o ensino de língua inglesa, pois são as escolas que ofertam o ensino fundamental e médio.

ABORDAGEM DE PESQUISA

Esta pesquisa é um levantamento quantitativo, escolhida assim por seu potencial de contribuição significativa na compreensão dos fenômenos que buscam expor as concepções representativas enquanto fatos sociais e educacionais. A pesquisa acontece em um cenário natural, pois é realizada nas escolas em que os entrevistados trabalham, analisando o contexto no qual eles estão inseridos, para podermos traçar o seu perfil.

Optamos por um estudo de caso, a luz de instrumentos estatísticos, para apresentar um panorama dos profissionais que atuam na área de língua inglesa nas escolas públicas de Arapiraca-AL.

SUJEITOS ENVOLVIDOS

Esta investigação foi feita com 40 (quarenta) professores de língua inglesa das escolas públicas de Arapiraca-AL, com a faixa etária entre 18 (dezoito) e 50 (cinquenta) anos, sendo 26 (vinte e seis) do sexo feminino e 14 (quatorze) do sexo masculino, objetivando traçar um perfil destes educadores sobre as crenças e experiências de aprendizagem.

PLANEJAMENTO PARA A COLETA DE DADOS

No planejamento para a coleta de dados foram realizadas reuniões com os diretores, coordenadores e professores de língua inglesa nas escolas públicas (educação básica) para o conhecimento acerca desta pesquisa (objetivos, metodologia e importância para realização da mesma). Um questionário foi apresentado aos professores e discutido os seguintes instrumentos:

- a) Dados Pessoais, onde obtêm-se informações sobre faixa etária, sexo, rede de ensino, escolarização básica, formação acadêmica, pós-graduação, instituições formadoras;
- b) Aspectos da formação inicial e formação continuada, onde os pesquisados irão versar sobre a contribuição do Curso de Letras para sua formação acadêmica, suas participações em congressos, seminários.
- c) Aspectos da prática pedagógica, onde se pretende investigar sobre o uso de material didático e a estrutura oferecida pela escola;
- d) Aspectos curriculares sobre o ensino de língua inglesa, onde iremos falar sobre documentos oficiais norteadores do ensino de língua estrangeira nas escolas;

ANÁLISE DE DADOS

As análises dos dados foram feitas à medida que terminamos cada etapa, observando as respostas obtidas. Esta análise seguiu um processo de categorização. Borges (2007) diz que a categorização tem como objetivo fornecer uma representação ordenada dos dados, para que possamos ter um conhecimento mais profundo dos índices ou indicadores e conseqüentemente inferir com maior propriedade nossas conclusões.

A PESQUISA REALIZADA E SEUS RESULTADOS

DADOS PESSOAIS

Estabelecer novos caminhos para a educação é emergencial, pois somos questionados sobre nossas práticas, como contribuimos para a formação do indivíduo pessoal e profissionalmente na formação docente. O professor tem um papel preponderante para a promoção de uma educação que contemple as diversidades encontradas no âmbito escolar. Nossa investigação visa analisar o perfil dos profissionais da educação que atuam no município de Arapiraca-AL, que é vista como a cidade do futuro, apresentando um forte espaço de crescimento e desenvolvimento. Fizemos um estudo exploratório, com levantamento de dados estatísticos para termos um panorama da situação nesta cidade.

Entre os entrevistados tivemos 35% dos professores com a faixa etária entre 28 (vinte e oito) e 38 (trinta e oito) anos. E 32,5% entre 38 (trinta e oito) e 48 (quarenta e oito) anos. Assim temos a maioria dos professores de língua inglesa em Arapiraca-AL com as idades entre 28 (vinte e oito) e 48 (quarenta e oito) anos. Podemos, assim, deduzir que eles possuindo praticamente a mesma faixa etária, vêm da mesma geração de conhecimento. Muito provavelmente também vivenciaram a mesma cultura de ensino/aprendizagem e foram submetidos à metodologia da gramática e tradução

Os dados sobre o sexo dos professores da rede pública de ensino comprovam que o número de docentes do sexo feminino é sempre maior que o dos docentes do sexo masculino, pois para confirmar isto temos um percentual de 67,5 (sessenta e sete ponto cinco) professoras atuando no município. O número de professoras é superior ao de professores atuando no município de Arapiraca-AL. Souza (2006) diz que as profissões de ensino foram as primeiras a se abrirem às mulheres. No seu trabalho ela apresenta um quadro onde demonstra que 78,2% (setenta e oito ponto dois por cento) do profissional docente são mulheres. Ela afirma ainda que

Considerando que 21,8% dos professores são homens, há que se ressaltar o percentual de professores que são a “pessoa de referência” na família (35,6%), pois nos permite levantar a hipótese de que as mulheres estão ampliando sua condição de “chefe” de família.

A feminização do magistério é um fenômeno que se acentuou a partir dos anos 1930, em decorrência da expansão da escolaridade primária, no cerne das grandes transformações políticas, econômicas e sociais que ocorreram no Brasil (PIMENTA, 2002).

A crise gerada pelo capitalismo brasileiro nos anos de 1950 e 1960 conduz à necessidade da mulher complementar a renda familiar com seu trabalho no magistério. À época, o exercício do magistério era comparado ao trabalho doméstico, pois a professora primária tinha como característica marcante, o papel de mãe e coerente com o de esposa, ou seja, uma extensão do lar.

No que se refere à formação básica, 53% dos professores participantes desta pesquisa são oriundos de escola pública. Assim, percebemos que eles somente tiveram acesso à língua estrangeira na graduação, não fazendo nenhum curso de idiomas anterior a este período. Assim, podemos avaliar que sua formação em língua inglesa começou quando ingressaram na universidade, e começaram a ministrar aulas e se aperfeiçoar na profissão docente com todas as dificuldades para o exercício na sala de aula.

A situação (em relação ao domínio da língua inglesa) dos ingressantes demanda da Universidade uma formação que ela não está estruturada para prover.

Ou seja, ao invés de investir no aperfeiçoamento da língua (que o aluno já deveria dominar, pelo menos em nível básico) e no desenvolvimento de competências teóricas e aplicadas, os cursos se veem obrigados a ensinar a língua nos seus níveis mais básicos, comprometendo o tempo para o trabalho com outras habilidades.

Um ponto importante a ser analisado, com relação à formação acadêmica dos 40 entrevistados, é que 50% (cinquenta por cento) dos professores apresentam cursos de pós-graduação, sendo 47,7% (quarenta e sete ponto sete por cento) com especialização e 2,3 (dois ponto três) com mestrado. E os outros 50% (cinquenta por cento) possuem apenas a graduação. O processo de formação é de natureza social e contribui para o desenvolvimento tanto pessoal quanto profissional, pois se trata da busca pelo conhecimento e reflexão para melhorar a sua prática. Esta busca faz com que os docentes se atualizem sobre as teorias que estão sendo estudadas e pesquisadas no âmbito educacional e com isto possam aperfeiçoar sua prática educacional para que possamos ter alunos mais bem preparados e que se sintam motivados para aprendizagem de uma língua estrangeira. Pois esta motivação faz com que os alunos se interessem pela aprendizagem da língua, mas sabemos que o professor precisa tornar este conhecimento

significativo para os alunos e para isto é necessário que os docentes tenham conhecimento das pesquisas sobre o tema e estejam engajados nesta busca por conhecimento.

É necessário enfatizar que para o professor do interior é muito difícil fazer a especialização, pois há pouco tempo começamos a ter cursos de especialização na cidade, e geralmente estes cursos são em docência superior. O primeiro curso de Especialização em língua inglesa começou em 2011 no município.

Para o docente, torna-se complicado pois ele tem que se deslocar para outra cidade ou até mesmo estado, com dificuldades de locomoção, os cursos são privados e eles não tem incentivo nos setores em que eles estão inseridos.

Somam-se a isto, os altos custos que incluem as mensalidades e despesas em transporte e alimentação.

ASPECTOS DA FORMAÇÃO INICIAL E FORMAÇÃO CONTINUADA]

Os cursos de Letras pelo quais os professores passaram parecem não ter tido bons êxitos na formação dos docentes. 26 (vinte e seis) afirmaram que os cursos não os preparam de forma adequada (65%). A maioria ressaltou que como fizeram habilitação dupla (línguas portuguesa e inglesa), eles reclamaram do pouco tempo para a formação específica e tiveram que buscar em cursos de idioma sua melhor proficiência. Paiva (2005) nos leva a refletir como aconteceu o processo do currículo de Letras durante a nossa história. Até 1962, o curso de Letras incluía 05 (cinco) línguas e suas literaturas. Com a reforma, a licenciatura dupla passou a oferta uma língua estrangeira e sua literatura, pois licenciatura única só era permitida a língua portuguesa. A autora demonstra sua preocupação com esta situação afirmando que

esse currículo mínimo, que tratava as línguas estrangeiras com tanto preconceito, vigorou por 34 anos e, até hoje, influencia os projetos pedagógicos, tal é a dificuldade de se pensar uma organização curricular que não seja baseada em disciplinas.(2005, p. 20)

Ela alerta, ainda, que a maioria dos currículos das instituições não se preocupam com a formação profissional, pois a parte pedagógica fica esquecida mesmo com a obrigatoriedade do estágio supervisionado.

Vale, aqui, ressaltar, mais uma vez, a deficiência dos ingressantes em termos do conhecimento da língua que se dispõe a ensinar, ficando, assim, a cargo da Universidade fornecer esta formação. O aluno chega à Universidade, sem o domínio básico da língua que ele se pretende ensinar. Assim, a instituição, ao invés de avançar na formação de professores, se ver obrigada a ministrar o conhecimento básico do ensino de línguas para poder avançar nesta formação.

Quando perguntados sobre o domínio da habilidade de leitura, os professores entrevistados responderam que 52,5% leem bem, 45% razoavelmente (45%) e 2,5%01 pouco. Assim, observamos que a maioria dos docentes tem boa habilidade de leitura, isto faz com que eles possam desenvolver nos alunos esta habilidade, visto que é uma área pouco desenvolvida na educação básica, e se trata de uma habilidade muito importante, especialmente, no Ensino Médio, visto que os exames seletivos aos quais os alunos irão se submeter para o ingresso na universidade estão pautados na leitura e compreensão de textos. Tomitch (2009) reforça que o professor precisa ter estratégias claras para auxiliar o aluno para uma compreensão efetiva do texto, preocupando-se com todo o processo desta abordagem, visto que o leitor precisa estar

interessado pela leitura, ressaltando que o ensino de gramática e vocabulário são partes integrantes deste processo, mas não o ponto principal.

55% falam bem a língua inglesa, 35% razoavelmente e 10% pouco. É muito importante este resultado, pois sabemos que, na maioria dos casos, o contato que o aluno tem com a língua estrangeira é na sala de aula com o professor e se o mesmo domina bem esta habilidade, pode usar este recurso para tornar a aula mais interessante e comunicativa, não se prendendo somente ao uso da gramática, geralmente ensinada através da língua materna.

Com relação à escrita, tivemos 60% escrevem bem, 25% dos professores razoavelmente e 16% pouco. Constatamos que a maioria dos professores escreve bem na língua inglesa, assim podem desenvolver as técnicas de escrita durante suas aulas, para que possam incentivar os alunos a escreverem na língua inglesa.

Quando a habilidade é a compreensão auditiva, obtivemos o seguinte resultado: 52,8% compreendem bem ao ouvir a língua inglesa, 45% razoavelmente e 2,5% pouco. Os professores demonstraram bom conhecimento na compreensão auditiva. Devemos incentivar isto em nossos alunos, pois, eles são expostos a várias atividades desta compreensão, ouvindo músicas, assistindo a filmes e também ouvindo o professor na sala de aula.

Podemos observar que quanto à participação dos professores em formação continuada, temos 62,5% dos docentes que buscam constantemente novos desafios, buscando novos estímulos, ideias para motivá-los numa prática mais coerente com as necessidades da educação atualmente. Ressaltamos que na maioria dos casos os professores fazem um investimento pessoal, visto que as instituições de ensino se preocupam mais com as formações pedagógicas que acontecem uma vez por ano nas escolas, do que a formação específica de cada área, o que seria mais importante para os professores, pois eles estariam em discussão com profissionais do seu campo de atuação, trazendo novas ideias e metodologias.

Com relação a sua formação continuada perguntamos se eles participam com frequência de congressos e seminário relacionados à sua área de atuação. Tivemos um resultado nada animador, visto que 58% (cinquenta e oito por cento) não frequentam estes eventos. Reforçando o que foi dito anteriormente, estes encontros necessitam de investimentos, e o professor do interior, precisa se deslocar para outras cidades ou estados, e sem ajuda das instituições, isto se torna muito difícil para que haja uma frequência de eventos. Pois a formação continuada, para a maioria dos docentes, depende de seu orçamento financeiro, e ele precisa adquirir livros para estar atualizado com os avanços da educação, visto que as bibliotecas não possuem livros para esta fundamentação. Assim, é compreensível a dificuldade encontrada pelos docentes para sua presença em seminários e/ou congressos na sua área de atuação.

Devido ao caráter dinâmico dos acontecimentos do cotidiano escolar, a ação pedagógica não pode ser vista como a simples execução de uma receita.

O fato do professor vivenciar situações novas no seu dia a dia, torna necessário o aprimoramento de estratégias para atingir os objetivos impostos pela globalização, pelo avanço tecnológico e científico, enfim, pela sociedade que, devido a esses fatores, vive em constante mudança.

Por meio da formação continuada é que o conhecimento do professor pode ser incessantemente redimensionado, reelaborado.

ASPECTOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Os professores necessitam cada vez mais fazer uma reflexão sobre suas práticas, pois assim eles estarão na busca de um melhor desempenho para a realização de um processo eficiente no ensino de línguas. Gimenez (2005) salienta que a prática reflexiva é elemento importante na condução de uma prática pedagógica eficiente, pois desta forma o educador estará se questionando sobre seus métodos e a eficácia dos mesmos. Podendo assim, caso necessário, modificar ou adaptá-los para uma melhor realidade.

É importante salientar que o professor traz sua experiência de vida para sua formação e isto contribui para seu desempenho, o que Gimenez (2003) chama de “educação informal” e a autora considera “educação formal” aquela que ele recebe na Universidade.

Sabemos que os professores de escola pública enfrentam muitos problemas no seu trabalho docente, as dificuldades de material para dar suporte as suas aulas, a carga horária enorme, com isto a falta de tempo para se preparar de forma adequada para as aulas, a desvalorização da disciplina e da profissão, o isolamento das outras disciplinas. Estes fatores contribuem para que o professor tenha muitas dificuldades na sua prática em sala de aula e às vezes, se inquieta e diante destas dificuldades para melhorar seu desempenho profissional.

As mudanças na educação para o século XXI estão a nossa frente, e precisamos nos inserir neste processo, com uma nova visão do processo educacional, buscar formas de vencer estes desafios e tentar avançar para que possamos atingir melhores desempenhos e nos preparar para uma nova cultura docente e profissional.

Com relação à utilização do livro didático somente 30% dos docentes fazem uso deste material em suas aulas, 67% utilizam textos de vários livros para ministrar suas aulas e 2,5% não trabalha com livro didático. Sabemos que para escolher materiais diversos para trabalhar em sala de aula, o professor precisa de tempo e um esforço para atender as necessidades das turmas que ele leciona, e isto, às vezes, compromete a qualidade do ensino, pois o educador não tem tempo para fazer uma triagem adequada do material a ser utilizado, e com isto os alunos não se sentem estimulados para trabalhar com aquele texto. Assim, o professor tem que ter uma grande preocupação na escolha destes textos que leva para a sala de aula. Não podemos esquecer que não é porque se trabalha com livros didáticos que teremos mais envolvidos no processo de aprendizagem, isto, também, vai depender da forma como este recurso será utilizado.

Quanto à habilidade mais importante a ser desenvolvida pelos alunos, 47% dos docentes creem que a compreensão auditiva é a mais importante, seguidas de 30% que afirmaram ser a leitura, com relação à fala 12,5% considera esta habilidade mais importante e a escrita com 10%.

Lima (2009) reforça a ideia sobre a leitura em sala de aula quando ele afirma que o ensino de uma língua estrangeira deve ser organizado pelo estudo do texto, pois esta habilidade engloba as várias dimensões do ensino, como lexical, gramatical, semântica, política etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho de pesquisa nos propusemos a investigar o perfil do professor de língua inglesa que atua na educação básica de ensino público na cidade de Arapiraca-AL.

Observamos que os professores na sua maioria possuem faixa etária entre 28 e 48 anos, pertence ao sexo feminino, e são oriundos de escola pública. Podemos analisar que temos na escola pública do município, professores que fazem parte da mesma geração e estudaram em escolas públicas praticamente no mesmo período. Os docentes do município que responderam à pesquisa, e estão em exercício são graduados, sendo que a metade deles já possui curso de especialização e apenas um tem o curso de mestrado. É importante destacar que a especialização que eles possuem é na área de docência do ensino superior, nenhum deles possuem especialização em língua inglesa. Mas a condição de especialistas merece ser muito valorizada, visto que na situação de professores do interior, eles têm poucas oportunidades de continuar sua formação, além de não contar com incentivos da escola ou do órgão aos quais estão vinculados, eles buscaram, dentro do possível, avançar com seus estudos para adquirir melhor formação.

Quando perguntado sobre o curso de graduação que eles fizeram, a maioria reforçou que ele não atendeu às necessidades, e que precisaram fazer cursos de idioma para se sentirem preparados para assumir salas de aula de língua inglesa com mais segurança. Afirmaram, ainda, que dominam as 04 (quatro) habilidades da língua. Isto leva-nos a crer que os docentes, pelas informações dadas, podem desempenhar bem o seu papel como educador, trabalhando as habilidades com seus alunos.

Eles não participam de congressos ou seminários na sua área de atuação, alegando que, geralmente, estes encontros não acontecem em Arapiraca-AL, e isto dificulta a participação, pois eles não podem se deslocar para outras cidades, visto que a escola não incentiva para esta prática, e caso eles queiram frequentar estes eventos, terão que custeá-los.

A maioria dos professores acredita que o uso do livro didático é aconselhável, mas nem todos utilizam este recurso em suas aulas, alegando que os alunos da escola pública não se sentem motivados para comprá-lo, e assim eles usam materiais diversos para suas aulas. Sabemos que isto é preocupante, pois os professores têm que ter tempo para a seleção deste material, pois ele deve ser uma ferramenta interessante e eficaz para a aprendizagem. Não ocorrendo a escolha adequada para as atividades educacionais, pode acontecer o desinteresse dos alunos, pois percebem que o material foi escolhido aleatoriamente.

Das 04 (quatro) habilidades para serem desenvolvidas em sala de aula pelos alunos, os entrevistados consideram a compreensão auditiva a mais importante, vindo a leitura em segundo lugar.

Este trabalho foi o início de uma pesquisa que precisa ser aprofundada, visando maiores informações sobre a prática destes professores, pois utilizamos apenas o questionário, e analisamos estes dados, mas podemos em um trabalho mais aprofundado comparar estes elementos com a prática destes professores no seu dia-a-dia.

Para o aprofundamento desta pesquisa será interessante trabalharmos com a metodologia de auto-confrontação, pois vamos analisar as informações coletadas pelos atuais questionários e como os docentes atuam em suas salas de aula, podendo assim termos uma visão mais precisa da atuação dos professores da rede pública de ensino de Arapiraca.

REFERÊNCIAS

Almeida Filho, J. C. P. (1999). O professor de língua estrangeira em formação. Campinas, SP: Pontes.

- Borges, T. C.(2007). A contribuição da internet para a prática pedagógica dos professores de língua inglesa. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Dewey, J. (1933). How we think. Lexington: D.C. Health and Company.
- Gimenez, T.,et al. (2003). Desenvolvimento de conhecimento prático pessoal: um estudo com estagiários. In Gimenez, T. Ensinando e aprendendo inglês na universidade: Formação de professores em tempos de mudança. Londrina: ABRAPUI.
- Gimenez, T. N. (2005). Desafios contemporâneos na formação de professores de línguas: contribuições da linguística aplicada. In M.; Vieira-Abrahão, M. H.; Barcelos, A. M. F. (Org.) Linguística aplicada e contemporaneidade. Campinas. Pontes.
- Kumaravadivelu, B.(2003). Beyond methods: Macrostrategies for language teaching. Yale University.
- Larsen-Freeman, D.(1999). On the appropriateness of language teaching methods in language and development. The 4th International Conference of Language and Development. October.
- Paiva, V. L. M. O. (Org.). (2005). Ensino de língua inglesa: Reflexões e experiências. 3. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005. pp. 9-29.
- _____.(1997). A identidade do professor de inglês. APLIEMGE: ensino e pesquisa. Uberlândia: APLIEMGE/FAPEMIG, n.1, p. 9-17. Retirado em: Novembro 21, 2009 de <<http://www.veramenezes.com/identidade.htm> >
- Pimenta, S. G. (2002). Saberes pedagógico e atividade docente. 3ª Ed. São Paulo: Cortez.
- Richards, J. C.; Farrel, T. S. C. (2005). Professional development for language teachers: Strategies for teacher learning. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schön, D. A.(1983). The Reflective Practitioner. London: Temple Smith.
- Souza, A. N. de. (2006). Professores e mercado de trabalho. Políticas educativas na América Latina: conseqüências sobre a formação e o trabalho docente. VI Seminário da Redestrado, UERJ.
- Tomitch, L.M.B.(2009). A aquisição de leitura em língua inglesa. In: Lima, D.C de. (Org). Ensino/aprendizagem de língua inglesa: Conversas com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial.
- Vieira-Abrahão, H. M. (2004). Crenças, pressupostos e conhecimentos de alunos-professores de língua estrangeira e sua formação inicial. In: Vieira-Abrahão, M.H. (Org.). Prática de ensino de língua estrangeira: Experiências e reflexões. Campinas, SP: Pontes.

A grande ausente na contemporaneidade: a possibilidade da crítica ontológica na formação docente e os processos de conhecimento

Patrícia Laura Torriglia⁷⁷³, Margareth Feiten Cisne⁷⁷⁴.

Introdução

O presente texto faz parte de duas pesquisas de natureza teórica – conceitual em andamento. As duas discutem, a partir da ontologia crítica, a produção de conhecimento, os processos de conhecer, ensinar e aprender na formação docente e as bases ontológicas dos processos de apropriação do conhecimento⁷⁷⁵.

Interessa-nos neste artigo aprofundar alguns aspectos relevantes em relação à formação docente a partir da perspectiva da ontologia crítica – defendida por Lukács - que procura compreender de forma mais apurada o papel da ciência na produção do conhecimento. Nessa direção, argumentamos uma formação humana onde o ser social é um sujeito ativo e não meramente passivo diante dos acontecimentos sociais com os quais se articula e se relaciona. É nesse contexto que consideramos a possibilidade de uma inteligibilidade do mundo objetivo por parte deste sujeito. Assim sendo, apresentamos em um primeiro momento um conjunto de idéias sobre a educação em seu sentido lato e estrito, em seu viés normativo – valorativo e ideológico. Para posteriormente, aprofundar o conceito de práxis vinculada aos processos de conhecimento, ao conceito de *episteme* e de *doxa*, a práxis cotidiana, e a partir deles, a complexificação dos processos de objetivação que configuram o agir humano e seu campo de possibilidades e escolhas.

Consideramos estas questões fundamentais e importantes para compreender teórica e metodologicamente os processos ontológicos e epistemológicos, no que diz respeito ao conhecimento dos fenômenos educacionais. Os estudos realizados, e sua continuação, tiveram como foco principal uma concepção de *formação humana* que compreende a necessária independência e unicidade entre a subjetividade e objetividade, teoria e prática, um conhecimento do mundo que não se baseia simplesmente em uma compreensão restrita de subjetividade ou em mera interpretação (embora estas façam parte do processo). Uma formação humana e, portanto, processos de formação que se configuram entre o conhecer, ensinar e aprender, que se contrapõem aos reiterados recuos teóricos e práticos⁷⁷⁶ que se apresentaram e estão latentes no complexo educacional – recuos manifestos em ceticismos epistemológicos, realismos empíricos, ontologias pragmáticas – e em confusas ideologias do cotidiano escolar⁷⁷⁷.

⁷⁷³ Professora adjunta IV do Departamento de Estudos especializados em educação (EED) do centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Coordenadora e pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Ontologia Crítica. GEPOC/PPGE/UFSC

⁷⁷⁴ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa: Trabalho e Educação, do Centro de Ciências da Educação - Universidade Federal de Santa Catarina – PPGE/CED/UFSC. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Ontologia Crítica. GEPOC/PPGE/UFSC. Professora do Núcleo de Desenvolvimento Infantil do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina – NDI/CED/UFSC.

⁷⁷⁵ Pesquisa que está sendo desenvolvida em nível de Doutorado, no Programa de Pós-Graduação em educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Brasil.

⁷⁷⁶ O termo “recuo da teoria” foi indicado por Moraes (2000) como esvaziamento do conhecimento, re -significação dos conceitos e apaziguamento das relações sociais, entre outros aspectos.

⁷⁷⁷ Já explicitamos em outro texto que [...] existe um equívoco bastante frequente ao se falar da cotidianidade. Às vezes atribui-se a ela um aspecto negativo; outras vezes, posturas extremistas a elevam a um patamar único, limite de abordagens teóricas que aproveitam e exprimem somente seus traços superficiais. Nesse sentido, se perde ou prescinde-se a captura da essencialidade da vida cotidiana e os momentos necessários para a sobrevivência da própria existência cotidiana e sua superação, o que não significa sua eliminação (TORRIGLIA, 2008, p 29).

É a partir desta compreensão que entendemos que o significado da “sociedade do conhecimento” acompanha uma racionalidade que não consegue dar conta da complexidade que se expressa no real. Também nessa aclamada sociedade se expressa a emergência de outra racionalidade que leva aos extremos a razão, desnudando-a de tudo, o aparecimento de novas teorias e abordagens para compreender o mundo social, “novos realismos”, novas concepções sobre a ciência, o conhecimento e o sujeito cognoscente.

O impulso ao conhecer: a unidade entre razão e ciência

O conhecimento em seu sentido amplo é fundamental para compreender a existência, além de ser parte fundamental do trabalho - atividade vital - do constante metabolismo entre os seres humanos e a natureza. No processo de apropriação e objetivação do mundo objetivo, *conhecer* as propriedades e legalidades dos fenômenos é fundamental para a transformação e reprodução da existência. Isto se coloca como prioridade no embate das necessidades já que sem *conhecer* não poderíamos transformar nem a natureza nem a relação entre os seres humanos, nessa direção, e a partir de uma concepção ontológica, o *conhecer* enquanto um impulso vital é o que Lukács denomina, com subsidio nos estudos ontológicos de Nicolai Hartmann, de *intentio recta*, impulso ao conhecimento da realidade, a captura da realidade mediante a consciência. Vejamos nas palavras de Lukács (S/D, p. 31),

[...] na intentio recta, tanto da vida cotidiana como da ciência e da filosofia, pode acontecer que o desenvolvimento social crie situações e direções que torcem e desviam esta intentio recta da compreensão do ser real. Por isso, a crítica ontológica que nasce dessa exigência deve ser absolutamente concreta, fundada na respectiva totalidade social e orientada para a totalidade social.

A partir da afirmação acima, para o autor seria falso supor que a ciência possa corrigir em termos ontológicos - críticos corretos “[...] a vida cotidiana e a filosofia, as ciências, ou, de modo inverso, que a vida cotidiana possa ter, nos confrontos com a ciência e com a filosofia, o papel da cozinheira de Molière” (idem). Isto se demarca ainda mais pelo caráter desigual e dinâmico da realidade, tornando-se necessário uma crítica ontológica que permita o tratamento deste complexo problema. Por isso, a crítica “[...] deve ter como seu ponto de referência o conjunto diferenciado da sociedade - diferenciado concretamente em termos de classes - e as inter-relações de comportamentos que daí derivam [...]” (idem). Enfim, acentuar a função da práxis como critério da teoria, é decisivo, segundo Lukács, para qualquer desenvolvimento espiritual e para qualquer práxis social, compreendendo que,

[...] toda práxis se orienta imediatamente no sentido de alcançar um objetivo concreto determinado. Para tanto deve ser conhecida a verdadeira constituição dos objetos que servem de meio para tal posição de finalidade, pertencendo igualmente àquela constituição as relações, as prováveis consequências, etc. Por isso a práxis está inseparavelmente ligada ao conhecimento [...] (LUKÁCS, 1984, p. 8).

Para Lukács, as formas da divisão do trabalho se entrecruzam em sua explicitação social com sua forma historicamente mais importante: a diferenciação produz mais do necessário para reproduzir-se. Esta tendência – de produzir mais do necessário - está também na *intentio recta*, que denota o impulso de conhecer a realidade e que leva aos seres humanos a procurar e ampliar o mundo circundante, disto resulta as generalizações e fixações do trabalho.

Assim como a atividade vital - o trabalho - em sua dimensão ontológica é inerente à existência e desenvolvimento do ser social - a *intentio recta* também expressa e é ontologicamente a base fundamental do processo de produção, reprodução e continuidade do ser social, nela repousa a gênese do conhecimento. Reprodução e continuidade são marcas essenciais da existência da vida: reprodução dos seres singulares e da sociedade, desenvolvimento das subjetividades e do constante e ineliminável processo de objetivação, isto é, da objetividade das subjetividades que compõem o movimento do desenvolvimento⁷⁷⁸.

Cabe destacar que o processo de objetivações não é um momento rígido, estanque, ele é expressão da dinâmica do real e constitui as bases para outros sistemas e objetivações superiores. Também, nessa mesma direção e compondo o complexo inseparável da reprodução, o complexo educacional em seu sentido lato acompanha a gênese do conhecimento (e vice-versa) porque ele se expressa na possibilidade concreta de sua fixação mediante as complexificações do ser social. De tal modo, com base em Lukács, Torriglia explica que,

[...] o mutismo natural do ser humano começa a diminuir e mediante a consciência de sua práxis se torna membro do gênero. O pertencer ao gênero (através do nascimento) se torna consciente por uma prática conscientemente social, mediante a educação em seu sentido lato (TORRIGLIA, 1999, p. 110).

A educação em sua acepção mais estrita (sem perder esta dimensão mais ampla e essencial) está atrelada e atenta às demandas de seu tempo, e sua função existe em um movimento constante que permite e favorece a apropriação dos conhecimentos da humanidade. Educação e conhecimento são duas caras de uma mesma moeda rodando na complexificação das relações sociais, quer dizer, na história da reprodução e produção da vida.

A produção de conhecimento e o sentido de conhecer estão balizados a partir de uma compreensão de formação humana que implica em uma oposição aos diferentes recuos já assinalados, recuperar um tipo de teoria que busca aprofundar os nexos e as estruturas do mundo objetivo; um sujeito inteligível e com possibilidade de expandir e ampliar sua personalidade; uma ideia diferente de compreensão da vida cotidiana; uma articulação entre epistemologia e ontologia com prioridade ontológica, entre outros desdobramentos, nos parece premente e fundamental.

Se aceitarmos a ideia de que a produção de conhecimento se dá no movimento entre a vida cotidiana e sua superação, torna-se necessário restaurar e avançar no conceito da vida cotidiana já que é imprescindível para compreender o *retorno* do conhecimento mais elaborado – ciência, arte, filosofia – à vida cotidiana. Se ela é [a vida cotidiana] o fermento da história e é fundamental porque as objetivações genéricas em-si nascem e se desenvolvem nela constituindo a base do que Lukács denomina de processo histórico universal (Heller, 1991, p. 96). Vejamos na seguinte citação como Lukács entende a função social da vida cotidiana e como ela possui uma universalidade extensiva,

⁷⁷⁸ [...] a reprodução social, em última análise, se realiza nas ações dos indivíduos – no imediato a realidade social se manifesta no indivíduo – todavia estas ações, para se realizarem, se inserem, por força das coisas, em complexos relacionais entre os homens os quais, uma vez surgidos, possuem uma determinada dinâmica própria; isto é, não só existem, se reproduzem, operam na sociedade independente da consciência dos indivíduos, mas dão também impulsos, direta ou indiretamente, mais ou menos determinantes às decisões alternativas (idem). (LUKÁCS, 1990, p., 65)

*[...] la esencia y las funciones histórico-sociales de la vida cotidiana no suscitarían interés si esta fuese considerada una esfera homogénea. Pero precisamente por esto, precisamente como consecuencia de su inmediato fundamentarse en los modos espontáneos-particulares de reaccionar por parte de los hombres, a las tareas de la vida que la existencia social les plantea (so pena la ruina), la vida cotidiana posee una universalidad extensiva. La sociedad solo puede ser comprendida en su totalidad, en su dinámica evolutiva, cuando se está en condiciones de entender la vida cotidiana en su heterogeneidad universal (Lukács in Heller, 1991, p. 11)*⁷⁷⁹

Ressaltamos novamente, “[...] a sociedade só pode ser compreendida em sua totalidade, em sua dinâmica evolutiva, quando se está em condições de entender a vida cotidiana em sua heterogeneidade universal”. Lukács ao utilizar o conceito de heterogeneidade universal para a compreensão da vida cotidiana objetiva uma superação interessante na análise que se realiza apenas pela via da pura homogeneização da vida cotidiana. Coloca nesse movimento, em nosso entender, realmente o “fermento secreto da história”. Nessa linha de pensamento, as apropriações dos usos e dos costumes, e do sistema de expectativas se desenvolvem em um determinado momento histórico e em uma classe social específica, e, dessa maneira, nem toda apropriação nem toda aprendizagem são a mesma coisa. Assim, para Heller, a reprodução do homem particular é sempre uma reprodução histórica, a reprodução de um particular em um mundo concreto. Deste modo, a vida cotidiana tem uma história, ela muda ou se transforma com a dinâmica social. Heller explica que a vida cotidiana é “um espelho” e “um fermento secreto da história” (Heller, 1991, p. 20).

Também, nessa complexa dinâmica, as objetivações genéricas para si, - arte, a ciência, a filosofia, nos conduzem “[...] a uma realidade diferente de nosso cotidiano, pois nesta aparência cumpre a sua função de ocultar a essência. Diferentemente da experiência cotidiana, a arte nos fornece uma realidade autônoma mais alta e verídica”. (FREDERICO, 2000, p. 301). Embora o autor esteja se referindo especificamente á arte, consideramos extensiva sua afirmação para a filosofia e a ciência. Assim, segundo Frederico (2000, p. 302) para Lukács, [...] a arte é uma atividade que parte da vida cotidiana para, em seguida, a ela retornar, produzindo nesse movimento reiterativo, uma *elevação*, na consciência sensível dos homens [...]. Entendemos que arte é uma forma de conhecimento da realidade, uma expressão da atividade humana fundamental para a reprodução e a continuidade da vida. Por isso, segundo Frederico (2000, p.302) Lukács estudava a arte,

[...] sempre comparada e contrastada com a atividade científica, partindo da vida cotidiana, como um de seus momentos privilegiados, ao contrário de Hegel para quem a arte surge sempre como manifestação sensível da ideia.

O próprio Lukács em sua obra *Estética* (1966) explica como a relação entre o papel subjetivo e o reflexo do mundo objetivo tem sua gênese no trabalho, em especial, se entendermos que, até no mais primitivo *ser homem* tem que produzir-se

[...] uma captação da realidade que seja pelo menos grosseiramente aproximada e consciente, de não ser assim, aqueles seres vivos não haveriam podido nem afirmar sua existência nem menos desenvolver-se em direção a estádios superiores (LUKÁCS, 1966, p. 12).

⁷⁷⁹ Esta citação de Lukács está no prefácio do livro de Heller, A (1991) *Sociologia da Vida Cotidiana*. Barcelona, Espanha: Edições Península.

Isto, segundo o autor, contém tendências a uma objetividade mais autêntica, e o princípio subjetivo - presente na seleção e distinção entre o essencial e o não tão essencial - se baseia em interesses vitais e elementares dos homens, e se vão produzindo no processo de complexificação das experiências e de algumas fixações. Lukács, na sua *Estética*, informa à importância que tem o reflexo, uma teoria do reflexo sobre a realidade objetiva, e apoiando-se em Lênin assinala,

[...] não se trata de um reflexo simples, nem imediato nem total, senão de um processo de uma série de abstrações, formulações, construção de conceitos, leis, etc., os quais os conceitos, as leis, etc., (pensamento, ciência = ideia lógica) abarcam somente condicionada, aproximadamente à legalidade universal da natureza que se movimenta e se desenvolve em si mesma. O homem não pode compreender = refletir = configurar a natureza inteira, nem plenamente, nem na sua 'totalidade imediata'; o único que pode fazer é aproximar-se eternamente, a esse conhecimento, criando abstrações, conceitos, leis, uma imagem científica do mundo, etc [...] (LUKÁCS, apud LENIN, 1966, p. 12).

Assim, Lukács assevera como é necessário compreender mais de perto “o dogma da fotocópia da realidade tal como se apresenta na vida cotidiana” (idem). E seguidamente desenvolve a relação entre as questões fisiológicas a um nível mais genérico, definindo as impressões sensíveis, isto é, as imagens dos objetos vistos na retina que são “realmente fotocópias da realidade visualmente fenomênica” para depois avançar naquilo que é fundamental: como se comporta respeito à realidade objetiva a imagem produzida na consciência, sendo este um resultado de um processo muito complicado⁷⁸⁰. Desenvolvendo estas questões, o autor húngaro, vai explicar que o trabalho, mediante a atividade vital,

[...] suspende-se a determinação imediata da posição dos fins e da ação. No trabalho encontra-se a superação dessa imediatez. O trabalho pode satisfazer cada vez mais [melhor] as finalidades dos homens no domínio do mundo circundante precisamente porque vai além da subjetividade espontânea – que contém, sem dúvida, elementos também espontâneos da objetividade -, porque [no trabalho] empreende-se um rodeio para a realização dos fins e se suspende a imediatez de estes para investigar diretamente a realidade objetiva em si mesma. Por isso no trabalho a distinção entre o essencial e não essencial tem já que aparecer objetivamente refletindo na consciência humana [a realidade objetiva] como objetivamente é. (LUKÁCS, 1966, p. 14). (sem colchete no original)

Desta forma, vemos como o “reflexo científico (objetivo, desantropomorfizador) da realidade nasce necessariamente do trabalho” (idem). Tema este, que depois foi ampliado e aprofundado em sua obra *Para uma Ontologia do ser Social*, na qual, o autor, desenvolve um capítulo mostrando e explicando os nexos que compõem a categoria trabalho.⁷⁸¹

Em relação ao tema, e a modo de exemplo, o autor explica que a consciência que “reflete” essa realidade adquire um caráter de possibilidade, e neste sentido pode ser entendida como *dynamis*, como potência. Compreendamos melhor isto nas palavras de Lukács;

[...] a nossa resposta a esse problema é que o reflexo, considerado precisamente no sentido ontológico, em si mesmo não é ser, e, portanto sequer “existência espectral”, muito simplesmente porque não é ser. E, no

⁷⁸⁰ Este tema do reflexo será uma das categorias que estamos aprofundando em nossos estudos, já que entendemos que sua compreensão é fundamental no processo de apropriação do conhecimento.

⁷⁸¹ As diferentes alternativas inerentes ao caráter teleológico do trabalho estão caracterizadas por atos de consciência e surgem do sistema de reflexo da realidade: por isso elas são anteriores aos atos em si. A alternativa é uma categoria mediadora, por meio da qual o reflexo da realidade torna-se veículo do ato de “pôr algo” efetivamente na realidade.

entanto ele é a condição decisiva para a colocação de séries causais e isto em sentido ontológico e não gnosiológico (LUKÁCS, S/D, p 23)

Este caráter de possibilidade é importante porque quebra, de certo modo, com um possível “determinismo” na rede dos nexos causais. Recordemos que para as leis que regem a natureza não existem fins, somente os seres humanos singulares põem finalidades em uma realidade que tem sua própria legalidade e, onde é possível mudá-la ou transformá-la. A intenção e o conhecimento se articulam impulsionados mediante uma atividade psíquica que regula a relação teoria e práxis para a concreção de uma meta. (TORRIGLIA, 1999).

Agora bem, poderíamos perguntar que acontece na esfera da vida cotidiana com os conhecimentos mais elaborados que ingressam nela e cuja gênese surgem *dela*? Como acontece o processo de superação dos limites da vida cotidiana e como retornam novamente? Como Lukács entende o *reflexo* da realidade? O que tem que ver tudo isto com a *intentio recta* e a *intentio obliqua*?

Lukács escreveu a esse respeito que (1966) “a investigação do pensamento cotidiano é uma das áreas menos pesquisadas até o presente”. Desse modo, salienta o autor que existem muitos estudos sobre a história da ciência, filosofia, religião, mas é muito raro estudos que aprofundem as relações recíprocas.

Se pensarmos que a ontologia e os conhecimentos surgem do solo do pensamento cotidiano, e que os contínuos processos de complexificações (objetivações) permitem sua elevação, também compreendemos que essa complexidade se dá pelo contínuo retorno à vida cotidiana. Quanto mais rica e profunda é seu desprendimento, sua elevação, mais enriquecida pode ser a vida cotidiana. Aqui se configura um dos aspectos que fundamenta a indissociabilidade da práxis, da cotidianidade e o processo de complexificação das objetivações genéricas. Lukács (1966, p. 4) explica que:

[...] o fato de que a origem de nossas representações ontológicas está na cotidianidade não significa que podem e devem ser aceitas a - criticamente. Ao contrário. Tais representações são repletas não apenas de preconceitos ingênuos, mas com frequência de ideias manifestamente falsas que, se às vezes provêm da ciência, nela penetram, sobretudo a partir das religiões, etc. [...]

Desta forma, ele aponta que a necessidade de crítica não autoriza descuidar do fundamento cotidiano, “o prosaico e terreno intelecto do cotidiano, alimentado pela práxis diária, pode de quando em quando constituir um saudável contrapeso aos modos de ver estranhados da realidade das esferas “superiores”” (LUKÁCS, 1966, p. 4). Este entendimento, a partir de uma ontologia do ser social, torna-se importante para compreender a ininterrupta interação entre as teorias mais complexas e a práxis cotidiana.

Como uma tentativa de premissa, consideramos que o conhecimento está atravessado e organizado por múltiplas dimensões e mediações. Deste modo, o *ser* do conhecimento enquanto uma categoria complexa e mediada produz e reproduz a dinâmica do social e as possíveis alternativas/escolhas que se expressam em projetos sócio-ideológicos que sustentam a sociabilidade capitalista.

Palavras Finais

A partir do exposto, consideramos importante realizar uma análise crítica a um tipo de conhecimento que vem sendo priorizado na área educacional, em especial o conhecimento revestido com premissas do

realismo empírico que, como uma das ontologias que se limitam a adaptar o mundo capitalista. Esta adaptação cerceia a compreensão e o aprofundamento de conhecer as estruturas e os mecanismos que produzem os fenômenos. Concordamos com Duayer quando nos ensina que “conhecer objetivamente, seja o mundo natural seja o social, é pressuposto incontornável da prática bem sucedida” (DUAYER, 2011, 3). E reconhecemos como Lukács, que “o comportamento cotidiano do homem é, ao mesmo tempo, o começo e o final de toda atividade humana”, mas entendemos assim como ele e defendemos que este “se enriquece constantemente com os supremos resultados do espírito humano, assimila-os a suas cotidianas necessidade práticas e assim dá lugar, como questões e como exigências, a novas ramificações das formas superiores de objetivação”

Desvelar as estruturas, compreender os nexos essenciais do movimento do real, significa elevar a compreensão da dimensão prática a partir de uma dimensão ontológica, já que esta outorga o suporte e a orientação à gnosiologia, por que o ser social enquanto *ser* não pode prescindir de sua *intentio recta*. E as dimensões do conhecimento na visão que aqui defendemos têm que ser entendida a partir de uma concepção ontológica crítica, que ajuda a compreender o sentido sobre o *conhecer e a produção de conhecimento*. Esta concepção prioriza a necessidade de restaurar o ser genérico, inserido em uma concepção do real, do mundo objetivo plausível de ser conhecido, e, portanto, com possibilidades de intervenções e mudanças.

Referências

- DUAYER, Mario. Marx e a Crítica do Trabalho no Capitalismo. In: Margem Esquerda Ensaios Marxistas n17. São Paulo. Boitempo Editorial. 2011
- FREDERICO, Celso. O Cotidiano e arte em Lukács. In Estudos Avançados, 2000.
- HELLER Agnes. Sociología de la vida cotidiana. 3.ed. Barcelona-España: Península, 1991
- LUKÁCS, Georg. A reprodução. (1981) In: Para uma ontologia do ser social. Tradução Sergio Lessa, de La riproduzione, segundo capítulo de Per una Ontologia dell 'Essere Sociale, Roma: Riunit, (1981). Maceió: Universidade Federal de Alagoas. Mimeo, 1990
- LUKÁCS, Georg. O trabalho. In: Para uma ontologia do ser social. Tradução de Ivo Tonet. (1984) Universidade Federal de Alagoas, a partir do texto Il Lavoro, primeiro capítulo do segundo tomo de Per una Ontologia dell 'Essere Sociale. Roma: Riunit, (1981), 1984.
- LUKÁCS, Georg. Estética. A peculiaridade de lo estético. Barcelona – México. Ed. Grijalbo, 1966.
- MORAES, Maria Célia Marcondes de. Recuo da teoria. In: MORAES, Maria Célia M. de (Org) Iluminismo às avessas. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- TORRIGLIA, Patricia Laura. Currículo: algumas reflexões sobre as dimensões do conhecimento. In: CARVALHO, D.C; GRANDO, B; BITTAR, M. (Orgs). Currículo, diversidade e formação. Florianópolis: Editora da UFSC. 2008.

A formação profissional como reflexo de uma prática docente alicerçada.

Quele Oliveira de Jesus⁷⁸²

Resumo

O referendo trabalho parte da preocupação de que a educação está constantemente sofrendo transformações e com ela a clientela discente, exigindo do docente uma nova roupagem na sua formação profissional.

Para garantir a reflexão da problemática, o trabalho fará um recorte histórico das práticas educativas aplicadas na década de 90, e como a prática educacional veio se renovando com o tempo para atender as necessidades da sociedade, abordando a importante atuação formativa do professor que deste modo, buscará contemplar as práticas de construção e reconstrução do conhecimento, ampliando a capacidade do indivíduo na compreensão do mundo em que vive e atua (CAVALCANTI, 2005).

Palavras chaves: Educação, Formação docente, Prática Educativa.

INTRODUÇÃO

As pesquisas sobre a formação profissional docente ganhou destaque em 1990, quando se iniciou uma análise sobre as práticas pedagógicas como um ponto importante para a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, numa abordagem mais aprofundada na busca de novos paradigmas e métodos para uma prática alicerçada.

Essa discussão está presente há muito tempo nos cursos de licenciatura das universidades, nos encontros e nas reuniões das escolas seja ela pública ou privada, tornado muitas vezes para grande parte dos professores em exercício como um debate repetitivo e sem muita concretização.

Alguns questionamentos se faz necessário para nortear a nossa discussão no decorrer dessa abordagem. Que caminhos a Educação brasileira vêm percorrendo para que garanta ao professor os saberes necessários a uma boa formação profissional? De que forma o professor elabora e manipula os procedimentos metodológicos a fim de atender as necessidades dos novos alunos inseridos no contexto desta nova sociedade em que vivemos? Questionamentos como esses deveriam fazer parte das reflexões diárias de todos os envolvidos no processo educacional, não apenas professores, mas gestores e governantes, uma vez que a educação não é deve ser um processo fixo, ela precisa está constantemente em movimento, exigindo das partes envolvidas habilidades e competências necessárias para que os sujeitos do processo adquiram a educação adqueada para a formação pessoal e social.

No Século XXI, a educação deve acompanhar o desenvolvimento acelerado que vem ocorrendo na sociedade e que exige por parte dos discentes uma melhor formação para uma atuação social ativa e eficaz.

⁷⁸² Graduanda do curso de Licenciatura em Geografia, Bolsista de Iniciação Científica pela FAPESB, Professora de Geografia da Educação básica e Ex Bolsista de Iniciação à Docência pela CAPES.. Email: quelephn@hotmail.com

Vale ressaltar que para isso acontecer é necessário que o educador tenha a consciência de que é preciso mudar, trocar as ferramentas, ter e renovar experiências na produção de certas habilidades, permitindo ao mesmo autonomia, colocando-se como verdadeiro sujeito no processo da (re) construção dos saberes (FREIRE, 1996). A qualidade na formação do professor reflete na qualidade da prática docente e que por sua vez irá contribuir diretamente na capacitação do indivíduo como um ser pensante e presente socialmente.

OS CAMINHOS DA FORMAÇÃO DOCENTE

Pensar em educação, nos remete a pensar em professores capacitados como procedimentos pedagógicos prontos e eficazes para atender as necessidades dos sujeitos em ação, que neste caso o aluno ganha lugar de destaque. Retomando o questionamento introdutório desta análise, pensemos: Que caminhos a Educação brasileira vêm percorrendo para que garanta ao professor os saberes necessários a uma boa formação profissional? Responder a essa inquietação nos impulsiona a fazer um recorte histórico na década de 90, no qual o Brasil vivia um momento de grandes mudanças tanto na questão social, cultural e consequentemente educacional.

Podemos afirmar que o momento vivido nos anos 90 apresentou um cenário de reformas. A introdução das novas tecnologias, o enfraquecimento do sistema de trabalho fordista que assolou o mundo desde a Revolução Industrial, exigia nesse tempo outro tipo de profissional que se enquadrasse nos parâmetros de flexibilidade, eficiência, e multifuncionalidade, a fim de estarem capacitados para realizarem as atividades atribuídas nas fábricas que neste período a competitividade global estava em alta.

Preocupado com o crescimento econômico do país, o Governo inicia sua investida para a reforma educacional, pois precisava de trabalhadores bem qualificados para o crescimento do capital. A inserção da informática na educação à distância a fim de atender um número maior de pessoas e em contrapartida barateava os custos do investimento, a internet como forma de globalizar a educação, o suporte em aparelhos de TV em cada escola, a distribuição anual de livros didáticos, a reforma curricular com a inserção de disciplinas obrigatórias para todo o território nacional. Mas, não era somente nas mudanças estruturais e curriculares que alcançaria o objetivo da boa qualificação dos alunos, era preciso paralelo a isso uma formação dos profissionais em Educação.

Muitas escolas possuía em seu quadro de docentes, profissionais que apenas possuíam o antigo magistério, não só as instituições como o próprio sistema carregavam enraizados, a ideia de que ensinar estava pautada apenas em transmissão de conteúdos e que era uma tarefa simples de executar.

Definimos professor [...] como uma pessoa autônoma, dotada de competências e especializadas que repousam sobre uma base de conhecimentos racionais, reconhecidos, oriundos da ciência, legitimado pela Universidade. (PERRENOUD; PAQUAY; ALTET; CHARLIER, p.25).

Segundo a L.D. B (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 em seu artigo 64 decreta:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Com a implantação e vigência da Lei a necessidade de formação dos professores torna-se também uma das prioridades, não por parte das instituições, mas também dos próprios profissionais que corriam risco de deixar o ofício por falta de capacitação, muitos municípios em parceria com universidades promoveram formação superior a professores em tempo inferior ao exigido pelo ensino regular da universidade. Pelo fato de já estarem em atividade os componentes relacionados a estágio supervisionados eram excluídos da grade curricular, cescem também a procura por faculdades com ensino a distância devido a sua flexibilidade em horários e comodidade.

Os papéis se inverteram aqueles que viviam apenas da função de ensinar, se vê na obrigação de voltar a ser aluno e isso causou e causa grandes impactos, devido à resistência que muitos têm pela formação.

Aqui a formação é entendida como um processo contínuo e permanente de desenvolvimento, o que pede o professor disponibilidade para a aprendizagem; da formação, que o ensine a aprender; e do sistema escolar na qual ele se insere como profissional, condições para continuar aprendendo. Ser profissional implica ser capaz de aprender sempre. (SEF/MEC, 1999, p. 63).

OS ENTRAVES DA FORMAÇÃO CONTINUADA

A formação continuada constitui-se na continuidade da formação inicial para os professores, compreendem em atividades que englobam entre Seminários, Aperfeiçoamentos, Jornadas, Congressos, Cursos, Capacitações e Especializações voltadas para as dicurssões educacionais no âmbito do planejamento, avaliação, currículo, aprendizagem, entre outros temas. Atividades que ocorrem geralmente fora do ambiente escolar e que demanda da participação do professor para que possa ocorrer a formação.

Diante das necessidades de uma reforma educacional, a formação continuada ainda é vista por muitos professores como algo sem nenhuma importância e que em muitos casos so atrapalham o desenvolvimento das atividades, pois precisam deixar as atividades escolares algumas vezes para estarem presentes nos eventos que mantem sempre discussos repetitivos e sem muita utilidade. Identificamos em pesquisas e entrevistas com alguns professores da escola pública, que discurso como este referente a formação continuada, partiu daqueles que vieram de uma educação conservadora e que atuou muitos anos na escola tendo apenas o antigo magistério como formação base para ensinar e que reproduz os ensinamentos recebido de forma sistemática e conteudista.

Os maiores entraves para a formação continuada estão em sensibilizar esses professores conservadores da necessidade de mudança na postura profissional, uma vez que partir para o novo é abrir mão das ideias ultrapassadas tidas com verdades, adotar novas posturas e diferentes atitudes, demandando assim de um trabalho que necessita de muita consciência de mudança por parte do profissional em exergar a necessidade do novo.

Desse modo é preciso destacar, que, quando enfatizamos a formação de professores, podemos está adotando posições culturais, epistemológicas, e ideológicas em relação ao ensino ao professor e aos alunos. Logo a formação de professores deve propiciar situações que viabilizem a reflexão e a tomada de consciência das limitações sociais, culturais e ideológicas da profissão docente, considerando como horizonte um projeto pessoal e coletivo (GARCIA, 1997).

Diante dos questionamentos sobre os caminhos e importância da formação dos professores, percebemos que não somente a resistência por parte dos docentes se tornam obstáculos para uma formação profissional adequada, mas também há um entrave no próprio sistema educacional que muitas vezes não dispõe de condições para que esse professor possa passar por uma reciclagem de sua prática. No que tange os empasses, não dispõe de condições quando o professor se vê na obrigação de trabalhar 40 horas mensais, pois o que o seu salário é insuficiente para sanar suas despesas básicas, quando as salas de aulas estão superlotadas e o seu planejamento fica inviável de executar, quando a classe docente não é respeitada em seus direitos e a própria Educação não é vista pelo governo como uma das prioridades para um desenvolvimento social eficaz, permitindo assim ao professor entrar num processo de desmotivação profissional.

Infelizmente a impressão que temos em alguns momentos é que ainda estamos vivendo na década de 90 quando o sistema educacional se preocupa com a formação do professor apenas para garantir que o aluno desenvolva habilidades para o mercado de trabalho, a formação que o docente precisa ter ultrapassa a necessidade de formação de robôs para a sociedade mecanizada. **Alves (1995) apud Carvalho e Simões (1999, p. 4) afirma que são necessários outros princípios básicos como:**

(1) a socialização do conhecimento produzido pela humanidade; (2) as diferentes áreas de atuação; (3) a relação ação-reflexão-ação; (4) o envolvimento do professor em planos sistemáticos de estudo individual ou coletivo; (5) as necessidades concretas da escola e dos seus profissionais; (6) a valorização da experiência do profissional. Mas, também: (7) a continuidade e a amplitude das ações empreendidas; (8) a explicitação das diferentes políticas para a educação pública; (9) o compromisso com a mudança; (10) o trabalho coletivo; (11) a associação com a pesquisa científica desenvolvida em diferentes campos do saber.

A formação continuada do professor só tem mais sentido quando ocorre dentro do campo de atuação de forma coletiva, pensada para a necessidade dos alunos específicos e não de forma geral, quando se pensa em estratégias para sanar as pequenas dificuldades e não ultrapassar por elas por considerar desnecessárias, em vez de apenas realizar um encontro de formação para cumprir tabela se fazer coleção de certificados e não haver aplicabilidade de nenhum debate.

A escola como *locus* deve ser o alvo principal da formação, da valorização dos saberes docentes, é neste espaço que se torna possível avaliar de forma reflexiva a *práxis* e encontrar meios de mudanças e aperfeiçoamento diário.

A formação continuada não pode ser concebida como acumulação (de cursos, palestras, seminários, etc. de conhecimentos e técnicas), mas sim por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua. E é nessa perspectiva que a renovação da formação continuada vem procurando caminhos novos de desenvolvimento (CANDAU, 1997, p. 64).

Outro enfoque que merece uma breve reflexão é sobre a qualidade da formação inicial, ou seja, a formação que é recebida ainda nos cursos de Licenciatura das universidades. Será que os professores de nível superior estão formando os futuros professores de forma sólida? Acreditarmos que se os professores que hoje estão em formação continuada tivessem tido uma formação acadêmica consolidada, não seria preciso tanto encontro de formação, pois os mesmos já teriam as condições necessárias de saber lidar com as adversidades do ofício.

PROFESSORES NOVOS PARA ALUNOS NOVOS

A medida que a sociedade se desenvolve assim o homem também evolui, uma vez que o mesmo faz parte do espaço e a sociedade por sua vez só evolui devido os eventos humanos que nele ocorre. A sociedade de hoje, não atende mais as necessidades sociais de tempos passados, não tem mais a mesma estrutura social, econômica, muito menos educacional.

Segundo Finch (2006), a educação tem sido notável pela sua resistência às ideias pós modernas, já que escolas e universidades têm sido tradicionalmente agentes superiores das ideias iluministas. As mudanças precisam ser analisadas e adaptadas a nova sociedade que temos hoje.

Os próprios professores estão sentindo as mudanças, mais do que em qualquer tempo anterior. Se o trabalho dos professores já está mudando, isto é porque o mundo no qual eles trabalham também está mudando; dramaticamente. Às vezes descrito em termos pós modernos este mundo social mutante é caracterizado por flexibilidade econômica, complexidade tecnológica, diversidade cultural e religiosa. Para os professores, a mudança é então obrigatória. Apenas o progresso é opcional. (HARGREAVES, 1993, p.95).

Antigamente os professores eram os únicos detentores do saber, detinham de toda a certeza, autoridade e respeito por parte dos alunos, família e comunidade. Hoje o papel é bem diferente, os alunos são outros, já não se encontram alunos que escutem e não argumentem, questionem, reivindicam a cerca de determinado assunto.

Outro fator que chegou de forma rápida e acessível às mãos dos alunos foi a tecnologia.

Eles passaram a vida inteira cercados por e utilizando computadores, videogames, reprodutores de música digital, câmeras de vídeo, celulares, e todos os outros brinquedos e ferramentas da era digital. [...] Jogos de computador, email, internet, celulares e mensagens instantâneas são partes integrais de suas vidas. (PRENSKY, 2001, p.1).

Segundo Prensky (2001), os alunos de hoje não são mais as pessoas para as quais o nosso sistema educacional foi projetado para ensinar. Ouvimos muitos professores relatar que os métodos educacionais tem efeito para qualquer tempo, pois consideram eficazes e que os alunos continuam os mesmos. Professores com esse pensamento antiquado se mantêm em ofício realizando suas funções de forma igual a cada ano que passa, sem se preocupar em renovação.

Renovar a prática de trabalho demanda que o professor saia de zona de conforto e debater para um sistema desconhecido, mas nem todos estão preparados para sair do comodismo e reconhecer que é preciso mudar para que possa formar cidadãos ativos na sociedade.

As mudanças sofridas na sociedade exigem que o professor tenha uma nova postura em sala de aula, que adquira novos conhecimentos tecnológicos para poder acompanhar os alunos em muitas novidades que acabam se tornando mais atrativas a que está na escola. É preciso está em sintonia com a modernidade em favor de um ensino mais eficiente, saber trabalhar em conjunto com o aluno e ter consciência de que não é o detentor do saber. O professor consciente da mudança consegue perceber que a qualidade na educação começa a surgir quando o processo de ensino aprendizagem ocorre de forma mutua, onde a relação professor/ aluno assume uma postura de aprendizado coletivo.

Não é mais cabível hoje, formar alunos apenas para o trabalho mecanicistas, precisamos de massas pensantes que transforme a sociedade e isso só ocorre quando o professor assumir a condição que de precisa constantemente está no processo formativo e que o conhecimento é inacabável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, independente da época ou condição social, o profissional que escolhe a Educação como campo de trabalho deve ter em mente que sua função é o de facilitador do conhecimento, ampliador, mediador de caminhos para que possa proporcionar uma formação consistente para os alunos. Portanto é preciso que se interessem em participar ativamente dos processos evolutivos e formativos da educação, buscando ser o diferencial do processo, sem perder de vista os seus direitos e sua integridade, mas sem esquecer que existe um grupo de alunos que depende de sua formação, disposição, criatividade para poder transformar de forma significativa os rumos sociais.

Compete ao professor, romper as velhas barreiras do preconceito, cortar as cordas que os prende ao comodismo e resistência ao novo, temos hoje novos alunos para um mundo novo e se não tivermos a consciência para a necessidade de mudança a educação brasileira continuará formando apenas mão de obra e não é apenas disso que a nossa sociedade precisa e sim de sujeitos capazes de transformar a história que o envolve.

REFERÊNCIAS

- ALTET, Marguerite (2001). As competências do Professor Profissional: Entre Conhecimentos, Esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PERRENOUD, P.; PAQUAY, L.; ALTET, M.;
- BRASIL, "LEI n.º 9.394, de 20.12.96, Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional", in Diário da União, ano CXXXIV, n. 248, 23.12.96.
- CAVALCANTI, Lana de Souza.(2005). Geografia e prática de ensino. Goiânia: Editora Alternativa.
- CAUDAU, V.M.F.(1996) Formação Continuada de Professores: tendências atuais. In: REALI, AM.M.R MIZUKAMI, M.G.N., orgs. Formação de Professores, tendências atuais. São Carlos, Editora da UFSCAR, 1996.
- CARVALHO, J.M.; SIMÕES, R.H.S. O que dizem os artigos publicados em periódicos especializados, na década de 90 sobre o processo de formação continuada de professora? In: XXII ANPEDE, GT Formação de Professores, 1999, Caxambu, MG. [CD-R].
- CHARLIER, É. (Orgs). Formando Professores Profissionais. (pp.25). Porto Alegre. Atmed.
- FREIRE, Paulo(1996). Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários a Prática Educativas. São Paulo: Paz e Terra.
- FINCH, A. E. The postmodern language teacher: The future of task-based teaching. Março, 2006. Disponível em: <http://www.finchpark.com/arts/Postmodern_Language_Teacher.pdf>. Acesso em 24 maio 2012.

HARGREAVES, Andrew. Teacher development in the postmodern age: dead certainties, safe simulation and the boundless self. In: Journal of education for teaching: International research and pedagogy. v. 19, n.4, 1993 Disponível em <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0260747930190411#preview>>. Acesso em: 23 de junho 2013.

Literatura para quê? Uma prática de diálogo com/pela literatura na uneb – xique-xique

João Evangelista do Nascimento Neto⁷⁸³

Resumo

Não se ensina literatura, mas pode-se dialogar sobre ela e com ela todo o tempo. Esse trabalho explicita os múltiplos diálogos em sala, com turmas de graduação em Letras da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), no campus XXIV, município de Xique-Xique, sertão baiano. Ao lidar com os mais diferentes gêneros literários do componente curricular Estudo da Produção Literária Baiana, diversos temas emergem das escritas de autores consagrados, como Castro Alves, Gregório de Mattos, Adonias Filho, Dias Gomes e Jorge Amado, bem como há a promoção de uma intersecção com autores contemporâneos, como Aleilton Fonseca, Ângela Vilma e Livia Natália. Nesse imbricar entre passado e presente, permeia um questionamento: qual o papel do professor de literatura no século XXI? Ao procurar desvendar possíveis e pertinentes respostas para tal pergunta, surge a conclusão que isso só pode ser realizado de forma coletiva, ouvindo os discentes, numa construção diária de conceitos, visões e opiniões. Com a contribuição teórica de Alves (2007), Barthes (2007), Cruz (2012), Perrone-Moisés (1998), Zilberman (2008), as aulas constroem-se enquanto espaço discursivo para compreender a função da literatura, o papel do docente dessa área e a inserção do texto literário no mundo contemporâneo.

Introdução

A Literatura escapa ao imediatismo, foge às regras sociais impostas, nega-se ao previsível, rompe normas da linguagem. De definição complicada, a arte literária concretiza-se na abstração de suas próprias ideias. Em cada conceito acerca da literatura parece faltar algo que consiga apreender a produção, seja oral ou escrita, que atrai leitores, defensores, dependentes. Para Constant (1807, *apud* TODOROV, 2009, p. 60): “A literatura refere-se a tudo. Não pode ser separada da política, da religião, da moral [...]. Imaginá-la como fenômeno isolado é não imaginá-la”. Dessa forma, a literatura fala da vida, discute-a e, ao fazê-la, analisa o percurso do homem, suas ideologias.

Segundo Barthes (2007), “A Literatura não diz que sabe alguma coisa, mas que sabe de alguma coisa; ou melhor: que ela sabe algo das coisas – que sabe muito sobre os homens.” (p. 17). Por isso, é tanto difícil definir a arte literária, já que o homem também procura uma definição para si mesmo. Cada conceito forjado apenas dá conta de uma faceta, deixando tantas outras personas descobertas.

Esse artigo, pois, dialoga acerca do papel das aulas de Literatura no Ensino Superior, nos cursos de Letras, quando do objetivo de formar professores de Literatura para atuarem no Ensino Fundamental e Médio nas escolas de todo o Brasil. Para tal, um questionamento urge: é possível ensinar literatura? De imediato, vem a negação. Não, não é possível ensinar literatura, pelo menos, se se pretender buscar no discente a fagulha do interesse, formar nesse um leitor ávido, atento, persistente para vencer os meandros do texto literário. Mas, diante de tais complexidades, para que serve o ensino de literatura?

⁷⁸³ Universidade do Estado da Bahia (UNEB) / Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)

Sendo o texto literário um texto tão complexo, por que manter a literatura nos currículos do Ensino Médio?
1) Porque, exatamente por ser complexo, a leitura do texto literário exige uma aprendizagem que deve ser iniciada na juventude; 2) porque os textos literários podem incluir todos os outros tipos de textos que o aluno deve conhecer; 3) porque a literatura, quando o leitor dispõe de uma capacidade de leitura que não é inata mas adquirida, dá prazer e auto-estima (e a função do professor é exatamente a de demonstrá-lo. (PERRONE-MOISÉS, 2006, p. 28).

O ensino de literatura ainda hoje se baseia na repetição das escolas literárias, na fixação das biografias e principais obras dos autores e memorização das características do período em que estes estão inseridos. Quase sempre, os textos são deixados de lado em prol de “dicas” que facilitem a vida do estudante. Quando trechos são trazidos à sala, geralmente, comprovam afirmativas simplistas acerca da obra do autor, escondendo-se possíveis contradições existentes em sua produção, ou ainda para servir de análise linguística nas aulas de gramática, a literatura como pretexto.

Essa forma de lidar com a literatura não aproxima o discente do texto literário. Ao contrário, faz desse texto uma produção pouco atraente, sem significação e monótona. Daí a necessidade de buscar novos caminhos nas aulas de Literatura Baiana, desenvolvidas na Universidade do Estado da Bahia, Campus XXIV, no município de Xique-Xique, interior da Bahia, para que, primeiramente, os discentes da classe fossem seduzidos pela arte literária e, depois, questionamentos sobre a função do professor de literatura pudessem emergir como foco central dos encontros.

Para auxiliar nessas discussões, foram trazidos à cena estudos de Alves (2007), Barthes (2007), Cruz (2012), Perrone-Moisés (1998), Zilberman (2008), dentre outros, para contribuir com a problemática do papel do professor de literatura no século XXI em meio a uma sociedade que ainda pouco lê e menos ainda reflete sobre o que lê.

As aulas de literatura baiana: conteúdo e metodologia

Uma disciplina inicia-se com a sua programação, que poderia ser chamada de “A difícil arte de construir um programa disciplinar”. As escolhas, as temáticas pressupõem, também, uma série de exclusões. Não há como definir tudo, nem apresentar todas as obras ou autores. O recorte faz-se imprescindível, porque existe um tempo determinado e uma carga-horária a cumprir-se.

O conteúdo programático de Estudo da Produção Literária Baiana é baseado no confronto entre autores clássicos e contemporâneos, organizados por gêneros textuais. Desse modo, unidades surgem, assim, divididas:

UNIDADE I – o conto baiano

- Adonias Filho e Aleilton Fonseca

UNIDADE II – a poesia baiana

- *Gregório de Mattos, Castro Alves, Ângela Vilma e Livia Natália.*

UNIDADE III – o romance baiano

- *Jorge Amado*

UNIDADE IV – o teatro baiano

- *Dias Gomes.*

Com a intenção de perceber e refazer os trajetos metafórico-geográficos dos textos selecionados de cada autor, as aulas foram desenvolvidas com a apresentação e posterior discussão das obras. Aqui a intenção primordial era perceber os percursos de cada discente com o texto, perfazendo uma viagem em três níveis:

1. Viagem interior – quando cada estudante busca, a partir do seu conhecimento de mundo, de suas concepções prévias, significações para o texto lido;
2. Viagem geográfica – caminhar, junto com os personagens, pelo trajeto criado pelo autor, seja no sertão, seja no litoral, na constituição de suas narrativas ou de suas poéticas;
3. Viagem linguística – toda elaboração literária parte das construções linguísticas selecionadas pelo autor. Cada figura de linguagem utilizada, cada expressão cunhada fala não somente do enredo ou do personagem, mas libera sentimentos desses ao leitor e do leitor para com o texto. A emotividade produz uma aceitabilidade do texto.

Essas são três viagens que precisam ser feitas em conjunto para alcançar uma melhor interação com a obra literária. Se se obstrui o caráter emotivo do texto, por exemplo, impede-se a construção do gosto do leitor, da formação de seu cânone pessoal. Para Barthes: “A escritura se encontra em toda parte onde as palavras têm sabor [...]. Para que as coisas se tornem o que são, o que foram, é necessário esse ingrediente, o sal das palavras”. (2007, p. 21). Desse modo, o leitor precisa encontrar o sabor da literatura. O professor só pode apresentar os ingredientes, os temperos, mas esses precisam ser misturados pelo próprio leitor. É o leitor quem vai provar desse alimento, logo, é ele quem também necessita construir sua receita. Um produto pronto pode parecer insosso ao paladar do discente. Sem sal não há paixão, sem sabor não há interesse. Se tocado pelo texto, o estudante poderá ver na literatura sua função humanizadora, “algo que exprime o homem e depois atua na própria formação do homem” (CÂNDIDO, 2002, p. 80).

As figuras trabalhadas pelo autor conferem uma opacidade ao texto literário, criam uma dubiedade proposital, forçando o leitor a percorrer os caminhos das entrelinhas, num percurso subjetivo. Discutir o texto literário não é eliminar tal efeito, mas trazê-lo à tona. Lidar com a literatura é escolher um, entre tantos trajetos possíveis. Numa sala de aula, há a possibilidade de vários estudantes tomarem direções diferentes, guiados pelo texto. A análise em sala só evidencia a vivacidade da obra e seus múltiplos sentidos:

Dúbia, a literatura provoca no leitor um efeito duplo: aciona sua fantasia, colocando frente a frente dois imaginários e dois tipos de vivência interior; mas suscita um posicionamento intelectual, uma vez que o mundo representado no texto, mesmo afastado no tempo, ou diferenciado enquanto invenção, produz uma modalidade de conhecimento em quem lê. Nesse sentido, o texto literário introduz um universo que, por mais distanciada da rotina, leva o leitor a refletir sobre seu cotidiano e a incorporar novas experiências. (ISER, 1993 *apud* ZILBERMAN, 2008, p. 53).

Outro fator importante a ser considerado é o fato de que o professor de literatura precisa (re)acender, nos discentes, o leitor que existe em potencial. Ao propor uma viagem pela literatura baiana, o que se pretende é tentar resgatar os leitores que se perderam no meio do caminho, por entre os estudos de historiografia literária ou de biografismo, além de fortalecer os leitores em atividade. Nesse sentido, fica perceptível que a escola falha em formar, desde pequenos, bons leitores. Entendam-se aqui bons leitores como aqueles que conseguem não só decodificar letras, palavras e sentenças, mas compreendê-las, inferindo sobre elas:

As pessoas se alfabetizam, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência pra usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais da escrita: não lêem livros, jornais, revistas, não sabem redigir um ofício, um requerimento, uma declaração, não sabem preencher um formulário... (SOARES, 2006, p. 45-46, *sic.*).

Embora haja uma discussão acerca do hábito da leitura, e a palavra 'hábito' surge enquanto algo mecânico, como escovar os dentes ou tomar banho, a leitura cotidiana, significativa precisa ser privilegiada. As aulas de literatura, antes de tudo, também devem ser o espaço em que prepondere o texto literário, que ele sobressaia acima da teoria.

O professor de literatura não deve indicar soluções, propor respostas. Acima de tudo, ele deve estabelecer questionamentos para que cada discente-leitor busque suas respostas. Se cada questão é do estudante, só ele pode, através da obra literária, encontrar as respostas. As afirmativas do professor, certamente, não irão corresponder às dúvidas dos discentes.

As imersões literárias e a viagem de campo

Durante o semestre letivo, algumas imersões foram propostas em sala de aula, quando o texto literário foi interseccionado com música, cinema e gastronomia. Nesses momentos, o texto literário era evocado para permear a aulas cheias de poeticidade; nesses instantes, a obra bailava ao som das metáforas e podia-se sentir seu cheiro que subia pelas narinas, tomava o cérebro e inundava o coração. Eram momentos em que o texto literário não dominava somente o pensamento, mas tornava-se senhor de todo o corpo. O canto era ouvido, os risos soltos eram apreciados, a dança era permitida e o paladar saciado.

Essas imersões propiciaram uma maior liberdade do discente quanto ao trato com o texto literário. Além de debruçar-se sobre a obra, ele poderia, inclusive, senti-la percorrendo seu corpo, sua alma. Tal atividade só pode se realizada por causa do grau de afinidade entre docente e discentes. Seguindo a indicação de

Barthes (2007, p. 45), o professor deve agir com sabedoria nas aulas de literatura, atuando com “[...] nenhum poder, um pouco de saber, um pouco de sabedoria, e o máximo de sabor possível”.

O importante é a socialização dos textos. Não haverá leitores se não houver obras, se não forem produzidos textos e se estes não forem apresentados ao público-leitor:

Fechado, um livro é literal e geometricamente um volume, uma coisa entre outras. Quando um livro é aberto e se encontra com seu leitor, então ocorre o fato estético. Deve-se acrescentar que um mesmo livro muda em relação a um mesmo leitor, já que mudamos tanto. (BORGES, 1987 *apud* BRASIL, 2008, p.65).

O papel do professor de literatura é, portanto, apresentar os textos aos discentes e fazê-lo da melhor forma possível para que estes se sintam cooptados por aqueles. Em seguida, contribuir ouvindo as sensações obtidas pelos estudantes no contato com a obra literária. Depois, pode, também, procurar meios para apresentar o texto sempre vivo, falante e sensível aos leitores. Para Cruz, “O texto literário é um complexo fenômeno estético no qual autor e leitor partilham um universo fictício, um conjunto de referências culturais e uma língua” (2012, p. 76). O texto é, também, um invólucro pleno de sentimentos a serem compartilhados e vividos com/pelo leitor.

Além das imersões em sala, uma viagem de campo é realizada para Salvador. Durante três dias, os discentes refazem os trajetos dos personagens de obras de Jorge Amado, Dias Gomes, Adonias Filho e ambientam-se com o eu-lírico de Gregório de Mattos, Castro Alves, Ângela Vilma e Lívia Natália pelas ruas do comércio popular de Salvador, pelo Centro Histórico, pelas praias e igrejas da capital baiana.

Em Salvador, emergem a mulher apaixonada de Ângela Vilma, que convive com a mulher orgulhosamente negra de Lívia Natália. Tais senhoras ainda debatem o papel da mulher na poesia castroalvina e negam-se a ser submissas como a consorte da poesia de Gregório de Mattos. Em Ângela Vilma e Lívia Natália, a mulher é dona de seu corpo, senhora de seus sentimentos, embora, muitas vezes, mantenha o romantismo visto em Castro Alves. A mesma mulher forte é vista em Amado, cujas atitudes quebram uma ordem social vigente.

Os discentes, então, andam pelas ruas do centro da cidade, reconhecendo o Largo da Palma, ambiente habitado pelos personagens de Adonias Filho, mas também vão ao Mercado Modelo, ao porto de Salvador, sobem o Elevador Lacerda e andam pelas antigas ruas do Pelourinho, assim como fizera Iansã, ao sair do andor ainda na forma de Santa Bárbara, na obra *amadiana*. No Centro Histórico, os estudantes sentem o peso das ladeiras e a força da fé, a mesma crença que habitava o personagem de Dias Gomes.

Além do Bonfim, do artesanato, da culinária e da beleza natural da cidade, os discentes ainda vão ao cinema e ao teatro, encerrando essa viagem na certeza de que a literatura renova-se por entre as frestas discursivas, também pelos espaços urbanos e rurais. A literatura torna-se cada vez mais viva no contato com as pessoas, que poderiam estar contidas nas obras dos mais diferentes autores. A arte literária se faz presente no ambiente, na voz, nos gestos, mas, sobretudo, a literatura está viva em cada leitor.

Considerações finais

Não existem receitas para ser um bom professor de literatura. Não há pratos prontos. Cada cozimento é uma experiência única. Mas é preciso refletir sobre a prática do que é ser professor e para que serve a literatura. Um bom educador precisa compreender o que é a literatura para si mesmo, qual o significado do texto literário em sua vida. Um ser que não se deixou mudar, influenciar pela literatura não poderá ser eficaz enquanto mediador entre o texto e o leitor. Pode-se até formar leitor não sendo um, mas há que se desconfiar da qualidade desses leitores que estão sendo formados:

[...] queria dizer que não há fórmulas para ensinar Literatura. Cada turma é uma realidade, como cada leitor é um mundo. Por isso não sei se, de fato, pode-se ensinar Literatura [...]. Mas acho que devemos nos empenhar para que nossos alunos se virem na direção certa para descobrirem a sensibilidade que jaz em latência dentro de cada um. O resto é com eles. (ALVES, 2007, p.28).

As experiências aqui apresentadas não põem um ponto final na discussão acerca da formação do profissional do professor de literatura, mas socializam oportunidades em que a obra literária tornou-se o centro das aulas, o começo, o meio e o fim das discussões, sem subterfúgios, sem pretextos quaisquer. O texto pelo texto foi privilegiado. O leitor ouvido, também, pode ser valorizado. Importa que o professor escute e perceba o resultado do contato entre o leitor e o texto e quais conclusões pode retirar desse confronto nem sempre harmônico.

E mais, o professor é, antes de tudo, um leitor, apenas um entre tantos outros na sala. Não pode forçar sua interpretação com uma verdade incontestável. A literatura humaniza os seus leitores, dando voz audível, abrindo os olhos para o que está adiante, fazendo com que estes vejam as falhas do mundo e os seus próprios erros. Dessa forma, a literatura precisa, então, de aulas humanizadoras, onde prepondere o respeito à opinião do outro, onde sejam levadas em consideração a experiência leitora do discente e seu sentimento diante do texto. O professor é um sensibilizador, esse é o seu papel.

Referências

- ALVES, Maria Teresa Alves (2007). Para não Dizer que não Falei de Flores Portuguesas. In: *Novos nortes para a literatura portuguesa*. Feira de Santana: UEFS, p. 15-29.
- BARTHES, Roland (2007). *Aula*. Trad. Leyla Perrone-Moisés. 13. ed. São Paulo: Cutrix.
- BRASIL (2006). MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEB.
- CÂNDIDO, Antonio (2002). *O direito à literatura*. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades.
- CRUZ, Maria de Fatima Berenice da (2012). *Leitura literária na escola: Desafios e perspectivas em um leitor*. Salvador. EDUNEB.
- PERRONE-MOISÉS, Leyla (2006). *Literatura para todos*. *Literatura e Sociedade: Revista da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências humanas da USP*, São Paulo, n. 9, p. 16-29.
- SOARES, Magda (2006). *Letramento: Um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica.
- TODOROV, Tzvetan (2009). *A literatura em perigo*. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel.

ZILBERMAN, Regina (2008). Literatura, escola e leitura. In SANTOS, Josalba Fabiana dos; OLIVEIRA, Luiz Eduardo (Org.). *Literatura & Ensino*. Maceió: EDUFAL, p. 45-60.

Formação inicial de professores de História e consciência temporal

Susana Schwartz Zaslavsky⁷⁸⁴

Resumo

Problemática: Este trabalho apresenta a investigação realizada como parte da tese de doutorado da autora. Os sujeitos eram estagiários do último ano de Licenciatura em História de uma instituição superior de ensino privado de Porto Alegre, RS, na qual a autora exercia a docência na disciplina de Prática de Ensino, com duração de dois semestres letivos, finalizada em 2010. Teve como objetivo investigar o processo de “tornar-se docente” que os sujeitos (professores em formação inicial) passam ao longo dos estágios dessa disciplina. **O problema da pesquisa** emergiu da experiência da pesquisadora como professora de história do ensino fundamental e médio, dos resultados da pesquisa de mestrado, bem como na docência da disciplina de estágio, na formação de professores. A dissertação constatou dificuldades dos alunos do ensino fundamental na compreensão dos conteúdos históricos: estabelecimento de relações espaço-temporais e construção de conceitos. Os resultados evidenciaram que a tomada de consciência das relações espaço-temporais permite aos alunos melhor compreensão e significação dessa história disciplina. A formação de professores precisaria, portanto, oportunizar aos estagiários a experiência dessas situações de tomada de consciência para qualificar o ensino. A pesquisa para a tese se fundamenta na Epistemologia Genética, de Jean Piaget, em especial no que se refere às tomadas de consciência e à construção de conceitos. A **hipótese** é que o estudo e as reflexões do estagiário ao planejar e realizar as aulas e as discussões na disciplina de Prática de Ensino e nas orientações individuais para planejamento proporcionam-lhe oportunidades de tematização das relações entre passado e presente, tornando-as objeto de reflexão. Assim, cria-se uma possibilidade de tomada de consciência das relações espaço-temporais e da própria ação, bem como de reconstrução do conceito de tempo histórico. **A metodologia** apresenta estudos de casos múltiplos (Yin, 2001), a partir da observação participante da pesquisadora e da análise dos documentos escritos pelos estagiários: planejamentos de ensino e relatórios finais. Como estratégia provocadora foi proposto aos estagiários que preparassem aulas contendo problematização do conteúdo de história, com comparação espaço-temporal. **Relevância e pertinência do trabalho para a área de pesquisa e relação com a produção da área:** Embora seja rica a produção teórica a respeito da formação de professores, é preciso considerar a necessidade de estudos que se dediquem especificamente à formação do professor de história, em particular nos aspectos cognitivos. Este estudo propõe a reflexão e o questionamento do estagiário, tomando a sala de aula do estágio como o lugar privilegiado em que as relações aluno-estagiário-conteúdo acontecem de modo orientado, tendo em vista a qualificação da formação do professor e do ensino de história. A estratégia de pesquisa mostrou-se adequada ao que se queria investigar e os resultados remetem para a necessidade de revisão dos currículos de formação de professores de história, cujo objetivo deve voltar-se para maior integração entre conteúdo e ação pedagógica. Também, abre possibilidades de novas reflexões acerca dos currículos de história e sua adequação à realidade e às necessidades de alunos e futuros professores.

⁷⁸⁴ UFRGS / FAPA

Palavras-chave: formação de professores de história – tomada de consciência – relações espaço-temporais.

A formação de professores de História

A formação de professores não é um domínio autônomo de conhecimento; está profundamente enraizada, em sua história, nos conceitos de escola, ensino, currículo, prevalentes em cada época. A função docente é definida por imagens e metáforas coerentes com essas situações, seja como transmissor de conhecimentos, técnico, planejador, ‘solucionador’ de problemas, entre outros.

Conforme Tardif (2002), o saber-fazer do professor é individual, social, personalizado e, ao mesmo tempo, sincrético, pois proveniente de várias fontes: história individual e social, escolar, dos lugares de formação, das interações passadas e presentes. O saber do professor é criativo, não segue um modelo de aplicação teórica, de racionalidade técnica; é impossível a sua padronização (Tardif, 2002; Shön, 1995). É temporal, pois na medida em que o professor exerce seu trabalho, aprende a dominar progressivamente os saberes necessários à realização da docência e a resolver situações mediante o contato direto com elas. A temporalidade estrutura os referenciais de tempos e lugares, a memorização das experiências, a capacidade de evocar e reconstruir as memórias desejáveis e indesejáveis. Esta capacidade favorece o processo de identidade do professor, uma vez que suas experiências como aluno (em média 12 anos) deixam marcas a serem lembradas, imitadas ou rejeitadas e talvez esquecidas. Os significados atribuídos às experiências organizadas temporalmente pela memória, muitas vezes a *posteriori*, são capazes de influenciar uma trajetória profissional, de vida, difícil de mudar.

Shön, (1995) apresenta a ideia do professor reflexivo cuja ação pedagógica contém triplo movimento: conhecimento na ação; reflexão-na-ação; reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação. Distingue o saber fazer (conhecimento espontâneo em ação) do saber que vem da reflexão-na-ação. Procurou-se aproximar essas modalidades de reflexão ao processo de tomada de consciência da própria ação, na distinção entre o fazer e o compreender, em que as reflexões reorganizam ações e reflexões anteriores (PIAGET, 1978; 1995).

Shön (1995) sugere valorizar a “confusão” que se instala tanto no professor quanto no aluno durante o processo de conhecimento. Procura-se relacionar o que esse autor designa por ‘confusão’ com o que Piaget (1976) denomina por desequilíbrio cognitivo, uma perturbação nos esquemas de conhecimento anteriores frente a um conhecimento novo, cuja reação é a compensação ativa, a busca de novo equilíbrio cognitivo.

Piaget (1995) denomina abstração reflexionante o esforço de o sujeito conhecer, transformar o mundo e a si mesmo, o que ocorre cada vez em novos e mais complexos patamares de entendimento. Como sujeito epistêmico, o professor não está pronto; sua capacidade cognitiva é ilimitada e precisa continuar sendo ampliada com conteúdos cada vez mais complexos. Entre os conteúdos de sua própria aprendizagem, está o aluno, suas capacidades, interesses e necessidades cognitivas. O reconhecimento de si como sujeito epistêmico e suas regulações ativas na busca de conhecimento tornam o professor um pesquisador, reflexivo e problematizador.

No ensino de história, evidencia-se uma desvalorização dos aspectos epistemológicos desse domínio, centrando-se mais nos conteúdos em si, sem compreensão e sem sentido para os alunos. Há necessidade

de uma nova proposta epistemológica, que privilegie intensas trocas entre o saber teórico e a prática, dando ênfase ao modelo reflexivo.

A formação inicial do professor de história é o objeto da investigação aqui relatada. Entende-se que a disciplina de Prática de Ensino e os estágios de prática oferecem grandes possibilidades de aprendizagem para o professor em formação inicial: reflexão-na-ação ao planejar e pôr em prática o que planejou, a reflexão sobre a reflexão-na-ação ou a tomada de consciência de suas próprias ações.

Na formação do professor de história parte-se do conhecimento do conteúdo específico, vinculado ao planejamento e à organização da prática, que os alunos pretendem desenvolver nos estágios e as variações possíveis em torno dele, tais como problematizações e estratégias, materiais, etc., considerando o sujeito com quem vai trabalhar: quem ele é, em que fase das construções espaço-temporais e sociais encontra-se, quais seus interesses, etc.

Os conteúdos e as estratégias escolhidas constituem uma totalidade, formada pelas relações entre a posição historiográfica, epistemológica e pedagógica do professor. Mesmo que ele não tenha clareza ou consciência disso, suas posições revelam-se na prática pedagógica. Há, portanto, um vínculo entre as ações dos alunos e as ações do professor, em que o interesse dos alunos na busca do conhecimento histórico está vinculado diretamente à compreensão do professor de seu papel, que não é apenas o de transmissor de conteúdos.

A tomada de consciência e a conceituação

A tomada de consciência, na teoria de Piaget, é parte do processo de abstração reflexionante, que se refere às trocas simbólicas entre o sujeito e o meio. Na interação com o meio, o sujeito retira informações dos objetos (observáveis) e das coordenações das ações do sujeito; atribui qualidades e propriedades ao objeto, modificando-o conceitualmente. Esse processo ocorre sucessivas vezes, ampliando e aprofundando o conhecimento do sujeito sobre o objeto e sobre suas próprias ações. Pode se tornar consciente na medida em que o sujeito vai se apropriando dos mecanismos de suas ações em qualquer período do desenvolvimento.

Diante de situações-problema, o sujeito necessita encontrar novos meios, regulações mais ativas. Sempre que o sujeito tiver um objetivo, frente ao êxito ou ao fracasso, ele busca as causas e, a partir daí, a correção. Estas são as razões conscientes da tomada de consciência. Na busca das razões do fracasso, para corrigi-lo, ou do sucesso, para repeti-lo, há uma interação entre sujeito e objeto. Na medida em que o sujeito compreende o objeto, conceitua suas ações.

O que é compreender o objeto? Compreender o objeto é conceituá-lo, entender seu significado e encontrar características comuns e diferentes que o fazem pertencer ou o distinguem de uma determinada classe. Compreender é o pensamento em ação (BATTRO, 1978).

O que é conceituar ações? É chegar a seus mecanismos internos, reconhecer os motivos e os meios empregados para realizá-las. Entende-se ação como toda a conduta do sujeito que visa a um objetivo e que tem a propriedade de introduzir algo nos objetos além das características observáveis que dele extrai (BATTRO, 1978).

Há uma evolução que parte de uma ação não conceituada para uma ação conceituada, que caracteriza a tomada de consciência, ou seja, há graus na passagem da inconsciência para a consciência das mesmas. Neste caminho, Piaget (1978b) estabelece três níveis.

O primeiro é o da ação, em que a tomada de consciência parte dos resultados da ação. O segundo nível é o da conceituação, que retira das construções anteriores seu saber; ação e conceituação igualam-se na experiência. Tanto objeto quanto ação estão em constante modificação, para o sujeito, frente aos progressos da consciência. A tomada de consciência procede por uma análise dos meios empregados (como fiz, por que fiz assim). O terceiro nível constitui-se de operações realizadas sobre operações anteriores, cujas ações concretas deixam de ser primordiais como no segundo nível. Constitui as operações combinatórias, feitas a partir das abstrações das construções operatórias anteriores, que passam a enriquecer o pensamento; o sujeito é capaz de refletir sobre seu próprio pensamento.

Inicialmente a ação predomina sobre a conceituação; no segundo nível, igualam-se ação e conceituação, intervindo uma sobre a outra e a conceituação pode modificar a ação; no terceiro nível, a conceituação predomina, conduzindo previamente a ação.

Aspectos Metodológicos

A disciplina de Prática de Ensino de História foi o 'espaço' privilegiado para propiciar aos alunos formandos a oportunidade de revisarem aspectos teóricos como conteúdos e conceitos de história, conteúdos de psicologia e de didática trabalhados durante a graduação, para os transformarem em prática, ao produzirem os planejamentos de ensino e efetivamente realizarem o estágio curricular requerido.

O **problema** investigado foi como ocorria o processo de tomada de consciência das relações espaço-temporais pelo sujeito estagiário, na preparação das aulas e na efetiva realização de seu estágio, tendo como foco a problematização e a comparação espaço-temporal dos conteúdos de história (aspectos históricos sincrônicos e diacrônicos, em espaços próximos e/ou distantes), para favorecer a tomada de consciência de seus alunos de Ensino Fundamental e Médio. Ou seja, investigou-se o processo de mudança da concepção de tempo histórico dos sujeitos.

A **hipótese** foi que a preparação das aulas (planejamento), sua efetivação durante o estágio, os diálogos e relatos reflexivos que ocorrem nas orientações individuais, nas aulas de Prática de Ensino e no relatório, *se conduzidos em uma perspectiva de problematização e comparação espaço-temporal*, são fatores que contribuem para a tematização das relações entre passado e presente, tornando essas relações objeto de reflexão, o que é uma possibilidade de tomada de consciência das relações espaço-temporais e de sua própria ação; e a oportunidade de revisão dos conteúdos e de suas relações, de reconstrução de conceitos de história, em especial o conceito de tempo histórico. Essa hipótese conduzia à ideia de que há mudança nas concepções do estagiário, quando ele planeja situações didáticas, a partir da problematização e das comparações espaço-temporais que envolvem conteúdos e conceitos históricos a serem aplicados em uma situação docente, num contexto de aprendizagem escolar. Ou seja, por sucessivas aproximações ao objeto, o estagiário transforma o conteúdo, o transpõe a uma proposta didática, e, ao agir sobre ele, transforma-se também.

O **objetivo** dessa pesquisa foi promover situações que favorecessem, no estagiário, a tomada de consciência das relações espaço-temporais bem como a construção/reconstrução do conceito de tempo histórico, a fim de observar e entender as transformações que ocorrem em suas ações, durante esse processo.

O delineamento principal da pesquisa foi o estudo de caso, de acordo com Yin (2001), por visar compreender um fenômeno social complexo, atual, visto e analisado dentro de seu contexto. O estudo de caso baseia-se em várias fontes de evidência. Neste estudo, utilizaram-se três fontes: documentais (material produzido pelos investigados); observação em aula; assessoramento individual (material produzido pela investigadora). A implicação da pesquisadora no processo define a pesquisa como uma modalidade de pesquisa participante. Conforme esse autor trata-se de estudo de casos múltiplos, de caráter explanatório.

Na tese foram analisados cinco casos, nos quais se procurava entender 'como' e 'por que' os estagiários manifestavam tal ou qual pensamento a respeito das aulas que estavam planejando, como haviam pensado para chegar àquelas questões. Procurou-se fazer uma abordagem longitudinal: acompanhar o processo de desenvolvimento do conhecimento dos sujeitos durante o ano letivo para entender as mudanças que ocorriam ao planejarem e realizarem sua experiência docente no estágio e as possíveis tomadas de consciência das relações espaço-temporais.

Os **sujeitos** desta pesquisa foram os alunos de 7º e 8º semestres do curso de graduação em História - Licenciatura, de uma faculdade privada de Porto Alegre, com os quais a investigadora trabalhou como professora-pesquisadora, durante o ano letivo de 2008. A turma era heterogênea, composta por 30 alunos, com idades entre 22 e 40 anos, com frequência variável. O estágio de 7º Semestre é realizado no Ensino Fundamental e o de 8º semestre, no Ensino Médio. Ambos com possibilidade de realização em Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A intenção da pesquisadora foi provocar nos estagiários uma aproximação problematizadora em relação ao objeto e à sua própria ação e a ação dos alunos, ou seja, provocar desequilíbrio cognitivo em relação aos seus saberes prévios. A proposta da problematização espaço-temporal dos conteúdos, seguida de comparações, é uma oportunidade de tematizar a questão sobre a linearidade ou não da história e das aulas de história. Isso conduz o foco do aluno em direção às questões espaço-temporais.

A documentação para realizar formalmente o planejamento das aulas consta de dois quadros-modelo: um para que seja escrito o planejamento das aulas e o outro, um cronograma de estágio. Os estagiários demonstraram dificuldades nos dois, independente da ordem. As modificações, antes ou durante o estágio, permitem que os estagiários questionem-se sobre as próprias ações e sobre as interações em aula, o que constitui o processo de tomada de consciência de suas ações.

Os procedimentos de coleta de dados levaram em conta a utilização de códigos dos pesquisados, principalmente oral, de modo que os instrumentos de pesquisa contivessem a própria linguagem dos sujeitos (LE BOTERFF, 1999). Piaget afirma a importância dos 'métodos verbais' para conhecer o pensamento do sujeito (FRANCO, 1997).

O método clínico de Piaget serviu de inspiração para dar o rumo às relações que se desenvolveram em sala de aula e aos atendimentos individuais. O método clínico "procura descobrir o que não é evidente no que os sujeitos fazem ou dizem, o que está por trás das aparências de sua conduta, seja em ações ou em palavras" (DELVAL, 2001, pp. 67-68).

A coleta de dados ocorreu através de observação participante da pesquisadora nas aulas e nos encontros extraclasse; anotações em aulas com o grande grupo e detalhadamente, nos encontros individuais de orientação; um diálogo eventual com os estagiários via *e-mail*, permitindo o *feedback* das dúvidas; relatório de observação e de práticas de ensino, realizado pelos estagiários ao final de cada semestre. Esse conjunto converteu-se em um protocolo.

Apresentação e análise dos dados

A partir da leitura dos dados e das categorizações que deles emergiram, optou-se por fazer a apresentação em relato integrado e destacar o que foi mais significativo em cada caso, para cada categoria. Observaram-se as manifestações de cada caso – dificuldades e avanços, êxitos e fracassos, semelhanças e diferenças entre eles em suas ações e reflexões – para identificar tomadas de consciência e mudanças na ação docente que indicassem seu processo de conceituação, bem como mudanças no conceito de tempo histórico. Os dados foram analisados a partir **de três categorias: a) Planejamento das aulas - ou antecipação da ação; b) A ação - planejamento em marcha; c) Reflexão sobre a ação - tomadas de consciência.**

Para cada categoria, foram utilizados quadros síntese que evidenciassem as modificações (processo) do estagiário. Neste artigo, devido à limitação do espaço, a optou-se por apresentar, sem os quadros, comentários sobre um caso (caso 3) como exemplo e os processos desse sujeito ao longo do ano.

a) Planejamento das aulas – ou antecipação da ação

A antecipação da ação é quando, diante de um problema, o sujeito anuncia o que pretende fazer para resolvê-lo. Trata-se de uma ação não conceituada ou parcialmente conceituada, na medida em que o sujeito depara-se, pela primeira vez, com o preparar e o ministrar aulas.

Apresenta-se aqui exemplo do caso três, de como esse antecipou ações no planejamento das aulas. Comentários estão assinalados com um número, dentro do quadro e na sequência.

O sujeito do caso três formula perguntas simples sobre “os problemas cotidianos dos alunos (segurança, alimentação, etc): seriam os mesmos das crianças de outras épocas?” de acompanhamento do conteúdo no lugar de problematizações, aparentemente para salientar o trabalho de comparação que pretendia realizar, com reprodução parcial: “Código de Hamurábi, Declaração Universal de Direitos do Homem e do Cidadão (1789) e Estatuto da criança e do adolescente (1990)” . A seguir, problematiza mitos de criação do mundo e mitos atuais, porém na parte das ações comparativas, a atualidade não é contemplada. Em outra atividade comparativa, relata a história do livro, em que crianças e adolescentes sobrevivem a um acidente aéreo e encontram-se em uma ilha supostamente deserta, necessitando organizar-se, o que favorece a identificação dos alunos.

Ao formular a problematização, tanto na unidade I quanto na II, no segundo semestre, o estagiário decidiu fazer duas grandes problematizações, conforme entendeu a organização do conteúdo, envolvendo o conceito de História e quem faz a história, que dariam conta de duas unidades de trabalho. Isso permitiu que outras questões surgissem, durante as aulas, a pergunta já contém a resposta esperada pelo estagiário, o que evidencia a dificuldade de formulação da problematização. Ex: “(...) nos dias atuais,

podemos afirmar que na sociedade brasileira todos os homens são livres e iguais?”. Ele usa o conceito de ideologia para estabelecer comparações e verificar suas aplicações ao conteúdo que está sendo trabalhado, ou seja, procura a possibilidade de generalizar.

b) A ação - planejamento em marcha

Nos relatos orais, durante as aulas da disciplina, ou no relatório final das práticas, observam-se as modificações que vão ocorrendo nos planejamentos e nas ações dos estagiários, durante o estágio. Estas modificações podem ter razões conscientes ou não. Há ocasiões em que, nos relatórios, a prática aparece diferente do planejamento, sem que sejam feitas referências a isso. O que importa é identificar as modificações que ocorreram, se houve reflexões sobre as mudanças ou não.

O sujeito do caso 3, nessa categoria, não comenta a simultaneidade temporal/sincrônica dos povos (sumérios e acádios) que faziam parte do conteúdo: seu objetivo estava nos mitos e na comparação entre eles. Não faz referência à linha de tempo para mostrar a coexistência dos povos. O foco de sua intencionalidade não chegou às relações espaço-temporais, o que mostra que, nesse momento, não havia tal consciência.

Planejou a realização de uma história em quadrinhos (HQ) como atividade inicial, e não conseguiu realizar. Observa-se que essa programação é inadequada ao conteúdo nesse momento, pois esta é a expressão de um movimento, uma dinâmica, uma ação em andamento. É usada na representação, mas para que isso ocorra, é preciso haver, por parte dos alunos, certo domínio do conteúdo, do ponto de vista das relações. Nessa situação, a HQ foi proposta como uma técnica para ‘variar’ a aula; não há entendimento de que a estratégia e o conteúdo trabalhado façam parte da mesma ‘totalidade’. Acabou sendo trocada por um desenho que, conforme o relato mostrava mais as crenças religiosas dos alunos do que o mito trabalhado. Isto evidencia uma ação não conceituada do estagiário, no início do estágio (2º dia). Posteriormente (4º dia), ele localizou os povos em mapa antigo e atual e explicitou a localização desses povos, no passado e no presente. Depois disso, revelou mudança na ação, com a construção conjunta de um quadro comparativo, o que evidencia um olhar para a ação dos alunos (descentração em andamento) e a ideia de processo, que aparece nas imagens das mudanças (diacronia) na escrita dos povos.

O estagiário planejou a atividade “Evolução da tecnologia no último século relacionada à realidade dos alunos: Linha de tempo (LT) dessa evolução” para o primeiro dia do estágio, porém ela não aparece na lista dos conteúdos. Fazem parte desta lista apenas os conteúdos do passado determinados pela escola, o que mostra sua indefinição sobre o que é conteúdo e sobre as aulas de história. No entanto, ele evidenciou mudança ao trabalhar LT e também em colocar a LT do aluno em relação à história, o que aparece especificado nos objetivos como: “compreender a história como um processo em construção” e “identificar a história em seu próprio cotidiano”. O estagiário intercalou, nas aulas seguintes, momentos em que o conteúdo era apenas do passado e outros, em que relacionou passado e presente. Por exemplo, quando se referiu ao Iluminismo e à Revolução Francesa, apresentou conceitos de revolução e de ideologia. Houve também crescente participação dos alunos nas discussões, inclusive com “comparações espontâneas sobre o papel do trabalhador”, no Antigo Regime e hoje. O estagiário evidenciou crescente reflexão espaço-temporal e consciência da relevância da participação ativa dos alunos, evidenciando seu processo de descentração.

c) Reflexão sobre a ação - tomadas de consciência

As tomadas de consciência acontecem, inicialmente, durante o planejamento, nas escolhas de conteúdos e atividades, do que comparar e como, e dos objetivos. Depois, nos encontros de orientação quando os estagiários explicam e justificam suas escolhas, quais seus objetivos em relação aos alunos, ao proporem tais ou quais conteúdos e ações e não outras. Muitas vezes os estagiários se deram conta de não estarem considerando o aluno ao preparar as aulas e de que as estratégias estavam relegadas a um segundo plano, ficando em primeiro plano, apenas o conteúdo. Isso revela suas dificuldades de proporem estratégias que envolvam a ação dos alunos. Mudar esta situação implica criatividade de ambos, consciência epistemológica do estagiário sobre como os alunos aprendem e como aprendem história, e ainda sua descentração.

As modificações que os estagiários vão realizando em seus planejamentos, após cada orientação, mostram que a introspecção necessária às retroações e mudanças e as reconstruções delas decorrentes estão ocorrendo. Eles conseguem refazer suas intenções futuras, a partir das anteriores e do exame sobre o resultado delas, mesmo que, de início, essa consciência seja difícil, superficial e conflituosa. De modo geral, a consciência de suas ações na preparação e na ação (nas aulas) vai se modificando durante o estágio e depois, na passagem do primeiro para o segundo semestre, ou seja, após realizarem os primeiros meses de experiência docente e de terem refletido sobre ela. A reflexão e a escrita, no relatório, sobre como o estagiário avalia seu próprio desempenho, o desempenho dos alunos e sobre o que faria diferente 'se pudesse voltar no tempo', constituem um avanço no aprofundamento em direção à coordenação de suas ações e também em direção à organização de objeto, conteúdos e estratégias problematizadoras e mobilizadoras da atenção e da ação de seus alunos. Essa reflexão possibilita a preparação do próximo estágio sob outra ótica, a do vivido e pensado, para organizar as ações em outro patamar. As próximas tomadas de consciência poderão ser comparativas de sua ação, da atual em relação à anterior, pois eles podem refletir sobre o próprio pensamento na ocasião da preparação das aulas e da ação no primeiro estágio, para então modificá-lo, identificando em si mesmo outras possibilidades de pensamento e ação.

O sujeito faz uma reflexão sobre a própria prática, em que suas tomadas de consciência vinculam-se às ações reais dos alunos, ou ao que ele espera ou deseja que aconteça com eles. A reflexão sobre a ação dos alunos gera uma tomada de consciência sobre a própria ação e uma regulação ativa, evidenciando, conforme Piaget (1978), que tomada de consciência das coordenações de suas ações e a descentração são processos que andam juntos. A consciência de sua intenção direciona sua ação para o conhecimento dos alunos, que 'produzindo e se apossando' da própria produção, representam uma mudança no pensamento e na atitude do estagiário, pois ele também produz e se apossa de conhecimento, transformando-se, pois, tanto quanto o aluno. É muito mais trabalhoso para o estagiário pensar/planejar aulas em que os alunos tenham de participar ativamente. A realização dessas aulas também é muito mais trabalhosa: exige tanto grande atenção e concentração nas ações dos alunos e nas suas como coordenação entre umas e outras, o que para o estagiário representa, de certa forma, um processo de (re)conceituação do conteúdo trabalhado, de sua forma, do que é ser/tornar-se professor de história. A descentração possibilita que esse processo ocorra. Esse 'vínculo' entre o que acontece com os alunos e o que acontece com o estagiário, está expresso em sua reflexão. O estagiário refere que está sempre procurando trazer significado para os alunos, está pressupondo que 'o significado está com ele' e, nesse caso, não é construído por todos, na interação com o objeto. Mostra oscilação em suas concepções de

construção e de recepção do conhecimento. Na atividade de comparação dos aspectos religiosos, utiliza como justificativa para ter sido realizada apenas em parte, as próprias crenças religiosas e sua incapacidade de, no momento, “saber a resposta”.

A retomada final do conteúdo foi planejada conscientemente durante o estágio. De fato, ela foi ocorrendo durante estágio: pequenas retomadas, constituindo totalidades parciais e, no final, retomada de uma totalidade mais ampla, com retorno à problematização.

No segundo semestre, estagiando no Ensino Médio, esse sujeito (caso 3) explicita os objetivos voltados para os alunos e seu desejo de que eles pudessem perceber as transformações da sociedade. Ao mesmo tempo indica as razões de sua ação, da escolha dessa estratégia voltada para a formação do aluno, o que evidencia sua compreensão do processo. Compreender é saber a razão, conforme Piaget. O mesmo aconteceu nas aulas subsequentes, quando revelou a clareza dos objetivos formulados e sua coerência com as ações desenvolvidas em aula. Mostrou domínio do processo: tinha a clareza da condução desse processo, de suas finalidades e dos meios para consegui-las. Perseguiu com determinação. Como no primeiro semestre, a tomada de consciência sobre a própria ação – as razões de suas ações – esteve sempre voltada para a aprendizagem dos alunos, as reflexões sobre si mesmo são integradas às que faz sobre os alunos, vêm vinculadas a uma intenção para a aprendizagem dos alunos, ou seja, vêm junto com a descentração. Observa-se oscilação em suas aulas: ora ele ‘dá’ a matéria (embora utilizando materiais e propostas interessantes) e centraliza a ação, ora provoca, questiona, problematiza oralmente e/ou por escrito os alunos, quando a ação está centrada na interação. Isso evidencia uma etapa de transição, na própria ação ou na conceituação de sua ação, que pode mostrar a passagem de uma maneira mais ou menos empirista de trabalhar, em alguns momentos, para uma mais ou menos construtivista em outros. Em todas elas, percebe-se sua aproximação com o conceito de tempo histórico, na maneira como formula suas intenções para que os alunos construam as relações temporais. A prática mostra o conceito de história como processo. A clareza de suas intenções com relação às construções conceituais e temporais dos alunos é também a clareza do processo de transformação por que passam suas próprias concepções temporais. Foram tendências comuns a todos os casos estudados, em relação à problematização e às comparações espaço-temporais, podendo ser consideradas etapas iniciais, não fixas, mas móveis e dinâmicas, na preparação dos planejamentos:

- - ausência de problematização e preparo de aulas semelhantes às que viveram no ensino fundamental e médio (apresentando um período de tempo de cada vez, linearmente, privilegiando o passado, de tendência factual), mesmo que conscientemente os estagiários as tenham criticado e explicitado o desejo de serem professores diferentes dos que tiveram em sua vida escolar. No início não se davam conta da contradição entre sua proposta de ação e seu pensamento crítico. Foi um momento breve, em que as problematizações passaram a vir sob a forma de tentativas, de experimentação ‘para ver se vai dar certo’. Nesses casos, nem a estratégia nem os objetivos eram claros;
- - pseudoproblematizações do conteúdo que nem sempre eram problemas e que, de fato, representavam questões gerais a serem formuladas em aula, às vezes mescladas com problematizações claras entre situações do presente e do passado. Nessas situações, havia oscilação, algumas estratégias adequadas outras não, alguns objetivos formulados adequadamente, outros não;

- - problematizações propriamente ditas, definidas e claras, envolvendo presente e passado, com estratégias correspondentes e objetivos nítidos.

Foram tendências comuns a todos os casos estudados, em relação à problematização e às comparações espaço-temporais, podendo ser consideradas etapas iniciais, não fixas, mas móveis e dinâmicas, na preparação dos planejamentos:

Outra situação comum identificada como dificuldade inicial foi o estabelecimento de objetivos claros voltados para os alunos. Os objetivos fornecem uma intenção na hora em que são formulados. Mostram o que o estagiário é capaz de pensar naquele momento, é a parte mais consciente da ação. No entanto, ao formular os objetivos, alguns estagiários os direcionavam a si mesmos e outros estagiários, aos alunos. Duas questões surgiram, nesse momento, e interferiram no estágio como aula em andamento: a) o olhar egocêntrico que ainda permanecia no estagiário, ao formular os objetivos para si mesmo. Em consequência, não lhe ocorriam estratégias para desenvolver os conteúdos. Parece que as aulas ainda se apresentavam como desvinculadas das assimilações dos alunos. São aulas para si mesmo, para vencer mais essa etapa da graduação. Nesse caso, conteúdos, estratégias e sujeitos estão separados entre si no que deveria ser uma ação coordenada; b) o olhar mais descentrado do estagiário ao formular os objetivos que espera sejam alcançados pelos alunos pressupõe uma vinculação entre conteúdos e estratégias voltadas aos sujeitos quem se destina a aula. Esses dois aspectos propiciam direcionamentos diferentes para a ação em aula. Os estagiários trilharam por caminhos diferentes o processo de apropriar-se de suas ações, com tomadas de consciência mais lentas e tardias ou mais constantes e ativas.

A elaboração de planejamento escrito foi outra dificuldade inicial. Nos encontros individuais de orientação, estabeleciam-se diálogos com os estagiários em que eles tinham a oportunidade de expressar oralmente suas ideias, que na maior parte das vezes, não mostravam correspondência com o que traziam por escrito. A parte escrita, extremamente abreviada, não explicava, não deixava claros os objetivos nem as ações e, menos ainda, quem as realizaria (alunos ou estagiário) e como seriam realizadas. A intervenção questionadora da pesquisadora nesses momentos, indagando as razões do pensamento e da ação do estagiário constituiu um caminho para as tomadas de consciência de seu 'não saber inicial'.

Sobre as tomadas de consciência da própria ação e a conceituação, observou-se que a necessidade de posicionarem-se como professores (mesmo que ainda estagiários), fez com que os sujeitos precisassem recorrer a regulações ativas para revisarem o próprio conhecimento histórico, do ponto vista do conteúdo e das relações, esclarecer para si mesmos posições historiográficas e conceituais, o que implicava conceituação de tempo histórico, base sobre a qual se sustenta a escolha da problematização e a ação pedagógica do professor de história.

As tomadas de consciência iniciais, no período do planejamento, foram possíveis nas discussões de aula sobre a bibliografia recomendada, dificuldades e dúvidas, bem como diálogos questionadores sobre as ações pretendidas e suas razões. Superada a fase inicial, os estagiários principiaram o estágio propriamente dito. As dinâmicas de aulas e orientações seguiram as mesmas na realização dos planejamentos posteriores. Na interação entre conteúdo/estratégias/estagiários/alunos, modificam-se os planejamentos, basicamente por não conseguirem levar adiante o planejado por alguma razão (falta de tempo, por exemplo) ou por surgirem outras problematizações, novos questionamentos a partir dos anteriores, outros objetivos e variadas estratégias de ação.

As mudanças observadas mostram o processo de tomada de consciência em andamento no estagiário, quando passa a diferenciar o ponto de vista do aluno e integrá-lo como referência mais importante para o desenvolvimento de suas ações docentes. As tomadas de consciência qualificam-se pela descentração: os objetivos voltados para o aluno passaram a dirigir a ação pedagógica. Outras mudanças ocorreram de forma solidária, a problematização e as relações espaço-temporais tornaram-se objeto de reflexão. As estratégias voltaram-se para a ação dos alunos e ficaram mais variadas, com melhores condições para o alcance dos objetivos.

As ações do estagiário foram se tornando tematizadas e o conteúdo espaço-temporal comparado. Isso favoreceu a conceituação de sua ação, bem como a reconstrução do conceito de tempo histórico. A concepção de tempo histórico do sujeito explicitou-se em sua prática no cotidiano da aula, quando sua ação tinha duas possibilidades:

- trabalhar com um tempo único, do passado, linearmente, sem fazer problematizações ou comparações espaço-temporais, seguindo os conteúdos de forma sucessiva;
- utilizar as problematizações para estabelecer um ponto de desequilíbrio nos conceitos prévios (seus e dos alunos), usando a comparação espaço-temporal e variadas estratégias para que os estudantes entendessem o tempo histórico como uma composição complexa, não linear, com durações e desenvolvimentos desiguais dos povos em um mesmo tempo e espaço, ou em tempos e espaços diferentes; que há diferentes caminhos construídos pelos povos de acordo com suas necessidades e possibilidades.

O egocentrismo e/ou a descentração perpassam estas duas maneiras, observáveis pelo seu predomínio na ação do estagiário: com mais aulas expositivas ou discursivas, em que as novidades do conteúdo chegam pela informação do estagiário ou pelo predomínio da ação dos alunos, em interação com ele, com materiais e estratégias diversificadas. Na segunda maneira de trabalhar ficou evidente a crescente tendência à descentração, solidária às tomadas de consciência de sua ação..

Considerações Finais

Após um ano de coleta, a análise dos dados mostrou-se reveladora do problema investigado e coerente com as hipóteses formuladas. Abaixo, alguns dos aspectos encontrados nos estudos de caso:

- diferenças em relação a concepções temporais vinculadas à história, o que pode ser explicado pela desigualdade de condições desse conhecimento: depende das interações, em quantidade e em qualidade, o que inclui as trocas sociais e culturais;
- características mais intuitivas, em alguns estagiários, em certos momentos, que se evidenciavam do ponto de vista do objeto, na linearidade temporal do conteúdo, e do ponto de vista do sujeito, na dificuldade de pensar simultaneamente em conteúdos históricos não simultâneos, e em coordená-los em torno de um eixo comum, para compará-los;
- operações formais em alguns estagiários quando, em certos momentos, passaram a pensar sobre possibilidades futuras de ação, tendo uma teoria como sustentação, apontando razões para a ação

e reconhecendo, nas possibilidades, suas possíveis consequências, ou seja, uma antecipação da ação em pensamento.

Considerando as categorias de análise, diferentes tomadas de consciência da própria ação e das relações espaço-temporais começaram a ocorrer nos sujeitos dos casos estudados, desde o início, no planejamento das aulas, em níveis diferentes: mais lento no primeiro semestre em uns casos, mais acelerado em outros e estenderam-se ao segundo semestre ainda em processo. As distintas produções observadas nos estagiários, que podem corresponder às tomadas de consciência e às conceituações de suas ações e do objeto, foram caracterizadas em três fases, porém com muitas intermediárias. Os processos por que passaram foram diferenciados nos sujeitos, conforme a maior dificuldade ou facilidade que encontraram, mas nunca foram transformações em bloco: ocorreram aos poucos, defasadas umas em relação às outras.

Mesmo considerando que todos os sujeitos dos casos pesquisados mudaram, não é possível estabelecer um padrão de velocidade, nem de trajeto, nem que tenham chegado a um mesmo patamar na conceituação da ação. Os acontecimentos e as interações que viveram durante o estágio e sobre as quais puderam refletir foram diferentes, assim como suas estruturas de assimilação e transformação. Os processos e os resultados são individualizados, alguns mais lentos do que outros, alguns mais avançados do ponto de vista da qualificação dos patamares de reflexão a que puderam chegar. Todos os sujeitos estavam em processo.

Ao conceituar sua ação, os estagiários vão se constituindo como professores e formando o conceito de como é a docência em história. Há ações mais fáceis de serem compreendidas e conceituadas e outras mais difíceis. Tornar-se professor é, portanto, um processo lento e difícil, com constantes mudanças e reavaliações de ações. É uma ação complexa diante de tantas variações com as quais o estagiário e futuro professor depara-se, na passagem de um semestre ao outro. Elas abrangem diferenciação entre sujeitos; instituições escolares com diferentes organizações internas; exigências sobre o estagiário; variação nos programas, conteúdos, enfoques, necessidades, etc. Tornar-se professor de história implica coordenar essas e outras variáveis em um todo estruturado. Em determinadas situações, é possível que o sujeito antecipe suas ações de forma conceituada, em outras não, conforme a situação apresente maior ou menor dificuldade. É um processo que vai sofrendo alterações ao longo da experiência de estágio e sofrerá em situações vindouras, então sem vínculo com professor orientador, tendo o novo professor (ex-estagiário) de dirigir os próprios pensamentos e ações de forma autônoma e consciente.

Referências

Battro, A. M.(1978) Dicionário Terminológico de Jean Piaget. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.

Delval, Juan (2002) Introdução à Prática do Método Clínico - Descobrimo o Pensamento das Crianças. Porto Alegre: Artmed.

Franco, Creso (1997) O desenvolvimento do método clínico e suas relações com as modificações na tradição de pesquisa piagetiana. In: Banks-Leite, Luci (Org.) Percursos piagetianos. São Paulo: Cortez.

Le Boterff, G. (1999) Pesquisa participante: propostas e reflexões metodológicas. In: Brandão, C. R. (Org.) Repensando a Pesquisa Participante. São Paulo: Brasiliense.

- Piaget, Jean (1976) A Equilibração das estruturas cognitivas. Problema central do desenvolvimento. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Piaget, Jean (1978a) Fazer e Compreender. São Paulo: Edições Melhoramentos e Edusp.
- Piaget, Jean (1978b) A Tomada de Consciência. São Paulo: Edições Melhoramentos e Edusp.
- Piaget, Jean (1990) Epistemologia Genética. São Paulo: Martins Fontes.
- Piaget, Jean e col.(1995) Abstração Reflexionante. Relações Lógico-Aritméticas e Ordem das Relações Espaciais. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Schön, D. (1995) Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, Antonio (Org). Os professores e sua formação. Temas de Educação 1. Lisboa: Publicações D. Quixote. Instituto.
- Yin, R. (2001) Estudo de caso Planejamento e Métodos. Porto Alegre: Bookman.
- Zaslavsky, Susana Schwartz. (2003) Aprendizagem de História e tomada de Consciência das Relações Espaço-temporais. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, UFRGS, Porto Alegre, Brasil.
- Zaslavsky, Susana Schwartz. (2010) Formação inicial de professores de História e tomada de consciência das relações espaço-temporais. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, UFRGS, Porto Alegre, Brasil.

A formação inicial a partir do programa institucional de bolsas de iniciação à docência (PIBID) no âmbito da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN

Ana Maria de Carvalho, Sílvia Maria Costa Barbosa⁷⁸⁵

Este trabalho tem como objetivo relatar a efetivação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID/CAPES) na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – (UERN). O PIBID possibilita a formação inicial dos alunos-bolsistas das várias licenciaturas nessa instituição a partir da relação teoria-prática, num processo dialético entre Universidade e escolas parceiras, proporcionando o crescimento do fazer pedagógico, a reflexão e a ação da prática escolar, colocando no centro dos seus objetivos a busca por avanços na formação dos futuros professores. Mediante a proposta institucional são realizados semanalmente encontros nas várias licenciaturas da UERN para estudar, discutir, planejar e avaliar continuamente as atividades desenvolvidas durante a semana pelos bolsistas nas escolas parceiras. As primeiras atividades realizadas foram os estudos sobre métodos, procedimentos e estratégias de pesquisa objetivando a construção de instrumentos para diagnosticar vários aspectos das escolas parceiras em que atuamos, como por exemplo: como se dá o processo ensino-aprendizagem, a relação professor-aluno, aluno-aluno, gestão e envolvimento dos pais com o processo educacional dos alunos. A partir do diagnóstico todas as licenciaturas participantes do programa estão implementando atividades específicas de cada área, que envolve: experiências laboratoriais, aulas de campo, apresentação de trabalho em eventos nacionais e regionais; produção de artigos para publicação, montagem de sequências didáticas, oficinas pedagógicas, confecção de material didático, entre outros. A experiência vivenciada pelo PIBID/UERN nas licenciaturas nos permite afirmar que a sua institucionalização vem construindo uma nova cultura formativa na qual o ensino e a pesquisa dialogam constantemente nas várias dimensões da docência, sem perder de vista a compreensão do que ensinar, do como ensinar, do por que ensinar e do por que ensinar determinados conteúdos, concepção essa referendada por autores como Haydat (1995), Cordeiro (2007) e Masetto (1997). No processo avaliativo do PIBID/UERN, temos considerado a percepção de avanços significativos das escolas parceiras no que se refere ao desenvolvimento profissional e pessoal. Constatou-se uma nova prática das atividades diárias, surtindo um avanço no desenvolvimento da autonomia intelectual dos alunos; uma crescente preocupação na prática de avaliar os processos educativos; melhor familiarização com os documentos escolares; aprimoramento nas relações interpessoais entre os bolsistas e os parceiros das escolas. Além disso, verificamos significativo crescimento intelectual dos licenciandos através de apresentação de trabalhos em eventos, relatos de experiência e reflexões formuladas no âmbito do PIBID/UERN. A divulgação desses resultados vem ocorrendo predominantemente através de Encontros, Seminários e/ou Congressos.

Palavras-chave: Formação inicial e continuada; Formação docente; Reflexão da prática.

⁷⁸⁵ Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Considerações iniciais

O presente trabalho tem como principal objetivo relatar a efetivação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Para tanto, enfocaremos as contribuições desse Programa na formação inicial dos licenciandos e o impacto na formação continuada dos professores supervisores. Desse modo, utilizaremos depoimentos de alunos, advindos do Questionário Avaliativo para Bolsistas Licenciandos PIBID/UERN, aplicado em maio de 2013 e relatos de experiências de professores supervisores, dirigentes de escolas e de professores coordenadores de área, inscritos em Relatórios Anuais dos subprojetos.

O PIBID foi criado através da política de incentivo à melhoria e valorização do magistério, empreendida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, com a finalidade de inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em ações, experiências metodológicas e práticas docentes inovadoras, articuladas com a realidade local da escola, que busquem a superação de problemas notificados no processo de ensino-aprendizagem. Consiste também em promover a melhoria da qualidade da Educação Básica, valorizando assim o espaço da escola pública como campo de experiência para a construção do conhecimento, na formação do futuro educador.

Na UERN, esse Programa teve início em dezembro de 2009. Na sua primeira edição, contemplou seis cursos de licenciatura, distribuídos em três campi – Mossoró, Caicó e Pau dos Ferros e firmou parcerias com seis escolas públicas, possibilitando a inserção de 125 bolsistas: um coordenador institucional; 6 coordenadores de área; 14 professores supervisores e 104 alunos de iniciação à docência. Hoje o PIBID/UERN encontra-se com 20 subprojetos, perfazendo um total de 393 bolsistas, atuando também em outros campi como Patu e Assu, contando com 22 escolas públicas parceiras.

A partir da sua execução, o PIBID/UERN já promoveu dois encontros, nos quais contou com a participação não só de bolsistas da UERN ou de outras IES, integrantes da nossa região e de outros Estados, mas de professores e gestores de escolas de Ensino Básico, oportunizando a troca de experiências e a socialização e divulgação do que se tem produzido em cada área de atuação.

No II Encontro do PIBID/UERN, evento ocorrido em junho de 2013, foram publicados em anais 185 resumos científicos e 40 artigos e culminou com a publicação de um livro produzido com artigos não apenas de professores que atuam no Programa, mas, também, de alunos bolsistas de iniciação à docência. Isso demonstra que o PIBID/UERN tem gestado uma rica oportunidade de teorização da realidade e aponta que o processo formativo dos seus bolsistas tem se revestido de uma vasta produção didático-pedagógica, bibliográfica, artístico-cultural, desportiva e lúdica.

No intento de diagnosticar o andamento do Programa e com o propósito de potencializar repertórios conceituais e pedagógicos, relativos ao exercício da profissão docente, foram realizados quatro seminários de caráter avaliativo, como veremos a seguir:

- a) I Seminário Avaliativo: *escrevendo e partilhando nossa prática pedagógica* – realizado no Campus Central da UERN, que teve como objetivo socializar saberes, experiências, descobertas, dificuldades e avanços na formação inicial do professor, vivenciados por todos os bolsistas envolvidos no Programa;

- b) II Seminário Avaliativo: *o processo de integração entre UERN e Escolas do Ensino Básico*, ocorrido em cada escola parceira, cujas discussões refletiram o andamento do Programa;
- c) III Seminário Avaliativo: *influências do PIBID/UERN para os Cursos de Graduação*, desenvolvido nos cursos de graduação até então contemplados pelo Programa, cujo propósito voltou-se para discutir sobre as possibilidades de articulações formativas existentes entre ações desempenhadas no Programa e o Projeto Pedagógico do Curso;
- d) IV Seminário Avaliativo: *Política de formação docente e intervenção na realidade escolar*, ocorrido no Campus Central, em ocasião do II Encontro PIBID/UERN, em junho de 2013.

Durante esses quatro anos de atuação do Programa é possível detectar um grande avanço no rendimento acadêmico dos alunos bolsistas, haja vista a sua participação em eventos científicos (a nível local, regional, nacional e internacional), em oficinas pedagógicas, realizadas nas escolas parceiras, em exposições de material didático-pedagógico, em atividades sócio-culturais e, principalmente, pela formação teórico/prática que vem recebendo, semanalmente, do professor coordenador do subprojeto.

Contribuições do PIBID/UERN na formação dos licenciandos

Ao discutir sobre a contribuição do PIBID na nossa instituição, é necessário que se faça uma articulação entre os conhecimentos acadêmicos do bolsista e a sua atuação no Programa, ou seja, no seu processo formativo, que aponta a articulação entre a UERN e as escolas parceiras, tendo como objetivo principal orientar, ensinar aos alunos bolsistas o exercício da docência nos diversos espaços da escola.

Nesse sentido, o PIBID além de contribuir no desempenho acadêmico do licenciando, tem se constituído como uma relevante ação educativa, que integra a universidade e escolas públicas, favorecendo para consolidação das práticas de formação docente, como também para o desenvolvimento de estratégias que possibilitam no processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos curriculares. Assim, os impactos nessa formação inicial se materializam nos seguintes depoimentos:

[...] o PIBID foi fundamental para minha formação docente, suas contribuições refletiram também não só no meu desempenho frente à sala de aula (aprimoramento da argumentação, segurança ao me pronunciar etc.) como também na faculdade (desenvolvimento da leitura, interpretação, escrita).

O PIBID tem uma grande importância na formação dos estudantes de licenciatura, aproximando a formação teórica da prática na área da educação. É um projeto que oferece experiência e maturidade para futuros educadores.

O PIBID só veio a contribuir para minha formação acadêmica, pois proporcionou um contato maior com a sala de aula e bem direto com os alunos. Além disso, temos o privilégio de contribuir para os planejamentos do professor, para que assim, este melhore ainda mais a sua prática docente.

A experiência que o PIBID nos proporciona é excelente para nossa formação docente, pois temos a oportunidade de conhecer e fazer parte da realidade da Escola Básica.

Como podemos verificar, a formação dos alunos bolsistas se complementa e, por sua vez, efetiva-se significativamente com as situações reais vivenciadas nas escolas, que situam o profissional em formação com a sua profissão. Assim, com a tríade professor formador (coordenador do subprojeto), supervisor

(professor da escola parceira) e licenciandos permite uma discussão séria e frutífera, que se torna indispensável na formação do professor, tanto a inicial quanto a continuada, gerando, dessa forma, um movimento dinâmico de formação recíproca e de crescimento contínuo.

Conforme aponta Cordeiro (2007) o conhecimento é um tipo de bem coletivo, produzido social e historicamente. Nessa direção, todo processo de ensino aprendizagem que se destina para um saber específico está estabelecendo um diálogo com uma parcela desse saber humano coletivo, ou seja, ninguém aprende apenas por si mesmo, mas com o(s) outro(s), em contato com ele(s).

Nesses termos, para os cursos de licenciatura o PIBID/UERN se institui, realmente, como um campo de intervenção formativa, oportunizando ao licenciando sua inserção, de forma orgânica, no contexto do Ensino Básico, o que resultará em uma visão mais aprofundada da realidade da sala de aula e do ofício de ensinar. São efeitos significativos que os Estágios Supervisionados, até então, não conseguiram produzir. Como bem expressa o licenciando no depoimento a seguir,

O Pibid só vem a contribuir com a formação docente; ele desperta nos alunos uma maior visão mais ampla da sala de aula, pois os estágios são curtos para tal visão, faz o bolsista "participar" da realidade e do dia-a-dia de uma escola. O Pibid desperta o interesse do licenciando para ser professor e prende mais o mesmo em um ambiente coletivo de estudo e dedicação, além disto, amplia a visão de uma formação continuada.

Conforme atesta o Relatório de Gestão 2009-2011, da Diretoria de Educação Presencial – DEB, o PIBID se distingue do Estágio Supervisionado por ser uma proposta extracurricular, com carga horária maior que a determinada pelo Conselho Nacional de Educação - CNE para o estágio e por acolher bolsistas desde o primeiro semestre letivo, se assim definirem as IES em seu projeto (BRASIL, s/d.).

Outros depoimentos que integram o Questionário Avaliativo demonstram também que com a institucionalização do PIBID, no âmbito da UERN, vem se construindo uma nova cultura formativa: o ensino e a pesquisa dialogam constantemente nas várias dimensões da docência. Assim, o aluno integra-se também à pesquisa e à extensão: constrói seus relatos, publica e socializa seus experimentos e suas vivências. Vejamos nos relatos a seguir:

[...] Como exemplo dessa contribuição posso citar as produções de textos acadêmicos e a participação em congressos que além de proporcionar o contato com várias pesquisas ainda engrandece o meu currículo. [...].

Outra importante atividade que o programa preza é a participação em eventos acadêmicos, o que também representa uma imensa contribuição para a formação docente, pois tais eventos possibilitam uma socialização de experiências, saberes, práticas que serão de grande importância para nossa atuação profissional.

Os depoimentos a seguir revelam que estamos centrando a formação inicial docente da UERN no eixo do saber fazer, guiado pela reflexão:

O PIBID nos proporciona novas experiências formativas que ultrapassam o espaço acadêmico, nos aproximando da práxis; por consequência, nos tornando mais reflexivos em relação à docência, fortalecendo nossa identidade enquanto professores.

O PIBID tem sido uma experiência excepcional para nossa formação no curso [...], pois permite antever a realidade das escolas, além de proporcionar maior aprofundamento do conhecimento teórico e a sua aplicação na prática.

Assim, guiados pelas reflexões de Souza (2003), na compreensão de que o desenvolvimento profissional entrecruza-se com a dimensão pessoal e político-social do professor, podemos afirmar que se faz necessário entender que a profissão docente caracteriza-se como uma profissão com graus de complexidade, exigindo revisão e construção constante de saberes, centrando seu saber ser e fazer numa prática reflexiva e investigativa do trabalho educativo e escolar, no cotidiano pessoal e profissional.

Queremos ainda ressaltar que o Programa tem despertado no licenciando um crescente nível de autonomia e compromisso com o exercício da profissão e possibilitado também a elevação da sua autoconfiança, conforme apontam os depoimentos a seguir:

[...] foi a partir deste programa que pude valorizar mais minhas potencialidades e passar a acreditar mais em mim.

[...] durante o pequeno espaço de tempo em que estive atuando como estagiária [...] encontrei-me com grande dificuldade em relação a dar sequência às aulas, pois a falta de água, avaliações constantes e parada reivindicatória da classe fizeram com que ocorressem várias lacunas em nosso ensino aprendizagem. Porém, o PIBID me incentivou a permanecer firme em minha escolha, mostrando que mesmo com todas as inúmeras dificuldades existentes, posso ajudar na formação “de um ser Humano”.

Com esses depoimentos, percebemos maior valorização das Licenciaturas e das ações desenvolvidas durante esses anos do Programa na instituição. Nessa perspectiva, a reflexão sobre as práticas existentes cria um ambiente acadêmico favorável à reflexão sobre a formação inicial do professor, possibilitando que o próprio curso repense suas teorias e práticas formativas.

Podemos assim inferir que UERN, ao aderir à política formativa da CAPES, desenvolvendo programas como o PIPID, está em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB Nº 9394/96 e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível Superior, pois, conforme se observa nos depoimentos e nos relatórios dos subprojetos, atividades mais pontuais e arrojadas para o ensino tem sido desenvolvidas, promovendo assim a formação inicial dos seus licenciandos e a formação continuada dos professores do Ensino Básico.

Dessa forma, a UERN investe e aposta na profissionalização da docência e, por sua vez, atende com mais expressividade ao seu Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, o qual estabelece que sua missão está em “promover a formação de profissionais mais competentes, críticos e criativos, para o exercício da cidadania” (SOUSA, 2008, p. 33). Isso significa que a maior prova de engajamento social da Universidade, estabelecida na sua missão é a qualidade da formação de seus egressos.

O impacto na formação continuada dos professores supervisores

Para a Educação Básica e seus docentes, identificamos que uma das importantes contribuições do PIBID é o incentivo à formação continuada dos professores supervisores participantes deste Programa. Para os professores e a escola, o PIBID se constitui em oportunidade de interação entre escola e universidade, que possibilita a troca de saberes e experiência, que em ações de colaboração e reflexão se transformam em novos conhecimentos. Vejamos, a seguir, relatos de professoras supervisoras:

O PIBID é um canal de renovação entre a escola e a universidade e tem provocado minhas leituras constantes sobre o que está ocorrendo na minha área do conhecimento. É um programa que oportuniza o aprofundamento em questões didático-pedagógicas, a revisão de conceitos básicos e impulsiona a mudança de postura do professor para ser pesquisador.

Mediante ao que foi experienciado durante todas as etapas que participei, posso considerar que o PIBID promove grandes benefícios tanto para a escola campo de atuação como para a universidade, e os bolsistas, uma vez que através das dificuldades identificadas no ensino, pôde vivenciar a oportunidade de contribuir e auxiliar com o uso de metodologias instigadoras e facilitadoras na aprendizagem dos alunos, bem como uma preparação para ajudar futuramente a docência dos bolsistas em formação inicial, dando melhor suporte e base para uma formação e atuação mais qualificada. Tenho vivenciado a formação continuada, trocando informações, aprendendo novamente com o contato na UERN.

A apreciação desses depoimentos aponta para o fortalecimento da formação continuada dos professores-supervisores que atuam neste Projeto. Percebemos um crescimento profissional no que se refere ao processo ensino–aprendizagem materializado nas atividades didático-pedagógicas em sala de aula. Nessa perspectiva, as práticas vivenciadas no contexto escolar, como por exemplo, o trabalho com resolução de problemas, atividades de compreensão e produção de textos, uso de metodologias experimentais, dramatizações, cordéis, tecnologias da informação, entre outros, vem dinamizar o envolvimento do aluno da Educação Básica no que se refere seu desenvolvimento intelectual.

Os depoimentos dos dirigentes de escolas vêm referendar o crescimento que se tem alcançando:

Depois da implantação do PIBID podemos perceber que houve uma melhor integração do corpo docente da escola com a clientela estudantil, melhorando e aperfeiçoando o processo de relacionamento. Os alunos passaram a valorizar as atividades realizadas pela escola, a ficarem mais motivados e integrados no desenvolvimento das atividades escolares. Nos próprios professores participantes do Projeto, podemos perceber o empenho e dedicação em estarem realizando as atividades, de modo que estes estão desenvolvendo com bastante responsabilidade tudo que está planejado.

De acordo com o exposto, o PIBID-UERN tem alavancado elogios tanto por parte dos dirigentes das escolas parceiras, quanto do corpo docente da UERN, já que é visível a inovação, crescimento e motivação dos que compartilham deste Programa. Conforme relata um professor coordenador de área,

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é um projeto de extrema importância na formação docente de um futuro profissional da educação; todas as fases que são desempenhadas no decorrer do projeto podem ser consideradas como um arcabouço, no processo formativo de docentes de qualquer área de ensino. Uma vez que o professor tem a brilhante função de contribuir na formação crítica dos sujeitos envolvidos nesse processo formativo do aluno, atuando assim como mediador do conhecimento.

Dessa forma, inserir os licenciandos nesse processo formativo é proporcionar uma experiência em que a postura reflexiva, amparada em discussões dos referenciais teóricos adotados, é um exercício contínuo e norteador das ações que vêm garantindo o cumprimento das metas estabelecidas no Projeto.

Considerações Finais

Com efetivação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência na UERN, vem se constatando uma nova prática das atividades diárias, que tem contribuído tanto para elevar a qualidade da formação dos discentes, como para potencializar a melhoria dos cursos de licenciatura e, conseqüentemente, do Ensino Básico. Dessa forma, esse Programa, na condição de mecanismo político que impulsiona o avanço de Instituições de Curso Superior, pode significar para a UERN: a *relevância* de dar suporte ao fortalecimento de 20 Propostas Pedagógicas de Cursos de licenciatura; a *possibilidade* de integrar a Universidade a 22 escolas públicas, tornando-as, simultaneamente, partícipes e beneficiárias dos estudos e dos projetos desenvolvidos, promovendo assim a formação continuada de seus professores. Ainda pode representar a *oportunidade* de inovar práticas e experiências pedagógicas interdisciplinares, incentivando, dessa maneira, novas práticas formativas no Ensino Básico e o ingresso dos estudantes na carreira docente.

Referências

- Brasil. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- CAPES. Diretoria de Educação Básica Presencial – DEB (s/d). Relatório de Gestão PIBID 2009-2011. Retirado em maio 25, 2013 de <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/DEB_Pibid_Relatorio-2009_2011.pdf>.
- Brasil. Ministério de Educação e Cultura (1996). LDB - Lei nº 9394/96, Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC.
- Brasil. (2002). Resolução CNE/CP 01/2002, de 18 de fevereiro de 2002. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em cursos de licenciatura de graduação plena. Retirado em maio 06, 2013 de: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12633&Itemid=86.
- Cordeiro, Jaime (2007). Didática. São Paulo: Contexto.
- Haydt, Regina Célia Cazaux. (1995). Curso de Didática Geral. São Paulo: Ática.
- Masetto, M. T. (1997). Competência Pedagógica do Professor Universitário. São Paulo: Summus Editorial.
- Sousa, Aécio Cândido (org.) (2008). Plano de desenvolvimento institucional – PDI/UERN. Mossoró: UERN. Retirado em maio 20, 2013 de <http://www.uern.br/pdi/Livro%20do%20PDI%20da%20UERN.pdf>.
- Souza, Elizeu Clementino de (2003). Cartografia histórica: trilhas e trajetórias da formação de professores. In: Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade v. 12, n. 20, p. 431-445. Retirado em maio 15, 2013 de < <http://www.uneb.br/revistadafaeeba/files/2011/05/numero20.pdf>>.

Atividade docente: compromisso profissional com o seu fazer pedagógico

Sílvia Maria Costa Barbosa⁷⁸⁶

Este trabalho é fruto do Projeto de Pesquisa “ATIVIDADE DO PROFESSOR: um compromisso ético-político”, tendo como objetivo identificar como as professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental fazem relação dos valores éticos com as atividades pedagógicas no seu fazer de sala de aula. Ao elegermos a atividade docente como compromisso ético-político como problema de pesquisa adentramos nas questões para as quais nos dizem respeito, especificamente, às significações (sentidos e significados) que foram historicamente sendo configuradas pelos sujeitos, na experiência do trabalho docente, acerca das formas de como se dar o compromisso profissional no cotidiano da sala de aula. Para dar conta desse problema nos apoiamos nos pressupostos teórico-metodológicos da Psicologia Sócio-Histórica de Lev S. Vigotski (1995; 1998; 200; 2004) e colaboradores como Leontiev (1978; 1987; 1988), Luria (1991) dentre outros. Em âmbito nacional se destacam nessa discussão Aguiar (2000; 2001; 2006), Aguiar e Ozella (2006), Aguiar e Davis (2008; 2010). Para a realização da pesquisa, inicialmente foi apresentado o projeto a uma instituição pública de ensino da cidade de Mossoró, Rio Grande do Norte. Na ocasião, três professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental demonstraram interesse em participar. Realizamos entrevistas semiestruturadas acerca de suas histórias de vida bem como das dificuldades e ações vividas no exercício da docência. Os dados foram analisados à luz do referencial teórico-metodológico adotado. Para este momento fizemos um recorte das entrevistas das professoras Marieta e Carlita (nomes fictícios), que ressaltaram as dificuldades e apontaram estratégias de superação no seu dia a dia. Os resultados obtidos em entrevistas com as professoras evidenciaram as informações a respeito das dificuldades e ações empreendidas no sentido de superá-las. Destacamos várias dificuldades vividas na sala de aula, como: a falta de interesse pelos estudos e de limites por parte de muitos alunos; a falta de respeito, a falta da participação efetiva da maioria dos pais, que costumam transferir responsabilidades para a escola, não só de ensinar, mas de educar, e trabalhar os limites. Diante dessas e outras dificuldades as professoras procuram estratégias como: promover reuniões atrativas para que os pais compareçam; usar no início das aulas textos pequenos que tragam temáticas a respeito dos valores e atividades diversificadas em projetos de ensino e oficinas pedagógicas, dramatizações, campeonatos e outras. Os resultados apontaram para várias dificuldades, mas, também apontaram para estratégias de superação dessas dificuldades. A nossa conclusão está na direção que as professoras da nossa pesquisa não se acomodaram diante dos conflitos vividos na sala de aula, ao contrário, elas sempre estão em busca de novas estratégias diante de cada questão levantada. Uma das contribuições deste trabalho está não diretamente na visibilidade/simplificação dos resultados empíricos alcançados, mas na potencialidade das explicações inferidas/interpretadas acerca dos elementos de mediação, como é o caso das ideologias políticas e das afecções emocionais, que constituem o trabalho docente.

Palavras-Chave: Trabalho Docente. Dificuldades pedagógicas. Ensino Fundamental.

⁷⁸⁶ Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Considerações iniciais

Os dados discutidos neste artigo são provenientes da pesquisa “A Atividade do Professor: um compromisso ético-político”, que buscou identificar e aprender os sentidos e significados atribuídos à relação dos valores ético-político que as professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental fazem com as suas atividades pedagógicas no seu fazer de sala de aula. Elegemos a atividade docente como compromisso ético-pedagógico como problema de pesquisa por entendermos que essa é uma questão que merece ser pesquisada para compreendermos especificamente as significações (sentidos e significados) que são construídas historicamente na experiência do trabalho docente, acerca das formas de como se efetiva o compromisso profissional no cotidiano de sala de aula, acerca dessa questão.

Assim sendo, a nossa preocupação se volta não apenas para as formas de agir dos professores diante do seu fazer pedagógico, mas, sobretudo, como ele enfrenta e trabalha no seu dia-a-dia a questão ético-pedagógica. Durante nossa trajetória de professora e pesquisadora, constatamos em alguns momentos as dificuldades do professor em realizar um trabalho que melhor atendesse às especificidades de determinados conteúdos, considerando o sistema de distribuição de disciplinas atual, para os anos iniciais do Ensino Fundamental. É difícil justificar que um só professor tenha domínio de conhecimento de todas as áreas, do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental.

Nessa perspectiva, as discussões atuais sobre a formação do professor revelam inquietações dos estudiosos quando afirmam que a qualidade dos cursos não atende a necessidade do processo de ensinar e aprender. Nessa perspectiva, Mello (2001), ressalta que a preparação do professor polivalente se reduz a um conhecimento pedagógico abstrato, esvaziado do conteúdo a ser ensinado, já que a ‘prática de ensino’ também é abstrata, porque desvinculada do processo de apropriação do conteúdo a ser ensinado.

Frente a tais necessidades, urge a realização de discussões e debates em torno da melhoria na formação do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sob a égide de que a formação inicial e continuada destes professores deve ser a prioridade número um das políticas educacionais.

Assim, entendemos que as propostas curriculares dos cursos de formação de professor, devem representar as aspirações dos segmentos escolares, como fruto das discussões coletivas desses segmentos, levando em consideração seus contextos social-históricos e institucionais, como expressão de um projeto sócio-cultural de formação, que se faz a partir de elementos concretos. Tais elementos, se materializam em conteúdos, práticas pedagógicas, processos avaliativos, elaboração dos planos de aulas, estudos, entre outros.

Nessa perspectiva, as propostas curriculares dos Cursos de Pedagogia devem representar as aspirações dos segmentos escolares como fruto das discussões coletivas desses segmentos, levando em consideração seus contextos social-históricos e institucionais, como expressão de um projeto coletivo em prol da melhoria da formação do professor do Ensino Fundamental.

Não se pode pensar num professor que não esteja constantemente voltado para estudos, para pesquisa e para ampliação de seus conhecimentos. Esse professor deve sim estar preocupado com suas atividades pedagógicas, com os processos avaliativos, com a elaboração dos planos de aulas, com a descontinuidade dos estudos. Tudo isso tem relação com o saber, que implica desejo, vontade de fazer bem e de aprender cada vez mais. Para Charlot (2000, p.76), “uma aprendizagem só é possível se for imbuída de desejo (consciente ou inconsciente) e se houver um envolvimento daquele que aprende”. Ele deve ser capaz de

estabelecer relações entre os vários conhecimentos sobre o mundo e situá-los no tempo histórico para seus alunos.

Deste modo, para compreendermos as ações dos professores nas suas atividades de trabalho elegemos as seguintes categorias: atividade, sentidos e significados, subjetividade, mediação. Para tanto elegemos como fundamentação teórico-metodológica a Psicologia Sócio-Histórica cujas bases epistemológicas encontram-se alicerçadas no materialismo histórico-dialético. Tal posicionamento teórico-metodológico implica numa concepção de homem como ser social, histórico e psicológico constituído nas e pelas relações sociais, sem deixar de considerar também que esse mesmo homem é constituinte ativo dessas relações. Nessa concepção, o homem é visto como ser concreto, complexo e inacabado, dessa forma, não se reduz a uma determinação simplista de interação com o meio. Sendo assim, supera a visão desintegrada acerca do ser humano, já que esse, não se desfaz nem no social nem no individual, mas se constitui como sujeito, a partir de sua atuação nos diferentes espaços da sociedade, se revelando dialeticamente tanto na dimensão social quanto individual.

Nessa perspectiva teórica, a categoria central é atividade que explica a constituição do humano, ou seja, é na atividade que o homem se constitui e constitui o mundo. Dessa forma, a atividade humana se processa por meio das mediações e intencionalidade, sendo realizada coletivamente e eternizada através dos conhecimentos construídos historicamente e transmitidos às gerações futuras. É por meio da atividade que o homem transforma o mundo natural em social, ou seja, “as relações sociais existentes entre ele e o restante do grupo ou, em outras palavras, o conjunto da atividade social” (DUARTE, 2004, p.53).

Ao longo da vida o sujeito vai estabelecendo relações sociais e culturais que intensificam seu processo de humanização. As suas ações, seus registros, seus contatos com o mundo provocam reações tanto positivas quanto negativas, haja vista receber influências tanto do seu entorno quanto do mundo de forma geral, continuamente.

Para Aguiar (2006, p. 96) é na atividade externa que se produz as possibilidades da atividade interna. Através da atividade o homem transforma o seu entorno, e se transforma, num processo dialético de criação e re-criação de ferramentas, instrumentos que possibilitaram a sua relação com outros sujeitos. É, portanto, na produção de instrumentos que o homem vai produzindo suas condições de sobrevivência que irão atender as suas necessidades.

A atividade é uma unidade molar não aditiva da vida do sujeito corporal e material, ou seja, em nível psicológico esta unidade da vida se vê mediada pelo reflexo psíquico, cuja função consiste na orientação ao sujeito no mundo dos objetos. E continua Leontiev (1989, p. 267) “a atividade não é uma reação, senão um sistema que possui uma estrutura, passos internos ou convenções, um desenvolvimento”. Assim, para esse trabalho ela adquire uma relevância importante já que observarmos a atividade docente.

As categorias sentidos e significados são constitutivos e constituintes do pensamento e linguagem. São, portanto, categorias fundamentais para a compreensão do indivíduo como sujeito, como ser ativo, histórico, social e individual que se relaciona com mundo, com os outros, que é mediado pelas significações simbólicas e afetivas.

Embora diferentes, as categorias sentidos e significados, não se desvinculam, já que uma é intrínseca a outra e formam uma unidade dialética. Nessa perspectiva, Vigotski (1998, p. 181) enfatiza que “o significado

dicionarizado de uma palavra nada mais é do que uma pedra no edifício do sentido, não passa de uma potencialidade que se realiza de formas diversas na fala”.

O homem transforma a natureza e a si mesmo na atividade, e é fundamental que se entenda que esse processo de produção cultural, social e pessoal tem como elemento constitutivo os significados. Nessa perspectiva, a atividade humana é sempre significada, ou seja, o homem, no seu atuar humano, executa uma atividade externa e uma interna, e ambas as situações (divisão apenas para compreensão) operam com os significados. Dessa forma, Vigotski (2001) afirma que internalizamos não é o gesto como materialidade do movimento, mas a sua significação, que tem o poder de transformar o natural em cultural.

Os significados são, portanto, produções históricas e sociais. São eles que permitem a comunicação, a socialização de nossas experiências. Muito embora sejam mais estáveis, "dicionarizados", eles também se transformam no movimento histórico e cultural, momento em que sua natureza interior se modifica, alterando, em consequência, a relação que mantêm com o pensamento, entendido como um processo.

Os significados referem-se, assim, aos conteúdos estabelecidos, mais fixos, compartilhados, que são apropriados pelos sujeitos, configurados a partir de suas próprias subjetividades.

O significado refere-se ao campo semântico da palavra e corresponde ao nível mais estabilizado (compartilhado) dos múltiplos sentidos particulares que ela pode estabelecer no campo psicológico. O significado é uma generalização, um conceito. Para Vigotski (2001), a palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio. Portanto, o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra. É a própria palavra vista no seu aspecto interior, ou seja, do ponto de vista psicológico, o significado da palavra não é senão uma generalização ou conceito. Generalização e significado da palavra são sinônimos. Toda generalização, toda formação de conceitos é o ato mais específico, mais autêntico e mais indiscutível de pensamento. Conseqüentemente, estamos autorizados a considerar o significado da palavra como um fenômeno de pensamento (Ibidem, p. 398).

Luria (2001, p.45) apresenta a mesma compreensão de significado e afirma, “Por significado entendemos o sistema de relações que se formou objetivamente no processo histórico e que está encerrado na palavra. (...) O ‘significado’ é um sistema estável de generalizações, que se pode encontrar em cada palavra, igualmente para todas as pessoas”. Percebe-se, com essa discussão, que o significado é construído pelos homens ao longo da sua história, tendo como alicerce as relações mantidas com o seu entorno sócio-cultural. O significado tem, portanto, a função de permitir a comunicação e socialização das experiências vividas; é socializado justamente para que possa ser apropriado pelos demais sujeitos e configurado a partir de suas próprias subjetividades.

Segundo, Aguiar, (2005) o significado para Vigotski é uma construção social, de origem convencional, relativamente estável, porque o homem ao nascer encontra um sistema de significações pronto, elaborado historicamente. Enquanto que o sentido é a soma de eventos psicológicos que a palavra evoca na consciência. “Dessa forma, o sentido se constitui, portanto, a partir do confronto entre significações sociais vigentes e a vivência pessoal” (AGUIAR, (2005, P. 105).

O sentido é mais da ordem da subjetividade e se relaciona com os processos cognitivos, afetivos e biológicos. Segundo Aguiar, (2005, p. 5) para se compreender a categoria sentido é preciso retornar a um dos princípios da dialética: “a unidade contraditória existente na relação simbólico – emocional.” Os sentidos da palavra são inesgotáveis e devem ser vistos de forma contextualizada historicamente.

O sentido se coloca em um plano que se aproxima mais da subjetividade, que com mais precisão expressa o sujeito, a unidade de todos os processos cognitivos, afetivos e biológicos. No entanto, dada a sua complexidade, afirmamos como nossa possibilidade aproximarmos-nos de algumas zonas de sentido.

Assim, pode-se afirmar que cada sujeito ao longo de sua vida, vai produzindo sentidos individualizados, resultado de uma relação dialética entre a trajetória vivida e seu tempo histórico, que ao ser vinculado a outras histórias anteriores vão se constituindo num valor específico. Dessa forma, o sentido é compreendido como uma unidade constitutiva da subjetividade, haja vista estar intrinsecamente vinculado as experiências de vida, ou seja, os relacionamentos que justificam a conduta do sujeito, perante a sociedade, e, que motiva, assim, a maneira de ser, de pensar e sentir de cada um.

A apreensão dos sentidos não significa apreendermos uma só resposta, certa, completa, mas muitas das vezes contraditórias expressões do sujeito. Sabemos o quanto é difícil sua apreensão, já que ele não se mostra claramente; não se encontra na aparência e muitas vezes, o próprio sujeito não o conhece, dessa forma, não se apropria da totalidade de suas vivências, e, conseqüentemente, não faz as articulações necessárias.

Não podemos esquecer que o pensamento, sempre emocionado, não pode ser entendido como algo linear, fácil de ser captado; não é algo pronto, acabado. É interessante quando Vigotski afirma que o pensamento muitas vezes termina em fracasso, não se converte em palavras. Com essa afirmação compreendemos que as vivências ocorrem num processo contínuo, dialeticamente.

Para Vigotski (2001, p.466)

(...) o sentido da palavra é inesgotável. A palavra só adquire sentido na frase, e a própria frase só adquire sentido no contexto do parágrafo, o parágrafo no contexto do livro, o livro no contexto de toda a obra de um autor. O sentido real de cada palavra é determinado, no fim das contas, por toda a riqueza dos momentos existentes na consciência e relacionados àquilo que está expresso por uma determinada palavra.

Os sentidos são mais singulares, subjetivos, ao mesmo tempo são mais reflexíveis e variam de acordo com o contexto do discurso. Fica evidente, que os sentidos, estão implicados pela subjetividade que constitui o homem em toda sua historicidade. Sendo, portanto, os sentidos implicados pela unidade afetivo-cognitivo constitutivo do ser humano.

Na discussão sobre a categoria subjetividade Rey (2003) adverte que a assume freqüentemente na condição dos processos internos do sujeito. A respeito da definição dessa categoria, o autor assim se posiciona:

Na nossa opinião, a subjetividade é um sistema complexo de significações e sentidos subjetivos produzidos na vida cultural humana e ela se define ontologicamente como diferente dos elementos sociais, biológicos, ecológicos e de qualquer outro tipo, relacionados entre si no complexo processo de seu desenvolvimento. Temos definidos dois momentos essenciais na constituição da subjetividade – individual e social –, os quais se pressupõem de forma recíproca ao longo do desenvolvimento (REY, 2003, p.36-37).

Percebe-se, assim, que as significações e os sentidos advêm da rede cultural e social na qual os sujeitos se inserem. Nessa perspectiva “o sentido aparece como registro emocional comprometido com os significados e as necessidades que vão se desenvolvendo no decorrer de sua história” (REY, 2003, p. 234-240).

O indivíduo se constitui enquanto dimensão da subjetividade social e, de igual modo, desenvolve-se a partir dela. O que se reflete no individual é implicação do que se tem materializado no plano do social e, de igual maneira, o social é processo refletido das subjetividades individuais. Para esclarecer esse processo, Rey (2003, p. 37) admite:

Excluir a dimensão individual da subjetividade social leva a ignorar a história do social em sua expressão diferenciada atual, que se expressa nos indivíduos. Negar o indivíduo como singularidade subjetivamente constituída é ignorar a complexidade da subjetividade, a qual se constitui simultaneamente em uma multiplicidade de níveis, que podem ser contraditórios entre si, mas de cujo funcionamento dependem os diferentes momentos do desenvolvimento subjetivo. As subjetividades social e individual constituem dois níveis que se integram na definição qualitativa do subjetivo que, ao mesmo tempo, são momentos constantes de tensão e contradição que atuam como força motriz do desenvolvimento de ambas as instâncias da subjetividade.

Nessa discussão fica nítido que o social e o individual se relacionam através das mediações sociais, implicadas na relação do outro, através da linguagem. Podemos afirmar que ambas são expressões indivisíveis, e, portanto, inseparáveis.

Iniciamos a discussão da categoria mediação pela seguinte citação, “O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social” (VIGOTSKI, 1989, p. 40). Para esse teórico as atividades sociais são fundamentalmente mediadas por pessoas, instrumentos ou símbolos sociais, culturais que vem sendo construídos historicamente pelos nossos antepassados.

Vale ressaltar que

A mediação não é a presença física do outro, não é a corporeidade do outro que estabelece a relação mediatizada, mas ela ocorre através dos signos, da palavra, da semiótica, dos instrumentos de mediação. A presença corpórea do outro não garante a mediação (MOLON, 2003, p. 102).

Segundo essa pesquisadora, a mediação é um processo que se dar na relação com o outro nas diferentes formas de semiotização, “possibilita e sustenta a relação social, pois é um processo de significação que permite a comunicação entre as pessoas e a passagem da totalidade à partes e vice-versa” (MOLON, 2003, p. 104).

Essa categoria possibilita compreender que o homem nasce com potencial para desenvolver-se como ser humano. Sendo, importante destacar que ele só será humano por meio das relações sociais e culturais estabelecidas com os outros homens através dos conhecimentos acumulados pelas gerações antecedentes. Isto é, ele não nasce humano, vai se tornando homem no percurso de sua vida através do contato com outras pessoas. Para Leontiev, 1978, p. 267 “(...) cada indivíduo aprende a ser humano. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade”. É somente na relação, na troca com o outro e com a cultura produzida socialmente que vai se tornar humano. A relação homem-sociedade será sempre permeada por vários tipos de mediações constitutivas do ser humano, estando implicadas numa relação dialética.

O método de pesquisa na perspectiva sócio-histórica

Utilizamos um método de natureza qualitativa para pesquisar o seguinte objetivo: identificar e aprender os sentidos e significados atribuídos à relação dos valores ético-político que as professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental fazem com as suas atividades pedagógicas no seu fazer de sala de aula. É à luz da base teórico-metodológica escolhida, que se constitui as normas e procedimentos a serem utilizados no processo de obtenção/produção, análise e síntese de informações, da realidade pesquisada.

Os pressupostos teórico-metodológicos que alicerçaram a presente pesquisa advém da Psicologia Sócio-Histórica, a qual se sustenta na matriz filosófica do materialismo histórico e dialético. Tais, pressupostos orientam o olhar do pesquisador, em relação ao que é pesquisar. Essa perspectiva nos permite romper com dicotomias, com posições irredutíveis, superar visões pautadas pela aparência, desvinculadas do todo.

Por ser criativo, produtor e transformador, o sujeito vai se desenvolvendo ao longo da sua vida, na relação com o outro, por meio dos instrumentos sociais e culturais disponíveis na sociedade, através das mediações entre o mundo objetivo e subjetivo, apreendendo assim a realidade para transformá-la. Com essa posição, adentramos na escola para produzir informações via conversas e diálogos, que se constituíram nas relações estabelecidas com o corpo de funcionários que compõem a instituição escolar na qual realizamos a investigação empírica.

Um pouco das professoras

Marieta é professora há 21 anos. Fez o curso de Pedagogia na UERN tendo concluído em 2005. Sempre lecionou nos anos iniciais do Ensino Fundamental e gosta de trabalhar com o segundo ano do Ensino fundamental. Durante todos esses anos lecionou nos vários anos de nível. Segundo ela sempre gostou muito de ensinar e fica muito feliz quando percebe a aprendizagem dos seus alunos. Segundo ela começou a lecionar antes de terminar o Magistério e se apaixonou apesar das dificuldades tem que enfrentar sempre.

Já Carlita é professora há 20 anos e gosta muito de que faz. Neste percurso fez o Curso de Pedagogia e hoje sente orgulho de está participando do PIBID. Para ela esse programa tem ajudado muito a superar as dificuldades.

Procedimento de produção de dados

A primeira etapa de procedimento foi à apresentação do nosso projeto de pesquisa à escola. Na ocasião todas as professoras estavam presentes, como também a coordenadora pedagógica. Foi um momento interessante e várias professoras se mostraram interessadas em participarem do projeto. Mas, algumas por trabalharem em outras escolas não disponham de tempo já que trabalhavam em outra instituição de ensino.

Assim, optamos para a produção dos dados os seguintes procedimentos: entrevistas semiestruturadas com questões versando sobre a sua atividade docente e sobre a sua história de vida. Tais entrevistas foram gravadas, transcritas e depois retornadas às professoras para que elas fizesse as complementações necessárias.

A análise dos dados produzidos iniciou com uma leitura flutuante da entrevista realizada, para identificação de pré-indicadores, que se entende, segundo AGUIAR E OZELLA (2006) a primeira unidade que se destaca

no momento ainda empírico da pesquisa. Após a identificação desses pré-indicadores, passou-se ao processo de aglutinação dos mesmos pela similaridade, pela complementaridade ou pela contraposição chegando-se assim aos núcleos.

A partir de re-leituras dos núcleos identificados, partiu-se para o processo de articulação, a fim de nomeá-los. Seguindo-se então, a parte de interpretação e análise do referido material. Num primeiro momento a análise ficou mais presa aos núcleos criados. Posteriormente os núcleos foram sendo articulados entre si.

Neste momento temos a realização de um momento da análise, mais complexo, completo e articulador, ou seja, quando os núcleos são integrados no seu movimento, analisados à luz do contexto do discurso em questão, à luz do contexto social histórico à luz da teoria. (AGUIAR E OZELLA, 2006).

A seguir discutiremos dois núcleos de significação:

a) Atividade Docente : o reconhecimento das dificuldades nas suas aulas

Esse núcleo é marcado pelas dúvidas e dificuldades vividas pelas professoras no início da carreira. Segundo Marieta:

No início da carreira de professora queria fazer coisas diferentes e isso me deixava muito triste porque a escola que eu trabalhava era muito pobre e diferente de hoje que temos na escola como: livros, material didáticos-pedagógicos, cola, cartolinas, vídeos, dvd, televisão e muita coisa. Quando iniciei era bom porque os alunos eram mais atenciosos e os pais iam mais a escola. Hoje ficamos quase só. Mas sempre procuro atividades diferentes.

Essa fala revela uma professora preocupada com ensino-aprendizagem e o reconhecimento da responsabilidade com aprendizagem do aluno da escola pública. Apesar de relatar que não conta com ajuda de muitos pais na escola ela mostrou entusiasmo e consciência acerca do seu papel na construção do saber escolar junto aos alunos que frequentam esse espaço educacional, e completou enfaticamente: “minha profissão eu escolho e gosto muito, e, hoje quero ajudar as crianças que são meus alunos”. Essa fala evidencia o “momento específico do sujeito” (AGUIAR e outros, 2009, p. 63), ou seja, elementos de sentidos que, no caso, parecem essenciais à forma de Marieta significar as dificuldades e também o respeito que ela tem com seus alunos. Comungamos que os “sentidos não são respostas fáceis, imediatas, mas são históricos” (AGUIAR e outros, 2009, p. 63). Por isso podemos deduzir que nessa expressão, “hoje quero ajudar as crianças que são meus alunos”, a professora deixou transparecer elementos de sentidos constituídos pela vivência afetiva e cognitiva ocorrida em espaços e tempos distintos da sua formação profissional.

Nos seus relatos ela afirmou que quando ingressou na rede pública de educação pensava em trabalhar da mesma maneira que a escola particular, mas, por conta das adversidades que existem na escola pública, não dava. Durante a sua fala reconhece o quanto é difícil ensinar na rede pública, mesmo querendo fazer um bom trabalho.

Ao longo das entrevistas as professoras revelaram o quanto é difícil ensinar na escola pública. Um dos fatores que ocasionou as dificuldades apontadas pelas professoras no processo ensino-aprendizagem se deve a falta de apoio das autoridades na institucionalização de políticas públicas, que envolvam recursos

para realizar um bom trabalho. Segundo Mello (1991, p. 14), "A expansão quantitativa não foi acompanhada de uma reorganização institucional que deveria ter como foco principal de atenção, a organização escolar e as condições mínimas para seu funcionamento". Percebe-se claramente que para atender a expansão populacional o número de escolas públicas tem aumentado consideravelmente a cada ano, mas, sente-se falta de um planejamento e uma política de financiamento que atenda ao funcionamento eficaz do ensino. E com isso averiguamos nas escolas a falta de estrutura física e organizacional que atenda a clientela mais pobre com dignidade. O que torna esse espaço, muitas das vezes, um lugar desagradável não condizente com as necessidades das crianças e adolescentes.

Podemos enumerar vários problemas que podem levar uma criança a não ter sucesso na escola, como por exemplo, a adaptação dela ao tipo de instituição escolar, a maneira como a professora conduz as aulas, direção de escolas sem a devida preparação para assumir, família desestruturada, sem limites, sem condições básicas, doenças na família, criminalidade familiar, pais que não se interessam pelos seus filhos e não acreditam que eles possam aprender, e tantos outros problemas que poderíamos listar que repercutem negativamente no desenvolvimento da criança na escola.

As dificuldades expostas acima podem impactar negativamente na aprendizagem do aluno, por isso devem ser discutidas e analisadas por todos que fazem a escola para que haja possibilidade de se efetivar um trabalho tendo em vista a superação de alguns problemas que atrapalham o bom andamento escolar. Assim, é fundamental que os dirigentes, o corpo docente, a coordenação pedagógica de cada escola tenham uma boa formação, trabalhem em equipe, construam uma adequada organização institucional de modo a seres responsáveis por suas crianças no âmbito da escola, realizando a tarefa que lhe cabe, ou seja, ensinar/gerar desenvolvimento a todas as crianças. Sabemos que são muitos os problemas vividos por estas crianças, como aqueles advindos das famílias, da comunidade da qual a escola está inserida, e outros. No entanto são estas as crianças que devem ser acolhidas, num trabalho que possibilite o desenvolvimento integral, ou seja, a cognição e a afetividade.

Não se deve atribuir o fracasso do aluno aos pais ou ao próprio aluno, ou somente ao professor, mas sim procurar meios para enfrentar os problemas. Segundo Lahire (1997, p. 87) "o fracasso escolar (...) não está necessariamente associado à 'omissão dos pais', mas a uma significativa distância com relação às formas escolares de aprendizagem e de cultura".

Nesse ponto cremos que a fala da professora Carlita abaixo complementou esse pensamento de Lahire (1997), quando expressou durante seu relato a dificuldade no que diz respeito à relação dela com os pais dos seus alunos:

Os pais só vêm á escola quando tem briga entre as crianças, ai eles vêm para tirar satisfação... se deixar eles brigam com as crianças. Tem criança aqui que vivem em casa só com os irmãos, pois o pai e está preso e a mãe vive com outro, ou outros. Infelizmente, isso acontece e coisas piores. Aqui tem cada história ... que nem é bom falar.

Podemos perceber nessa fala o distanciamento da professora, da escola com os pais dos alunos em relação a discussões sobre o desenvolvimento do aluno na instituição escolar. Fica evidente que as professoras enfrentam no seu cotidiano um dos problemas graves vividos ainda hoje nas escolas, ou seja, a ausência da participação de muitos pais nessa instituição. Concordamos com a seguinte posição de Machado (2000, p. 155), "Alunos e pais não pensam nem participam do processo de decisão em relação a

certos acontecimentos da vida escolar”. Faz-se necessário convocá-los às discussões dos problemas vivenciados no dia-a-dia escolar. Defendemos que ouvir e discutir sobre os problemas advindos da aprendizagem, comportamento, atividades várias realizadas pela escola devem ser motivos de diálogos entre os partícipes que fazem a comunidade escolar.

Carlita ao relatar a sua relação com alguns pais de seus alunos demonstrou intensa emoção e indignação em relação a participação deles na escola. Não por eles irem à escola, mas, pela forma desrespeitosa que muitos tratam seus filhos. E ela diz: “Se eles dessem atenção, carinho a seus filhos eles certamente teriam um melhor desenvolvimento na escola”.

Não podemos negar que a participação da família na escola é de suma relevância e que deve existir um trabalho que a envolva nas diversas atividades as quais possa contribuir, como por exemplo, a discussão sobre: como a família poderia ajudar o aluno nas suas atividades escolares; e outras discussões que no decorrer do ano letivo fossem necessárias. É preciso que a escola reconheça essa deficiência e busque diversas alternativas para trazer os pais para participarem das discussões e, assim, colaborar no processo da educação escolar dos seus filhos.

Não adianta procurar culpados, como enfatiza Menezes (2005) a família pode questionar a escola por ser ela a responsável pelo ensino, a escola por seu lado pode questionar a família pelo fato de que, se alguns conseguem aprender, o problema dos malsucedidos só pode vir de fora. (MENEZES, 2005, p.29). E continua

Todos têm razão, mas ninguém está certo. Por outro lado, não basta as duas culparem a si mesmas, pois uma professora ou uma mãe nem sempre encontrarão resposta ao se perguntar "Onde foi que eu falhei?". O problema não está separadamente em nenhum dos lados, muito menos nos estudantes - razão de ser da relação entre os dois. Não faz nenhum sentido tomá-los como culpados. Crianças e jovens são levados para a escola com o objetivo de que aprendam os conteúdos e desenvolvam competências que os preparem para a vida. Os educadores esperam que cheguem à sala de aula interessados em aprender, prontos para o convívio social e para o trabalho disciplinado. Quando as expectativas dos dois lados se frustram, surge um círculo vicioso de reclamações recíprocas que devem ser evitadas com a adoção de atitudes de co-responsabilidade. Vamos ver como promover isso, começando por recusar velhas desculpas, de que nada se pode fazer com "as famílias de hoje" ou com "as escolas de hoje".

Defendemos que os pais, a mãe, irmão, tia ou avós responsáveis pelas crianças devem ser comunicados sobre o andamento da aprendizagem na escola. É importante que a escola seja aberta para receber sugestões sobre a condução das atividades e saiba como encaminhá-las para discussão durante o planejamento das aulas, levando em consideração o Projeto Político Pedagógico, com suas metas, seus objetivos e a concepção de ensino-aprendizagem que o alicerça.

Admitimos que a ausência de alguns pais nas escolas possa trazer prejuízos ao aluno, mas, não podemos culpá-los e responsabilizá-los pelo fracasso escolar dos seus filhos. A nossa trajetória como educadora, pesquisadora podemos observar que “A escola em nada se modifica para atender a realidade encontrada” (AGUIAR e BOCK, 2001, p.141), ao contrário, ela tem se fechado nos seus muros, nas suas concepções muitas das vezes tradicionais sem respeitar o aluno pobre com seus conhecimentos prévios e os “vários núcleos familiares” (idem), que o constitui.

2. Núcleo de Significação das entrevistas: Estratégias de enfrentamento das dificuldades

Nesse núcleo de significação concentram-se algumas discussões realizadas pelas professoras acerca das estratégias planejadas para conseguir superar as dificuldades enfrentadas na sala de aula. No transcurso das entrevistas elas externaram preocupações constantes com a aprendizagem do aluno, e por isso sempre buscaram alternativas para que ele superasse suas dificuldades. Nessa perspectiva elas buscaram alternativas de como poderia trazer os pais para escola. Por isso conversaram com a direção para convidar os pais para encontros na escola uma vez por mês. Primeiro a escola fez um levantamento dos temas que eles gostariam de discutir e para atendê-los os encontros foram marcados de acordo com os horários deles.

A cada dia as professoras buscavam alternativas de trabalho para que os alunos se interessem pelas mais diversas atividades, como por exemplo: aulas com vídeos, produção de textos, principalmente elaboração de histórias infantis objetivando a transformação em dramatização. Para as professoras essa atividade desperta nos alunos a atenção e interesse e eles aprendem muito. Outra atividade que vem chamando a atenção dos alunos são as gincanas socioculturais. Marieta diz: “Eles pesquisam e ficam felizes quando vão participar. Às vezes ocorrem brigas, mas, procuramos chamamos atenção e conversamos”. E Carlita completa: “Aprendi nestes anos que a melhor forma de enfrentar os alunos que brigam e fazem confusão é conversar e dar atenção a eles. Porque se ficarmos gritando e falando abusado com eles é pior”.

As informações contidas nos dois núcleos de significação das entrevistas expressam conteúdos relevantes sobre o fazer das professoras durante as atividades pedagógicas. Foi possível perceber qualidades e dificuldades das professoras tais como: o esforço, a dedicação, a responsabilidade, o compromisso, dentre outros.

Os resultados apontaram para várias dificuldades, mas, também apontaram para estratégias de superação dessas dificuldades. A nossa conclusão está na direção que as professoras da nossa pesquisa não se acomodaram diante dos conflitos vividos na sala de aula, ao contrário, elas sempre estão em busca de novas estratégias diante de cada questão levantada. Uma das contribuições deste trabalho está não diretamente na visibilidade/simplificação dos resultados empíricos alcançados, mas na potencialidade das explicações inferidas/interpretadas acerca dos elementos de mediação, como é o caso das ideologias políticas e das afecções emocionais, que constituem o trabalho docente.

Referências bibliográficas

- Aguiar, Wanda Maria J. e Ozella, Sergio. Núcleos de Significação Como Instrumento para a Apreensão da Constituição dos Sentidos. *Psicologia – Ciência e Profissão*. 2006 ano 26, Número 2, São Paulo.
- _____. Consciência e Atividade: categorias fundamentais da psicologia sóciohistórica. In: Bock, A. M. B.; Gonçalves, M. G. M.; Furtado, O. (Orgs.). *Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. São Paulo: Cortez, 2001.
- Charlot, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- González Rey, Fernando Luis. *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórica e cultural*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

- _____. Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: os processos de construção da informação. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.
- Lahire, B. Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.
- Leontiev, A. N. O Desenvolvimento do Psiquismo. Tradução: Manuel D. Duarte. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.
- Luria, A. R. Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- Machado, A. M. Avaliação psicológica na educação : mudanças necessárias. In: Psicologia e educação: desafios teóricos-práticos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.
- Mello, G. N. Formação inicial de professores para educação básica: uma (re)visão radical. In.: La Revista iberoamericana de educación es una publicacion monográfica quadrimestral editada por La Organización de estados ibero-americanos (OEI). n. 25, enero-abril, 2001.
- Meneses, L. C. Escola e família como parceiras. Nova Escola, 10/2005, ed. 217.
- Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/diretor/escola-familia-como-parceiras-423328.shtml> . Acesso em: 02, mar. 2010.
- Molon, S. I. Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky. Petrópolis: Vozes, 2003.
- Vygotsky, Lev. A formação social da mente. São Paulo: Martins fontes, 1998.
- _____. A Construção do Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

O Programa Um Computador por Aluno (PROUCA) na escola municipal Jaime Câmara do município de Goiânia – GO, Brasil: um olhar sobre a formação dos professores

Adda Daniela Lima Figueiredo⁷⁸⁷; Joana Peixoto⁷⁸⁸

Resumo

O “Programa Um Computador por Aluno” (PROUCA) foi implantado no Brasil no ano de 2007, inicialmente em cinco escolas-modelo. Instituído oficialmente no ano de 2010, o programa já encontra-se implantado em escolas de todas as unidades federativas do Brasil e no Distrito Federal com intuito de promover a inclusão digital por meio do ambiente escolar. No estado de Goiás, região central do Brasil, este Programa foi implantado em nove escolas, sendo duas em Goiânia (capital do estado) e as demais em cidades do interior. A formação de professores é uma das ações previstas na implementação do programa, com intuito de promover melhoria nas atividades educacionais e incluir digitalmente os envolvidos. Qual o papel da formação proposta no contexto deste programa? Que princípios pedagógicos regem tal formação? Como esta formação se configura na instituição escolar da escola selecionada para a pesquisa? Neste sentido, este artigo apresenta uma análise qualitativa da formação oferecida aos docentes para o trabalho com os laptops oferecidos pelo programa em uma das escolas localizadas na capital do estado: a Escola Municipal Jaime Câmara. Chegaram à escola 596 laptops em agosto de 2010, sendo que a formação de seus 56 profissionais foi iniciada em outubro de 2010. De acordo com os dados coletados a partir de análise documental e entrevista com a responsável pela formação na escola, os professores tiveram duas grandes etapas de formação. A primeira etapa ocorreu entre outubro de 2010 e março de 2011. Foi realizado um curso de 100 horas presenciais distribuídas em 40h na sede do Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE) e 60h na escola. Em abril de 2011 iniciou-se a segunda etapa de formação com 180h presenciais (na escola e/ou NTE) e a distância (utilizando como suporte a plataforma virtual: e-ProInfo). A partir de maio de 2011 os laptops começaram a ser usados em sala de aula. Os professores ainda não contam com infraestrutura de rede elétrica e de internet para o efetivo trabalho com seus alunos, nem com material didático específico para o público de jovens e adultos, atendido no período noturno.

Palavras-chave: PROUCA, laptop; inclusão digital via ambiente escolar; formação de professores

Pensar sobre a formação de professores e o uso das tecnologias digitais é um desafio no que tange a pensar um grupo de indivíduos cuja formação já possui inúmeras lacunas e ocorre, habitualmente, de maneira descontextualizada da escola. Além disso, nem sempre os recursos tecnológicos são considerados nesta formação, acentuando a referida lacuna.

Nesse sentido, Libâneo (1998, p. 43 - 44) salienta que:

⁷⁸⁷ Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás, PUCGO; docente da PUCGO e Universidade Estadual de Goiás, UnUCET. Bolsista FAPEG (addadani@hotmail.com)

⁷⁸⁸ Docente – Doutora – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, PUC-GO (joanagynn@gmail.com)

Poucas universidades brasileiras têm uma política definida em relação à formação de professores para o ensino fundamental e médio. Há um desinteresse geral dos Institutos e Faculdades pelas licenciaturas. Com isso, os professores saem despreparados para o exercício da profissão, com um nível de cultura geral e de informação extremamente baixo, o que resulta num segmento de profissionais sem as competências pessoais e profissionais para enfrentar as mudanças gerais que estão ocorrendo na sociedade contemporânea.

O mesmo autor salienta que a formação e a atuação de professores sempre foi alvo de estudos e pesquisas que analisam as dificuldades desses profissionais no cotidiano escolar. Todavia, os problemas ainda se encontram presentes na formação deste profissional (LIBÂNEO, 1998; GATTI, 2010; SAVIANI, 2009; SANTOS, 2003).

A incorporação das tecnologias da informação e comunicação (TIC), como possibilidade construir práticas pedagógicas a serviço da construção de conhecimento, requer da escola de hoje

...Propor respostas educativas e metodológicas em relação a novas exigências de formação postas pelas realidades contemporâneas como a capacitação tecnológica, a diversidade cultural, a alfabetização tecnológica, a superinformação, o relativismo ético, a consciência ecológica. Pensar num sistema de formação de professores supõe, portanto, reavaliar objetivos, conteúdos, métodos, formas de organização do ensino, diante da realidade em transformação (LIBÂNEO, 1998, p. 39).

Nos documentos oficiais do PROINFO, encontra-se a seguinte proposição para a formação docente no que tange ao uso de tecnologias educacionais:

A formação adequada dos professores deve promover a autonomia, no sentido de que eles se tornem professores crítico-reflexivos, comprometidos com o próprio desenvolvimento profissional e que se envolvam com a implementação de projetos em que serão atores e autores da construção de uma prática pedagógica transformadora. Por isso, é preciso valorizar os saberes e as práticas dos professores e trabalhar os aspectos teóricos e conceituais implícitos, muitas vezes desconhecidos por eles, além de instituir conexões entre o saber pedagógico e o saber científico (BRASIL, 2000, p. 11).

Mas, como veremos a seguir, os documentos do governo federal não conseguem ou pouco conseguem refletir o contexto de formação inicial ou continuada que esses profissionais estão inseridos. Além disso, não se estabelece padrões de formação a longo prazo, já que normalmente são cursos e projetos isolados de uma gestão.

Desta maneira, a formação do professor apresenta grandes desafios, envolvendo mais do que prover conhecimentos sobre as tecnologias. No preparo do professor devem ser propiciadas vivências de experiências que contextualizem na realidade escolar o conhecimento que o professor constrói. A prática dos professores e a presença dos seus alunos é que determina o que deve ser abordado nos cursos de formação. Esse processo engloba vários estudos complexos e de perspectivas distintas, como o saber e o perfil docente, o conhecimento que o professor utiliza em sua prática, a consciência nas escolhas dos métodos, o que foi apreendido na universidade ou a experiência adquirida no contato com os alunos; a forma pelo qual o ele constrói o conhecimento pedagógico e como ele media ou transfere isso para os alunos (MERCADO, 1999). Santos (2003), assim como Lima Júnior e Pretto (2005), destacam que a integração do computador às relações educativas se constitui em tarefa de grande complexidade.

Este artigo é fruto de um estudo de caso que busca aprofundar na compreensão sobre a formação docente para o uso das tecnologias digitais. Neste sentido, o presente artigo, apresenta uma análise qualitativa da

formação oferecida aos docentes para o trabalho com os *laptops* oferecidos pelo Programa em uma das escolas localizadas na capital do Estado de Goiás: Escola Municipal Jaime Câmara.

Para tal, realiza uma análise dos documentos oficiais para o Programa Um computador por Aluno (PROUCA) e de documentos produzidos no processo de formação desenvolvido na escola em questão, a partir das seguintes indagações: qual o papel da formação proposta no contexto deste programa? Que princípios pedagógicos regem tal formação? Como esta formação se configura na escola selecionada para a pesquisa?

O Programa Um Computador por Aluno - PROUCA

Com a expansão da internet, a criação do Ministério da Educação e o uso cada vez mais frequente das tecnologias digitais, verifica-se que pressões externas e as próprias demandas internas conduziram o governo brasileiro à elaboração de programas, seguidos por políticas públicas, que regulamentaram a inclusão digital, de forma a prevenir a exclusão da parcela mais pobre da população. São políticas que se inserem no rol de preocupações de incentivo à inovação e à democratização social.

No ano de 2003, foi criado o Programa Brasileiro de Inclusão Digital (PBID) com intuito de centralizar algumas das ações governamentais e coordenar as diferentes ações nascentes para a Política Nacional de Inclusão Digital (PNID). Seu foco tem sido as “crianças e escolas” resultando em quatro programas filiados ao MEC: ProInfo, Programa Computador Portátil para Professores, Programa Banda Larga nas Escolas e o Programa Um Computador por Aluno (PROUCA).

Na perspectiva de inclusão digital e melhoria da aprendizagem nas escolas públicas do Brasil, o projeto *One Laptop per Child* (OLPC) foi apresentado ao governo brasileiro, em janeiro de 2005, no Fórum Econômico Mundial, em Davos (Suíça). Ainda no mesmo ano, representantes da OLPC⁷⁸⁹ vieram ao Brasil especialmente para conversar com o presidente e detalhar a proposta de implantação do programa:

Nossa missão é oferecer oportunidades educacionais para as crianças mais pobres do mundo, dando a cada uma delas um laptop robusto, de baixo custo, com baixo consumo de energia, conectado à Internet, bem como ferramentas projetadas para a colaboração e a aprendizagem (OLPC, 2013).

Mediante essa proposta da OLPC, o então presidente Luiz Inácio Lula da Silva cria em 2005 o grupo de trabalho do PROUCA (GTUCA) para avaliar a proposta do ponto de vista técnico e pedagógico. Durante um ano, este Grupo se reuniu e considerou necessário fazer experimentos em escolas brasileiras. E, em fevereiro de 2007, este Grupo formaliza e apresenta o Projeto Base do PROUCA (Quadro 1).

Quadro 1: Relação dos docentes representantes do GTUCA, por IES de origem e estados pelos quais são responsáveis para acompanhar a formação, avaliação e pesquisa do PROUCA.

DOCENTES REPRESENTANTES	IES DE ORIGEM	ESTADOS PELOS QUAIS SÃO RESPONSÁVEIS
Divanizia Souza	UFS	Paraíba, Pernambuco e Sergipe
José Armando Valente	UNICAMP	Acre, Pará, Rondônia e Mato Grosso do Sul

⁷⁸⁹ Nicholas Negroponte, Seymour Papert e Mary Lou Jepsen.

Léa Fagundes	UFRGS	Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná e Amazonas
Maria Elizabeth B. de Almeida	PUCSP	Tocantins, Mato Grosso, Goiás e Alagoas
Maria Helena C. Horta Jardim	UFRJ	Rio de Janeiro, Espírito Santo e Bahia
Mauro Cavalcante Pequeno	UFC	Maranhão, Piauí, Ceará e Rio Grande do Norte
Paulo Gileno Cysneiros	UFPE	Paraíba, Pernambuco e Sergipe
Roseli de Deus Lopes e Stela Piconez	USP	São Paulo e Amapá
Simão Pedro P. Marinho	PUCMG	Minas Gerais, Roraima e Distrito Federal

Fonte: Brasil (2009).

As cinco escolas-modelo do programa (Figura 1) foram: Colégio Estadual Dom Alano Marie Du Noday (Palmas-TO); Escola Municipal Ernane Silva Bruno (São Paulo-SP); CIEP Rosa Guedes (Rio de Janeiro-RJ); Escola Estadual de Ensino Fundamental Luciana de Abreu (Porto Alegre-RS) e Centro de Ensino Fundamental Escola Vila Planalto (Brasília-DF).

Instituído pela Lei nº 12.249, de 14 de junho de 2010, o PROUCA é uma iniciativa da Presidência da República, em conjunto com o MEC, visando à “aquisição de computadores portáteis novos, com conteúdos pedagógicos, no âmbito das redes públicas da educação básica” (BRASIL, 2010). Esse programa integra planos, programas e projetos educacionais de tecnologia educacional e de inclusão digital, vinculando-se às ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo)⁷⁹⁰ (BRASIL, 2007).

O GTUCA, com o propósito de avaliar os experimentos, apresentou planos de formação, avaliação e monitoramento. Além deste grupo de trabalho, o Conselho de Altos Estudos e Avaliação Tecnológica da Câmara dos Deputados (CAEAT) responsabilizou-se por acompanhar e participar da implantação do PROUCA nas cinco escolas-modelo, produzindo um estudo avaliativo que pudesse subsidiar discussões sobre a temática, tanto no Executivo quanto no Legislativo.

⁷⁹⁰ Tendo sido criado em 1997, no ano de 2007 o ProInfo recebe outra denominação, mas mantém a sigla. O então Programa Nacional de Tecnologia Educacional propaga ampliação do foco em relação ao uso das tecnologias na educação, introduzindo o uso de softwares livres e implantando o programa “Banda Larga nas Escolas”.



Fonte: Adaptado de Brasil (2009).

Figura 1: Estrutura organizacional da formação dos professores e gestores para o trabalho com o PROUCA no Brasil.

Um olhar sobre a Formação de Professores para o PROUCA – o que dizem os documentos?

De acordo com o documento intitulado “Princípios orientadores para o uso pedagógico do laptop na educação escolar” (BRASIL, 2007), devido aos grandes desafios esperados para o processo de implantação e implementação do Projeto UCA, mais especificamente em sua fase dois, ou seja, na implantação do programa nas demais escolas do país, é apresentar como necessário a um referencial teórico com concepções pedagógicas inovadoras. Este documento, em sua página 12, destaca como sendo as principais concepções pedagógicas inovadoras:

- Concepção de aprendizagem em rede;
- exploração pedagógica da mobilidade do laptop na expansão dos espaços, das fronteiras e tempos escolares;
- formação de comunidades de aprendizagem;
- potencialização dos letramentos – letramento alfabético, visual, sonoro, digital – e das diferentes linguagens – escrita, verbal, gráfica, plástica, corporal;

- integração do laptop com os programas curriculares;
- apropriação de recursos informacionais;
- escolha e qualificação da informação.

De acordo com outros documentos do governo federal destinados ao PROUCA, como o seu site e das universidades vinculadas ao programa, a formação dos envolvidos deveria ocorrer em “cadeia” (Quadro 2) a partir de oito (8) equipes de formação e pesquisa (Instituições de Ensino Superior – IES - Globais - Figura 1), envolvendo as vinte e sete (27) IES Locais que atuam em colaboração com os Núcleos de Tecnologia Estadual e Municipal (NTE/NTM), de modo a implantar a proposta de formação para o uso do *laptop* educacional em trezentas (300) escolas.

Quadro 2 – Dimensões da formação docente na fase II do PROUCA no processo de implantação do programa nas escolas brasileiras.

Ação 1 - Preparação da Equipe de Formação e pesquisa (IES ⁷⁹¹ Global)
Quem faz - Grupo de formação e acompanhamento Para quem - Representantes do GTUCA das IES-Global
Ação 2 - Preparação da Equipe de Formação
Quem faz - Equipes das IRS Globais Para quem - Membros das IES-Locais, SE e NTE ⁷⁹² / NTM ⁷⁹³
Ação 3 - Formação da Escola
Quem faz - Equipes de formação das IES-Locais e Para quem - Professores e gestores das escolas
Ação 4 - Capacitação de alunos-monitores
Quem faz - A ser definidos com secretarias e escola locais Para quem - alunos-monitores

Fonte: Almeida (2007).

Cada estado está subordinado ao acompanhamento de uma das oito 8 IES selecionados pelo governo federal para acompanhar o processo de implantação, formação e avaliação do PROUCA (Figura 1).

A formação tem como objetivo:

⁷⁹¹ IES - Instituição de Ensino Superior

⁷⁹² NTE - Núcleo de Tecnologia Educacional

⁷⁹³ NTM - Núcleo de Tecnologia Municipal

- Estruturar uma rede de formação, de acompanhamento e apoio às práticas pedagógicas, com o uso do laptop educacional nas escolas.
- Contribuir com a inserção de uma prática inovadora do uso das tecnologias educacionais nos cursos e programas de formação inicial e continuada de professores.
- Qualificar professores das escolas públicas participantes do piloto do Projeto UCA para o uso do laptop educacional em práticas que privilegiem a aprendizagem baseada na construção cooperativa do conhecimento, em consonância com as especificidades das propostas curriculares de suas escolas.
- Criar uma cultura de redes cooperativas, intra e inter escolas, com o uso de tecnologias digitais, favorecendo a autonomia, o aprofundamento e a ampliação do conhecimento sobre a realidade contemporânea.
- Contribuir com a construção da proposta político-pedagógica das escolas, aproveitando as possibilidades do laptop educacional, as estratégias pedagógicas inovadoras, o respeito à diversidade das comunidades e a consciência do papel da escola no desenvolvimento da inteligência dos seus membros, com consequentes mudanças em sua participação crítica e ativa na sociedade (BRASIL, 2009, p. 4).

A partir do elucidado nos relatórios finais do programa e em pesquisas sobre o assunto (ALMEIDA e PRADO, 2012; COELHO e JARDIM, 2010; MARQUES, 2009; LOPES, 2010; SANTOS, 2010), verifica-se que a modalidade adotada para formação de professores e equipes gestoras das escolas vinculadas ao Projeto UCA foi de cursos obrigatórios, durante o período de serviço, de caráter modular com a duração de um ano, tratando dos seguintes temas: compreensão da Proposta UCA; apropriação dos recursos do *laptop*; inovação pedagógica no uso das tecnologias digitais; atualização do PPP da escola, para incluir as tecnologias digitais, e socialização da proposta UCA da escola.

Toda a formação dos integrantes da IES-local, NTE, NTM professores e gestores devem ocorrer conforme os “Princípios orientadores para o uso pedagógico do *laptop* escolar”, elaborados pelo GTUCA, devendo ocorrer em atividades presenciais e à distância a partir da plataforma do e-ProInfo, abrangendo as dimensões teórica, tecnológica e pedagógica. Além disso, há uma segunda etapa do curso com módulos opcionais (oficinas) adicionados em função das necessidades e interesses das escolas. Esse conjunto constituirá o “Kit Personalizado de Formação”.

Dados sobre as horas de formação seja presencial ou a distância (Quadro 3) são apresentados no documento intitulado “Projeto UCA - Um Computador por Aluno: Formação Brasil” (BRASIL, 2009), sendo divididos entre 36 horas presenciais e 144 horas a distância durante o ano de formação. A parte a distância utiliza a plataforma do e-ProInfo como suporte.

Ainda de acordo com o documento supracitado, para assegurar a viabilização da formação e das práticas pedagógicas que os professores e gestores desenvolverão na escola, é fundamental garantir as seguintes condições:

- Laptop para todos os formadores das IES globais e locais, secretarias de educação estaduais e municipais, multiplicadores, gestores, professores e alunos das escolas;
- Existência de infraestrutura de conectividade *wireless* que assegure o acesso simultâneo dos alunos, de um turno, à internet;
- Envolvimento efetivo das diversas instâncias do sistema de ensino para viabilizar a implantação do processo de reestruturação dos tempos e espaços escolares;
- Garantia de tempo, nos planejamentos dos professores, para que possam realizar a formação em serviço;
- Formadores (IES , SE e NTE/NTM) com disponibilidade para trabalhar em parceria com os professores e gestores, tanto no ambiente físico da escola, quanto nos ambientes virtuais;
- Disponibilização de um ambiente virtual de aprendizagem estável, capaz de abrigar várias turmas, acessos simultâneos, recursos de interação e espaço para publicações e ferramentas de gestão.

Quadro 3 - Estrutura da formação destinada ao PROUCA, a partir dos dados apresentados por Brasil (2009).

Ação 3 - Formação da escola		
Responsável - Equipes de formação das IES-Locais		
Participantes - Professores e gestores das escolas		
Objetivos - preparar a equipe de professores e gestores das escolas para o uso pedagógico inovador das tecnologia digitais e favorecer a reestruturação de redes cooperativas.		
Duração - 180 horas		
Material de apoio - documento do projeto, curso implantado no e-ProInfo, sites educacionais, como o Portal do Professor, material Salto para o Futuro.		
Tema	Objetivos	Prazos
Projeto UCA	Conhecer os princípios, pilares e metas do projeto UCA.	4h presenciais
Apropriação tecnológica	Explorar o sistema do laptop educacional, os softwares disponíveis, o ambiente virtual de aprendizagem (AVA) e-ProInfo e os recursos da web 2.0. Aprender a usar os recursos do laptop, outras mídias os recursos da web 2.0 a partir da vivências de práticas pedagógicas inovadoras.	24h presenciais e 48h a distância
Planejamento das ações na escolas	Estabelecer parcerias internas e externas. Selecionar e planejar diferentes práticas pedagógicas, usando as tecnologias digitais tanto do laptop quanto do laboratório de informática.	8h presenciais e 20h a distância
Implantação das	Implantar, nas escolas, as práticas pedagógicas e de gestão	48h a distância

ações	planejadas pelos professores e gestores.	distribuídas em 6 a 8 semanas
Sistematização das ações	Analisar os resultados das práticas e das ações de reestruturação dos tempos e espaços escolares, socializar os resultados com outras escolas UCA; elaborar o projeto UCA para o próximo ano.	28h a distância

Fonte: Brasil (2009).

É importante ressaltar que, de acordo com Brasil (2009, p. 19), os módulos da formação devem os três itens abaixo descritos imbricados em seu desenvolvimento:

Tecnológica: apropriação e domínio dos recursos tecnológicos voltados para o uso do sistema Linux e de aplicativos existentes nos laptops educacionais.

Pedagógica: integração dos laptops nos processos de aprender e ensinar, gestão de tempos, espaços e relações entre os protagonistas da escola, do sistema de ensino e da comunidade externa.

Teórica: articulação de teorias educacionais que permitem compreender criticamente os usos das tecnologias digitais em diferentes contextos e aprendizagens.

A formação docente na Escola Municipal Jayme Câmara para o trabalho com o PROUCA

A descrição e o exercício explicativo da formação dos professores para o PROUCA ocorrida em uma escola em particular, favoreceu a compreensão dos processos formativos e dos atores que deles fazem parte.

Em agosto de 2010, chegaram 596 *laptops* na Escola Municipal Jarbas Jayme, sendo que a formação de todos os integrantes da escola foi iniciada em outubro de 2010, totalizando 56 profissionais. De acordo com os dados coletados a partir de análise documental e entrevista com a responsável pela formação dos professores da escola, os professores tiveram duas grandes etapas de formação.

A primeira etapa ocorreu entre outubro de 2010 e março de 2011. Foi realizado um curso de 100 horas presenciais distribuídas em 40h na sede do Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE) e 60h na escola. Em abril de 2011 iniciou-se a segunda etapa de formação com 180h presenciais (na escola) e a distância (no ambiente e-PROINFO / plataforma virtual de aprendizagem). Cada docente produziu um memorial para registrar o que foi desenvolvido ao longo da formação com o PROUCA, sendo que a partir de maio de 2011 os *laptops* começaram a ser usados em sala de aula.

A primeira etapa da formação foi autorizada pelo Conselho Municipal de Educação de Goiânia no dia 8-12-10, em que aprovou o Projeto de Curso de Formação de Professores na Escola - Projeto UCA, para o período de outubro de 2010 a maio de 2011, com 100 horas de duração, sendo 80 presenciais e 20 horas não presenciais.

O curso aprovado pelo conselho foi desenvolvido pelo Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE) Goiânia Sudoeste, de responsabilidade do município de Goiânia. Ele foi subdividido em três temas, sendo eles: apropriação tecnológica, recursos disponíveis na web 2.0 e apropriação tecnológica e pedagógica das TIC.

Essa primeira etapa de formação teve como temas e encontros planejados a seguinte organização: PROUCA e ambientes virtual de aprendizagem e-ProInfo (4 horas - 1 encontro); sistema operacional Linux Educacional (12 horas - 3 encontros); internet (12 horas - 3 encontros); tecnologia na sociedade, na vida e na escola (12 horas - 3 encontros); internet, hipertexto e hipermídia (28 horas - 7 encontros); prática pedagógica e mídias digitais (16 horas - 4 encontros) e currículo, projetos e tecnologias (24 horas - 6 encontros).

As 108 horas de formação oferecida pelo NTE ocorreu em sua sede e na escola, em especial, nesta última nos três turnos. Os professores e gestores participantes desse curso foram inicialmente divididos em três turmas: A, B e C. Inscreveram-se em um primeiro momento 30 cursistas, sendo que 25 deles participaram da palestra inicial. Os demais encontros presenciais tiveram oscilações de quantitativos de presentes, mas sempre algo entorno desse valor. Esse período de formação ficou sob a responsabilidade de três formadoras do NTE e ocorreu, efetivamente, em 15 encontros e 9 atividades.

Já a segunda etapa de formação de 180 horas de responsabilidade da PUCSP/UFG também foi subdividida em módulos, sendo eles: apropriação tecnológica (de março a abril de 2011); web 2.0/blog (de 2 a 20/05/13); formação de professores e gestores (de 23/4 a final de junho/2011) e elaboração de projetos/currículo (todo mês de agosto de 2011), com duas atividades avaliativas por módulo.

Durante as duas etapas de formação inúmeros relatos são apresentados de dificuldade ou impossibilidade de acesso a internet com dificuldade, bem como quedas de energia, prejudicando as aulas do curso.

As atividades ao longo das 180 horas de formação foram variadas, sendo entre elas: visualização de tutoriais e vídeos sobre os temas de cada etapa do curso, formatação de textos, criação de pastas e arquivos, uso dos aplicativos do BrOffice.org (Writer, Konqueror, Calc e Impress), aplicativos do Linux (Tux Math e Tux Paint), navegação por sites (Portal do Professor, TV Escola e Projeto Salto para o Futuro), leitura e reflexão dos textos: "As sereias do ensino eletrônico", de Paulo Blikstein e Marcelo Knörich Zuffo⁷⁹⁴, "Gestão de tecnologia na escola: possibilidades de uma prática democrática", de Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida e "Pedagogia de Projetos: fundamentos e implicações", de Maria Elizabeth Brisola Brito Prado.

Na utilização em sala dos *laptops* os professores ainda não contam com infraestrutura de internet para o efetivo trabalho com seus alunos, nem com material didático específico para o público de jovens e adultos, atendido no período noturno.

Problemas de conectividade a internet ainda são frequentes para acesso as páginas de busca, bem como navegação nos portais indicados para pesquisa durante a formação. Fato relatado por Gomes (2010), como um problema comum para os *laptops* e as redes de internet das escolas brasileiras.

⁷⁹⁴ Disponível em: <<http://www.blikstein.com/paulo/documents/books/BliksteinZuffo-MermaidsOfE-Teaching-OnlineEducation.pdf>>

Considerações Finais

No exercício de compreender o Programa e o processo formativo ao qual os professores estiveram envolvidos, este artigo buscou apresentar reflexões sobre: qual o papel da formação proposta no contexto deste programa? Que princípios pedagógicos regem tal formação?

Neste sentido, podemos perceber que:

1. a formação do Programa é centrada no aluno ou quem estiver neste papel, como é o caso do professor neste programa;
2. a estrutura organizacional é baseada em moldes fordistas;
3. a formação visa a inovação pedagógica, por meio dos *laptops*;
4. a infraestrutura escolar, seja de rede elétrica ou internet, ou ainda, disponibilidade de horários para execução do curso ainda é insatisfatória.

Para a abordagem histórico-cultural, ensinar um certo objeto de conhecimento significa estruturar anteriormente uma atividade em que, inicialmente, os alunos apreendam o conceito teórico deste objeto para, depois, utilizá-lo em distintas formas e contextos.

Neste sentido, o papel da escola e dos cursos de formação devem ser os mesmos: possibilitar a formação de conceitos científicos a partir dos conceitos espontâneos, oportunizando o ascender do aluno do nível de conhecimento que já possui para o conhecimento científico, com a colaboração intencional de um professor. Nesta ótica, o indivíduo aprendente é capaz de compreender as relações básica do mundo e poder agir de forma consciente e crítica perante ele.

o problema pedagógico-didático diz respeito às formas pelas quais práticas sociais formam o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos indivíduos sendo que os resultados social, pedagógico, cultural, da escola, expressam-se nas aprendizagens efetivamente consumadas. A atividade pedagógica somente é pedagógica se ela mobiliza as ações mentais dos sujeitos, visando a ampliação de suas capacidades cognitivas e a formação de sua personalidade global. Essa formação de ações mentais ou novos usos de uma ação mental requer, por parte dos alunos, uma atividade de estudo e, da parte dos professores, a mediação didática, precisamente a intervenção intencional na formação de processos mentais do aluno (LIBÂNEO, 2012, p. 8-9).

Se os professores que receberam este curso não tiveram auxílio de outros professores na formação de conceitos teóricos (científicos e pedagógicos) densos para compreensão do processo de inclusão de tecnologias nas escolas e das intencionalidades governamentais ao impo-las, já que o curso foi centrado no aprender da técnica, não poderão auxiliar os seus alunos em atividades críticas de leitura do mundo. O professor por ser o responsável pela formação científica de seus alunos, deve estar enriquecido de conteúdo, teórico e prático, para que, então, possa mediar o conhecimento científico e suas relações em sua *práxis*.

Ainda nesta perspectiva de análise, visto que o processo formativo para os professores adota a inovação pedagógica como meta, revelasse um equívoco ao impor ao uso das tecnologias na educação alcance às transformações educativas almejadas. Já dizia Peixoto, no ano de 2009:

Daí a importância de manter em discussão as relações entre a utilização de tecnologias e a transformação das práticas pedagógicas. As tecnologias não precisam ser integradas ao universo educacional apenas porque seu

uso já está generalizado, porque são garantia de uma educação atualizada ou, ainda, porque constituem condição fundamental para facilitar a aprendizagem. De fato, o que se coloca em questão é a possibilidade de conduzir, intencionalmente, as mudanças que escolhemos inscrever em nossas práticas, a partir dos usos que também escolhemos fazer das tecnologias (PEIXOTO, 2009, p. 1-2).

Ao condicionarmos responsabilidades à tecnologia dotamos esse recurso de um potencial do qual ele não é capaz de oportunizar por si só: a inovação pedagógica para a formação científica e crítica de um indivíduo. Ao pensarmos nesta perspectiva, validamos o determinismo tecnológico em que é apregoado que as TIC fazem surgir novos paradigmas ou perspectivas educativas (SANCHO, 2006; PEIXOTO, 2009). No intuito de refutar essa ideia, Sancho (2006) fez um estudo sobre as TIC e as práticas educativas e demonstrou que a utilização do computador pode ser adaptada às distintas teorias da aprendizagem, já que possui diferentes aplicativos e, logo, distintas possibilidades de usos.

No sentido contrário, ao qualificarmos o trabalho docente pelo uso que se faz da TIC, tornando-os facilitadores da aprendizagem, deslocamos o olhar para o sentido em que esses objetos técnicos estão a serviço da vontade humana, sem considerar os valores e histórico intrínsecos a cada objeto, resultando em uma visão instrumental. O mais importante não é dicotomizar tecnologia e sujeito social, mas sim proporcionar um modelo de formação pedagógica sólida e aprofundada, e não determinista ou instrumental (PEIXOTO, 2012).

Ao invés de treinar o professor para o uso de recursos tecnológicos ou meio didático-pedagógicos pré-estabelecidos, proporcionar experiência de reflexão sobre os suportes e artefatos destes recursos ou meios, enquanto objetos culturais e simbólicos, portadores de sentidos e, que são construídos pelos sujeitos que os utilizam e não pré-determinados por suas funcionalidades técnicas (PEIXOTO, 2012).

Além disso, ao nos atermos em responder aos questionamentos desse artigo, verificamos que o processo formativo é todo hierarquizado, sendo que o planejamento e a execução não dialogam sobre o contexto das escolas atendidas. Uma formação caracterizada por Belloni (1999) como pós-fordista, pois há uma nítida divisão do trabalho, possível inovação nos produtos e/ou processos, valoriza a responsabilização do trabalho, possibilitaria a autonomia, iniciativa e flexibilidade e controle.

Ainda para Belloni (1999), a aplicação de modelos fordistas e pós-fordistas pode propiciar a desqualificação dos quadros acadêmicos e técnicos das instituições, desumanização do ensino com as mediatizações e a burocratização das tarefas de ensino, aprendizagem e infraestrutura.

Para o PROUCA em Goiás, em especial, na escola municipal Jaime Câmara, no que tange a infraestrutura, esta ainda é insuficiente. O acesso a internet banda larga de qualidade é ruim, bem como a bateria dos *laptops* dura pouco tempo. Além disso, os professores se queixam da necessidade de profissionais para dar suporte aos possíveis usos pedagógicos com as máquinas, bem como de cursos complementares para melhor manuseio e conhecimento técnico.

Embora, os princípios pedagógicos deste Programa se fundamentem no desenvolvimento da inteligência com vistas à autonomia e à ampliação do conhecimento sobre a realidade contemporânea, bem como proponham, como estratégia, a construção cooperativa do conhecimento, criando uma cultura intra e inter-escolas. No que tange a formação, esta ainda é centrada no aluno, focando a aprendizagem da técnica e a aceitação do recurso tecnológico no ambiente escolar, o que não proporciona efetiva formação crítica para o uso desta tecnologia neste ambiente.

Referências

- Almeida, Maria Elizabeth Bianconcini de (2007). Projeto Um Computador por Aluno: Formação Brasil. Brasília: Ministério da educação - Secretaria de educação a distância. 14 slides, color, apresentação multimídia.
- Almeida, Maria Elizabeth Bianconcini de, & Prado, Maria Elizabette Brisola Brito (2012). Formação de educadores e o laptop educacional: Uma experiência vivenciada no Projeto-UCA de Tocantins. Estudo de caso do PROUCA. Retirado em janeiro de 2012 de http://www.uca.gov.br/institucional/downloads/estudoDeCasoTO_1.pdf
- Belloni, Maria Luiza (1999). Educação a distância. Campinas, SP: Autores Associados.
- Brasil (2009). Projeto UCA - Um Computador por Aluno: formação Brasil - projetos, planejamento das ações e cursos. 31 pp.
- _____ (2007). Princípios orientadores para o uso pedagógico do laptop na educação escolar. MEC/SEED. Distrito Federal.
- _____ (2000). ProInfo: Informática e formação de professores. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED.
- Coelho, Franklin Dias, & Jardim, Maria Helena Cautiero Horta (2010). O Programa Um Computador Por Aluno – UCA - Preparando para expansão: lições da experiência piloto brasileira na modalidade um computador por aluno. Relatório I – Descrição do contexto da escola. Escola Municipal Profa. Rosa da Conceição Guedes. Universidade Federal do Rio De Janeiro/Universidade Federal Fluminense – Laboratório – LAREDEL/CNPq. 72 p., abril.
- Gatti, Bernadete Angelina (2010). Formação de professores no Brasil: características e problemas. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, pp.1355-1379, dez.
- Gomes, Arthur Cabral Fernandes Guerrante (2010). Conectividade para utilização de laptops educacionais. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro.
- Libâneo, José Carlos (2012). Ensinar e aprender/aprender e ensinar: o lugar da teoria e da prática em didática. In Libâneo, J. C., & Alvez, N. Temas de Pedagogia – Diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez. pp. 35-60.
- _____ (2004). Organização e Gestão Escolar Teoria e Prática. Goiânia: Alternativa, 5ª edição.
- _____ (1998). Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissionais. São Paulo: Cortez, 51 pp.
- Lima Júnior, Arnaud Soares, & Pretto, Néelson de Luca (2005). Desafios para o currículo a partir das tecnologias contemporâneas. In Pretto, N. de L. (Org.). Tecnologia & Novas Educações. Salvador: EDUFBA. pp. 203-213.
- OLPC (2013). One Laptop Per Child - Brasil. Retirado em Março de 2013 de http://www.olpc.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=56&Itemid=41.

- Lopes, Roseli de Deus. (Coord.) (2010) O Programa Um Computador Por Aluno – UCA - Preparando para expansão: lições da experiência piloto brasileira na modalidade um computador por aluno. Relatório I – Contexto: EMEF Ernani Silva Bruno. São Paulo – SP. 42pp.
- Marques, Antônio Carlos Conceição (2009). O Projeto Um Computador Por Aluno – UCA: Reações na escola, professores, alunos, institucional. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba.
- Peixoto, Joana (2012). Tecnologia e mediação pedagógica: perspectivas investigativas. In Kassar, Mônica de Carvalho Magalhães, & Silva, Fabiany de Cássia Tavares. (Org.). Educação e pesquisa no Centro-Oeste: políticas públicas e formação humana. 1ed. Campo Grande: Editora da UFMS, v. 1, pp. 283-294.
- _____ (2009). Tecnologia na educação: uma questão de transformação ou de formação? In Garcia, D. M. F., & Cecílio, S. (Org.). Formação e Profissão docente em tempos digitais. Campinas: Alínea, pp. 217-235.
- Mercado, Luiz Paulo Leopoldo (1999). Formação continuada de professores e novas tecnologias. Maceió: EDUFAL.
- Sancho, Juana Maria (2006). De tecnologias da informação e comunicação a recursos educativos. In Sancho J. M., & Hernández, F. (Orgs.) Tecnologias para transformar a educação. Porto Alegre: ArtMed. pp. 15-41.
- Santos, Gilberto Lacerda (Org.) (2003). Tecnologias na Educação e Formação de Professores. Brasília: Plano Editora.
- Santos, Maximiliana Batista Ferraz dos (2010). Laptops na escola: Mudança e permanência no currículo. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis.
- Saviani, Demerval (2009). Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema do contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação. v. 14, pp. 143-155, jan./abr.

FINANCIAMENTO – Pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (FAPEG), pelo edital 005/2012.

A Formação Continuada dos Professores de Inglês: Uma avaliação reflexiva

Diógenes Cândido de Lima, Márcio Roberto Soares Dias, Almiralva Ferraz Gomes⁷⁹⁵

Resumo

Consciente da necessidade da renovação do conhecimento e da reflexão constante sobre a prática docente, a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), na cidade de Vitória da Conquista, interior da Bahia, Brasil, por meio do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários, vem, há anos, oferecendo, gratuitamente, aos seus egressos e a comunidade em geral um curso de Especialização em Inglês como Língua Estrangeira, cuja finalidade principal é preparar continuamente esses professores para que possam desenvolver, de maneira segura, competente e eficaz, suas atividades acadêmico-profissionais. Embora o curso esteja em sua sétima turma, nunca havia sido avaliado formalmente para verificar a eficácia ou não dos seus resultados. Este trabalho pretende, portanto, apresentar e discutir os resultados de uma pesquisa pioneira realizada junto aos egressos desse curso de Especialização para observar, até que ponto, os objetivos para ele traçados têm se mostrado úteis para a prática pedagógica dos participantes. A pesquisa foi conduzida por meio de entrevistas, questionário e narrativas, cujos resultados demonstraram que, de um modo geral, o curso vem proporcionando aos seus participantes oportunidades para aprimorar suas habilidades linguísticas, os métodos e técnicas de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, a capacidade comunicativa e os conhecimentos das normas interculturais que influenciam o processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira. A pesquisa revelou, também, a importância da educação continuada para o bom desempenho do professor, principalmente no que diz respeito ao comando das habilidades de ler, escrever, ouvir e falar em língua estrangeira. Algumas sugestões foram apresentadas para a melhoria do curso, na parte em que os informantes julgaram necessária.

Palavras-chave: Educação continuada. Ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Avaliação curricular.

Introdução

A necessidade de se aprender uma ou mais línguas estrangeiras é algo que existiu durante toda humanidade. Houve época em que se deu um grande valor aos estudos do latim e do grego, no intuito de se ter maior acesso às literaturas clássicas. Em momentos outros, como os atuais, privilegiam-se o conhecimento das línguas modernas. Em quaisquer dos casos, a aprendizagem de línguas estrangeiras dá-se por razões diversas. Aprende-se uma Língua Estrangeira (LE) com o objetivo de transmitir conhecimentos científicos e produção cultural; por motivos de sobrevivência, e, em alguns casos, até mesmo por status. Enfim, aprende-se uma segunda língua para interagir com o mundo intra e além fronteiras, principalmente numa época em que a globalização, juntamente com o rápido desenvolvimento da tecnologia, exige, cada vez mais, o domínio de uma ou mais línguas estrangeiras para se ingressar e continuar no mercado de trabalho.

Devido à sua localização, bem como ao seu caráter regional, a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) tem uma grande responsabilidade com o processo de formação e aperfeiçoamento científico,

⁷⁹⁵ Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

cultural, intelectual e profissional no Sudoeste da Bahia. A UESB possui uma estrutura multicampi e a Administração Central da Instituição está localizada em Vitória da Conquista, município integrante da Região Sudoeste do Estado da Bahia, que compreende uma área de 42.542,9 km² e abriga uma população de mais de um milhão de habitantes⁷⁹⁶ (IBGE, 2012), contribuindo aproximadamente com 10% da população do Estado. Compõe-se de 39 municípios; porém, do ponto de vista geoeconômico e cultural, a região compreende um total de 156 municípios e tem Vitória da Conquista, Jequié e Itapetinga como cidades mais importantes. A propósito, em cada um desses municípios, a UESB possui um campus universitário.

Vale salientar que o objeto de estudo da presente pesquisa está situado no campus de Vitória da Conquista da UESB. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2012), a população de Vitória da Conquista é de 310.129 habitantes. Além disso, é considerado o terceiro município mais populoso do Estado. Sua densidade demográfica é de 90,11 habitantes por km². É oportuno ressaltar que Vitória da Conquista é considerada um polo de educação na região, oferecendo vagas do Ensino Fundamental à Pós-Graduação e ainda na Educação Profissional de nível técnico. Segundo dados da Direc-20 e da Secretaria Municipal de Educação, o município conta, atualmente, com 305 (trezentas e cinco) escolas de Ensino Fundamental e 15 (quinze) escolas de Ensino Médio. Segundo o INEP (2009), Vitória da Conquista possui hoje 25 estabelecimentos de ensino médio (com 15.665 alunos matriculados), compreendendo as redes municipal, estadual, federal e particular.

O principal destaque na área educacional, nos últimos seis anos, deve-se a expansão da Educação Superior, cuja contribuição socioeconômica e cultural dada pela UESB concorreu para o surgimento de instituições privadas, aumentando, assim, a oferta de vagas nesse nível de ensino. Além do aumento de vagas em cursos superiores de graduação, a cidade vem apresentando uma expansão bastante expressiva na oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu*, não só pelas Universidades e Faculdades instaladas como também por empresas especializadas na promoção de cursos dessa natureza de caráter presencial e a distância. Algumas instituições também vêm oferecendo vagas em cursos de graduação na modalidade à distância (EAD). Acredita-se, com isso, que o desenvolvimento do ensino superior, no atual momento histórico de Vitória da Conquista e região, pode ser um dos importantes fatores auxiliares no processo de crescimento da cidade e de incremento de benefícios à região.

Assim, o curso de especialização em Inglês como língua estrangeira dá oportunidade a um grande contingente de egressos que atuam na rede de ensino médio e fundamental que, ainda, não tiveram a oportunidade de se qualificar, além de criar recursos para um maior aprimoramento linguístico dos participantes que atuam em áreas acadêmicas e que utilizam a língua inglesa como instrumento de trabalho. Ademais, o curso de especialização em Inglês como Língua Estrangeira já foi oferecido, com sucesso, por sete vezes, em regime modular, e alguns de seus egressos já fazem parte do corpo docente da UESB e de outras IES da região. O referido curso, portanto, tem preparado seus participantes para cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* em universidades brasileiras e do exterior. O Projeto Pedagógico do Curso, inclusive, prevê como um dos seus objetivos o de qualificar o grande número de licenciados em Letras, Letras com Inglês ou em Linguística, a fim de que eles possam atuar, mais eficazmente, nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, intervindo, assim, de uma maneira mais responsável, no processo de desenvolvimento educacional da Região Sudoeste da Bahia.

⁷⁹⁶ Dados referentes ao somatório da população dos 39 municípios que compõem a Região Sudoeste do Estado da Bahia

Embora o curso esteja em sua sétima turma, nunca havia sido avaliado formalmente para verificar a eficácia ou não dos seus resultados. Diante do exposto, o presente trabalho se propõe então a apresentar e discutir os resultados de uma pesquisa pioneira realizada junto aos egressos desse curso de Especialização para observar, até que ponto, os objetivos para ele traçados têm se mostrado úteis para a prática pedagógica dos participantes.

Sobre o Ensino de Línguas e a Formação de Professores

Segundo Schutz (2006), o ensino de Línguas no Brasil foi instaurado, em um primeiro momento, a partir de um decreto, promulgado em 22 de junho de 1809 e assinado por D. João VI. Esse decreto criou as cadeiras de língua francesa e inglesa. Entretanto, foi com a fundação do Colégio Pedro II, em 1837, que o ensino das línguas modernas ganhou uma importância maior, contando com um programa em que constavam sete anos de francês, cinco de inglês e três de alemão.

Paiva (2006) salienta que cinco anos após a Segunda Grande Guerra ocorre o primeiro acordo de cooperação entre uma instituição brasileira (Escola Paulista de Letras Inglesas) e o consulado britânico. Em 1938, as instituições brasileiras de ensino também conseguem o apoio do consulado norte-americano, fundando o Instituto Universitário Brasil-Estados Unidos. Em 1942, com a reforma de Capanema, as decisões acerca do ensino de línguas ficaram a cargo do Ministério da Educação. Segundo Leffa (2006), era o Ministério que decidia as línguas que deveriam ser ensinadas, a metodologia e o programa a ser trabalhado em cada série.

A primeira lei de diretrizes e bases (LDB), criada em 1961, teve, entre outras resoluções, a descentralização do ensino de LE, ficando as decisões deste a cargo dos conselhos estaduais de educação. A partir de então, na tentativa de fazer parte de um mundo globalizado, tendo como modelo de economia os Estados Unidos, a opção pelo ensino de LI cresceu e a carga horária semanal do francês como LE diminuiu.

Somente com a Resolução nº 58, de 1º de dezembro de 1976, que o ensino de LE tornou-se obrigatório para o ensino médio (antigo segundo grau). Em dezembro de 1996, é promulgada a nova LDB, que torna o ensino de LE obrigatório a partir da quinta série do ensino fundamental. O Art. 26, § 5º, dispõe que “Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição”.

Podemos observar que o ensino de LE no Brasil estava voltado para a questão curricular. Não se levando em consideração a formação do profissional da área. Moita Lopes (1999) cita que foi só a partir de 1980, com o financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), do Conselho Britânico e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que se instaurou um grande projeto nacional no qual um dos tópicos estudados impulsionou pesquisas na área de formação de professores.

O interesse em relação à formação de professores é, portanto, recente e impulsionou alterações significativas na legislação a esse respeito. Somente em 2002, algo sobre formação de professores foi documentado. Com a disponibilização das diretrizes curriculares para os cursos de graduação em Letras, houve uma modificação nos currículos dessa licenciatura. Segundo a Resolução da Câmara de Ensino

Superior nº 18, em 13 de março de 2002, os cursos de graduação devem ter estruturas flexíveis que: facultem ao profissional a ser formado opções de conhecimento e de atuação no mercado de trabalho; criem oportunidade para o desenvolvimento de habilidades necessárias para se atingir a competência desejada no desempenho profissional; deem prioridade à abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno; promovam articulação constante entre ensino, pesquisa e extensão, além de articulação direta com a pós-graduação e; propiciem o exercício da autonomia universitária, ficando a cargo da Instituição de Ensino Superior definições como perfil profissional, carga horária, atividades curriculares básicas, complementares e de estágio.

Paiva (2006, p. 33) indica que “o currículo, nas novas diretrizes, não é mais entendido como a soma de disciplinas distribuídas em uma grade curricular”. Ela ainda considera que o texto legal não exclui as disciplinas convencionais, mas introduz o conceito de atividade curricular, possibilitando ao graduando completar seus créditos com atividades, tais como iniciação científica, atividades de extensão, participação em eventos, etc. Essa conjugação do ensino, pesquisa e extensão é de suma importância para o enriquecimento de um currículo flexível. O ensino de LE começou a ser ministrado desde 1809, mas as mudanças na legislação aconteceram tardiamente, prejudicando o alunado de uma maneira significativa.

Formação de Professor de Língua Estrangeira

No Brasil, a formação dos professores de língua inglesa tem sido incumbência especificamente das universidades, já que, de acordo com Volpi (2001), é a única instituição capaz de realizar uma formação de professores concreta, prática e adequada às necessidades de atuação dos docentes e que, além do mais, permita a integração dos conhecimentos teóricos com a prática, possibilitando a realização de um trabalho com segurança e competência. No entanto, essas instituições comportam um currículo para os cursos de licenciatura em Letras bastante resumido, teórico e distante da realidade, que não atende às necessidades dos futuros docentes que enfrentam um desafio ao adentrar no mercado de trabalho.

Para Gimenez (2005), as diretrizes do curso de Letras apresentam como objetivo formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de analisar criticamente as linguagens, especialmente a verbal nos contextos oral e escrito. Tosta (2010) entende que o ensino de língua estrangeira não pode limitar-se à transmissão de um conteúdo, ao contexto linguístico. É preciso ir além, o que naturalmente acontece quando se inclui cultura no currículo. Entretanto, o autor salienta que, no momento atual, é preciso explorar o aspecto cultural da língua estrangeira de uma maneira que viabilize o seu potencial de comunicação com outras áreas do saber e convide o aprendiz a interagir criticamente com elas.

Em consonância com este pensamento, Sowden (2005) destaca que aprender uma nova língua necessariamente envolve aprender sobre as culturas na qual ela está associada. Se a linguagem é uma prática social, a cultura se torna o núcleo no ensino de línguas. O autor aponta ainda que um curso com uma abordagem intercultural tem o objetivo de sensibilizar os participantes para a observância dos processos culturais envolvidos em uma situação numa operação transcultural, criando assim uma consciência cultural crítica. Permite-nos inferir também que o profissional interculturalmente competente seria aquele que tivesse como características principais conhecimento, atitude, habilidades de interpretação e comparação e habilidades de descoberta e interação, sendo as qualidades pessoais apropriadas as que contariam mais para o desenvolvimento de uma boa competência comunicativa intercultural.

Além de estarem contidos nas diretrizes do curso de Letras, os conteúdos definidos para a educação básica devem estar integrados às didáticas próprias de cada conteúdo e às pesquisas que as embasam. Para que haja um efetivo exercício da profissão, é necessário, portanto, que o discente esteja a par dos estudos linguísticos e literários, práticas profissionalizantes, estudos complementares, estágios, seminários, congressos, projetos de pesquisa, ensino e extensão e cursos sequenciais.

As diretrizes do curso de Letras deixam transparecer a importância do modelo reflexivo na formação dos professores, uma das características fundamentais para a formação intercultural do professor. Para serem efetivos, Sowden (2005) destaca que o professor deve dar conta de todas as culturas que o rodeia e de como elas influenciam a atitude e os estilos de aprendizagem dos seus alunos, ao invés de tentar impor a sua própria cultura. Os professores têm de estar cientes também das culturas que eles carregam para a sala de aula. As crenças, suposições e o conhecimento do professor determinam o que é planejado e implementado na prática. O que acontece em sala de aula pode levar a um resultado totalmente diferente daquilo que foi colocado na estrutura rígida do currículo e do plano de curso.

Moita Lopes (1996, p. 184) considera que é essencial que “o professor ainda em formação envolva-se na reflexão crítica sobre seu próprio trabalho. Só o envolvimento em sua autoeducação contínua pode gerar essa reflexão crítica”. Ainda sobre formação de professores, Mendes (2008) entende que, numa perspectiva dialógica, centrada nas relações interculturais, as experiências de ensinar e aprender pressupõem um constante ir e vir entre teoria e prática, entre fazer e desfazer, entre construir, desconstruir e reconstruir significados, entre ser aprendiz e professor, ser sujeitos das ações e também observador. A autora ainda destaca que, na sala de aula, as experiências devem orientar-se de modo a permitir que as atividades e tarefas, assim como as ações através da língua promovam a interação necessária para que a dimensão intercultural da aprendizagem tenha lugar.

Sowden (2005) destaca que os professores precisam realçar as habilidades reflexivas e críticas que permitirão avaliar e modificar apropriadamente o seu desempenho à luz das experiências e dos *insights* oriundos da pesquisa. O autor salienta que essa habilidade auxilia o professor a desenvolver a sua própria voz, pois refletir sobre a sala de aula envolve refletir sobre nós mesmos, e essa autoanálise pode ser difícil e dolorida por apontar para mudanças que irão abalar a sua segurança e autoimagem. Entretanto, a autoavaliação precisa ser o elemento central nos programas de capacitação do professor, auxiliando estes profissionais a romperem essa barreira pessoal, profissional e cultural que foi se acumulando ao longo dos anos.

Formação Continuada de Professores

A profissão do professor é complexa e, além de uma boa formação inicial, há que se buscar constante aperfeiçoamento. As mudanças ocorridas no mundo moderno desafiam o professor a compreender essa realidade. Por outro lado, os desafios cotidianos da prática em sala de aula, as políticas públicas para educação e toda a complexidade que envolve a escola demandam estudos, trocas de experiência e vivências com outros profissionais, daí a necessidade e função dos cursos de formação continuada. Para Libâneo (2007, p. 227), “A formação continuada é o prolongamento da formação inicial visando ao aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e ao desenvolvimento de uma

cultura geral mais ampla para além do exercício profissional". A formação continuada vem então completar a formação inicial do sujeito, qualificando-o para exercer seu papel com maior habilidade e profissionalismo.

Muito embora, atualmente, utiliza-se com mais veemência a expressão formação continuada, expressões como reciclagem teve em moda, principalmente, na década de 1980. Marin (1995) considera tal expressão inadequada, pois remete a ideia de que assim como os materiais as pessoas poderiam ser recicladas. Em outras palavras, esse termo desqualifica o processo de formação continuada. Com isso, verifica-se que definir a expressão formação continuada implica no reconhecimento sobre suas limitações conceituais. Quanto à conceituação de formação continuada, é possível, então, se concluir que, em toda a sua diversidade e complexidade, está implícita a relação com o mundo do trabalho e o desempenho na profissão (DESTRO, 1995).

[...] toda e qualquer atividade de formação do professor que está atuando nos estabelecimentos de ensino, posterior à sua formação inicial, incluindo-se aí os diversos cursos de especialização e extensão oferecidos pelas instituições de ensino superior e todas as atividades de formação de professores propostas pelos diferentes sistemas de ensino (NASCIMENTO, 1997, p.70).

Na execução das várias propostas de formação continuada, as que têm então se apresentado com mais coerência e aceitação são aquelas que aliam o reconhecimento e a valorização do saber docente, fundamentam-se nas diferentes necessidades de formação, consideram o ciclo de vida profissional em que se encontra o professor, elegem as parcerias entre a universidade e a escola como seu *lócus* de formação continuada, destacando sempre a escola como ponto de partida e chegada da pesquisa. São as propostas que tratam o saber docente como saber de um processo plural, contínuo e com a fundamentação enriquecida pela prática (NÓVOA, 1992).

Ao envolver-se em um constante processo de formação, o professor poderá, em um movimento de ação-reflexão-formação, rever seus próprios conhecimentos, sua formação e seu aperfeiçoamento profissional, na busca de novos conhecimentos, novas práticas e metodologias a fim de ministrar um ensino de qualidade e em consonância com o mundo atual. De acordo com Amaral (2004), a formação continuada vem sendo considerada um dos elementos essenciais no desenvolvimento profissional do professor, pois pode constituir-se um espaço de produção de novos conhecimentos, de troca de diferentes saberes, de repensar e refazer a prática do professor, da construção de competências do educador.

Procedimentos Metodológicos da Pesquisa

A presente pesquisa pode ser classificada como teórico-empírica, pois além da revisão teórica a respeito dos elementos norteadores do estudo, buscou-se, através de uma pesquisa de campo, compreender o fenômeno estudado. Para alcançar o objetivo proposto adotou-se então uma pesquisa do tipo descritivo-exploratória. Gil (2002) assegura que as pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar uma visão geral, de tipo aproximado, acerca de determinado fato. Para ele, a pesquisa exploratória se concentra em conhecer melhor o objeto a ser investigado. Esta pesquisa também pode ser definida como descritiva, pois visa descrever características de um fenômeno. Sobre a pesquisa descritiva, Gil (2002) afirma que algumas vão além da simples identificação da existência de relações entre variáveis.

O universo da pesquisa englobou, portanto, um total de 10 (dez) egressos das sete edições do Curso de Especialização em Inglês como Língua Estrangeira. Os dados foram coletados através de um questionário estruturado. A construção do questionário levou em conta os objetivos específicos do Curso, quais sejam: aprimorar as habilidades linguísticas básicas, adquiridas nos cursos de graduação; atualizar os professores quanto aos novos métodos e técnicas de ensino/aprendizagem de língua estrangeira; discutir aspectos modernos da aquisição e desenvolvimento da linguagem; promover a melhoria do desempenho profissional dos docentes, fornecendo-lhes suportes teóricos que possibilitem uma atuação mais eficaz nas escolas de ensino médio e fundamental e nas IES's da região; aprimorar as habilidades comunicativas dos participantes, possibilitando-lhes, dessa maneira, um melhor desempenho linguístico na língua alvo; possibilitar oportunidades para um amplo conhecimento das normas interculturais e suas influências na aquisição de língua estrangeira.

Após tabulação os dados receberam tratamento quantitativo. A pesquisa quantitativa considera que tudo pode ser traduzido em número, opiniões e informações para classificá-las e analisá-las (SILVA e MENEZES, 2001). Para se tabular os dados coletados em campo, utilizou-se o *software Microsoft Excel*, que auxiliou na obtenção de alguns dados estatísticos como gráficos e percentuais, a fim de estabelecer um comparativo entre as respostas obtidas e que foram relevantes para pesquisa em pauta.

Curso de Especialização em Inglês como Língua Estrangeira da UESB

Inicialmente, traçou-se um perfil elementar dos entrevistados. Assim, os depoentes que participaram da presente pesquisa, conforme pode ser observado no Gráfico 1, são preponderantemente do sexo feminino.

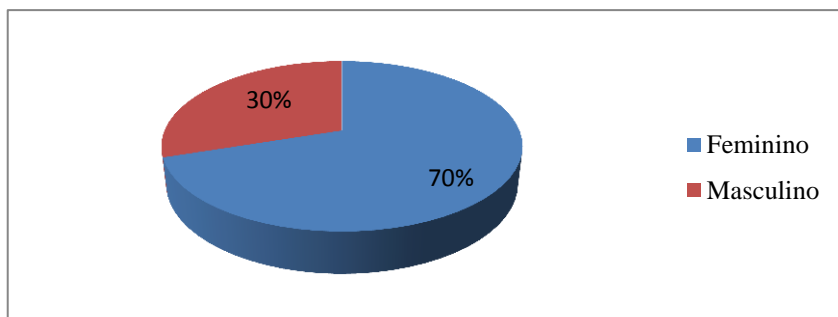


Gráfico 1: Sexo

Fonte: Pesquisa de campo, 2012.

Do total de participantes, apenas 1 (um) havia concluído o curso ainda na década de 1990, especificamente em 1998, um total de 8 (oito) concluiu entre 2000 e 2010 e apenas 1 (um) concluiu em 2011 (Tabela 1).

Tabela 1: Ano de término do curso de graduação

Ano	Quantidade
1998	1

2000	1
2002	1
2006	1
2007	1
2008	1
2009	2
2010	1
2011	1

Fonte: Pesquisa de campo, 2012.

Com relação a ocupação atual, 4 (quatro) entrevistados já exercem a profissão de professor universitário, os demais, como pode ser observado na Tabela 2, são professores de desempenham funções administrativas em instituição pública.

Tabela 2: Ocupação profissional

Profissão Atual	Quantidade
Professora Universitária	4
Professora de Língua Inglesa	1
Professor/Chefe de Gabinete	1
Professor	1
Professor de Ensino Básico	1
Analista Universitária do CAALE	1

Fonte: Pesquisa de campo, 2012.

Ao serem questionados sobre a capacidade do Curso de aprimorar as habilidades linguísticas básicas dos cursistas, a maioria, ou seja, 70% dos respondentes, considerou que o Curso foi capaz de promover uma aquisição de competências acima de 80% e apenas 30% dos entrevistados consideraram que tal aquisição girou em torno de 50 a 79%. Tais dados demonstram que o Curso está alcançando um de seus objetivos específicos. Em outras palavras, o Curso de Especialização em Inglês como Língua Estrangeira foi capaz de aprimorar as habilidades linguísticas básicas do estudante de pós-graduação.

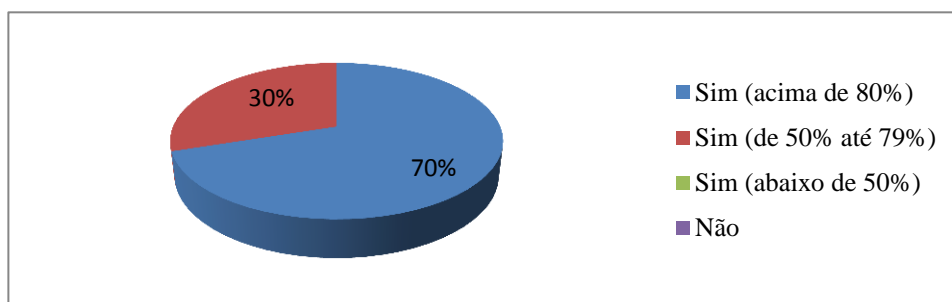


Gráfico 2: Capacidade do Curso em aprimorar as habilidades linguísticas básicas, adquiridas no curso de graduação

Fonte: Pesquisa de campo, 2012.

Com relação ao segundo objetivo específico do Curso, metade dos entrevistados disse que o Curso foi capaz de atualizar, acima de 80%, os professores quanto aos novos métodos e técnicas de ensino/aprendizagem de língua estrangeira e a outra metade já considera um percentual de 50 a 79% de capacidade de atingir tal objetivo.

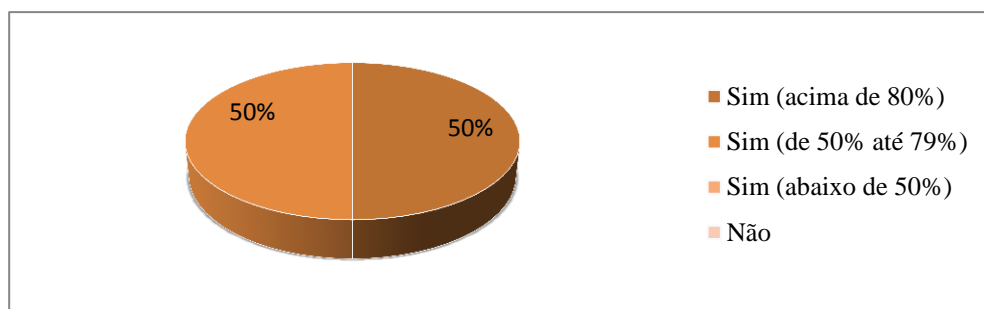


Gráfico 3: Capacidade do Curso em atualizar os professores quanto aos novos métodos e técnicas de ensino/aprendizagem de língua estrangeira

Fonte: Pesquisa de campo, 2012.

Ao serem indagados sobre a capacidade do Curso em discutir aspectos modernos de aquisição e desenvolvimento da linguagem, 80% dos respondentes afirmaram positivamente que tal competência

esteve acima de 80% e apenas 20% deles consideraram que tal capacidade fica entre 50 e 79% (Gráfico 4).

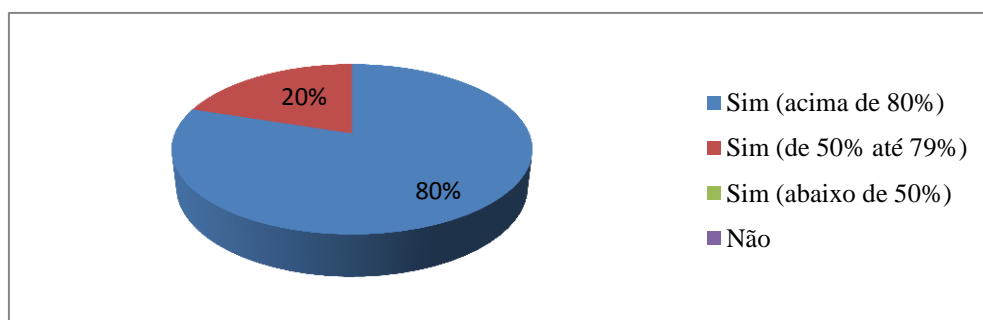


Gráfico 4: Capacidade do Curso em discutir aspectos modernos de aquisição e desenvolvimento da linguagem

Fonte: Pesquisa de campo, 2012.

Promover a melhoria do desempenho profissional dos docentes, fornecendo-lhes suportes teóricos que possibilitam uma atuação mais eficaz nas escolas de ensino médio e fundamental e nas IES's da região foi considerado por 7 (sete) dos informantes como um objetivo alcançado pelo Curso em um percentual acima de 80%. Dois (2) respondentes consideraram que o Curso atinge tal objetivo em um percentual compreendido entre 50 e 79%. Com relação a esta questão, 1 (um) entrevistado respondeu que o Curso não chega a atingir 50% do referido objetivo (Gráfico 5).

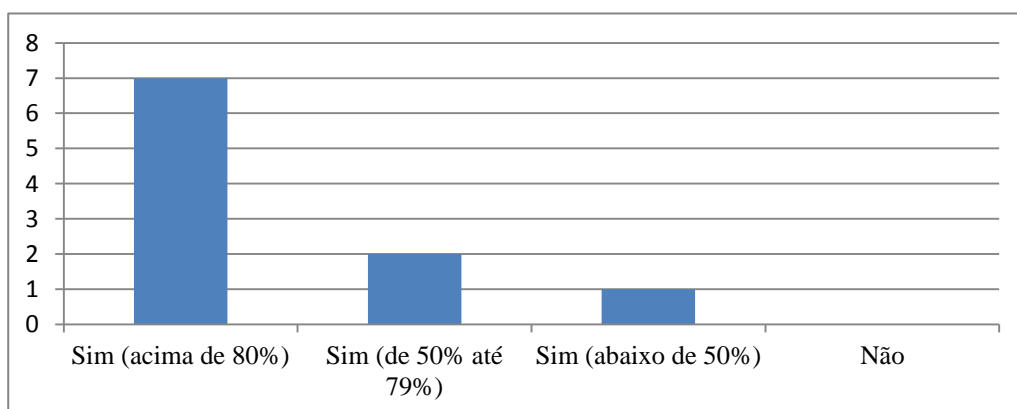


Gráfico 5: Capacidade do Curso em promover a melhoria do desempenho profissional dos docentes

Fonte: Pesquisa de campo, 2012.

Mais uma vez, metade dos participantes informou que o Curso de Especialização é capaz de aprimorar, acima de 80%, as habilidades dos participantes, possibilitando-lhes, dessa maneira, um melhor desempenho linguístico na língua-alvo. A outra metade já considerou que tal capacidade está compreendida entre 50 e 79%, conforme pode ser observado no Gráfico 6.

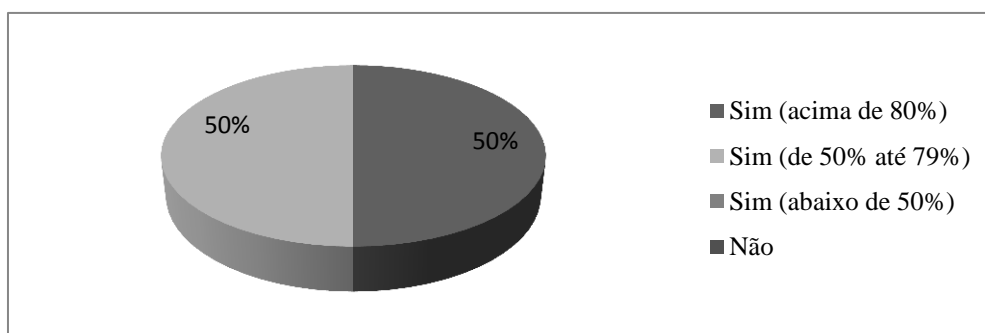


Gráfico 6: Capacidade do Curso em aprimorar as habilidades dos participantes no que diz respeito ao desempenho linguístico na língua inglesa

Fonte: Pesquisa de campo, 2012.

O último objetivo avaliado diz respeito a capacidade do Curso de Especialização em possibilitar oportunidades para um amplo conhecimento das normas interculturais e suas influências na aquisição da língua estrangeira. Seis (6) entrevistados, ou seja, 60% dos informantes, preferiram assinalar a alternativa que correspondia a um percentual de 50 a 79% de tal capacidade. Os demais, 40%, já disseram que tal capacidade está acima de 80% (Gráfico 7).

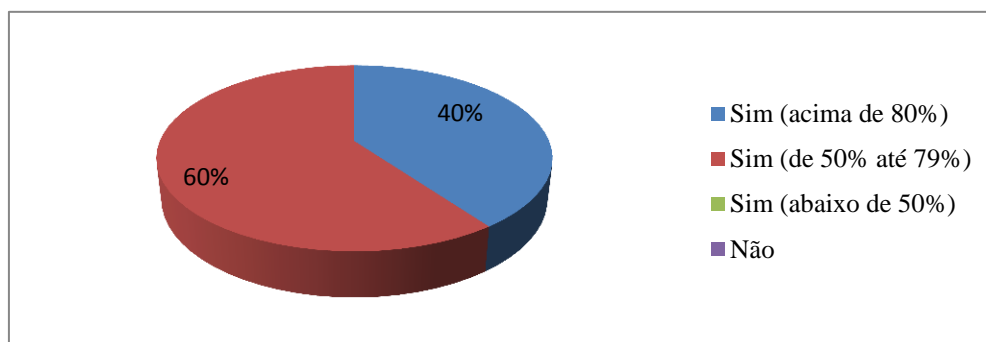


Gráfico 7: Capacidade do Curso em possibilitar oportunidades para um amplo conhecimento das normas interculturais e suas influências na aquisição da língua

Fonte: Pesquisa de campo, 2012.

Ao serem indagados se recomendariam o Curso a alguém, todos responderam afirmativamente, o que revela que o Curso, muito embora possua pontos fracos que precisam ser corrigidos, apresenta pontos fortes que atraem os egressos, principalmente, do Curso de Graduação em Letras no intuito de darem continuidade ao seu processo de formação profissional.

Por fim, os informantes tiveram a oportunidade realizar uma avaliação geral do Curso. Assim, puderam dizer o que faltou ao curso, o que poderia ser melhorado, etc. Os depoimentos foram muito construtivos tendo em vista que, não obstante aos pontos positivos, os respondentes deram *feedbacks* relevantes para a minimização dos seus pontos fracos. Os depoentes ressaltam, de um modo geral, os principais pontos positivos do Curso. Reforçam, inclusive, a ideia de que o curso se faz necessário para a região uma vez que promove a qualificação de docentes da rede pública e privada de ensino. Os trechos selecionados abaixo denunciam a importância de um processo de formação contínua voltado para o professor de língua inglesa.

[...] resultou de uma experiência acadêmica ímpar, oportunizando: o aprofundamento de conhecimento, o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo, o aprimoramento das habilidades linguísticas básicas da LE, a atualização quanto às novas técnicas e métodos de ensino-aprendizagem da língua-alvo, a discussão de aspectos modernos da aquisição e desenvolvimento da linguagem, dentre outros. (E1)

[...] de muito valor, traz em si questões fundamentais para o desenvolvimento e aperfeiçoamento linguístico em língua inglesa. (E2)

Recomendo o curso aos alunos e colegas da área, uma vez que percebi que serviu muito para o meu crescimento profissional. (E3)

Sem dúvida é um dos melhores cursos de especialização. O desenvolvimento da língua inglesa, bem como a melhora do conhecimento sobre a importância da cultura para a aquisição de uma língua são muito bem desenvolvidos durante o curso. [...] um curso de altíssimo nível no que diz respeito à preparação para o prosseguimento dos estudos para, por exemplo, o mestrado. (E4)

O curso é uma excelente oportunidade para o professor se atualizar e adquirir novos conhecimentos e suportes teóricos para o desenvolvimento de métodos e técnicas de ensino/aprendizagem de língua estrangeira. Com o curso, o professor pensa sobre a sua prática, revê conceitos e aplica os conhecimentos adquiridos em sala de aula, modificando o modo de ministrar a aula de língua inglesa e motivando os estudantes dentro e fora da sala de aula. (E5)

[...] tem contribuído grandemente para o exercício da minha função como professora de língua inglesa. As disciplinas foram pensadas de forma a compor um quadro eficiente como auxiliar no aprimoramento de habilidades adquiridas na graduação. (E8)

[...] um curso diferenciado com excelente corpo docente oriundo da UESB, de outras instituições do país e, inclusive, do exterior. Docentes estes, muitos dos quais com importantes pesquisas desenvolvidas na área. (E1)

No entanto, os mesmos entrevistados destacam algumas lacunas que ao serem observadas e corrigidas podem somar no processo de construção do curso:

A biblioteca dispunha, à época, de material bibliográfico muito limitado, precisando, consideravelmente, ampliar o acervo na área de língua estrangeira, linguística aplicada à língua estrangeira, etc. (E1)

Quanto a aspectos metodológicos [...] acho que poderia ser um pouco mais instrumentalizado. Penso também que seria ainda melhor se pudesse contar um pouco mais com nativos da língua inglesa. (E2)

[...] faltou mais incentivo para a produção acadêmico científico, como: produção de artigos, apresentação de trabalhos em eventos científicos, entre outros. Além disso, a minha turma não passou pela avaliação de uma banca, com apresentação, arguição e os procedimentos formais de defesa de monografia [...] Senti falta também de mais produções escritas em inglês (E3)

O que faltou foi um pouco mais de aproximação com a realidade das salas de aula do ensino básico, sobretudo, no ensino público. As metodologias passadas no curso, embora muito interessantes, muitas vezes não se encaixam na realidade mencionada. (E4)

[...] haver uma presença maior de professores nativos da língua inglesa, o que nos possibilitaria um maior intercâmbio de ideias e enriquecimento cultural. (E6)

[...] face ao advento das novas tecnologias existentes, talvez fosse possível uma maior abordagem das mesmas na disciplina que as contempla dentro do curso. (E8)

[...] houve uma sobrecarga de trabalhos acadêmicos [...] uma quantidade de trabalhos muito grande aos alunos [...] quanto mais complexa a atividade, mais o professor “jogava nas costas” dos alunos. (E9)

Um dos informantes, inclusive, levanta algumas preocupações sobre o ensino de língua inglesa na escola brasileira. O conteúdo de tal depoimento, inclusive, condiz com a realidade dos cursos de formação de língua estrangeira em quase todo o país.

[...] a falta de autoconfiança e autonomia do professor para discutir e aplicar as teorias e metodologias aprendidas em sala de aula; a reduzida carga horária que o professor de língua inglesa tem para estudar e planejar a aula a partir do conhecimento adquirido, sem contar nos dias de finais de semana, que o professor também tem de deixar de ficar com a família ou descansar para participar das aulas e ter um bom aproveitamento do curso . (E5)

A análise dos depoimentos transcritos acima revela que para pensarmos a formação continuada é importante assumirmos um conceito de formação docente que não se limita ao sentido tradicional, inspirado num modelo ideal, preconcebido de desenvolvimento do indivíduo, mas amplo, que inclui o conceito de desenvolvimento profissional docente. Isto implica diagnosticar as necessidades atuais e futuras de determinadas realidades educacionais e de sua comunidade e o desenvolvimento de programas e atividades para atender estas necessidades.

Considerações Finais

Deste modo, entende-se que espaços para formação continuada são necessários tanto para suprir lacunas da formação inicial dos docentes como para mantê-los atualizados, além de proporcionar uma oportunidade para a reflexão sobre o seu papel de educador. É preciso considerar a formação docente como um processo inicial e continuado que deve dar respostas aos desafios do cotidiano escolar, da contemporaneidade e do avanço tecnológico. O professor é um dos profissionais que mais necessidade tem de se manter atualizado, aliando a tarefa de ensinar a tarefa de estudar.

É preciso então promover cursos de educação continuada que deem suporte para a atuação desses profissionais. Para Menezes (1996), a formação de um professor é um processo a longo prazo que não se finaliza com a obtenção do título de licenciado, mesmo que a formação recebida tenha sido da melhor qualidade. A propósito, isso ocorre porque a formação docente é um processo complexo para o qual são necessários muitos conhecimentos e habilidades, que não são todos adquiridos no curto espaço de tempo que dura a formação inicial. Além disso, durante o trabalho em sala de aula surgem, constantemente, novos problemas que o professor precisa enfrentar. Deste modo, é necessário que os docentes disponham de possibilidades de formação e atualização permanente, diversificada e de qualidade.

Contudo, é preciso exercitar a prática da avaliação dos programas e projetos de formação continuada, reconhecer que precisam avançar quantitativa e qualitativamente e, como suas principais bases, não devem desconsiderar o contexto e as condições do trabalho docente, como a carreira, o salário, os avanços e aspectos positivos da realidade escolar.

Diante do exposto, consideramos que a formação permanente pode colaborar na correção de lacunas, carências da formação inicial e até despreparo profissional do professor, mas precisa ser respeitada na sua especificidade, porque tem por objetivo abordar novas necessidades do

exercício da prática docente e compreender melhor as situações vivenciadas no avanço da produção do conhecimento e do cotidiano escolar.

Referências

- Amaral, I. A. do. (2004). Programas e Ações de Formação Docente em Educação Ambiental. In J. E. Taglieber & A. F. S. Guerra (Orgs.). Pesquisas em Educação Ambiental: Pensamentos e reflexões de pesquisadores em Educação Ambiental. Pelotas: Ed. Universitária/UFPEL. p. 145-167. Retirado em Julho 10, 2008 de http://www.fe.unicamp.br/formar/pag_producao.htm.
- Brasil. (2002a). Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Brasília: EC/SEMTEC.
- Brasil. (2002b) PCN+ Ensino Médio: Orientações educacionais complementares os Parâmetros Curriculares Nacionais. Volume Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEMTEC.
- Brasil. (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC.
- Destro, Martha R. P. (1995). Educação continuada: Visão histórica e tentativa de conceitualização. Caderno Cedes, 36, 21-28.
- Gil, Antônio Carlos. (2002). Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas.
- Gimenez, T. (2005). Currículo e identidade profissional nos cursos de Letras/inglês. In L. M. M. Tomitch et al. (Orgs.). A interculturalidade no ensino de inglês. Florianópolis: UFSC.
- Instituto Brasileiro de Geografia Estatística – IBGE. (2010). Primeiros resultados definitivos do Censo 2010: População do Brasil é de 190.755.799 pessoas. Retirado em Agosto 03, 2011 de http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default_sinopse.shtm.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Ministério da Educação – MEC/INEP (2009). Acesso ao banco de dados. Retirado em Julho 12, 2012 de <http://portal.inep.gov.br/>.
- Leffa, V. J. (2001). Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In V. J. Leffa. O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão. Pelotas: EDUCAT.
- Leffa, V. J. (2006). O ensino das línguas estrangeiras no contexto nacional. Universidade Católica de Pelotas. Retirado em Junho 17, 2006 de www.leffa.pro.br/trab.htm.
- Libâneo, José Carlos. (2007). Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez.
- Marin, Alda J. (1995). Educação continuada: Introdução a uma análise de termos e concepções. Caderno Cedes, 36, 13-20.
- Mendes, Edleise. (2008). Língua, cultura e formação de professores: Por uma abordagem de ensino intercultural. In Edleise Mendes & Maria Lúcia S. Castro (Orgs.). Saberes em português: ensino e formação docente. Campinas, SP: Pontes Editores.
- Menezes, L. C. (Org.) (1996). Formação continuada de professores de ciências no contexto ibero-americano. Campinas, São Paulo: NUPES.

- Moita Lopes, L. P. (1996). *Oficina de Linguística Aplicada*. Campinas: Mercado das Letras.
- Nascimento, Maria das Graças. (1997). A formação continuada dos professores: Modelos, dimensões e problemática. In Vera Maria Candau (Org.). *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis: Vozes.
- Nóvoa, Antonio. (1992). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Paiva, V. L. M. O. (2005). O Novo Perfil dos Cursos de Licenciatura em Letras. In L. M. Tomich et al. (Orgs.). *A interculturalidade no ensino de inglês*. Florianópolis: UFSC. (Advanced Research English Series)
- Paiva, V. L. M. O. (2006). A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. Retirado em Agosto 15, 2006 de <http://www.veramenezes.com/ensino.htm>.
- Schutz, R. (2006). Uma rápida história do ensino de línguas no Brasil. Retirado em Junho 26, 2006 de www.sk.com.br/.
- Silva, Edna Lúcia da & Menezes, Estera Muszkat. (2005). *Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação*. Florianópolis: UFSC.
- Sowden, Colin. (2005). Culture and the 'good teacher' in the English Language classroom. *ELT Journal*, 61(4), 304-310.
- Tosta, Antônio Luciano de Andrade. (2010). Além de textos e contextos: Língua estrangeira, poesia e consciência cultural crítica. In K. Mota & Denise Scheyerl (Orgs.). *Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras*. Salvador: EDUFBA, 2010.
- Volpi, M. T. (2001). A formação de professores de língua estrangeira frente aos novos enfoques de sua função docente. In V. Leffa (Org.) *O professor de línguas estrangeiras: Construindo a profissão*. Pelotas: EDUCAT.

INVESTIGAÇÃO-AÇÃO E FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES: das possibilidades de construção cooperativa das dinâmicas educacionais na Escola.

António Alves, Fátima Pereira⁷⁹⁷

Resumo

Vivemos um período de transição, Modernidade – Pós-Modernidade, que desafia os sistemas educativos, as escolas e os professores, a encontrar respostas para novos problemas, caracterizados pela imprevisibilidade, pela incerteza e pelo esbatimento de limites de espaço e de tempo. No âmbito de um projeto de pós-doutoramento em Ciências da Educação e no sentido de responder a necessidades no campo da formação contínua de professores, num agrupamento de escolas, e, particularmente, de promoção do sucesso educativo a Língua Portuguesa e a Matemática, no 1.º Ciclo do Ensino Básico, e de resolução de problemas de articulação curricular entre ciclos, nomeadamente entre o 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, desenvolvemos dinâmicas formativas, educativas e organizativas, atendendo ao Projeto Educativo, aos Projetos Curriculares de Escola e aos Projetos Curriculares de Turma, dos participantes, em contexto e tempo real da sua atividade docente. Na sua realização, partimos do princípio de que só é possível construir respostas a problemas pós-modernos, nomeadamente os relativos ao trabalho e à formação docente, se utilizarmos dispositivos, também pós-modernos. Neste sentido, recorreremos à investigação-ação pois “... é um dispositivo multiparadigmático, consubstanciado numa abordagem de investigação social e numa estratégia de intervenção, baseada em elementos de diferentes paradigmas, que possibilitam diferentes olhares na compreensão dos fenómenos e das suas mudanças, em contextos dinâmicos de realidades situadas.” (Alves, 2009:116). Para que a sua operacionalização com estas características fosse possível, propusemos que, para além de atendermos a características que a investigação-ação foi adquirindo, ao longo de quatro gerações evolutivas, fossem contempladas nas suas dinâmicas três modos de realização interativos, construção, desenvolvimento e avaliação, e três níveis de participação, para, na e em investigação-ação-formação, ficando assim imbuída de novas características capazes de responder a desafios pós-modernos. Atendendo a todas estas características, questionámo-nos mesmo, se estaremos ou não, na presença de contributos para a emergência de uma Investigação-Ação de 5.º geração. No trabalho realizado, para a pormos em prática, recorreremos ao “Processo Cíclico Dinâmico em Espiral de Investigação-Ação”, proposto por Alves, (2009:140), e à sua “Definição Operativa” (*ibidem*:309), que contemplam sete etapas: Etapa Preambular; Reflexão Inicial; Definição do Problema e seu Contexto; Planificação da Ação; Ação e Observação; Avaliação e Tomada de Decisão e Etapa Suplementar, tendo-se obtido mudanças inovadoras nos participantes, nos processos de trabalho e na organização e funcionamento das escolas/agrupamento. Nos participantes, porque adquiriram novos conhecimentos e autonomia, sentindo-se atores e autores nas suas aprendizagens. Nos processos, porque se criaram espaços de partilha de conhecimentos e experiências, se desenvolveu trabalho colaborativo e se mudaram práticas pedagógicas. Nas escolas e agrupamento, porque se institucionalizaram espaços de reunião e de trabalho específicos e se construíram propostas coletivas de melhoramento do Projeto Educativo e de organização e funcionamento do agrupamento. Porque a investigação-ação esteve na origem e

⁷⁹⁷ Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

acompanhou mudanças formativas e educativas, ao longo de gerações até à atualidade, porque continua a proporcionar novas condições de mudança, como as que acabámos de referir, entre outras, defendemos que esta é um dispositivo pós-moderno de formação contínua de professores e de construção do futuro coletivo.

Palavras-chave: modernidade; pós-modernidade; investigação-ação de 5.^a geração; formação contínua de professores; mudança inovadora.

Introdução

Num trabalho de investigação e intervenção realizado anteriormente, inerente a uma tese de doutoramento a que demos o título “Formação Contínua de Professores e Mudança Educativa na Pós-Modernidade: Políticas, Modelos e Estratégias” (Alves, 2009), identificamos diferentes características sociais pós-modernas e atendendo a estas, diferentes desafios lançados à educação em geral e à formação inicial e contínua de professores em particular. Identificámos também diferentes desenvolvimentos inerentes, à investigação-ação e desenvolvemos um “Processo cíclico dinâmico em espiral das etapas de investigação-ação”, uma definição operativa geral deste processo e uma operacionalização específica, relativa à realização de um projeto de formação contínua de professores, utilizando o Projeto Educativo de Agrupamento (PEA), os Projetos Curriculares de Escola (PCE) e os Projetos Curriculares de Turma (PCT), como estratégias de formação. Estimulados pelos resultados alcançados, sentimos necessidade de continuar a contribuir para a produção de conhecimento que nos permitisse sustentar que a realização de formação contínua de professores em contexto educativo com alunos reais, em tempo real, é uma estratégia válida para a melhoria da formação contínua de professores vigente e, que a investigação-ação é um dispositivo teórico-metodológico de estímulo e incentivo à participação e mudança inovadora capaz de responder aos desafios que nos são lançados neste período de transição modernidade – pós-modernidade, pelo que propusemos e realizámos um novo projeto de formação contínua de professores, que aqui apresentamos e analisamos.

Começamos por abordar os conceitos de modernidade e pós-modernidade e por identificar características sociais pós-modernas, no sentido de nos situarmos no contexto social contemporâneo. Atendendo a algumas destas características identificamos e propomos alguns desafios lançados à educação em geral e à formação inicial e contínua em particular. Em seguida identificamos e propomos desenvolvimentos, inerentes à investigação-ação, no sentido de contribuirmos para a sua sustentação como dispositivo teórico e metodológico pós-moderno. Continuamos com a apresentação do modelo de investigação-ação utilizado, explicitando o seu “Processo cíclico dinâmico em espiral”, e uma definição operativa geral deste processo. Prossequimos com a descrição e análise de um processo de realização de formação contínua de professores num agrupamento de escolas, através da construção cooperativa de dinâmicas educacionais na Escola, e terminamos com a apresentação e análise de algumas conclusões e implicações para a pedagogia da formação de professores e para a necessidade de criação de estruturas organizacionais que sustentem esta pedagogia.

1 - Conceções fundamentais e desafios lançados à educação na transição modernidade pós-modernidade.

Vivemos num período de transição modernidade - pós-modernidade, que desafia todos os governos e cidadãos, do mundo à construção de respostas inovadoras⁷⁹⁸ em educação.

De facto, referindo-se a modernidade a modos de vida e de organização que emergiram na Europa no século XVII, a partir da crença iluminista de que na razão e na capacidade científica existia a possibilidade de emancipar o Homem, através do domínio sobre a natureza, que se traduziria na capacidade em aumentar a quantidade e a qualidade dos bens necessários a toda a Humanidade, acreditando-se que os ensinamentos da gestão científica ajudaria as instituições sociais a progredir (Giddens, 2002), e a pós-modernidade ao abandono das tentativas de fundamentar a epistemologia, bem como a fé no progresso projetado da humanidade (Lyotard, 2003, 3ª ed.), que se caracteriza pelo fim da “grande narrativa” ou seja «...a “linha condutora” determinante através da qual somos colocados na história como seres dotados de um passado definido e de um futuro previsível», (Giddens, 2002: 2), torna-se necessário conhecer, compreender e atuar nestas mudanças. De acordo com este autor, fomos apanhados por um universo de acontecimentos que não compreendemos inteiramente e que escapou ao nosso controlo, mas, “longe de estarmos numa época de pós-modernidade, estamos antes a iniciar uma época em que as consequências da modernidade se tornam mais radicalizadas e universalizadas do que antes” (ibidem: 2), podendo vislumbrar-se os contornos de uma nova ordem que é pós-moderna. Esta, traduz-se em mudanças profundas em que é possível perceber altos riscos que lançam desafios, não só a nível político, económico e social em geral, como a nível da construção, organização e utilização do conhecimento, havendo necessidade de dar uma profunda atenção à formação inicial e contínua dos seus utilizadores, e, aqui em particular aos professores.

Perante a constatação da realidade atual será de perguntar: Qual deve ser o papel da educação na construção de algumas respostas? Na reflexão, que tivermos sobre esta questão, baseando-nos na análise das sete dimensões da pós-modernidade propostas por Hargreaves (1998) e, nomeadamente: “Economias Flexíveis”; “O Paradoxo da globalização”; “Certezas Mortas”; “O Mosaico fluido”; “O Eu sem Limites”. “A Simulação segura” e a “Compressão do tempo e do espaço”, e nas reflexões sobre a globalização Santos (2001); Magalhães & Stoer (2006); mudança dos professores, Caetano (2004); Burbules & Torres (2004); Cortesão & Stoer (1997); Dale (2001); organização da escola, Lima (1992); Magalhães (1998); Nóvoa (1999); Fernandes (2000), entre outros, emergiram diferentes desafios e sugestões, aos sistemas educativos, às escolas e aos professores que apresentamos no quadro seguinte.

Quadro n.º 1 – Alguns desafios e sugestões suscetíveis de análise e discussão, para a construção de algumas respostas.

Desafios que emergem neste período de transição da modernidade para a pós-modernidade	Sugestões susceptíveis de análise e discussão para a construção de algumas respostas
1 - Contribuir para a criação de estruturas e de padrões de organização flexível do trabalho dos professores e das próprias escolas, de forma, a que, nos processos e fins educativos, se verifique o primado do Humano sobre o económico.	1.1- Participar, com empenhamento e comprometimento críticos, nos processos de mudança, considerando que as respostas às exigências empresariais, carecem de um questionamento crítico, encarado como oportunidade de uma participação democrática e de exercício de cidadania plena.

⁷⁹⁸ Sempre no sentido de uma melhoria.

<p>2 - Contribuir para melhorar o trabalho dos professores a nível da gestão dos graus de flexibilidade e espaços de abertura, de forma a potenciar processos de mudança inovadora, neste mundo de incertezas.</p> <p>3 - ...</p> <p>4 - Contribuir para que a organização das escolas/agrupamentos melhorem as formas de darem resposta às novas exigências de complexidade e de incerteza extrema.</p> <p>5 - ...; 6 - ...; 7 - ...</p>	<p>2.1- Substituir a certeza científica, assente em princípios comprovados de aplicabilidade generalizada, pela certeza situada, ou seja, pela certeza construída pelos professores e outros intervenientes, ao irem ligando fragmentos de conhecimento prático do seu contexto imediato com os problemas a tratar.</p> <p>3.1 – ... ; 3.2 – ...; 3.3 – ...; 3.4 – ...</p> <p>4.1 - Proporcionar aos professores, alunos e outros participantes, espaços onde possam exprimir as suas ideias, liderar discussões, tomar decisões a partir dessas discussões, face a todos os aspetos organizativos e de funcionamento da escola/agrupamento/contexto em que se inserem;</p> <p>4.2 – Proporcionar, em particular aos professores, um amplo espaço de autodeterminação em questões de currículo, objetivos educativos e de avaliação.</p> <p>5.1 – ...; 5.2 - ...; 6.1 - ...; 7.1 - ...</p>
---	--

(Extraído de Alves, 2009: 74-76)

Atendendo ao exposto, podemos perguntar: Deverão estes e outros desafios ser conhecidos pelos professores? Porquê? Em jeito de resposta, parece-nos óbvio que todos os professores os devem conhecer desde a sua formação “inicial” porque, se assim não for, estarão desfasados da realidade e sustentarão os seus discursos, orientações pedagógicas e trabalhos numa realidade que não existe.

Para além dos desafios e sugestões apresentadas, a nossa reflexão levou-nos a apresentar alguns contributos para a construção de um conceito de educação que contemplasse algumas características pós-modernas e possibilitasse a construção de algumas respostas, surgindo a seguinte definição:

“Educação é um Projeto de Vida⁷⁹⁹ que traz consigo a evolução e desenvolvimento conseguidos desde os primórdios da humanidade até à atualidade (herança antropológica), e que, através de processos em que se vivem experiências, tratam temas, problemas, conteúdos e realizam atividades se vão adquirindo conhecimentos, capacidades e competências que permitem ter atitudes baseadas nos princípios da Verdade, Responsabilidade, Igualdade e Fraternidade e, nos valores da Compreensão, Tolerância, Solidariedade e Amizade, entre outros, e que visa o desenvolvimento e a formação integral do aluno-cidadão, isto é, a sua realização pessoal, social e profissional, no pleno exercício da sua cidadania local, regional, nacional, europeia e mundial”(Alves, 2009:212).

Nesta definição, pensamos ser de primordial importância, o facto de contemplar as dimensões pessoal, social e profissional de cada cidadão, o que possibilita a sua participação como atores e autores no seu próprio processo educativo-formativo, ou seja, no seu “projeto de vida”.

Os desafios apresentados e a construção do conceito de educação levaram-nos a refletir e a questionar: Como se poderão construir algumas respostas aos desafios e necessidades de formação?

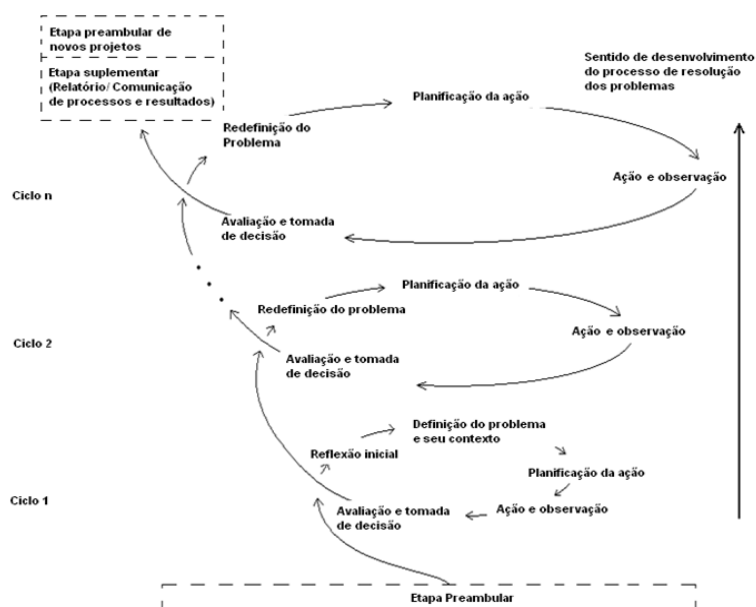
Em termos de resposta, pensamos que será na construção e desenvolvimento de dispositivos teóricos e metodológicos que possibilitem a participação consciente e crítica de todos os cidadãos na sua formação e, aqui em particular, dos professores, que poderão emergir algumas respostas. Aqui, com Greenwood & Levin, (2006), entre outros, defendemos que a investigação-ação é um dispositivo desta natureza, pois

⁷⁹⁹ Implica a formação permanente, ao longo da vida.

como então defendemos, possibilita a participação como bricoleur qualitativo, utilizando a nível metodológico todos os métodos, técnicas, estratégias e materiais empíricos que consideramos adequados, desempenhando o papel de bricoleur teórico, interpretativo, político e narrativo, em função das questões que emergem nas dinâmicas dos processos. Para que este tipo de participação fosse possível, recorremos então à investigação-ação, considerando-a “um dispositivo multiparadigmático, consubstanciado numa abordagem de investigação social e numa estratégia de intervenção, baseada em elementos de diferentes paradigmas, que possibilitam diferentes olhares na compreensão dos fenómenos e das suas mudanças, em contextos dinâmicos de realidades situadas.” (Alves, 2009:116). Ao analisarmos esta definição podemos observar, que ao consubstanciar-se na prática, a investigação-ação chama todos os participantes a contribuir numa relação de poder partilhado e colaborativo, quer na ação individual quer na ação comum, ou seja, aqueles que vivem o problema clarificam a problemática, procuram as soluções e partilham a responsabilidade dos resultados, sendo esta, no nosso entender, uma das características chave da investigação-ação, capaz de contribuir para a construção de respostas aos problemas e desafios pós-modernos.

2 - O modelo de investigação-ação utilizado

Sensibilizados para as problemáticas e desafios pós-modernos lançados aos sistemas educativos, às escolas e aos professores e, aqui em particular, os relacionados com a formação contínua de professores, decidimos optar pelo modelo de investigação-ação que a seguir apresentamos.



Elaborada tendo por base Lavoie, Marquis e Laurin (1996).

Figura 1 – Processo Ciclico Dinâmico em Espiral, das Etapas de Investigação-Ação.

(Extraída de Alves, 2009:140)

Como podemos observar, o modelo é constituído por ciclos dinâmicos em espiral crescente com diferentes etapas de investigação-ação, correspondendo ao sentido da resolução dos problemas. Podemos pois ver que este se inicia na etapa preambular, que se vai desenvolvendo e alargando em espiral, nas diferentes etapas, “..., cada vez com mais e melhores conhecimentos, experiências, reflexões e participações, centrando-se a ação no processo que se vai alargando e complexificando nas respostas, até à sua resolução, ao mesmo tempo que se vão criando pontos de partida para novos projetos de investigação-ação” (Alves, 2009: 138).

Como então defendemos, este é um dispositivo que nos permite intervir em contextos reais de trabalho em tempo real, produzir conhecimento científico, participar em mudanças organizativas, formativas e educativas inovadoras promotoras de sucesso, aprofundando-se na subida em cada ciclo em espiral os conhecimentos e a renovação das práticas, contribuindo para que cada participante se situe em ciclos e níveis de participação cada vez mais evoluídos, face a cada situação tratada e ao seu “Projeto de Vida”.

Para que este dispositivo possibilitasse os desenvolvimentos atrás indicados necessitava-se uma operacionalização compreensiva, ou seja, uma forma dos participantes desenvolverem uma consciência clara sobre o que consiste cada etapa e cada ciclo, de que forma estes contemplam as características pós-modernas, como as aqui apresentadas e, como se desenvolve na prática em contexto real o processo dinâmico, pelo que, propusemos a definição operativa que apresentamos na figura 2.

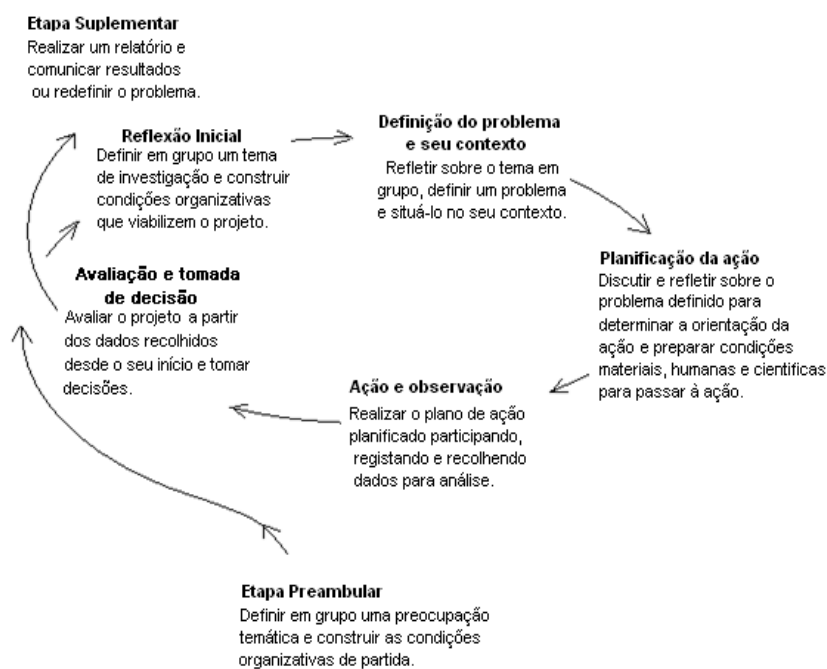


Figura 2 – Definição operativa geral do processo cíclico dinâmico em espiral de investigação – ação.
(Extraída de Alves, 2009:309)

Como podemos observar, a figura apresenta-nos o ponto de partida na etapa preambular, o sentido das setas indicando o sentido da resolução do problema, a síntese do que consiste cada etapa e o ponto de chegada na etapa suplementar.

Para compreendermos o processo e construirmos respostas em cada etapa e cada ciclo dinâmico em espiral, precisamos de ter presentes características pós-modernas dos desafios e problemas a tratar. No

caso da formação contínua de professores, iremos ter sempre presentes como características pós-modernas: o não apresentarem limites de espaço e tempo; terem abrangência planetária; apresentarem imprevisibilidade, incerteza e incompletude e serem de complexidade crescente. Atendendo a estas características, na definição operativa de qualquer processo cíclico dinâmico em espiral de investigação-ação (I-A), todos os participantes devem defender com consciência crítica que:

- Contemple a abertura sem limites à inclusão de qualquer preocupação temática e ao número de problemas a definir e tratar;
- Não coloque limites de espaço e tempo no tratamento de problemas formulados;
- Se situe em contextos reais e tempos reais de vivências sociais situadas;
- Possibilite a todos participarem como atores e autores nos processos e dinâmicas empreendidas;
- Nas diferentes intervenções o primado do humano se sobreponha ao económico.

Para que estas características sejam contempladas, necessitamos que todos os intervenientes em cada processo tenham consciência destas e ponham em prática uma forma pós-moderna de participação. Na prática, esta consubstanciar-se-á se nas dinâmicas de investigação-ação forem contemplados três modos de realização interativos, construção, desenvolvimento e avaliação, e, três níveis dinâmicos de participação, para, na e em investigação-ação, que a seguir apresentamos.

“Os primeiros, construção, o desenvolvimento e a avaliação, significando como então defendemos que:

*- **A construção** de um projecto implica a troca de ideias, conhecimentos e experiências, sendo através do diálogo, negociação e reflexão crítica em grupo que este se desenvolve e evolui.*

*- **O desenvolvimento** de um projecto implica que este passe de situações pouco claras, difusas e sem sentido bem definido, a possibilidades de evolução, para situações claras, objetivas, e com sentido de intervenção para a mudança e inovação individual e de grupo.*

*- **A avaliação** de um projeto implica que se tomem determinadas decisões e opções em vez de outras, atendendo aos processos e resultados que se forem alcançando interativamente, em todas as suas dinâmicas de construção, de desenvolvimento e de avaliação. Aqui inclui-se a avaliação do processo e dos resultados da própria avaliação, através de um questionamento contínuo e reflexão crítica sobre o que emerge e o que se vai construindo no concreto.*

*- **A realização** de um projeto implica pois, a convivência simultânea e interativa dos processos de construção, desenvolvimento e avaliação, de uma forma reflexiva e crítica. (Alves, 2009:323-324)”*

Os segundos, para, na e em investigação-ação, significando como então explicitámos:

*“O primeiro nível, **para a ação**, situa-se no tempo preliminar e inicial que começa com uma preocupação temática ou questões problemáticas, levantadas por uma pessoa ou um grupo, (...). Este é o nível de participação no processo de Investigação-ação em que as pessoas se integram no mesmo, se questionam a si próprias, às outras e ao próprio processo. No tempo **para a ação** na investigação-ação, a mudança / resolução do problema antecipou-se, projetando-se para o futuro.*

*O segundo nível, **na ação**, situa-se / consubstancia-se na análise, na discussão, na reflexão crítica de desafios / questões problemáticas iniciais e em outras que forem surgindo. Este é o nível de participação em que as*

peessoas partilham os problemas e as soluções, ultrapassando-se a si próprias ao exponenciarem-se como “Sujeito Coletivo.” Na ação de investigação – ação, a mudança / resolução do problema vai acontecendo nas pessoas e nos processos.

O terceiro nível, em ação, situa-se no tempo de mudanças / resultados, verificando-se a resolução parcial ou total do problema levantado ou o surgimento de outro a resolver. Este é o tempo das avaliações e reformulações contínuas da produção de resultados. Em ação de investigação - ação, a mudança já aconteceu nas pessoas e nos processos.” (Alves 2009. 132-133).

Para além destes aspetos e, atendendo ao referido por autores anteriormente citados, cada etapa pode ser tratada tendo como estrutura: um ou mais objetivos a alcançar; as tarefas diretamente relacionadas com o trabalho de investigação e as tarefas de intervenção a realizar simultaneamente (visando orientar as discussões e levar a investigação-ação até ao fim); o produto, ou seja, o resultado que se espera alcançar e, o mandato, caracterizado pela definição com precisão, do que se vai fazer para empreender a etapa seguinte⁸⁰⁰. Foi pois, atendendo ao exposto que realizámos o projeto de formação contínua de professores, que a seguir apresentamos.

3-Formação contínua de professores e construção cooperativa de dinâmicas educacionais na Escola

Os contextos da investigação e intervenção

Estando a decorrer transformações significativas no Sistema Educativo Português, nomeadamente, as veiculadas por legislação relativa a novas Orientações na Gestão e Organização Curricular, que exigem nova organização educativa através da elaboração participada de um PEA, de PCE e de PCT, operacionalizados através de um Plano Anual de Atividades (PAA), e, concordando com Pereira (2001), que nas lógicas e racionalidades inerentes à formação contínua de professores existe a capacidade de determinar “percursos e processos que as escolas engendram para lidar com a realidade instável e imprevisível que caracteriza os contextos educativos atuais”, (Pereira, 2001:115-116), torna-se urgente que todos os docentes se preparem para participar nas mudanças necessárias. Sabendo que o saber ser e o saber fazer, nas dinâmicas educativas que irão ser necessárias, implicam conhecer e compreender quais são essas mudanças e, formas e processos de por em prática novos modos de organização e gestão curriculares e educativos, torna-se necessário que todos os docentes os conheçam e dominem, constituindo a investigação-ação, como a defendemos em páginas anteriores, um dispositivo educativo e formativo capaz de contribuir para a construção de algumas respostas. Esta necessidade, sendo válida para todos os Agrupamentos de Escolas a nível nacional, torna-se mais premente em Agrupamentos com condições sociais e educativas problemáticas, como os considerados, Territórios Educativos de Invenção Prioritária (TEIP), como é o caso do contexto de realização deste projeto. Este é um Agrupamento que se situa numa zona carenciada da cidade do Porto, em que, dos 1160 alunos, que o frequentam 808, têm apoios sociais e 49 apresentam Necessidades Educativas Especiais. É constituído por uma escola do 2º e 3º Ciclos que é a Escola Sede, e, por quatro escolas do 1º ciclo com Jardim de Infância. O seu corpo docente, entre professores do quadro e outros, é constituído por 145 docentes, sendo 83, do 2º e 3º ciclos e 62, do Jardim de Infância e 1º Ciclo.

⁸⁰⁰ Cada um destes aspetos estruturantes assim como cada etapa de desenvolvimento encontram-se amplamente desenvolvidos em (Alves, 2009 e Alves, 2013).

Para além de outros problemas indicados no seu Projeto Educativo, constam, o elevado insucesso a Língua Portuguesa e a Matemática no 1º Ciclo e a fraca articulação entre ciclos/escolas, para os quais procurámos construir algumas respostas, procedendo como à frente indicamos.

Os participantes e os processos

Os participantes neste projeto são professores do 1º, 2º e 3º ciclos do Ensino Básico, que se inscreveram em duas ações de formação propostas. Com a primeira, intitulada “Espaços de Partilha: Um processo de melhoria do sucesso educativo a Língua Portuguesa e a Matemática no 1º Ciclo do Ensino Básico”, procurou-se responder à preocupação de melhorar o sucesso educativo a Língua Portuguesa e a Matemática. Com a segunda, intitulada “Articulação Curricular entre Ciclos: Um processo de melhoria de práticas educativas e de promoção do sucesso educativo”, procurou-se responder à preocupação de melhorar a articulação curricular entre ciclos, visando a melhoria das práticas educativas e a promoção do sucesso educativo.

Relativamente à primeira ação de formação, constituíram-se duas turmas, cada uma com 15 professores do 1º ciclo, e, quanto à segunda, uma com 16 professores do 2º e 3º ciclos.

O processo de realização foi orientado tendo como ponto de partida, as etapas do processo cíclico dinâmico em espiral de investigação-ação, já apresentado.

A recolha, tratamento e análise de informação processou-se de forma colaborativa, não só através da vivência direta das situações, como na construção análise e debate de propostas, através da produção de diários de bordo de turma, de trabalhos de grupo e relatórios.

Descrição e análise do processo de realização⁸⁰¹

O processo relativo à primeira ação de formação desenvolveu-se na modalidade “Oficina de Formação” e decorreu com 25 horas presenciais, divididas em 12 sessões, e 50 horas de trabalho autónomo, o mesmo ocorrendo relativamente à segunda ação de formação. Nas sessões presenciais foram lançados diversos desafios para a ação, na ação e em ação, variando o número e o conteúdo nas 3 turmas, atendendo a situações específicas. Nas diferentes sessões desenvolveram-se diversas dinâmicas educativas, formativas e organizativas e, obtiveram-se resultados que passamos a apresentar resumidamente, etapa a etapa.

Relativamente à etapa 1, “Etapa Preambular”, após serem criadas as condições institucionais, humanas, materiais e organizativas necessárias à viabilização do projeto, começámos, na primeira sessão presencial, com a apresentação e análise de preocupações comuns de melhoria do sucesso educativo dos alunos e da formação contínua de professores, tendo-se decidido que pelo facto destas ações de formação terem como preocupação central mudar as práticas pedagógicas iria ser fundamental realizar trabalho colaborativo. Neste sentido, quanto à primeira ação de formação, formaram-se quatro grupos de trabalho na turma 1, e três, na turma 2, e, quanto à segunda ação, turma 3, constituíram-se também três grupos. Na continuação dos trabalhos emergiu a preocupação em identificar e responder a problemas contemporâneos, tendo sido

⁸⁰¹ Por razões de espaço, a explicitação e ilustração do processo de realização incidirá apenas em alguns trabalhos realizados e resultados alcançados dos grupos 1, 2, 3 e 4 da Turma 1, encontrando-se os restantes e os das Turmas 2 e 3, em (Alves, 2013).

lançados três desafios, que consistiam, em cada grupo apresentar as suas ideias sobre Modernidade e Pós-Modernidade, sugestões susceptíveis de análise e discussão para que se construam algumas respostas aos desafios feitos às escolas e aos professores e, que mudanças seriam necessárias para que a Escola / Agrupamento se tornasse em Organização de Mudança Educativa Inovadora.

A estes desafios, cada Grupo respondeu registando as suas ideias em grelhas específicas, que foram apresentadas e analisadas em cada Turma, confrontando-as com o conceito de modernidade e pós-modernidade e com as sugestões suscetíveis de análise e discussão, e, sugestões de algumas respostas, que apresentámos no quadro n.º 1.

No final desta sessão e nas que se seguiram, realizaram-se diversos registos nos Diários de Bordo. No início da segunda sessão os registos dos Diários de Bordo foram apresentados e analisados na Turma específica, tendo-se trocado informação e experiências de forma colaborativa, procedimento este que se realizou no início de todas as sessões que se seguiram.

Ainda nesta etapa sentiu-se necessidade de clarificar diversos conceitos comuns e outros específicos de cada Turma, nomeadamente o conceito de educação, currículo, mudança inovadora, projeto, jogo pedagógico, articulação curricular entre ciclos, entre outros. Aqui, teve particular importância a clarificação da investigação-ação, tendo sido lançado a cada grupo, o desafio de responder o que entendia por investigação-ação, tendo as diferentes respostas sido apresentadas, analisadas e discutidas em cada Turma, juntamente com o conceito de investigação-ação, o modelo e a definição operativa do “Processo Cíclico Dinâmico em Espiral de Investigação-Ação”, propostos por Alves (2009:116), já apresentados. Após clarificado o dispositivo e os procedimentos, tomando como estruturantes os objetivos, as tarefas preparatórias e o produto esperado, ainda quanto à etapa1, “Etapa Preambular”, foi lançado o desafio de definirem em grupo uma preocupação temática em cada ação de formação, quanto à etapa 2, “Reflexão Inicial”, o desafio de definirem em grupo um tema para o projeto de formação, e no que se refere à etapa 3, “Definição do problema e seu contexto”, o desafio de definirem em grupo problemas específicos, para o projeto de formação contínua. Foram pois, obtidas diversas respostas construídas colaborativamente pelos elementos de cada grupo, tendo após análise e discussão resultado diversas preocupações temáticas, temas e problemas específicos.

Passando para a etapa 4, “Planificação da ação”, que tinha como preocupação central determinar e preparar a orientação da ação e preparar o material a utilizar para passar à ação, procedeu-se da mesma forma mas, agora, relativamente a novos desafios que consistiam na definição a nível de investigação e intervenção: de problemas específicos reais situados, neste caso, de Língua Portuguesa e de Matemática, de cada turma lecionada pelos participantes; de objetivos específicos a alcançar; de atividades a realizar para atingir os objetivos; de conteúdos a tratar; de estratégias a utilizar; de métodos, técnicas e instrumentos de recolha, tratamento e análise a utilizar; de formas de realização da avaliação da resolução do problema, e da investigação, e, de formas de organização dos elementos da planificação elaborados.

Cada grupo procedeu à construção das suas respostas, sendo o Grupo Turma chamado a participar de forma colaborativa, sempre que oportuno, tendo resultado dez planificações de grupo, sendo sete, relativas às turmas 1 e 2, e, três, relativas à turma 3.

O processo continuou passando-se à etapa 5, “Ação e observação”, que tinha como preocupação realizar o plano de ação planificado, participando, e recolhendo dados para análise. Começámos por lançar

dois desafios (na ação), a realizar em simultâneo. O primeiro, consistia em por em andamento o plano da ação, tendo como ponto de partida os objetivos, tarefas de investigação e de intervenção, e o produto esperado, e, o segundo, na análise e interpretação dos dados em relação aos objetivos de investigação e de intervenção, de partida. Neste sentido, todos os grupos realizaram o planeado e recolheram os dados para a análise. Assim, os elementos do Grupo 2, Turma 1, no seu relatório, quanto à formulação do problema de Língua Portuguesa referem:

Verificámos que os alunos das nossas turmas careciam de um elevado grau de capacidade de exteriorizar para o papel, a sua imaginação tão própria de criança.

Os alunos revelam pouco ânimo pela escrita alegando falta de capacidade imaginativa para elaborarem histórias. Apresentam necessidade de serem muito orientadas para conseguirem estruturar ideias, conceitos criativos e transpô-los para o papel usando corretamente as regras da Língua Portuguesa. (EA6.1), (Alves, 2013:58),

o que os levou à formulação do problema, “Como contribuir para o desenvolvimento da criatividade/ imaginação na expressão escrita?”.

Atendendo a este problema, definiram objetivos de investigação e intervenção, atividades, conteúdos, estratégias/ procedimentos, métodos, técnicas e instrumentos, para a Língua Portuguesa, não só no sentido da produção de conhecimentos mas, também, na perspetiva da sua formação contínua. Cada grupo clarificou os procedimentos de avaliação e definiu a calendarização para o ano letivo.

No caso apresentado, as atividades propostas tiveram a sua concretização ao longo do ano letivo, no âmbito do Plano Anual de Atividades, tendo sido adquiridos diversos conhecimentos e capacidades e, desenvolvido competências diversas. Neste sentido, como é referido,

Foram promovidas visitas semanais à biblioteca da escola, usando efetivamente o espaço. Lá os alunos participavam em momentos de leitura prazerosa, requisitavam livros e participavam na hora do conto. Todo o trabalho contribuiu para que os alunos utilizassem a leitura com finalidades diversas (prazer e divertimento, fonte de informação, de aprendizagem e enriquecimento da Língua). Também se promoveu a criação da Oficina da Leitura e Escrita onde os alunos participavam em diferentes atividades de leitura e produção escrita. (EA6.4), (Alves, 2013:60)

As atividades decorreram atendendo aos conteúdos, estratégias, métodos e instrumentos definidos, tendo-se em termos de avaliação verificado

(...) o aumento do interesse pela leitura livre, sendo que os alunos mostravam gosto pelos autores de literatura infantil e tentavam reportar para os seus escritos algumas dinâmicas lidas. O tempo mostrou uma evolução positiva que dá ânimo à continuidade das práticas planificadas. (EA7.1), (Alves, 2013),

o que parece ser indicador do interesse deste processo de trabalho.

Passando agora à etapa 6, “Avaliação e Tomada de Decisão”, que tinha como objetivo avaliar o projeto a partir dos dados recolhidos desde o seu início, começou-se por lançar quatro desafios. O primeiro, consistia em avaliar o projeto atendendo aos dados recolhidos desde o início; o segundo, em redigir o relatório em função das decisões tomadas; o terceiro, em redigir uma proposta de sugestões a incluir no PEA e PCT, para dar resposta aos desafios lançados às Escolas/Agrupamentos e aos professores, e o quarto, em

redigir um relatório de opinião sobre os contributos que esta ação de formação deu/poderá vir a dar para a melhoria, da organização e funcionamento do Agrupamento, da atividade docente e do sucesso educativo dos alunos.

Cada Grupo respondeu aos diferentes desafios construindo os seus registos, que foram analisados por cada Grupo e Turma, alguns das quais iremos apresentar e analisar a seguir.

Quanto à opinião sobre a ação de formação contínua realizada, o Grupo 3 da Turma 1, refere:

- *Tratou-se de uma formação inquestionável e proveitosa, onde conseguimos refletir sobre o nosso dia-a-dia enquanto docentes.*
- *Permitiu-nos, igualmente, refletir sobre formas de mudança na sala de aula (particular) e ao nível do agrupamento (geral).*
- *Identificámos problemáticas e formas de as resolver, o que fez com que tivéssemos melhorado as nossas capacidades de resposta às situações que nos vão sendo colocadas pelos alunos.*
- *A partilha de ideias, experiências e conhecimentos foi fundamental para encontrarmos soluções para a resolução de problemas.*
- *Com a partilha potencializamos métodos inovadores no processo ensino-aprendizagem.*
- *Podemos concluir que a utilização das novas tecnologias e de atividades mais lúdicas, tais como jogos, foi fundamental para aumentar os níveis motivacionais dos nossos alunos e os seus resultados.*
- *Para obtermos sucesso educativo parece-nos essencial implicar os alunos na construção dos seus saberes, respeitar as suas diferenças sociais, ir ao encontro das suas vivências e promover aprendizagens significativas.*
- *Promover uma aprendizagem cooperativa, responsável e interativa foi o nosso grande objetivo. (FA7.1) (Alves, 2013:64).*

Neste registo, podemos observar que foi proporcionado espaço de reflexão docente sobre a realidade e a mudança, tanto a nível da sala de aula como de agrupamento, que foram partilhadas ideias, experiências e conhecimentos fundamentais para a resolução de problemas, que foi proporcionada a partilha de ideias, experiências e conhecimentos, que foram potencializados métodos inovadores no processo de ensino-aprendizagem, que foi proporcionada a utilização de novas tecnologias e novas estratégias para implicar os alunos na construção dos seus saberes, “institucionalizando” procedimentos abertos e flexíveis à inovação e a processos de trabalho participado e colaborativo.

Em relação ao segundo desafio, cada Grupo respondeu redigindo o seu relatório em função das decisões tomadas em cada etapa, tendo definido a sua preocupação temática, o tema e problemas gerais, os problemas específicos, objetivos, atividades, conteúdos, estratégias e procedimentos, métodos, técnicas e instrumentos utilizados e o processo de avaliação realizada, o que lhe conferiu a possibilidades formativas através da partilha de ideias, propostas e materiais.

Quanto ao terceiro desafio, cada grupo respondeu também, construindo as suas propostas, que foram analisadas pelo Grupo e pela Turma. Nas propostas relativas à melhoria do PEA, os elementos de cada grupo sugerem a criação de espaços de partilha, promovendo debates educativos, a interação entre todos os atores sociais e a aplicação de novas estratégias. No que diz respeito ao PCT, os elementos sugerem a

planificação de uma unidade letiva adequada à cultura e diversidade dos alunos e à realização de atividades que respeitem estes princípios, aspetos estes também centrais nas mudanças organizativas, formativas e educativas que queríamos conseguir.

No que se refere ao quarto desafio, cada grupo respondeu, também, construindo as suas propostas, que foram analisadas pelo Grupo e pela Turma. Nestas, os elementos do grupo apresentam sugestões que se orientam para a criação de um clima de transformação, através de espaços de partilha, mobilizando estratégias para resolver problemas e proporcionando a mudança nas pessoas e nas práticas, de forma a resultar a melhoria da organização e funcionamento do agrupamento. Relativamente à atividade docente, os registos complementam os anteriores, ao sugerirem ao professor indagar sobre o seu próprio trabalho, identificar problemas e solucioná-los, possibilitar a produção de reflexões teóricas, diluir diferenças entre a teoria e a prática, desenvolver um estilo de investigação apelativo e motivador para melhorar a eficácia das práticas, a formação contínua e desenvolver processos colaborativos entre pares, aspetos estes também centrais nas mudanças organizativas, formativas e educativas que queríamos obter com esta ação de formação.

Chegados a este ponto do andamento dos trabalhos, cada grupo tinha consultado o plano inicial, revisto cada etapa de investigação, discutido, trocado impressões, analisado e refletido sobre a informação disponível e construído as suas decisões, pelo que passámos à Etapa Suplementar.

Sendo um dos objetivos destas ações de formação produzir documentação e disponibilizá-la a todo o agrupamento para ser usada de forma crítica, no sentido de construir respostas, foram lançados dois desafios: O primeiro, consistia em que fosse apresentada aos órgãos de agrupamento uma proposta de sugestões a ter em consideração na revisão do PEA e PCT, e o segundo, em preparar uma apresentação pública no Agrupamento.

Cada grupo organizou a sua proposta de sugestões e preparou a sua apresentação em PowerPoint, contendo o Processo Cíclico Dinâmico em Espiral do Projeto de Investigação-Ação-Formação desenvolvido, quadros com a sua "Planificação da ação", e ainda, materiais específicos para apresentação de atividades concretas realizadas com os alunos nas aulas.

O formador/investigador preparou, também, uma apresentação em PowerPoint, contendo uma síntese do projeto de investigação-ação-formação e as Definições Operativas do Processo Cíclico Dinâmico em Espiral de Investigação-Ação-Formação, construídas tendo por base o processo desenvolvido por cada uma das turmas. Por razões de espaço, apresentamos a seguir, apenas a definição operativa relativa às turmas 1 e 2.

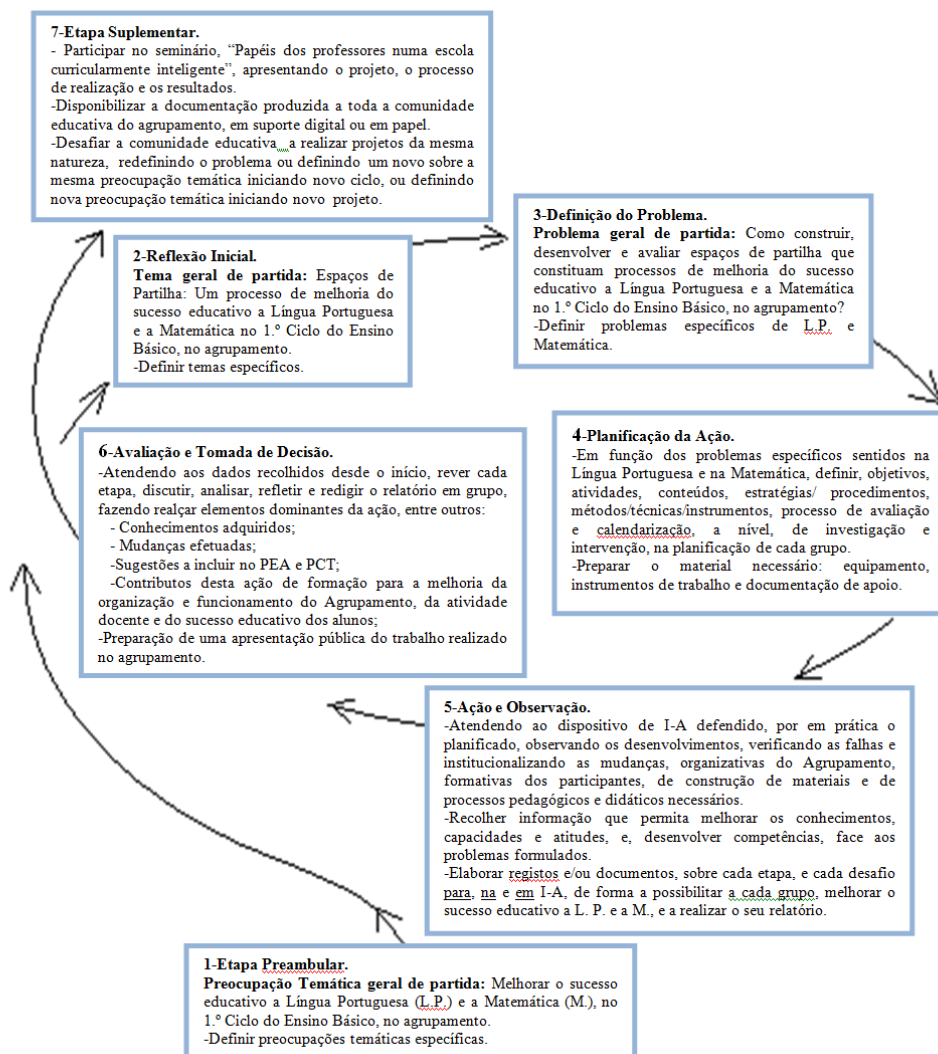


Figura 3 – Definição Operativa do Processo Cíclico Dinâmico em Espiral de Investigação - Ação - Formação, desenvolvido pelas Turmas 1 e 2, para melhorar o sucesso educativo a Língua Portuguesa e a Matemática, no 1.º CEB

Como podemos observar, resultou uma definição operativa pormenorizada, que pode vir a ter a sua réplica, quer construída por outros professores, quer por outros elementos da comunidade educativa de qualquer Agrupamento, para tratar de problemas relativos à Língua Portuguesa e à Matemática.

Algumas conclusões e implicações

Atendendo a que desde o início do projeto de formação contínua de professores (fcp) realizado, os participantes desenvolveram aprendizagens significativas relativas: à clarificação da condição social de transição modernidade - pós-modernidade em que vivemos; à produção de conhecimento conceptual imbuido de características pós-modernas, inerente à formação profissional e educação; à contribuição do desenvolvimento da investigação-ação como dispositivo teórico e metodológico de fcp; a mudanças nos participantes ao conhecerem, dominarem e utilizarem este dispositivo de investigação-ação para a melhoria

das suas práticas como atores e autores nos seus processos de formação e educação; à organização a nível de turma, escola e agrupamento, ao institucionalizarem tempos e espaços de encontro para planificação e desenvolvimento de projetos e atividades; ao nível de materiais pedagógicos e didáticos ao produzirem materiais informativos, organizativos e de trabalho, que estão disponíveis para toda a comunidade educativa, parece-nos ser claro que a realização de fcp, em contextos reais de trabalho, inserida em dinâmicas reais de construção, desenvolvimento e avaliação do PEA, PCE e PCT, em tempo real é uma estratégia válida para a melhoria do modelo de fcp, vigente em Portugal.

Atendendo aos resultados obtidos, parece-nos que o desenvolvimento de projetos desta natureza em todos os agrupamentos de escolas a nível nacional, por profissionais altamente preparados colocados nos agrupamentos, em articulação com os Centros de Formação de Professores e o Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, situaria grande parte da formação nos contextos reais de trabalho, respondendo a uma dificuldade sentida já à alguns anos. Parece-nos ainda, que a investigação-ação ao incorporar o tratamento de grande parte das situações educativas e formativas, acompanhando as dinâmicas sociais e educativas no sentido de melhoramento do sucesso educativo dos alunos, constitui-se também, como um dispositivo capaz de responder a desafios que nos são lançados neste período de transição, modernidade - pós-modernidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, António José (2009). Formação Contínua de Professores e Mudança Educativa na Pós-Modernidade: Políticas, Modelos e Estratégias. Tese de Doutoramento discutida na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal.
- ALVES, António José (2013). Investigação-ação e formação contínua de professores na pós-modernidade: Um estudo em dinâmicas de formação num agrupamento de escolas TEIP. Relatório de Pós-Doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal.
- BURBULES, Nicholas C. e TORRES, Carlos A. (2004). Globalização e Educação: Perspectivas Críticas. Porto Alegre: Artmed Editora.
- CAETANO, Ana Paula (2004). A Complexidade dos Processos de Formação e a Mudança dos Professores: Um estudo comparativo entre situações de formação pela investigação-ação. Porto: Porto Editora.
- CORREIA, José A. (1998). Para uma Teoria Crítica em Educação. Porto: Porto Editora.
- CORTESÃO, Luiza & STOER, Stephen R. (1997). «Investigação-Ação e a Produção de Conhecimento no Âmbito de uma Formação de Professores para a Educação Inter/Multicultural», Educação, Sociedade e Culturas, 7, 7-27. Porto: Edições Afrontamento.
- DALE, Roger (2001). " Globalização e Educação: Demonstrando a existência de uma «cultura educacional mundial comum» ou localizando uma «agenda globalmente estruturada para a educação». Educação Sociedade e Culturas, n.º 16, 133-169.
- DENZIN, Norman, e LINCOLN, Yvonna (2006). O Planeamento da Pesquisa Qualitativa: Teorias e Abordagens. Porto Alegre: Artmed.

- DEWEY, John (1995). Democracia y educación: Una Introducción a la filosofía de la educación. Madrid: Ediciones Morata.
- ELLIOT, John (1990). La investigación-acción en educación. Madrid: Morata.
- FERNANDES, Margarida R., (2000). Mudança e Inovação na Pós-Modernidade: Perspectivas Curriculares. Porto: Porto Editora.
- GIDDENS, Antony (2002). As Consequências da Modernidade. Oeiras: Celta Editora.
- GREENWOOD, Davydd & LEVIN, Morten (2006). “Reconstruindo as relações entre as Universidades e a sociedade por meio da pesquisa-ação”, in Norman Denzin e Yvonna Lincoln (Orgs.). O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: Teorias e Abordagens. Porto Alegre: Artmed, 91-113.
- HARGREAVES, Andy (1998). Os Professores em tempos de Mudança – O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós – Moderna. Alfragide: McGraw-Hill.
- LAVOIE, Louise; MARQUIS, Danielle y LAURIN, Paul (1996). La Recherche-Action: Théorie et pratique: Manuel d’Autoformation. Presses de L’Université du Québec.
- LEWIN, Kurt (1948). Resolving social conflicts. New York: Harper e Row.
- LIMA, Licínio C. (1992). A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar, Braga: Universidade do Minho.
- LINCOLN, Yvonna, e GUBA, Egon (2006). “Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes”, in Norman Denzin e Yvonna Lincoln (Orgs.). O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 6, 169-192.
- LYOTARD, Jean-François (2003). A condição Pós-Moderna. Lisboa: Gradiva.
- LEITE, Carlinda, ROCHA, Cristina e PACHECO, Natércia (1995). “O Investigador Colectivo no Quadro da Investigação-Ação”, II Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação”, Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- LOPES, Amélia, & PEREIRA, Fátima, (2004). Escritos de trabalho e construção social da ação educativa institucional: (e)feitos de um processo de investigação-ação. Educação Sociedade e Culturas, 22. Porto: Afrontamento, 109-132.
- MAGALHÃES, António, M. (1998). A Escola na Transição Pós-Moderna. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- MAGALHÃES, António M. e STOER, Stephen. R. (Orgs.), (2006). Reconfigurações: Educação, Estado e Cultura numa Época de Globalização. Porto: Profedições.
- NÓVOA, António (1999). Profissão Professor. Porto: Porto Editora.
- PEREIRA, Fátima, (2001). Transformação Educativa e Formação Contínua de Professores: Os Equívocos e as Possibilidades. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- PEREIRA, Fátima, (2010). Infância, Educação Escolar e Profissionalidade Docente: um mapeamento social dos discursos em formação inicial de professores. Lisboa: Fundação Caloust Gulbenkian, Fundação para a Ciência e Tecnologia.

SANTOS, Boaventura de Sousa, org. (2001). Globalização: Fatalidade ou Utopia? Porto: Edições Afrontamento.

THIRION, Anne-Marie (1980). Tendances actuelles de la recherche-action. Examen critique, Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Liège, Année académique 1979-1980.